

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Tascieli Feltrin

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
UMA GENEALOGIA DOS MODELOS DE FORMAÇÃO**

Santa Maria, RS

2022

Tascieli Feltrin

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA GENEALOGIA DOS
MODELOS DE FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1 Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Helenise Sangoi Antunes
Coorientador: Prof. Dr. Guilherme Carlos Correa

Feltrin, Tascieli

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA
GENEALOGIA DOS MODELOS DE FORMAÇÃO / Tascieli Feltrin.-
2022.

244 p.; 30 cm

Orientadora: Helenise Sangoi Antunes

Coorientador: Guilherme Carlos Correa

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação
em

Educação, RS, 2022

1. Formação de professores 2. História da Educação
3. Modelos de Formação 4. Saberes nativos I. Antunes,
Helenise Sangoi II. Correa, Guilherme Carlos III.

Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, TASCIELI FELTRIN, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
UMA GENEALOGIA DOS MODELOS DE FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1 Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Aprovada em 29 de julho de 2022

Helenise Sangoi Antunes, Dr^a. (Presidente/Orientadora - UFSM)

Guilherme Carlos Correa, Dr. (Coorientador, UFSM)

Mônica de la Fare, Dr^a. (PUC/RS)

Natália Lampert Batista, Dr^a. (UFSM)

Maria Andrea dos Santos Soares, PhD^a. (UNILAB)

Deisi Sangoi Freitas, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

DEDICATÓRIA

Ao espírito eterno de luz e bondade que me permitiu superar todas as dificuldades que se interpuseram a escrita desta tese, na certeza de que todos os caminhos são perfeitos ao aprendizado da vida. Gratidão!
À minha avó Philomena, por ter semeado nas netas seu sonho não realizado de ser professora.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo só se fez possível, com o auxílio, compreensão e dedicação de várias pessoas. Agradeço a cada um que, de alguma forma, colaborou para a conclusão deste estudo e, especialmente, agradeço:

- à Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de pós-graduação em Educação pela oportunidade de desenvolver e concretizar este estudo com qualidade e gratuidade;

- aos professores e funcionários do Curso de Pós-Graduação em Educação por contribuírem com a qualificação de minha trajetória acadêmica.

- às páginas: Biblioteca Nacional, Domínio Público e Biblioteca Digital de obras raras, especiais e documentação histórica da USP pela iniciativa de disponibilização de obras históricas e documentos, sem os quais esta pesquisa não teria condições de existir.

- a minha orientadora, Helenise Sangoi Antunes, e a meu coorientador, Guilherme Carlos Correa, pela oportunidade concedida no Programa de Pós-Graduação, pela confiança em mim depositada e por todo o incentivo e investimento de tempo, cuidado, leituras e escuta atenta. Gratidão!

- aos membros da banca pela disponibilidade, carinho e excelente trabalho educacional, são inspiração para mim.

- aos meus pais Roseli Feltrin e Mauri Bianchin Bortoluzzi e pelo amor e apoio em todos os momentos, porque sempre demonstraram fé em minha capacidade e tudo que conquisei na minha vida devo a eles;

- ao espírito eterno de luz e bondade, gratidão pela oportunidade da vida;

- à minha madrinha Roselaine Feltrin pelo exemplo de perseverança e por todo o carinho a mim dedicado;

- aos meus alunos pelo aprendizado diário, porque nosso convívio foi minha inspiração para prosseguir em vários momentos;

- e ao GEPFICA, aos colegas e amigos pelo acolhimento e parceria em tantos momentos;

- à amiga e pesquisadora Natália pela amizade cheia de afetos, pela parceria acadêmica que me inspira a ser movimento. Pelo exemplo de generosidade e superação.

E, a todos que fazem ou fizeram parte da minha vida. Tudo o que sou é parte de muitos momentos, experiências e aprendizados!

Não há nada na vida que tenha valor, a não ser o grau de
potência – suposto, justamente, que a vida mesma é vontade
de potência. (NIETZSCHE, 1983, p. 384)

RESUMO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA GENEALOGIA DOS MODELOS DE FORMAÇÃO

Autora: Tascieli Feltrin
Orientadora: Helenise Sangoi Antunes
Coorientador: Guilherme Carlos Correa

Resumo: Esta pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa 1 do programa de pós-graduação em Educação da UFSM, toma por impulso responder a seguinte questão: **Como e quando a Formação de Professores se produz como campo de saber e como dispositivo de poder no Brasil?** Operando com os conceitos de proveniência e emergência (FOUCAULT, 1996); desterritorialização e reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1997), metodologicamente se embasa na abordagem Genealógica (FOUCAULT, 1996) e propõe dois movimentos: um primeiro movimento (desterritorialização) se concentra no estudo da produção de saberes – saberes submetidos pela emergência da escolarização - dos grupos nativo-americanos, com destaque, mas considerando também outras presenças como a dos afro-brasileiros; Este movimento busca apresentar indícios e processos que permitem compreender como foi se constituindo a formação dos professores ao longo do tempo – suas proveniências e sua emergência. Nessa perspectiva, tem-se por objeto de estudo a constituição do campo da formação de professores no Brasil e por objetivos específicos: Investigar as condições de possibilidade que permitiram a desterritorialização dos saberes nativos; Analisar as condições de emergência da Formação de Professores enquanto campo de saber; Identificar como operam as relações de poder no campo de Formação de professores; Compreender como essas relações atuam nos sujeitos em formação; e Situar o aparecimento da Formação de Professores como dispositivo de poder no Brasil. Como arquivos de investigação utiliza-se documentos oficiais relativos à organização curricular dos cursos de licenciaturas, políticas públicas relativas à organização do ensino superior e da educação básica, como também obras educacionais históricas, e registros documentais, fotográficos ou de outra natureza que auxiliem na compreensão da temática proposta.

Palavras-chave: Formação de professores. História da Educação. Modelos de Formação. Nativo-americanos. Afro-brasileiros.

ABSTRACT

TEACHER TRAINING IN BRAZIL: A GENEALOGY OF TRAINING MODELS

Author: Tascieli Feltrin

Advisor: Helenise Sangoi Antunes

Co-advisor: Guilherme Carlos Correa

Abstract: This research, linked to Research Line 1 of the Postgraduate Program in Education at UFSM, this research aimed to answer the following question: **How and when does Teacher Training take place as a field of knowledge and as a device of power in Brazil?** Operating with the concepts of provenance and emergence (FOUCAULT, 1996); deterritorialization, and reterritorialization (DELEUZE; GUATTARI, 1997), this research is methodologically based on the Genealogical approach (FOUCAULT, 1996) and proposes two movements: a first movement (deterritorialization) focuses on the study of the Native American group's knowledge production - knowledge submitted by the emergence of schooling - with emphasis but also considering other presences such as Afro-Brazilians; This movement presents evidence and processes that allow us to understand how teacher training was constituted over time – its provenance and emergence. From this perspective, the object of this study is the constitution of the teacher training field in Brazil, and the specific objectives are: To investigate the conditions of possibility that allowed the deterritorialization of native knowledge; To analyze the emergency conditions of Teacher Training as a field of expertise; To identify how power relations operate in the field of Teacher Training; To understand how these relationships act on individuals in training; and to situate the emergence of Teacher Training as a device of power in Brazil. As research files, we used official documents related to the curricular organization of undergraduate courses, public policies related to the organization of higher and basic education, historical educational works, and documentary, photographic or other records that help to understand the proposed theme.

Keywords: Teacher training. History of Education. Training Models. Native knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desembarque de Cabral em Porto Seguro	28
Figura 2: Xilogravura de prática antropofágica retratada por Hans Staden	35
Figura 3: Jogar Capoeira (1835): obra de Johann Moritz Rugendas, parte da exposição <i>Malerische Reise in Brasilien</i> (Viagem Pitoresca Através do Brasil).....	86
Figura 4: Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu, retrato de um momento da catequização dos índios. Tela de Benedito Calixto (1853-1927).....	92
Figura 5: Sistema de comandos presente no Manual das Escolas Elementares D'Ensino Mútuo.	137
Figura 6: Exemplo do Método Intuitivo apresenta na Primeira Lições de Coisas: Manual do ensino elementar obra para paes e professores.....	165
Figura 7: Organograma do TPE.....	201

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1: Currículo para Mestre-escola ou professores das classes inferiores	111
Tabela 2. Currículo para Professor das Faculdades Superiores	114
Tabela 3. Escolas Normais abertas no período do Império.....	145
Quadro 1. Documentos organizadores do ensino e reformas educacionais do Império	122
Quadro 2. Organização curricular do sistema de ensino régio pensado por Pombal	127
Quadro 3. Instituições criadas a partir do estabelecimento da Coroa no Brasil em 1808	158
Quadro 4. Documentos organizadores do ensino e reformas educacionais na República	160
Quadro 5. Organização do Ensino.....	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação de Desenvolvimento econômico
OCEE	Organização para a Cooperação Econômica Europeia
ONU	Organização das Nações Unidas
PABAEE	Programa Brasileiro Americano de Ajuda ao Ensino Elementar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
SACI/EXERN	Experimento Educacional do Rio Grande do Norte
SNI	Serviço Nacional de Informações
SUDENE	Superintendência do desenvolvimento do Nordeste
TPE	Todos pela Educação
TPI	Terra Preta de Índio
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 CAMINHOS E MÉTODOS.....	20
BLOCO I: Do Encobrimento da Memória e do Outro - proveniências e desterritorialização	28
2 PROCESSOS EDUCACIONAIS NATIVO AMERICANOS: O ENCOBERTO.	29
2.1 A GÊNESE DO MITO SALVACIONISTA DO BOM SELVAGEM.....	31
2.2 A DESCARACTERIZAÇÃO DO NATIVO ‘AMERÍNDIO’ DE SUA HUMANIDADE.....	32
2.2.1 As crônicas quinhentistas.....	33
2.3 O MITO DA MODERNIDADE.....	37
2.4 DO ENCOBRIMENTO DA MULTIPLICIDADE.....	38
2.4.1 Há índios no Brasil?	41
2.4.2 Da criação de um território e seus personagens.....	43
2.4.3 o cenário se transforma.....	44
2.5 O MITO DO ENCONTRO ENTRE RAÇAS.....	47
2.6 MERGULHO, SUBMERSÃO E EMERSÃO.....	48
2.7 OS SABERES NATIVO AMERICANOS.....	49
2.7.1 Conhecimentos do mundo físico e natural.....	51
2.7.2 Os astros, as colheitas e as enchentes.....	55
2.7.3 Linguagem: oralidade e ancestralidade	57
2.7.4 Medicina e cuidado de si.....	60
2.7.5 Conhecimento tácito.....	63
2.8 EDUCAÇÃO	64
2.8.1 Educar com amor e em liberdade.....	66
2.8.2 Educadores.....	68
2.8.2 Modelo de Formação.....	72
2.9 DIÁSPORA E RESISTÊNCIA.....	74
2.9.1 Resistências e plurade.....	80
2.9.2 As revoltas escravas.....	81
2.9.3 As irmandades.....	82
2.9.4 Os Quilombos e Mocambos.....	86
2.9.5 Religiosidade e práticas educacionais.....	88
BLOCO II - A Criação do Território: Emergência e Reterritorialização.....	92
3 OS JESUÍTAS E A COLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	93
3.1 POR QUE OS JESUÍTAS?	95
3.2 O RATIO E A UNIDADE.....	97
3.3 PROVENIÊNCIAS E MODELO DE ENSINO.....	99
3.4 A LÍNGUA BRASILIS	102
3.5 COMO SE PRODUZ UM PROFESSOR?.....	104
3.5.1 A confissão da verdade.....	106
3.5.2 Exercícios Espirituais.....	108
3.5.3 O currículo.....	109
3.6 A FORMAÇÃO DOS FORMADORES.....	113
3.7 MODELO DE FORMAÇÃO.....	115

3.8 HERANÇA E ENFRAQUECIMENTO.....	117
4 O ILUMINISMO PORTUGUÊS CHEGA AO BRASIL.....	121
4.1 O ENSINO RÉGIO E OS PROFESSORES.....	126
4.2 AS LEIS REFORMISTAS E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	129
4.3 OS MÉTODOS DE ENSINO.....	131
4.3.1 Método lancasteriano e o início do Império	132
4.4 A PROFISIONALIZAÇÃO DOCENTE	140
4.4.1 As Escolas Normais.....	141
4.4.2 Questões de gênero e formação pedagógica:.....	153
4.5 O ENSINO SUPERIOR E A REPÚBLICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CAMPO DE PODER E DISPUTAS IDEOLÓGICAS.....	158
4.5.1 O Positivismo.....	161
4.5.2 A pedagogia Libertária.....	166
4.5.3 O escolanovismo.....	172
4.5.4 O Movimento de renovação católica.....	174
4. 6 MODELO DE FORMAÇÃO ESTADO NOVISTA.....	176
4.7 O BRASIL REDESCOBRE OS NATIVOS COM VARGAS.....	180
5 MODELO GLOBALIZADO DE ENSINO.....	181
5.1 AS LICENCIATURAS NO BRASIL: MODELO JURÍDICO DE FORMAÇÃO ..	182
5.2 AS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS.....	187
5.3 MECANISMOS DE FORMAÇÃO DE AGENTES DA ECONOMIA MUNDIAL	193
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
6.1 PROVENIÊNCIAS E A DESTERRITORIALIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS NATIVO-AMERICANOS.....	206
6.2 EMERGÊNCIA E RETERRITORIALIZAÇÃO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	213
6.3 SINAIS DE FUMAÇA:DO INSABIDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	217
REFERÊNCIAS.....	223
ANEXOS.....	235
ANEXO I – Tabela com as Revoltas escravas ocorridas e documentadas no Brasil.....	
ANEXO II – Quadro de Leis Referentes as Alterações Pedagógicas em Portugal	240

1 INTRODUÇÃO

Pensar a formação de professores no Brasil implica deter-se na experiência histórica, política e intelectual dos que vivem nesse território, em seus atravessamentos e expectativas, em suas relações internacionais e potências culturais. A historiografia em educação preocupou-se, tradicionalmente e salvo raras exceções, em marcar o descompasso cultural e educacional do território Latino-Americano em relação à Europa, revelando um cenário intelectual ainda bastante povoado pelo eurocentrismo e pela adesão ao seu discurso de universalidade e cientificismo a partir da particularidade europeia e suas ideologias. Tal perspectiva, no contemporâneo, assume a forma de comparação dos recursos e resultados educacionais entre estágios socioeconômicos distintos – o europeu e o latino – implicando no estabelecimento de premissas internas (índices, rankings, diagnósticos) atestadoras da ideia de subalternidade e subdesenvolvimento.

Há uma lacuna de centenas de anos, de interesse de estudos e pesquisas sobre a educação indígena, por exemplo, período em que se aceita os registros europeus produzidos sobre os nativos como verdades absolutas. De maneira análoga, encontram-se raros registros sobre os processos educacionais das demais alteridades que compõem o território cultural e político do que veio a se chamar Brasil – reconhecido internacionalmente por sua diversidade étnica e linguística, porém com enormes resistências internas ao reconhecimento e inclusão desses povos nas decisões políticas¹.

Visões de mundo desenvolvimentistas como o eurocentrismo, o colonialismo e o imperialismo, por exemplo, articulam-se nas mais diversas áreas que compõem a vida social, inclusive na área educacional, através da criação e oferta de modelos educacionais. Aliadas a discursos justificados por uma orientação eurocêntrica, cada uma dessas áreas, cultura, saúde, educação, economia, etc. põe em movimento processos movidos por ideais – de progresso, civilidade, desenvolvimento, democratização, universalização –, cuja realização não pode prescindir da adesão de agentes escolares – professores e professoras – comprometidos com tais prerrogativas.

¹ – Processo aflorado com intensidade nos últimos quatro anos, com o fortalecimento de grupos ditos de direita e extrema-direita, alguns de identificação nazifascista, racista, homofóbica e xenofóbica. Porém é preciso reconhecer que a situação dos povos indígenas, quilombolas, sem-terra, ciganos, ribeirinhos, populações rurais, imigrantes, moradores de favelas e periferias urbanas, ou seja, aqueles a quem podemos chamar de populares, entre outros, nunca foi plenamente aceita e reconhecida. Mesmo na década anterior, quando alguns direitos dessas populações foram reconhecidos por meio de leis, políticas públicas e programas sociais realizados dentro de políticas de governo populistas e ditos de esquerda, o imaginário construído sobre a capacidade intelectual, laboral e política desses sujeitos permaneceu extremamente carregado de preconceitos e estereótipos.

A pesquisa de tais processos tomou relevância entre meus interesses de estudo em pesquisa anterior intitulada *Educação Popular no Brasil: Forças que concorreram para a emergência da Escola Nacional* (2017), realizada como dissertação de mestrado, na qual interessou-me olhar para a construção do conceito de Educação Popular na historiografia da educação brasileira. O impulso que instigou esse estudo buscou “alcançar os sentidos que se desprendem da noção de Educação Popular pela historiografia em educação e questionar quais as forças que se utilizaram do termo no Brasil”. A questão que orientou a pesquisa buscou pelo sentido da palavra *popular* no contexto da Educação Popular. O conceito de popular foi sofrendo algumas variações no percurso histórico-político do Brasil, mas esteve sempre concentrado em um estrato social menos considerado. Algumas figuras são relacionadas ao conceito de popular², tais como pobres, negros, indígenas, órfãos, mulheres prostituídas, moradores de periferias, mestiços, entre outros grupos marginalizados. Até o período que antecede a Proclamação da República, impera a crença de que os populares não são educáveis – não há investimentos públicos com a instrução e incorporação desses grupos em processos educacionais institucionalizados – e, mesmo entre os estratos mais elevados, a alfabetização não possuía um *status* muito elevado.

O cenário muda devido à circulação de ideias e desejos desenvolvimentistas introduzidas por uma elite ilustrada que assume as lideranças do país. Dentre os pressupostos ao desenvolvimento da nação, está a ampliação de instituições escolares e a instituição de uma educação básica obrigatória. Com o crescimento dos processos de escolarização no país, estes grupos passam a ser reorganizados sob a figura do analfabeto – aquele que, por sua inaptidão ou falta de acesso ao letramento, – é tido como responsável pelo atraso econômico e intelectual do Brasil em relação aos países europeus. A relação que se estabelece entre a noção de popular e a de analfabetismo se fortalece durante o século XX, e inúmeras campanhas de alfabetização e criação de direitos educacionais são postas em movimento. Dessa relação, percebe-se que os investimentos, as estratégias e os discursos postos em movimento sob a prerrogativa de educar aos populares, majoritariamente, nunca ultrapassou os meios, os métodos e as estratégias de uma escolarização do popular.

Esta compreensão de Educação Popular como sinônimo de instrução pública ou escolarização de classe tem acarretado historicamente a avaliação das situações educativas reduzindo-se as relações com o saber à perspectiva do ensino/aprendizagem, em que, necessariamente, tem-se a figura do professor como

² Para além da noção de popular, por um longo período a educação foi negada, proibida a certos grupos, escravizados e mulheres (a não ser em casa e portanto para as que pudessem pagar) principalmente.

aquele que sabe e dos alunos como desprovidos de conhecimento. Um espaço próprio a este fim (a escola), e um código de conduta que levará a um resultado já esperado (a aprendizagem). A análise dos documentos [...] possibilitou perceber que a utilização histórica do termo Educação Popular está estritamente relacionada à alfabetização, à universalização da escolarização e à criação de um sistema de ensino público, laico e obrigatório no Brasil dirigida aos estratos conhecidos como populares: os marginalizados (FELTRIN, 2017, p. 18).

Aquele estudo trata-se de uma genealogia inspirada no trabalho de Nietzsche (1997) e Foucault (1996), organizado em grandes Blocos³. A genealogia constitui-se em um dispositivo de investigação voltada à compreensão da emergência de conformações singulares nas relações de poder, concatenada a um exercício de examinar práticas discursivas – ditos – e não discursivas – não ditos.

Para isso, utilizou-se de obras de História da Educação⁴, e obras históricas⁵ de cada período estudado, analisando os discursos, sua subjetividade e relações de poder. Interessou-me, nestas obras, tanto o que é dito como quem tem poder de fala. O critério utilizado para a escolha das obras priorizou os escritos sobre Educação Popular, particularmente aqueles cujos enunciados tratam da ideia de Educação Popular.

Os capítulos que compuseram o primeiro bloco desse estudo se incumbiram de mostrar o que esse conceito de educação como escolarização do popular representou para as classes populares, ou seja, fez emergir os inúmeros esforços do Estado, da Igreja, do mercado e da elite brasileira para disciplinar as populações justamente por serem estas constituídas de sonhos, desejos, vontades e corpos que não cabem em um modelo único importado de outra realidade. Esse conceito de educação, presente na história, só se sustenta em uma sociedade urbana, capitalista, consumista, onde impera uma noção de trabalho que é somente assalariado, em que todos os sentimentos que se nutre pelo espaço em que se habita se resume a dever, a civismo (FELTRIN, 2017, p. 155).

Os capítulos intencionaram deixar aparecer uma espécie de fora da história onde se situaram iniciativas educacionais coextensivas aos modos de vida indígena, cigano, quilombola,

³ O primeiro período compreende o Brasil Colônia (1500 -1822) e o Império (1822-1889); o segundo, as movimentações da Proclamação da República (1889) até a Revolução de 30, no final da 2ª República (1937); o terceiro apresenta a história da Educação Libertária no Brasil; o quarto aborda a construção da Escola Nacional do início da Revolução de 30 ao Estado Novo (1930-1945) e o fenômeno do populismo no Brasil; o quinto apresenta o Nacionalismo Desenvolvimentista nas décadas de 50, 60 e 70; o sexto introduz uma pequena quebra na ordem cronológica e refere-se à vigência da ditadura no Brasil (1964-1985).

⁴PAIVA (2015), MATTOS (1958), LIMA (1969), RIBEIRO (1993), GHIRALDELLI (2006), ARANHA (1996), SAVIANI (2013), GADOTTI (1994), MATTOS (1958), CARVALHO (1978), STEPHANOU & BASTOS (2011), FERNANDES (1966), NASCIMENTO (2009), ALMEIDA (1989), HILSDORF (2003), LOMBARDI (2009), MORTATTI (2004), OLIVEIRA (2003), RIBEIRO (2009), SECO (2006), SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2001), XAVIER (1994), MARTINS (S/D), NAGLE (1974), VIEIRA (2015), ROMANELLI (1986).

⁵Obras consideradas referência para a Educação Popular circulantes nos períodos investigados e que, de alguma maneira, podem permitir que se perceba como a questão da Educação Popular era entendida socialmente.

anarquista, do meio rural, imigrante, sem-terra, ribeirinho, moradores de favelas e periferias urbanas e demais populações periféricas. O centro da atenção daquele estudo concentrou-se na contribuição da educação Anarquista devido, principalmente, a esta ser sistematicamente ignorada pela historiografia em educação. Além disso, por ser sua atuação restrita a um período relativamente curto, pela relativa facilidade de acesso a fontes documentais e por possuir uma sistematização em termos de princípios filosóficos, currículo e, organização satisfazia a intenção de caracterizar os esforços populares de produção de processos educacionais bem configurados. Em função do exposto e das contingências de tempo de pesquisa e envergadura de um trabalho de dissertação, a atenção aos processos educacionais produzidos por outros grupos e, em outros períodos históricos foram apenas considerados.

O presente estudo, a partir do exposto, tem por interesse investigar processos educacionais de vertentes culturais pouco consideradas pela historiografia, sociologia e filosofia da educação⁶: a dos nativo-americanos e em alguma medida faz-se referência aos processos educacionais afro-brasileiros e libertários. Tais vertentes e suas culturas são referidos pela historiografia em educação respectivamente como – o que havia antes; e, – o que aconteceu à margem da conformação do que veio a se tornar o sistema educacional brasileiro. A naturalização desta independência do campo educacional em relação à realidade histórica dessas culturas é posta em suspensão neste estudo, em favor de uma investigação interessada nos processos educacionais próprios dessas culturas.

A aposta em uma iniciativa como esta recai em considerar os saberes próprios desses grupos e seu efeito em um conceito de formação, posto que não há cultura sem processos educacionais e que na nossa cultura letrada os processos educacionais estão intimamente ligados à escolarização e é desse contexto que emerge e adquire coerência o conceito atual de formação de professores.

Nesse sentido, no contexto da emergência da escola nacional e sua naturalização como lugar próprio para a educação, situa-se o surgimento e alargamento do território ocupado pela formação de professores. Em virtude dos postos de atuação docente criados junto à popularização⁷ do ensino escolar no país, aprofundam-se as necessidades de oferta de recursos

⁶ Cujas presença na historiografia em educação desconsidera quaisquer processos educacionais próprios e relaciona-se quase que exclusivamente ao paradigma europeu no qual tais grupos figuram como escravizados, desterritorializados e reterritorializados (Diáspora afro-americana), em uma perspectiva de ausência, não-ser.

⁷ Sobre ver: O Nacionalismo Desenvolvimentista (1950-1970). In, FELTRIN, Tascieli. **Educação Popular no Brasil: Forças que concorreram para a emergência da escola nacional.** Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/ UFSM. Santa Maria, 2017, p. 109-131.

RIGUE, Fernanda Monteiro. **Uma Genealogia da Formação Inicial de Professores de Química no Brasil.** Tese de Doutorado em Educação. PPGE/ UFSM. Santa Maria, 2020.

humanos para ocupá-los. O campo da formação de professores assume, concomitantemente, sua importância no centro de disputas político-ideológicas que ora interferem, ora coadunam-se à circulação de ideias desenvolvimentistas, influenciando nos avanços e retrocessos econômicos, culturais e políticos do país e a conformação do próprio Estado brasileiro.

Emerge como interesse compreender, então, sob quais prerrogativas se dá a formação do professor, a cada período, visto ser ele a ponte e a figura central na instauração do processo de formação do sujeito tido como popular e a todos os brasileiros afetados pelos processos de escolarização – direta ou indiretamente. Em consonância ao estudo já realizado, esta tese⁸ toma por impulso compreender o modelo de Formação do Professor e as expectativas geradas sobre sua atuação a cada período da história – da criação e definição do território à situação atual, dando lugar aos saberes e aos processos educacionais dos grupos afro-ameríndios. Trata-se, assim, de rastrear a história nacional, identificando, em cada um de seus ciclos, momentos determinantes e marcos educacionais, os elementos estruturais condicionadores da próxima situação, até chegarmos a um panorama da situação atual – resultando em constructo de todas as anteriores, a fim de responder a seguinte questão: **Como e quando a Formação de Professores se produz em campo de saber e como dispositivo de poder no Brasil?**

A história, neste estudo, é abordada enquanto campo privilegiado para a constatação e observação das regras que compõem o horizonte de possibilidades de um tempo. Conforme Curto (1988), a história é concebida “como uma forma privilegiada de experiência política, por consequência, como elemento essencial do saber – ou da educação dos agentes da ação política⁹”. De acordo com Foucault (1996), “a história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas sínopes, é o próprio corpo do devir. É preciso ser metafísico para lhe procurar uma alma na idealidade longínqua da origem¹⁰”. Para Deleuze (1996), “a história é o arquivo, é o desenho do que somos e deixamos de ser, enquanto que o atual é o esboço do que vamos nos tornando¹¹”. Assim, a partir de tais entendimentos sobre o campo historiográfico, busca-se contemplar um panorama de todo o processo educacional brasileiro – olhando com profundidade para os principais agentes do processo educacional – a formação dos estudantes (desenvolvida na dissertação) e a formação dos professores (através desse projeto de tese). Para isso, recorre-se à genealogia, à

⁸ Este projeto de tese de doutorado em Educação está sendo desenvolvido no programa de pós-graduação em Educação da UFSM, na linha de pesquisa 1: docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

⁹ CURTO 1988, p. 29-30.

¹⁰ FOUCAULT, 1996, p. 14.

¹¹ DELEUZE, 1996, p. 92.

investigação documental e à historiografia em educação¹² – com destaque à que se dedica à orientação e efetivação da formação de professores.

Nessa perspectiva, a pesquisa em progresso aqui relatada tem por objeto de estudo a constituição do campo da formação de professores no Brasil. Tendo por objetivos específicos:

- I. Investigar as condições de possibilidade que permitiram a desterritorialização dos saberes nativos;**
- II. Analisar as condições de emergência da Formação de Professores enquanto campo de saber.**

Em um segundo momento da pesquisa, a partir da emergência da Formação de Professores como campo de saber, ainda com relação aos objetivos específicos, pretende-se:

- III. Identificar como operam as relações de poder no campo de Formação de professores.**
- IV. Compreender como essas relações atuam nos sujeitos em formação.**
- V. Situar o aparecimento da Formação de Professores como dispositivo de poder no Brasil**

Quando se refere a uma lógica de formação dentro de um contexto educacional que produz um modelo de formação, refere-se à organização curricular, filosófica, social, cultural, econômica e política que compõe um “ideal” educativo, o qual, dentro de uma lógica própria, seleciona conhecimentos, experiências, potências e métodos que integram seus processos de formação para agirem em um contexto social e de escolarização também idealizados segundo suas concepções. Um modelo de formação apresenta, basicamente, uma visão de docência; paradigmas éticos, políticos e ideológicos com os quais se organiza o processo de ensino-aprendizagem. Um modelo pedagógico é a base das noções ou conceitos de professor e de formação em operação: A que serve essa formação? Formar quem? Para quê? Com que meios? Como e sob quais condições se forma esse professor? Como se dá o processo de subjetivação que produz a figura do professor?

¹² Os procedimentos investigativos e o método de pesquisa serão abordados com maior detalhamento e profundidade no subcapítulo a seguir.

1.1 CAMINHOS E MÉTODOS

Uma genealogia da história da formação de professores no Brasil permite interpretar os processos que nos trouxeram à sua configuração atual, assim como o estudo da História da Educação orienta a compreensão da universalização de uma noção de escolarização, como também a diagnosticar o paradigma educacional em que nos situamos. Compreender seus limites e possíveis esgotamentos abre espaços de fuga para que se possa criar estratégias para habitá-los. O campo da História da Educação é potência de aprender com o passado lições importantes para um novo futuro.

A história, genealogicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde nós viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que nós retornaremos; ela pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam (FOUCAULT, 1996, p. 34-35).

Tal intenção embasa-se na perspectiva de compreender os processos que promoveram e implicaram no surgimento de cursos de formação para professores, no âmbito do Ensino Superior, no contexto brasileiro e também quais as forças que concorreram na definição de movimentos ou modelos de formação que vigoraram no país a partir de sua inserção no Império Ultramarino Português e consequente colonização pelos povos europeus (1530).

Organiza-se esta tese em dois blocos, compostos de seus respectivos capítulos, nos quais se busca situar um conjunto de práticas que permitam conhecer, em alguma medida, os modelos de formação utilizados por educadores em períodos significativos para a compreensão da temática formação de professores no Brasil. Sobre o processo de adentrar à história, Ascolani e Gondra (2009, p. 47) afirmam que o movimento de empregar um outro olhar ao que se aceitou com naturalidade como verdade ainda é bastante recente, pois, segundo os autores, “No Brasil e, particularmente, no caso da História da Educação, a preocupação com a historiografia é bem recente e vem adquirindo alguma legitimidade a partir dos anos 1980, em virtude de um conjunto de fatores que vêm sendo discutido pela própria comunidade”.

Neste processo de rever o que se julga já pronto, encontram-se importantes questões para a compreensão da Formação de Professores no Brasil, tais como a produção de saberes dos nativo-americanos, afrodescendentes, e trabalhadores (anarquistas libertários) e como seus processos educacionais foram apagados na e pela história da construção do Brasil enquanto nação e com destaque pensar o que é viver um processo educacional sem escolarização.

As análises transitam pelos documentos oficiais e outras formas de registro que permitem estabelecer uma genealogia da regulamentação e estruturação da formação de professores no Brasil. Como arquivos de investigação, utilizam-se documentos oficiais relativos à organização curricular dos cursos de licenciaturas, políticas públicas relativas à organização do ensino superior e da educação básica, como também obras educacionais históricas e registros documentais, fotográficos ou de outra natureza que auxiliem na compreensão da temática proposta.

Importante salientar que não houve tratamento hierárquico entre as fontes de pesquisa, visto que a intenção, ao realizá-la, afasta-se da perspectiva de produzir verdades sobre o tema. Ao contrário, o levantamento bibliográfico e documental a ser apresentado opera em favor de criar possibilidades de se movimentar o pensamento sobre os ditos e não ditos da história “oficial” e oportunizar aos leitores desta tese condições de construir suas perspectivas sobre o que aqui é apresentado. Nesse sentido, compreende-se a história como algo morto, que portanto, não pode ser valorado como verdade. “O vivo não registra nada... A representação fidedigna não é da ordem do vivo.”¹³

Tudo em que o homem se apoia para se voltar em direção à história e apreendê-la em sua totalidade, tudo o que permite retracá-la como um paciente movimento contínuo: trata-se de destruir sistematicamente tudo isto. É preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos. Saber, mesmo na ordem histórica não significa “reencontrar” e sobretudo não significa “reencontrar-nos”. A história será “efetiva” na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade. É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar (FOUCAULT, 1996, p. 26-27).

Sobre as escolhas metodológicas e de fundamentação teórica, utiliza-se a mesma lógica que Foucault emprega para pensar a constituição dos hospícios, hospitais e prisões, visto que esta pode ser transposta à escola enquanto instituição normalizadora e pautada no disciplinamento dos corpos. Mas, se o olhar se desviar alguns passos do institucionalizado e pairar sobre os sujeitos que compõem e dão vida a esses corpos, encontrar-se-á uma gama singular de heterogeneidades, de desejos de coisas outras. Tais heterogeneidades são fugas do estabelecido, por isso não são do campo da história oficial, pois a história como a conhecemos registra os fatos em uma lógica própria que mantém a coerência do *modus operandi* das

¹³ Segundo Drummond e Sampaio (2014, p. 163).

instituições. Ambas, história oficial e instituição, são peças de um mesmo jogo, portanto devem encaixar-se com perfeição, tornando plausível e com poder de verdade seus registros.

As heterogeneidades próprias dos sujeitos e de suas existências são relegadas ao esquecimento pela história oficial, porém não deixam de existir completamente, tampouco, residem essencialmente no passado. Pequenas insurgências, inflexões não são relatadas nas grandes obras¹⁴. Antes disso, elas habitam o espaço das memórias coletivas e individuais, permanecem em livros esquecidos, nas caixas de fotografias, nos saberes populares que atravessam gerações mesmo que seu sentido tenha ficado extraviado em alguma década passada.

Acessar as memórias não é como abrir um arquivo organizado e detalhado. Cada memória é atravessada por representações e impressões próprias. Nesse sentido, nunca é imparcial e não há problema nisso, pois seria uma grande falácia compreender a história dita oficial, socialmente reconhecida, como verdade. A função da historiografia e de seus registros para as instituições é lhes conferir noção de verdade, não deixar que delas se tenha alguma dúvida. Nenhuma história é em si verdadeira, tampouco neutra ou imparcial. Esclarecido isso, pode-se iniciar a percorrê-la sem medo.

À memória não compete conservar certas informações. Ela não representa o passado. Ou melhor, ela representa eventos ou acontecimentos passados tal como o teatro representa, não no sentido em que deriva daqueles, e sim de modo soberano, torna aquilo que passou duplo de sua narrativa (DRUMMOND; SAMPAIO, 2014, p. 164).

A noção que orienta este trabalho de pesquisa é a de genealogia, conforme é utilizada por Nietzsche¹⁵ e Foucault¹⁶, através da qual é possível se servir da história para explicar o presente. A abordagem genealógica consiste em um dispositivo de investigação, de um exercício de examinar práticas discursivas e não discursivas, ou seja, seus ditos e não ditos.

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro; não ter o pudor de ir procura-las lá onde elas estão (FOUCAULT, 1996, p. 14).

¹⁴ Em trabalho anterior realizado durante o Mestrado em Educação, intitulado: Educação Popular no Brasil: Forças que Concorreram para a emergência da Escola Nacional, realizada pela UFSM, sob orientação do Drº Guilherme Carlos Correa e defendida em 2017, apresento uma possibilidade de revisitar a História da Educação Popular no Brasil por uma ótica não oficial, que se utiliza de outras fontes de registros e que permite a emersão de outras possibilidades de conhecer o passado e o vivido.

¹⁵ Ver: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. **Genealogia da moral**. São Paulo: Escala, 1997.

¹⁶ Ver: FOUCAULT, M. **Nietzsche, a genealogia e história**. In: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

O presente estudo buscou, assim, fazer uma analítica histórica das condições de nossa formação enquanto professores no Brasil. Com efeito, algumas noções são importantes e necessárias ao desenvolvimento do estudo que se apresenta. Dentre estas elenca-se a compreensão dos conceitos de proveniência e emergência a partir de Nietzsche (1997) e Foucault (1996) e os conceitos de desterritorialização e reterritorialização desenvolvidos por Deleuze e Guattari (1997).

As noções de proveniência – *Herkunft* – e, emergência – *Entstehung* – surgem do pensamento nietzchiano acerca da relação da história com a aceitação de leis e lógicas que organizam a vida social através da própria lógica histórica. Nietzsche mobiliza genealógicamente enganos e ilusões empregados com noções de verdade na história¹⁷, apontando como a prática da história ignora a *aistoria*, a qual é necessária à utilização do conhecimento histórico a serviço da vida. “Um após o outro, os fenômenos começam a escapar do acaso cego, da liberdade sem lei, para inserir-se harmoniosamente num todo coerente — que só existe na verdade na sua imaginação¹⁸”.

Foucault, em seus estudos, irá atualizar o tratamento genealógico da histórica, desenvolvido por Nietzsche, relacionando-o ao entendimento de proveniência as heterogeneidades¹⁹, as diferenças que se encontram nas origens das noções e das coisas, ou seja, àquilo que acidentalmente interrompe, se atravessa e promove discontinuidades na história. A história se organiza por meio de noções de verdade absolutas, caminhos retos, discursos lógicos e coerentes e nesse exercício busca ocultar, apagar as proveniências que, quando vistas, são potência de abalar sua unidade. A *Herkunft*, nas palavras de Foucault em relação à genealogia, conecta-se “sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram²⁰”.

A genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início. Nada que se assemelhasse à evolução de uma espécie, ao destino de um povo. Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao

¹⁷ Sobre ver: NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida** (1874). Organização e tradução de André Itaparica. São Paulo: Editora Hedra, 2017.

¹⁸ NIETZSCHE, 2017, p. 122.

¹⁹ Para Foucault “a pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (1996, p. 21).

²⁰ FOUCAULT, 1996, p. 20-21.

contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (FOUCAULT, 1996, p. 21).

A noção de proveniência, na perspectiva foucaultiana, toma o corpo como lugar de subjetivação, representação e inscrição dos acontecimentos. O corpo é o território da proveniência. Nesse sentido, o conceito de proveniência apresenta potências de se perceber o lugar do corpo na formação do professor e o que se subjetiva ao corpo nos processos escolares. É o corpo que sente o castigo, a imobilidade, a disciplina, o controle. A produção escolar, é por esse viés, produtora de corpos dóceis. “A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo²¹”.

O corpo – e tudo o que diz respeito ao corpo, a alimentação, o clima, o solo – é o lugar da Herkunft: sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito (FOUCAULT, 1996, p. 22).

O conceito de emergência, por sua vez, ajuda a perceber os processos que levam ao aparecimento de algo novo; as conformações de forças, relações de poder-saber e suas significações quando do aparecimento de um conceito ou coisa. Não é buscar suas origens, mas suas condições de possibilidade de surgir, aparecer. “A emergência se produz sempre em um determinado estado das forças²²” e “as forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta²³”. Sobre a Entstehung e as forças, Foucault afirma que:

A análise da Entstehung deve mostrar seu jogo, a maneira como elas lutam umas contra as outras, ou seu combate frente a circunstâncias adversas, ou ainda a tentativa que elas fazem – se dividindo – para escapar da degenerescência e recobrar o vigor a partir de seu próprio enfraquecimento (FOUCAULT, 1996, p. 22).

As emergências ocorrem pelo embate, nesta tese, primariamente, pelo embate entre saberes: os saberes submetidos, submergidos ou sujeitados²⁴ e os emergentes – aqueles que

²¹ FOUCAULT, 1996, p. 22.

²² FOUCAULT, 1996, p. 22.

²³ FOUCAULT, 1996, p. 28.

²⁴ Os saberes submetidos são aqueles desconsiderados, hierarquicamente desqualificados. Nas palavras de Foucault, “por ‘saberes sujeitados’, eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes

prevaecem. Entre os saberes submetidos, figuram os saberes decorrentes dos modos de vida nativo-americanos e afro-brasileiro, por exemplo, os quais foram desconsiderados pela história da educação, colocados em um outro lugar, fora da história oficial. Ou seja, as emergências se relacionam às forças políticas, econômicas e de outras ordens que vão determinar os elementos e estratégias vencedores. Vencedores não no sentido de grandiosos, pois a emergência, “ela sempre se produz no interstício²⁵”, nos espaços menores, entre moléculas, nas fendas. O embate, no entanto, não cessa quando se estabelece um vencedor, posto que tudo o que foi submergido pode em algum momento reaparecer. As emergências, assim, “não são figuras sucessivas de uma mesma significação; são efeitos de substituição, reposição e deslocamento, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas²⁶”.

No caso brasileiro, é bastante nítido no processo de colonização do território e seus habitantes a operação violenta de processos de subjetivação, totalização e unificação empreendidos pelos europeus no agenciamento dos nativos. Sobre os agenciamentos, Deleuze e Guattary afirmam que:

Todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial. A primeira regra concreta dos agenciamentos é descobrir a territorialidade que envolvem, pois sempre há alguma: dentro de sua lata de lixo ou sobre o banco, os personagens de Beckett criam para si um território. Descobrir os agenciamentos territoriais de alguém, homem ou animal: ‘minha casa’. [...] O território cria o agenciamento. O território excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos; por isso, o agenciamento ultrapassa também o simples ‘comportamento’” (1997, p. 218).

As garantias da educação²⁷ escolar, por exemplo, operam como agenciamentos que, ao um só tempo, por um lado, produzem desejos de ascensão social, estabilidade financeira e adequação – “o desejo vem sempre agenciado²⁸”; e, por outro, desterritorializam os saberes não escolares e produzem uma reterritorialização por meio da aprendizagem dos saberes escolares²⁹.

hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos (FOUCAULT, 1999, p. 12).

²⁵ FOUCAULT, 1996, p. 22.

²⁶ FOUCAULT, 1996, p. 26.

²⁷ “Garantias da escolarização, são os elementos mais ativos da escola enquanto dispositivo. Estas garantias envolvem todo um complexo de controle sobre o tempo, sobre os saberes e sobre os corpos que são exercidos por meio de programas de ensino, seleção de conteúdos, leis, horários, avaliações, etc. que fazem penetrar a disciplina, o disciplinamento, por toda a sociedade”. (CORREA, 2000, p. 75), De acordo com o Correia (2000) em sua obra *O que é a Escola?* O processo de escolarização se dá através das seguintes ações: “Inventar espaços próprios para a Educação”; “Controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades”; “Selecionar saberes e dar a eles caráter de universalidade”; “Inventar uma relação saber-capacidade”; “Desqualificar outras práticas em educação”; “Obrigiar a frequência”; “Seriar”; “Avaliar”; e “Certificar”.

²⁸ HAESBAERT, 2009, p. 103.

²⁹ Na escolarização, ocorre um agenciamento duplo maquínico e coletivo de enunciação.

A desterritorialização também pode ser pensada como uma linha de fuga para um outro lugar como o abandono de práticas e pensamentos que não já não servem e abertura de espaço para a criação de um novo território de habitação. Nesse sentido, os conceitos de desterritorialização e reterritorialização importam ao pensar o campo da formação de professores no sentido de perceber o movimentar desse campo, a criação de novos possíveis, a destruição de lugares e a emergência de ideias, pois, conforme os autores, “não se deve confundir a reterritorialização com o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga”. A reterritorialização “implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua³⁰”.

³⁰ DELEUZE E GUATTARY, 1996, p. 41.

BLOCO I

Do Encobrimento da Memória e do Outro – proveniências e desterritorialização



Figura 1: Desembarque de Cabral em Porto Seguro – Século XX, de Oscar Pereira da Silva.
Fonte: Imagem de domínio público

2 PROCESSOS EDUCACIONAIS NATIVO-AMERICANOS: O ENCOBERTO

A América é o único continente do qual sabemos a data precisa do começo, é o único formado por participação universal. Nasceu para ser outra coisa³¹.

Neste estudo, adota-se a nomenclatura nativo-americanos para fins de referência aos povos originários do continente americano em detrimento das expressões índios ou ameríndios, primeiramente porque a nomenclatura ‘índio’, como se verá no decorrer deste capítulo, não se aplica a boa parte da população nativa americana; também opta-se pelo termo mais abrangente ‘americano’ devido ao fato de que os processos aqui elencados compõem a história de um território ainda não compartimentado em países, ou seja, referem-se a um período anterior à criação do Brasil e da divisão da América.

Aqui, cabe enfatizar que a história da Formação de Professores no território americano não se inicia em 1492, com o ‘descobrimento da América’, tampouco em 1549, com a chegada dos jesuítas. A nomenclatura da área educacional utilizada em larga escala (por exemplo professor e formação) passa a significar socialmente a partir da colonização, no entanto, interessa alcançar, em alguma medida, os processos de cunho educacional que eram nutridos pelos povos nativos antes, durante e após a colonização. Intenciona-se, *a priori*, reconhecer esses sujeitos como seres possuidores de saberes, dotados de inteligência e autores de estratégias educacionais que são provenientes de um outro modo de vida, alheio às estruturas capitalista, mercantilista e do conceito de modernidade que sustentam o pensamento europeu sobre a organização do mundo. Povos, cujo desenvolvimento educacional, cultural e filosófico ligam-se à tradição oral, apresentam estruturas complexas ao entendimento de pesquisadores imersos na perspectiva científico-acadêmica, na qual me situo, devido à pouca ou inexistente produção de registros indelévels; e, no caso dos povos nativo-americanos, sobretudo pelo encobrimento desses registros, estratégia de fixação cultural dos povos europeus. Por essa razão, o que se utiliza como substrato a este estudo são pesquisas antropológicas e filosóficas

³¹ ARCINIEGAS, 1990, p. 62.

de resgate histórico³² dos modos de vida dos nativos americanos³³ e obras históricas produzidas dentro do processo de colonização a fim de ilustrar o ‘novo mundo’ aos europeus (Crônicas do Descobrimento no caso português e Crônicas das Índias no caso espanhol³⁴). Estas, em especial, permitem perceber, com clareza, o delineamento da estratégia de desumanização dos nativos da qual decorrem a justificação do uso da violência, a criação de mitos que relacionam os modos de vida indígenas aos conceitos de pecado, a entidades malignas do catolicismo e descrevem

³² As obras principais, a partir das quais se propõem pensar a questão dos nativos são elencadas a baixo: *1492: A origem do mito da modernidade: o encobrimento do outro* (1993) de Enrique Dussel. Dussel Argentino, radicado no México, possui doutorado em Filosofia pela Universidade Central de Madri, e em História pela Sorbonne de Paris, além de vasta obra a respeito da história da América Latina. Em *1492*, o autor defende a tese de que esta é a data de nascimento do conceito de modernidade, surgido do encontro do europeu com um outro ‘povo’, do qual resulta a criação de um conceito que não apenas explique as diferenças entre ambos, como também justifique a posição de superioridade do já civilizado e por isso moderno em relação àquele que, em sua visão, ainda está alguns degraus abaixo na evolução social.

O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural (1978) de Luís Felipe Baeta Neves. Baeta Neves é brasileiro, Mestre e Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e possui Pós-Doutorado pela Universidade de Paris. Na obra citada, o autor propõe um deslocamento na análise do silenciamento indígena através das práticas institucionais e políticas públicas que visam historicamente reproduzir a fala dos Jesuítas e colonizadores.

A civilização pela palavra (2000) de João Adolfo Hansen, brasileiro, Doutor em Literatura Brasileira e um dos expoentes da literatura colonial brasileira. O texto expõe a intrínseca relação entre a monarquia europeia, a Igreja e a constituição de uma pedagogia cristã.

Os senhores do litoral: Conquista portuguesa e agonia tupinambá no litoral brasileiro (1995) de Mário Maestri, brasileiro, Doutor em História pela Université catholique de Louvain na Bélgica, concentra sua obra em um retorno aos episódios constitutivos da nação, com destaque para a luta pelo controle da terra empreendida entre colonizadores e indígenas, a escravidão e genocídio resultantes desse contato.

Os descobrimentos portugueses (1990), publicado em Lisboa, por Jaime Cortesão, médico, político, escritor e historiador. A obra é fruto de sua pesquisa sobre a história dos descobrimentos e sobre a formação do território. *Índios no Brasil: História, Direitos e Cidadania* (2012) de Manuela Carneiro da Cunha, antropóloga, ex-presidente da Comissão pro-Índio de São Paulo, possui diversas obras voltadas às políticas indigenistas e ao resgate da relevância dos povos indígenas.

O Povo Brasileiro a Formação e o Sentido do Brasil (1995) de Darcy Ribeiro, brasileiro, antropólogo e político, alcançou reconhecimento por seus estudos sobre os indígenas, sobre a educação brasileira e por defender a existência uma identidade latino-americana formada pelos processos irmãos de colonização.

³³ Em um exercício de descolonização, buscou-se priorizar os autores latino-americanos a fim de descentralizar o olhar da Europa enquanto produtora de saber sobre os demais continentes.

³⁴ Os diversos documentos que tratam do processo de descobrimento, exploração, conquista e colonização do Novo Mundo são conhecidos pela denominação de **Crônicas das Índias** e existem diversos tipos de textos, entre eles: cartas relatórios, relações geográficas e crônicas (MIGNOLO, 1982, p. 57-116, grifos meus). Esta nomenclatura no entanto faz referência aos relatos espanhóis, os quais acreditavam ter chegado à Índia quando de sua chegada à América. Nesta obra, como se dá ênfase aos relatos portugueses e franceses sobre o território que veio a ser o Brasil, utiliza-se as expressões crônicas quinhentistas, relatos quinhentistas. Neste capítulo utiliza-se:

Viagem à Terra do Brasil de Jean de Léry (1578), publicada na Suíça, trata-se de um diário de bordo produzido pelo missionário protestante anos antes.

A obra *Tratado da Terra do Brasil*³⁴ de 1576 do cronista português Pero de Magalhães Gândavo, tinha por intenção propagandear a terra e suas riquezas em potencial aos portugueses pobres a fim de convencê-los a migrarem ao território do Brasil.

Duas viagens ao Brasil (1557) de Hans Staden, o qual esteve no Brasil para lutar contra os franceses e indígenas e, por conta disso, é tomado como prisioneiro de guerra pelo grupo Tupinambás.

As singularidades da França Antártica, publicada originalmente em 1557 em Paris pelo Frei franciscano André Thevet, foi resultado de uma viagem ao território recém-nomeado Brasil, no período de novembro de 1555 a janeiro de 1556.

com requintes de exagero as riquezas minerais e da flora, alicerçando na elite europeia um desejo de agir sobre o território e seus habitantes.

2.1 A GÊNESE DO MITO SALVACIONISTA DO ‘BOM SELVAGEM’

A emergência dos europeus no território americano deu-se em um intrincado período de divergências (ciência/religião), pressões entre católicos e protestantes e por disputas políticas engendradas entre nações concorrentes. Esta imbricada tessitura de elementos impunha as condições do pensamento europeu que, a fim de dar coerência interna ao sistema de ideias colonialista, buscou afirmar sua soberania sobre o território americano e seus habitantes.

Em uma arrojada tentativa de harmonizar as incongruências internas do continente europeu, buscou-se operar, no discurso, em um primeiro momento, com o aparecimento de um ‘novo mundo’, com um imenso território, recursos naturais e humanos a serem explorados, sem ‘leis’, impostos ou classes sociais. Os relatos do ‘descobrimento’ davam conta de um paraíso no qual a pobreza e a fome geradas pelas inúmeras guerras europeias internas e externas contra os Califados Muçulmanos estariam no passado. Tais documentos histórico-literários voltavam-se ao convencimento de Clérigos e Reis da relevância das expedições empreendidas para além-mar.

Pero Vaz de Caminha, escrivão da armada naval de Pedro Alvarez Cabral, é tomado aqui como exemplo deste estilo de literatura com a escrita da *Carta a El-Rei Dom Manuel I (1500³⁵)*, tida como o primeiro documento da colonização portuguesa, no qual se desenha um território e personagens de acordo com os interesses envolvidos. Importante pensar que este documento não é um evento único, pois no panorama das conquistas territoriais da expansão europeia havia inúmeras competições entre os navegadores, lideranças religiosas e também entre os cronistas. Conforme Todorov em *A Conquista da América* (2003) antes de Caminha, neste estilo se destacaram Colombo e Vesúcio, ambos inspirados pelas crônicas de Marco polo.

Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram. [...]A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto (CAMINHA, 1500, s/p).

³⁵ Escrita na região onde se encontra Porto Seguro, entre os dias 26 de abril e 02 de maio de 1500.

A descrição dos nativos dava conta de uma chegada ao território sem conflitos ou resistências, em que os estrangeiros não foram mortos ou hostilizados, mas, sim, alvos da curiosidade e de certo acolhimento por parte dos nativos. Estes são descritos como inocentes, dóceis e pacíficos: o bom selvagem! A descrição de Caminha será base para o desenvolvimento do mito do bom selvagem defendido por Jean-Jacques Rousseau, em *Do contrato Social: princípios do direito político*, publicada em 1762, na França. No período da colonização a nomenclatura ‘bom selvagem’ não era utilizada, no entanto, é nítido como a gênese desse conceito estava operante na descrição do bom civilizado. A carta era um convite à exploração, que iria viabilizar o envio de centenas de outros exploradores, angariar enormes investimentos e colocar o território e seus habitantes em um alvo.

Como linhas mestras, recorreram a artimanhas que visavam à mobilização de recursos financeiros: aos reis, insuflavam desejos por riqueza e glória: “um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá também houvesse prata³⁶”; aos católicos, a possibilidade unificadora de uma nova cruzada; aos protestantes, a oportunidade de expansão e poder: “Enquanto estivemos à missa e à pregação, seria na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos como a de ontem, com seus arcos e setas, a qual andava folgando. E olhando-nos, sentaram-se”³⁷.

O confronto entre a visão do nativo como disposto à conversão e possuidor de muitas riquezas, construída pelos primeiros navegadores e as condições de vida e de enfrentamento dos nativos exerce papel singular na escolha das estratégias que irão de fato dar a posse do território aos europeus. O contato dos europeus com as diferenças culturais em um momento de disputas internas à Europa, resultou em uma “dupla resposta ideológica”: seria o outro um bom civilizado ou um mau selvagem³⁸?

No âmbito da literatura quinhentista sobre a colonização do Brasil o ‘bom civilizado’ descrito nos primeiros relatos, perde seu espaço e, em seu lugar, surge a mais desumana criatura guerreira e antropófaga: o ‘mau selvagem’. Cabe pensar que por trás dessa dupla interpretação do outro está a questão religiosa que buscava decidir se os outros povos pertenciam à humanidade, pois era preciso encontrar uma posição para tudo o que até então era desconhecido

³⁶ CAMINHA, 1500, s/p.

³⁷ CAMINHA, 1500, s/p.

³⁸ Ver: Laplatine em *Aprender antropologia* (2003) sobre Las Casas e Sepulvera.

dentro da narrativa cristã de criação do mundo. Sendo assim, importava saber se os selvagens tinham alma e se descendiam de Adão e Eva. Laplatine em *Aprender antropologia* (2003, p. 9) afirma que a ciência, nesse período “supõe uma dualidade radical entre o observador e seu objeto” fortalecendo o discurso de que o outro não poderia ser considerado humano devido a não ser igual ao europeu.

2.2 A DESCARATERIZAÇÃO DO NATIVO ‘AMERÍNDIO’ DE SUA HUMANIDADE

Em um momento imediatamente posterior é a descaracterização do nativo de sua humanidade a ideia-força dos processos de colonização. No discurso produzido pelo europeu para seus pares sobre os nativos, tem-se um ataque às várias frentes que compunham o modo de vida nativo³⁹, tais como: as práticas de guerra⁴⁰ (canibalismo/ mutilação), as vestimentas (ou a falta delas⁴¹), a organização dos relacionamentos matrimoniais e sexuais (inexistentes ou poligâmicos⁴²), práticas culturais (nomadismo), religiosidade⁴³ (ausente ou politeísta), relação com a natureza (cooperação e reverência), entre outros.

Interessante pensar como a idolatria e as práticas de sacrifício humanos são consideradas absurdas quando praticadas pelos nativos, mas totalmente aceitas quando são os europeus através do tribunal do santo ofício que os realizam.

A estratégia utilizada fundamentou-se na associação da figura do nativo aos estereótipos primitivo, selvagem, degenerado e preguiçoso, todos investidos na categoria ‘índio’. Opera-se

³⁹ Importante destacar que as práticas descritas não eram unânimes, ou seja, não compunham um padrão de vida dos nativos, e a generalização produzida sobre a diversidade de culturas aqui é entendida como uma das formas de violência utilizada contra estes, a qual consiste em desconsiderar a individualidade dos sujeitos e dos povos, realizando um julgamento e uma classificação a partir do olhar do europeu.

⁴⁰ “Esses americanos são tão ferozes e encarniçados em suas guerras que, enquanto podem mover braços e pernas, combatem sem recuar nem voltar as costas. Finalmente, quando chegam ao alcance das mãos, alcançaram as clavas, descarregando-se com tal violência que, quando acertavam na cabeça do inimigo, o derrubavam morto como entre nós os magarefes abatem os bois” (LÉRY, 1980, p. 179).

⁴¹ “Estes índios andam nus sem cobertura alguma, assim machos como fêmeas; não cobrem parte nenhuma de seu corpo, e trazem descoberto quanto a natureza lhes deu” (GÂNDAVO, 1980, p. 13).

“Todos pardos, todos nus, sem nenhuma cousa que cobrisse suas vergonhas [...] E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. (CAMINHA, 1500, s/p)”

⁴² “Tem três, quatro mulheres, a primeira tem em mais conta, e faz dela mais caso que das outras. Isto tem por Estado e por honra”. (GÂNDAVO, 1980, p. 13).

⁴³ “Não adoram cousa alguma nem têm pela si que há na outra vida glória pelos bons, e pena pela os maus, tudo cuidam que se acaba nesta e que as almas perecem com os corpos, e assim vivem bestialmente sem ter conta, nem peso, nem medida” (GÂNDAVO, 1980, p. 13).

“Eles trouxeram todos os ídolos existentes na cabana, sentaram-se à minha volta e contaram que os ídolos haviam profetizado que eles iriam capturar um português. Ao que respondi: “Essas coisas não têm poder. Também não podem predizer nada, elas mentem que eu seja português” (STADEN, 1974, p. 58).

com a criação de uma imagem de bestial, animalesco e sem cultura que justifique a ação violenta do colonizador sobre os ameríndios a fim de ‘corrigir-lhes’ e torná-los à sua imagem e semelhança. Para ilustrar essa estratégia, a seguir, trazem-se algumas obras que compõem as Crônicas do Descobrimento – relatos de viajantes sobre o território e seus habitantes. Notadamente, nesse momento, instaura-se um projeto de aculturação, responsável por ir desconstruindo as tradições educacionais e culturais já estabelecidas por meio da negação do nativo enquanto sujeito pensante e produtor de conhecimento. “Uma vez reconhecidos os territórios, geograficamente, passava-se ao controle dos corpos, das pessoas: era necessário “pacificá-las” – dizia-se na época⁴⁴”.

2.2.1 As crônicas quinhentistas

A obra *As singularidades da França Antártica*⁴⁵, publicada originalmente em 1557, em Paris, pelo Frei franciscano André Thevet⁴⁶, foi resultado de uma viagem ao território recém- nomeado Brasil, no período de novembro de 1555 a janeiro de 1556. A obra apresenta 41 xilogravuras e relata observações de Thevet sobre a natureza e um grupo de nativos da Baía de Guanabara sobre os quais afirma serem:

Estranhíssimos povos selvagens, sem fé, lei, ou religião e nem civilização alguma, vivendo antes como animais irracionais, assim como os fez a natureza, alimentando-se de raízes, andando sempre nus tanto os homens quanto as mulheres, à espera do dia em que o contato com os cristãos lhes extirpe esta brutalidade, para que eles passem a vestir-se, adotando um procedimento civilizado e humano (THEVET, 1978, p. 98).

Ainda em 1557, na Alemanha, foi publicada a obra *Duas viagens ao Brasil*⁴⁷ de Hans Staden, o qual esteve no Brasil para lutar contra os franceses e nativos e, por conta disso, é tomado como prisioneiro de guerra pelo grupo Tupinambás. A referida obra popularizou-se em toda a Europa devido à descrição de Staden sobre a prática da antropofagia, onde o autor relata

⁴⁴ DUSSEL, 1993, p. 43.

⁴⁵ Do original: *Les singularitez de la France Antarctique* de 1557. Nesta obra utiliza-se a versão brasileira de 1978.

⁴⁶ Thevet figura entre os cronistas do descobrimento também com a obra *La cosmographie universelle d’André Thevet, cosmographe de Roy* (1575 e sem tradução ao português), na qual dedica um dos quatro tomos exclusivamente a descrição dos tupinambás.

⁴⁷ Do original: *Warhaftige Historia und beschreibung eyner Landtschafft der Wilden Nacketen, Grimmigen Menschfresser-Leuthen in der Newenwelt America gelegen* de 1557. Nesta obra se utiliza a versão brasileira de 1974.

A título de curiosidade a primeira tradução da obra foi realizada em 1925 por Monteiro Lobato, como: *Meu Cativo Entre os Selvagens do Brasil*, em 1927 o autor lançou uma versão da história para crianças intitulada *As Aventuras de Hans Staden*, na qual o mercenário alemão é apresentado como um herói que derrota os nativos.

com detalhes como quase foi devorado e também sua fuga. Sobre o canibalismo, Staden (1974, p.176) afirmou que os nativos “fazem isto, não para matar a fome, mas por hostilidade, por grande ódio”. Tal declaração compôs fértilmente o imaginário sobre o país por muitos anos.

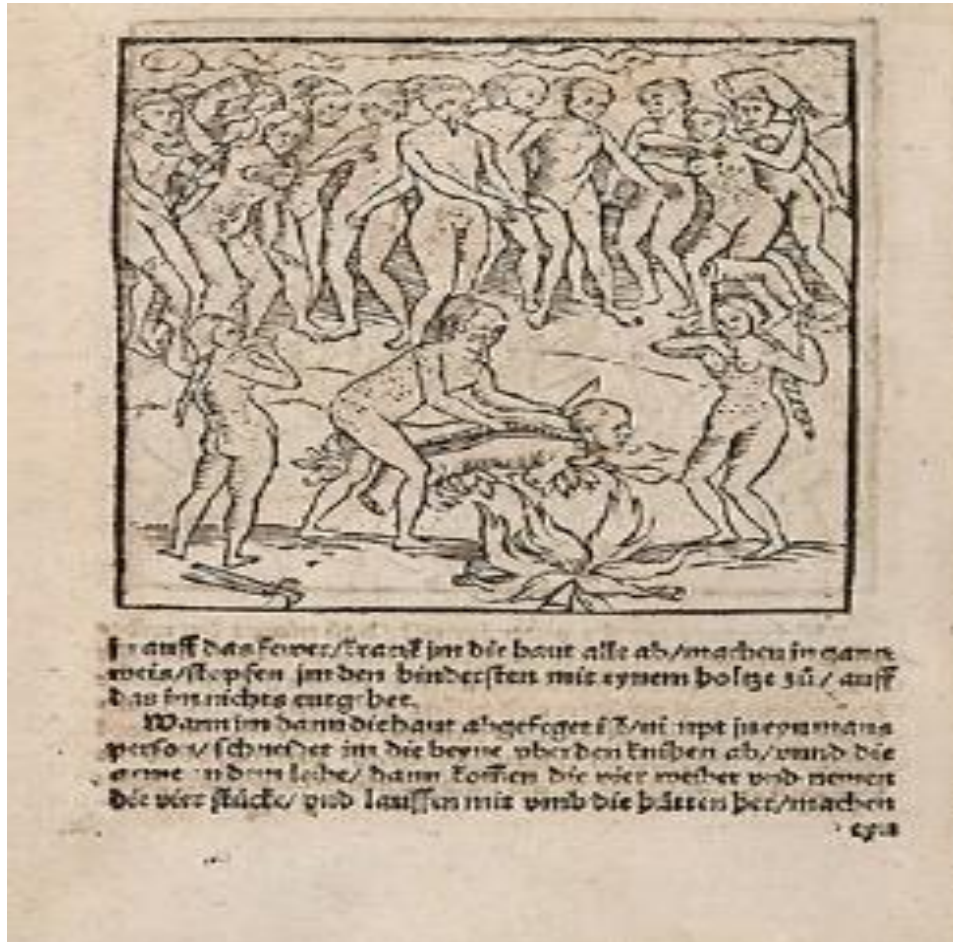


Figura 2: Xilogravura de prática antropofágica retratada por Hans Staden.
Fonte: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=2312462>

A obra *Viagem à Terra do Brasil*⁴⁸, publicada em 1578, na Suíça, trata-se de um diário de bordo produzido pelo missionário protestante Jean Léry anos antes. A publicação se deu em oposição à obra de Thevet, que deliberadamente exagerou em seus relatos da paisagem e dos nativos, mas que principalmente criticou a ação dos protestantes no Brasil. Nos interessa da obra, no entanto, o tema da antropofagia tomado novamente sob a ótica da demonização dos nativos.

⁴⁸ Do original: *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* de 1578. Nesta obra se utiliza a versão brasileira de 1980.

Mas não comem a carne, como poderíamos pensar, por simples gulodice [...] seu principal intuito é causar temor aos vivos. Move-os a vingança [...] para satisfazer seu sentimento de ódio, devoram tudo do prisioneiro, desde os dedos dos pés até o nariz e cabeça, com exceção dos miolos, em que não tocam (LÉRY, 1980, p. 180).

Em sua ótica de clérigo, a cultura nativa foi tomada por ausência.

Não têm nenhum ritual nem lugar determinado de reunião para a prática de serviços religiosos, nem oram em público ou nem particular. Ignorantes da criação do mundo não distinguem os dias por nomes específicos, nem contam semanas, meses e anos, apenas calculando ou assinalando o tempo por lunações. Não só desconhecem a escrita sagrada ou profana, mas animada, o que é pior, ignoram qualquer caracteres capazes de distinguirem o que quer que seja (LÉRY. 1980, p. 205-206).

A obra *Tratado da Terra do Brasil*⁴⁹ de 1576, do cronista português Pero de Magalhães Gândavo, tinha por intenção propagandear a terra e suas riquezas em potencial aos portugueses pobres a fim de convencê-los a migrarem ao território do Brasil. Talvez a descrição dos nativos não tenha contribuído a esse fim, pois, segundo ele (1980, p. 25), “Sam desagradecidos em gran maneira, e mui deshumanos e cruéis, inclinados a pelejar, e vingativos por extremo. Vivem todos mui descançados sem terem outros pensamentos senam de comer, beber, e matar gente”. Sobre o povo Aymorés, em específico, habitantes das matas da região do Espírito Santo, Gândavo alerta a seus leitores que:

Vivem entre os matos como brutos animais; são mui forçosos em extremo, trazem uns arcos mui compridos e grossos conforme a suas forças e as flechas da mesma maneira. Estes indios têm feito muito dano aos moradores depois que vieram a esta Costa e mortos alguns portugueses e escravos, porque são inimigos de toda gente. Não pelejam em campo nem têm ânimo para isso, põem-se entre o mato junto de algum caminho e tanto que passa alguém atiram-lhe ao coração ou a parte onde o matem e não dispensam flechas que não na empreguem. Finalmente, que não têm rosto direito a ninguém, senão a traição fazem a sua. As mulheres trazem uns pães tostados com que pelejam. Estes indios não vivem senão pela flecha, seu mantimento e caça, bichos e carne humana (GÂNDAVO, 1980, p. 08, sic).

Se por um lado as obras deste estilo permitem conhecer em alguma medida a experiência de contato com os nativos e seus modos de vida e sendo estas as fontes com as quais podemos contar, por outro, é preciso extremo cuidado, pois o pensamento do europeu sobre o Novo Mundo está contaminado por suas próprias experiências com a guerra e com o enfrentamento ao outro. Nota-se que todas as obras se utilizam de alguns elementos muito recorrentes na literatura da época, como a crueldade em batalha, a antropofagia, a poligamia e as armas – arco e flecha. Tais elementos foram deslocados das narrativas dos cruzados, eram temores

⁴⁹ Nesta obra, utiliza-se a versão brasileira de 1980.

relacionados aos árabes mouros que foram trazidos com destaque nas descrições do Novo Mundo, dando indícios de que, independentemente da religião ou nacionalidade dos escritores, visto termos um frei católico, um protestante e mesmo um mercenário, sem declarada religiosidade, operando com um mesmo discurso. Thevet (1978, p. 89) chega a declarar essa comparação em sua obra: “os antigos turcos, mouros e árabes praticavam desta maneira [...] também usavam eles das semelhantes armas de nossos selvagens”.

A força desse discurso pode ser posta à prova ao lermos a obra *Noções de História da Educação* (1936) publicada mais de 300 anos após as crônicas do descobrimento por Afrânio Peixoto, Diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro, professor de História da Educação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, professor do ensino superior na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Direito da UFRJ e diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, onde também atuou como Reitor na Universidade do Distrito Federal.

A história da educação no Brasil começa com a vinda dos Jesuítas, em 1549. “Esta terra é nossa empresa” dissera o Padre Manoel da Nobrega, para começar. Aqui acharam alguns pequenos núcleos de povoação na costa, de Pernambuco a São Vicente. **Os indígenas comiam uns aos outros viviam em poligamia e na promiscuidade.** O próprios clérigos aqui se corrompiam. “A terra era tão larga e a gente tão solta!”, disse um dos jesuítas.... (PEIXOTO, 1936, p. 227, grifos meus).

Com a finalidade de formar os professores da época *Noções de História da Educação* (1936) foi escrita sob encomenda para a Biblioteca Pedagógica Brasileira, visto ser Afrânio Peixoto tido como um intelectual respeitado, condecorado com diversas premiações por suas obras literárias e no âmbito da História da Educação, tais como: A cadeira 7 da Academia Brasileira de Letras (1910, cadeira 2 da Academia Brasileira de Filologia (1934), a Grã-Cruz da Antiga, Nobilíssima e Esclarecida Ordem Militar de Sant'Iago da Espada, do Mérito Científico, Literário e Artístico de Portugal (1934).

2.3 O MITO DA MODERNIDADE

Esta necessidade de tornar o nativo-americano um ser desprovido de humanidade está estreitamente relacionada à criação do conceito de Modernidade, conforme defende Enrique Dussel, em sua obra *1492: A origem do mito da modernidade: o encobrimento do outro* (1993), na qual o autor sintetiza o processo de constituição do ego europeu. Ego, este que se constituiu

da experiência de se instituir como centro de referência a partir do qual se fundamenta a dualidade eu – outro, centro – periferia, completude – falta.

A modernidade originou-se nas cidades européias medievais, livre, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pôde se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador de Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse “Outro” não foi “descoberto” como “Outro”, mas foi “encoberto” como o “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. (DUSSEL, 1993, p. 08, sic, grifos do autor)

O eurocentrismo ou falácia desenvolvimentista designa o pensamento gerado pelo ego europeu ao encontrar-se com o outro, mas sem reconhecê-lo como capaz em sua diferença, e, sim, como um ser diferente de si, por isso ainda incompleto, imaturo, inferior, cuja imaturidade de sua consciência requer um direcionamento para que atinja o mesmo patamar de “desenvolvimento” que o europeu. Assim, o ego europeu reorganiza o mundo a seu redor a partir de uma hierárquica escala de desenvolvimento cultural, intelectual e tecnológico e para a qual elege a si próprio como parâmetro e destino. Daí provém o “mito” da modernidade, pois parece lógico que, estando já no patamar mais elevado, em seu próprio entendimento, de desenvolvimento da humanidade, que ele – o europeu – estaria também cronologicamente em um outro período-lugar, a Modernidade, enquanto os outros povos e culturas estavam, ainda, em uma pré-história do desenvolvimentismo.

A “conquista” é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o Outro como o si-mesmo. O Outro, em sua distinção, é negado como Outro e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa, instrumento, como oprimido, como “encomendado”, como “assalariado” (nas futuras fazendas), ou como africano escravo (nos engenhos de açúcar ou outros produtos tropicais) (DUSSEL, 1993, p. 44, sic, grifos do autor).

Nesse sentido, a colonização da América “não é um ‘descobrimento’ do novo, mas simplesmente o reconhecimento de uma matéria ou potência onde o europeu começa a ‘inventar’ sua própria imagem e semelhança⁵⁰”. O eurocentrismo é um movimento de pensamento de tornar a particularidade europeia em universalidade, e, nesse sentido, “nega a América porque a define como matéria, potência, não-ser⁵¹”. Esse movimento, então, faz com que não se tenha uma história da América, mas uma história da Europa na América. Aqui, reside um ponto central à constituição deste capítulo, burlar em alguma medida essa lógica que

⁵⁰ DUSSEL, 1993, p. 35

⁵¹ DUSSEL, 1993, p. 35

determina que a história do Brasil, que nossa história enquanto brasis se inicia com a chegada dos espanhóis e portugueses.

Nesse mesmo sentido, Tzvetan Todorov em sua obra *A Conquista da América* (2003) aborda a relação que se dá do contato das populações da América com o mundo exterior e como esse contato se desdobra em uma ‘descoberta’ para os povos europeus da existência de alteridades em sua cosmovisão.

Quero falar da descoberta que o eu faz do outro, o assunto é imenso. Mal acabamos de formulá-lo em linhas gerais já o vemos subdividir-se em categorias e direções múltiplas, infinitas. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão lá e eu estou só aqui, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, como uma instância da configuração psíquica de todo indivíduo, como o Outro, outro ou outrem em relação a mim. Ou então como um grupo social concreto ao qual nós não pertencemos. Este grupo, por sua vez, pode estar contido numa sociedade: as mulheres para os homens, os ricos para os pobres, os loucos para os "normais". Ou pode ser exterior a ela, uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, **ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie.** (p. 03, grifos meus).

Em suma, pode-se entender os relatos sobre os povos originários não enquanto descrição fidedigna de sua existência, tampouco como biografia não autorizada de culturas que foram impedidas de falar por si, mas sim caminha como a percepção de uma cultura sobre outras, em que se pode perceber mais elementos e signos de quem fala do que de quem é descrito.

2.4 DO ENCOBRIMENTO DA MULTIPLICIDADE

Na análise dos processos de colonização, o emprego da violência representou uma das técnicas mais decisivas no estabelecimento de uma nova ordem cultural, política, econômica, educacional, social e religiosa. Nesse sentido, vasta parte dos nativos⁵² foi privada de exercer o ensino de seus saberes em praticamente todos os aspectos da vida, como também a tal proibição

⁵² Apesar de todos os processos aqui descritos e abordados terem sido postos em movimento enquanto política-geral de atuação do europeu sobre a América é preciso considerar a resistência individual e coletiva de diversos grupos nativos, os quais, puderam através de estratégias diversas, burlar tais empreendimentos colonizadores e manter coesas suas práticas culturais ainda no contemporâneo, no qual novos empreendimentos do Estado sobre seus territórios e corpos são postos em movimento como a grilagem, desmatamento, venda de territórios e/ou não reconhecimento destes, etc.

seguiu-se da necessidade imediata de aprenderem um novo modo de agir no mundo: um modo de agir do outro em um outro mundo.

Evidentemente que a escravização dos nativos, sua caça e morte em batalhas contra armas de que não dispunham compõem a imagem de violência que se tem no imaginário popular. No entanto, há que se considerar outros processos violentos que cercearam também aos que não foram escravizados, mortos ou confrontados e que resultaram em um massacre grandioso. Dentre estes, destaca-se a criação da categoria índio através da qual se torna todos um, todos sem nomes, todos iguais.

A criação da categoria índio é uma das violências praticadas aos nativos, pois torna insignificantes as particularidades, as individualidades e apaga a pluralidade cultural. Para Lopes, em sua obra *1499: O Brasil antes de Cabral* (2017), o território “chegou a contar com populações densas, sociedades com hierarquias políticas complexas e multiétnicas, monumentos de respeito, redes de comércio que se estendiam por milhares de quilômetros e tradições artísticas espetaculares⁵³” no entanto, quando da abordagem dessas populações em nossos registros históricos, muito pouco das individualidades de cada grupo, de cada sujeito se manteve após o contato com o europeu. Isso deve-se, de acordo com Maestri, aos colonizadores estarem “inseridos em uma tradição mercantilista e expansionista que fazia tábula rasa das culturas com quem entravam em contato antagônico⁵⁴”.

Em sua obra *Os senhores do litoral: Conquista portuguesa e agonia tupinambá no litoral brasileiro* (1995), Mário Maestri afirma que a nomenclatura “índio” surge de um erro de localização, visto que os navegantes europeus pensavam estar desembarcando nas costas extremo-orientais das Índias. “Nasceu, portanto como um substantivo pátrio gerado pelos enganos e ilusões geográficas de Cristóvão Colombo” e “rapidamente, a palavra tornou-se um estereótipo e passou a definir homens tidos como atrasados, ingênuos e preguiçosos. Homens inferiores, enfim⁵⁵”. Com a denominação “índio”, os colonizadores reduziram as diversidades e divergências internas de cada grupo, homogeneizando a todos que não eram europeus: assim, em uma visão simplista, o mundo que se criava estava composto por dois elementos: o branco e o índio.

Para Luís Felipe Baeta Neves, em *O combate dos soldados de cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural* (1978, p. 28), a “ideia de universalidade implica outras ideias: integração e unidade”. Nesse sentido, o autor defende que, para além de uma

⁵³ LOPES, 2017, p. 12-13.

⁵⁴ MAESTRI, 1995, p. 11.

⁵⁵ MAESTRI, 1995, p. 11.

categorização inocente que pressupõem a todos os habitantes nativos como um só povo, a criação da categoria índio é uma determinação política que retira dos sujeitos o poder sobre si e sua história.

Em princípio, o indígena é visto como um grupo homogêneo, sem diferenças significativas quer quanto à “raça”, cultura, origem ou qualquer outro traço distintivo. Portanto, não há “índios” no sentido de uma pluralidade e especificidade culturais ou “raciais” ou históricas. Quando se fala de “índio”, o plural é relativo a uma coleção de indivíduos que podem entre si nomear-se de maneira distinta mas que, para o português, é, no essencial, uma mesma e única realidade. O colonizador português – ou, pelo menos o catequista jesuíta – tende, coerentemente, a nominar os locais por um coletivo: gentio [...] A visão do gentio como incontável e indiferenciada coleção de indivíduos não leva a uma percepção de individualidades, de pessoas humana singulares entre os indígenas; e uma coleção de indivíduos sem nomes, sem diferenças: são apenas “índios”, algarismos mais ou menos próximos e/ou perigosos. Há, então, um movimento duplo em direção à homogeneização: apagam-se as diferenças culturais tribais e as diferenças inter-individuais (BAËTA NEVES, p. 45-46, grifos do autor).

A identificação dos remanescentes desses povos com a designação índio é bastante recente e fruto de uma construção iniciada há 500 anos. Pois, quando de sua autonomia sobre o território, cada grupo possuía a sua autodeclaração, a sua língua, a sua identificação, tal qual o tem, hoje, os grupos que resistiram a esses processos. Segundo Neves (1978, p. 45), “os Brasis do litoral nomeavam e individualizavam suas comunidades – tupinambás, tupiniquins- caetés, etc.

A *nominação* realmente importante para as políticas da catequese não é aquela que pespega nomes próprios (que adjetivação rica: “próprios” – adequados, corretos, certos!) às unidades do gentio. É aquela que dá nomes às funções e cargos de “índios” na tribo: chefe e feiticeiro (“pagé”). Estes são os indivíduos relevantes porque, identificados, assinalam os centros de poder a conquistar: o poder político-militar e o poder do saber. Esta nominação é produzida por determinações políticas, assim, como a nominação das “tribos” é “engolida” (com os cuidados que vimos): tamoio, temiminó, aimoré, etc. porque facilita a sua distribuição no espaço e permite também uma adjetivação político-militar e religiosa – “inimigos”, “aliados”, “cristãos” (BAËTA NEVES, p. 48, sic, grifos do autor).

O nomear e o individualizar eram tidos pelos europeus como atributos do homem ‘civilizado’, por isso esse “direito” – o de nomear-se ou ter seu nome reconhecido – foi negado aos nativos pelos mesmos motivos pelos quais sua humanidade foi posta à prova quando de sua descrição, e aceitar outras formas de vida, estruturalmente diferentes, poria em cheque sua força nas relações de saber e poder que se estabeleciam.

2.4.1 Há índios no Brasil?

A criação dessa categoria – o índio – como visto, fez-se necessária ao processo de afirmação da superioridade e da constituição da modernidade aos europeus. Em um outro movimento, desconsiderando a origem e o emprego discriminatório do termo, há que se pensar se as características que se relacionam ao conceito de índio são adequadas para fazer referência a todos os povos nativo-americanos.

Para Carlos Fausto, em *Os índios antes do Brasil* (2010), os nativos foram “logo caracterizados como gente sem religião, sem justiça, sem Estado – uma ideia que, elaborada pela filosofia política, serviu de base ao imaginário sobre o homem natural e o Estado de natureza⁵⁶”. O que, para o autor, recai em erro, visto que estudos antropológicos e arqueológicos⁵⁷ realizados no século XX apontam para a existência de grandes cacicados no território brasileiro, os quais possuíam sistemas multiétnicos e multilinguísticos, com centralização política, intensa atividade econômico-comercial e complexos sistemas sociais. “Essas sociedades seriam belicosas e expansionistas, com uma organização social e hierárquica mantida por tributos e por uma economia intensiva, capaz de produzir e estocar alimentos em larga escala⁵⁸”.

Conforme Maestri, pode-se afirmar que a categoria índio é, de fato, “imprópria para designar-se comunidades domésticas aldeãs – como os Tupinambás – nas quais a horticultura assumia já um caráter dominante⁵⁹”, visto que, para o autor, através dela “tem-se designado acriticamente o homem americano. Ou seja, o caçador-coletor, o horticultor de plantaço-enxertia e, até mesmo, o agricultor cerealífero que construiu Tenoxtitlan⁶⁰”.

A classificação ‘índio’ fazia referência clara a um modo de vida dito primitivo em que nenhum dos pilares das sociedades ditas modernas estava presente: são eles a agricultura, capaz de promover a alimentação de indivíduos que não se ocupem dela, tais como artistas e guerreiros, organização política, social e religiosa (presença do Estado em alguma medida), linguagem estabelecida com escrita, artes e valores e presença de produção artesanal, comércio e urbanização (sociedades não nômades e construtoras). Nesse sentido, pode-se afirmar com clareza que boa parte das culturas que aqui se desenvolviam quando da chegada dos portugueses não poderiam ser incluídas nessa categoria, pois seus grupos ou povos possuíam todos os pilares

⁵⁶ FAUSTO, 2010, p. 10-11.

⁵⁷ O autor cita os estudos realizados por Julian Steward (1946 -1949); Betty Meggers e Clifford Evans (1957); Anna Roosevelt (1991); Irving Rouse (1992); Kalervo Oberg (1995) e Marshall Sahlins (1963).

⁵⁸ FAUSTO, 2010, p. 34.

⁵⁹ MAESTRI 1995, p. 11.

⁶⁰ MAESTRI 1995, p. 11.

citados. Para Clastres, seria mais coerente qualificar “antes o proletariado europeu do século XIX, iletrado e subalimentado, que seria conveniente qualificar como arcaico”⁶¹.

Conclui-se, assim, que a construção da categoria índio utilizou-se de duas principais frentes estratégicas aos dominadores: a afirmação do direito de nomear – poder sobre as alteridades nativas – vindo de uma cultura cristã que se supunha única e desenvolvida, e a escolha cuidadosa das características que descreveriam a categoria, assim, conforme visto em subcapítulo anterior, nas crônicas quinhentistas, escolheu-se entre os costumes aqueles mais favoráveis aos objetivos de domesticar e explorar dos conquistadores para serem relacionados aos nativos, tais como o nomadismo, a antropofagia, a poligamia, a violência na guerra, a relação de igual para igual com os animais: todas relacionadas ao conceito de primitivismo, de subdesenvolvimento, de necessidade de intervenção, pois iam de encontro aos preceitos cristãos.

A categoria ‘índio’ ressalta as práticas caçadoras, guerreiras e nômades dessas comunidades em detrimento das atividades horticuloras. Ela termina estabelecendo uma analogia inconsciente entre aqueles atos humanos e as práticas caçadoras, a agressividade e o padrão de deslocamento dos grandes animais predadores (DUSSEL, 1993, p. 09).

Assim, vê-se operar a homogeneidade como um projeto de poder, de biopolítica⁶², projeto de colonização cujo efeito está em anular as particularidades dos povos. Independentemente das práticas culturais, religiosas ou éticas que cada grupo tinha, ao ser classificado na categoria índio, automaticamente, passava a ser poligâmico, antropófago, nômade, etc. Importante enfatizar que as práticas descritas não eram unânimes, ou seja, não compunham um padrão de vida dos nativos, e a generalização produzida sobre a diversidade de culturas aqui é entendida como uma das formas de violência utilizada contra estes, a qual consiste em desconsiderar a individualidade dos sujeitos e dos povos, realizando um julgamento e uma classificação a partir do olhar do europeu.

2.4.2 Da criação de um território e seus personagens

Interessante observar esse exercício de criação de lugares, pois o mesmo europeu que agiu com violência e agressividade sem medidas contra os nativos americanos e seus modos de

⁶¹ CLASTRES, 1979, p. 12.

⁶² Biopolítica de acordo com o Foucault (1994) é o poder que se exerce sobre as formas de vida, sobre o corpo espécie, corpo populacional.

vida, emprega um discurso que relaciona o nativo a um modo de vida violento e agressivo. Ou seja, há aí todo um jogo de manter coerente a contradição de seu discurso com sua prática: repousa nisso também o mito da modernidade que supõe, em nível de discurso, um posicionamento de superioridade intelectual, benevolência para com os demais povos e tentativa de resgatá-los de um lugar de inferioridade. Enquanto que, em nível de ação, volta-se para o emprego das mais primitivas táticas de repressão, tais como a escravização, a tortura, o estupro, a destruição e o uso de violência sem medida.

A força e violência nunca jamais ouvidas nas demais nações e reinos (se faz aqui), já que são forçadas as mulheres (dos índios) contra sua vontade, e as casadas contra a vontade de seus maridos, as mocinhas e meninas de dez e quinze anos contra a vontade de seus pais e mães, por ordem dos alcaides maiores e ordinários ou carregadores as tiram de suas casas e deixam seus maridos, pais e mães sem nenhum regalo, privando-os do serviço que delas podiam receber e vão forçadas servir em casas alheias de alguns encomendeiros ou de outras pessoas, quatro, cinco ou oito léguas e mais, em estâncias e manufaturas, onde muitas vezes ficam amancebadas com os donos das casas, estâncias ou manufaturas (DUSSEL, 1993, p. 56).

Ao se considerar a historiografia nacional, aquela vinculada aos livros didáticos e demais materiais formadores de professores e alunos, não se vê – com frequência e detalhes – registros das singularidades de métodos, crenças, costumes e práticas educativas de cada grupo étnico nativo, e isso se deve, em suma, aos processos de desumanização, categorização e violência abordados. Tais processos compõem o eixo apagamento das alteridades. Concomitantemente, um outro eixo estava em movimento, no qual os processos de ensino/aprendizagem e de formação assumem um papel central: o de colonizar os modos de vida. As práticas ancestrais e tradicionais instituídas são proibidas e novas práticas são incentivadas. Segundo Clastres, “a história possui um sentido único, que as sociedades sem poder são a imagem do que já não somos e que a nossa cultura é para elas a imagem do que é necessário ser⁶³”.

A colonização da vida cotidiana do índio, do escravo africano pouco depois, foi o primeiro processo “europeu” de “modernização”, de civilização, de “subsumir” (ou alienar) o Outro como “si-mesmo”; mas agora não mais como objeto de uma práxis guerreira, de violência pura – como no caso de Cortês contra os exércitos astecas ou de Pizarro contra os incas -, e sim de uma práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica, quer dizer, do domínio dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalhos, de instituições criadas por uma burocracia política, etc., dominação do Outro. É o começo da domesticação, estruturação, colonização do “modo” como aquelas pessoas viviam e reproduziam suas vidas (DUSSEL, 1993, pp. 50-51).

⁶³ CLASTRES, 1979, p. 16.

A presença dos europeus, de seus símbolos e recursos tecnológicos foi criando novos padrões de comportamento, afetando a possibilidade de continuidade dos modos de vida dos nativos os quais, em sua maioria, perderam sua descendência para a cultura vigente, visto que crianças e jovens expostos às estratégias de colonização deixaram de ser educados nos processos educacionais tradicionais e ancestrais de cada povo. Tais alterações nas estruturas ocorrem reconfigurando a paisagem religiosa e cultural por meio da inserção de outras simbologias, católicas e urbanas em sua maioria.

Disso resulta uma profunda alteração da paisagem natural e cultural desses povos, pois, onde antes havia uma forte relação mística com a natureza e seus fenômenos-deuses, mitos e crenças fundantes, vai se constituindo uma nova relação de sacralidade com as cruzes, imagens e construções arquitetônicas que remetem ao culto ao catolicismo. Aos poucos os deuses antigos vão deixando de significar às gerações posteriores, e a fé católica vai ocupando seu lugar na constituição cultural do território. O direito à ancestralidade de povos não europeus, no Brasil, é uma questão que passou a ser reconhecida apenas no contemporâneo, tendo a área educacional buscado mecanismos de trazer as narrativas próprias das culturas nativas e afro-brasileiras para a prática escolar. No entanto, o caminho para que este direito seja de fato garantido é muito mais complexo que a inserção de narrativas não hegemônicas em livros e materiais escolares.

2. 4.3 O cenário se transforma

Não que os colonizadores ignorassem totalmente as crenças dos nativos, ao contrário, eram atentos a estas a fim de conhecê-las para identificar sua presença e coibi-las. Nas palavras do escritor jesuíta José de Acosta, em 1589, em sua obra *Historia natural y moral de las Indias*⁶⁴: “Não é só útil mas totalmente necessário que os cristãos e mestres da lei de Cristo saibam os erros e superstições dos antigos, para ver se clara e dissimuladamente as usam também agora os índios⁶⁵”.

Para o europeu,

Todo o “mundo” imaginário do indígena era “demoníaco” e como tal devia ser destruído. Esse mundo do Outro era interpretado como o negativo, pagão, satânico e intrinsecamente perverso. O método da tábula rasa era o resultado coerente, a conclusão de um argumento: como a religião indígena é demoníaca, e a europeia

⁶⁴ Do original em Latim: De natvra nobi orbis libri dvo, et de promvlgatione evangelii apud barbaros sive de procvranda indorvm salvte (1589). Tradução do trecho utilizado de Henrique Dussel.

⁶⁵ ACOSTA, 1954, p. 139.

divina, a primeira deve ser totalmente negada e, simplesmente, começar-se de novo e radicalmente a partir da segunda o ensino religioso (DUSSEL, 1993, p. 61).

Toda essa atenção, no entanto, acabou por preservar de algum modo registros dessas culturas e permitem que possamos enxergar nas práticas culturais-religiosas contemporâneas a presença de um sincretismo entre ambos os mundos: o nativo e o estrangeiro. Disso parte a crença de que se pode nomear o processo de colonização e inferiorização do mundo nativo como um encontro entre culturas, no entanto, cabe pensar se pôde haver diálogo – oportunidade de fala a ambos – quando o saber do nativo é tido por “erro” e “superstição”.

Ainda na obra supracitada, Acosta realiza uma divisão dos povos nativos dos demais continentes a partir da visão do desenvolvimento de tais povos. O termo empregado aos nativos americanos era “bárbaros”, segundo o autor, estes eram “os que rejeitam a reta razão e o modo comum dos homens⁶⁶” e havia três categorias de bárbaros. Na terceira, habitava a vasta maioria dos nativos do território sul-americano: não pertencentes a culturas urbanas e com escrita desenvolvida.

Nela entram os selvagens semelhantes às feras... e no Novo Mundo há deles infinitas manadas... se diferenciam pouco dos animais ... A todos estes que mal são homens, ou são homens pela metade, convém ensinar a aprenderem a ser homens e instruí-los como a crianças...é preciso contê-los com a força e mesmo contra a sua vontade, de certo modo, força-los (Lucas 14, 23) para que entrem no reino do céu. (ACOSTA, 1954, p. 392, tradução de Henrique Dussel).

Nesse sentido, Dussel (1993) e Arciniegas (1990) questionam a teoria do “encontro” entre culturas, pois, para eles, essa é antes de uma defesa de uma cultura mestiça, o encobrimento da devastação causada ao mundo do outro pelo europeu. Ou seja, é a criação de um novo mito, “o do Novo Mundo como uma cultura construída a partir da harmoniosa unidade de dois mundos⁶⁷” em que o método da “tábula rasa” agiu de maneira a apagar tudo o que o europeu não entendia como cultura, pois desprezava toda a relação de crenças, mitos e divindades dos nativos.

Ainda assim, reconhece-se a existência do sincretismo e da sobrevivência de elementos culturais nativos com a manutenção de práticas ritualísticas e de espaços sagrados como uma força que a Igreja Católica não pôde apagar e que sobreviveu nas “periferias” desse novo mundo, nas relações cotidianas do povo: “É evidente que, no claro-escuro das práticas cotidianas, iniciava-se uma religião sincrética, que a mais pura Inquisição (quando houve) não pôde evitar; mas esta não foi a intenção dos missionários, nem dos europeus, mas foi o produto

⁶⁶ ACOSTA, 1954, p. 392.

⁶⁷ DUSSEL, 1993, p. 64.

da criatividade popular⁶⁸”. O que o autor vem a nomear de criatividade pode-se pensar como uma forma de resistência nativa, intencional para alguns, os quais mobilizaram estratégias de preservação e atualização de crenças e tradições importantes a sua cosmovisão, fazendo chegar até a atualidade elementos culturais de grupos nativos distintos. Alguns grupos, por exemplo, traçaram como estratégia o distanciamento ao modo de vida europeu, evitando o contato e assim, preservando ao máximo sua integridade sociocultural. Porém, nem toda a resistência empregada foi intencional e organizada, mesmo os indivíduos escravizados para o trabalho forçado e/ou convertidos ao catolicismo preservaram costumes (como os hábitos de higiene, uso de chás e ervas), práticas religiosas (benzimento com ervas), festividades (música e dança) e uma lógica de pensar a vida, o trabalho e as relações que permearam a cultura portuguesa, compondo com outras resistências, com destaque, a dos afro-brasileiros, o que se conhece hoje como brasilidade, ou seja, a coexistência de elementos culturais distintos, entrelaçados, perdendo no tempo algumas de suas raízes, criando novos significados (podemos pensar no carnaval e no Festival Folclórico de Parintins que mesclam muitos elementos das culturas nativas e/o afro-brasileira, e foram por muito tempo festividades marginais, populares e que hoje são tidas como representações culturais do Brasil, atraindo a atenção da elite e de estrangeiros). A resistência nativa, em suas diversas formas, se proliferou em um espaço em que as doutrinas cristãs e escolarizantes⁶⁹ não tiveram o alcance suficiente, devido em partes às camadas populares⁷⁰ nunca terem sido, realmente, o alvo das investidas educacionais “civilizantes” dos jesuítas.

2. 5 O MITO DO ENCONTRO ENTRE RAÇAS

Para o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, em sua obra *O Povo Brasileiro a Formação e o Sentido do Brasil (1995)*, as estratégias postas em movimento pelos colonizadores não permitiram que nossa diversidade étnica se desenvolvesse em uma sociedade multiétnica, na qual cada povo conserva seus costumes e crenças; em sentido oposto, todos foram impelidos a uma identificação com o tipo brasileiro. “Apesar de sobreviverem na fisionomia somática e no espírito dos brasileiros os signos de sua múltipla ancestralidade, não se diferenciaram em antagônicas minorias raciais, culturais ou regionais, vinculadas a lealdades

⁶⁸ DUSSEL, 1993, p. 65.

⁶⁹ Caráter ou qualidade peculiar, individualizadora, do que ou de quem é brasileiro.

⁷⁰ Esta relação é abordada com maior ênfase em obra anterior: FELTRIN, Tascieli. **Educação popular no Brasil: forças que concorreram para a emergência da Escola Nacional**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

étnicas próprias e disputantes de autonomia frente à nação⁷¹”. O brasileiro, em sua unidade, possui muitas formas, cores e sentidos de ser brasileiro. A cultura se entrelaçou em uma só experiência estética, multi, porém sem história, sem raízes, sem ancestralidade.

Essa unidade étnica básica não significa, porém, nenhuma uniformidade, mesmo porque atuaram sobre ela três forças diversificadoras. A ecológica, fazendo surgir paisagens humanas distintas onde as condições de meio ambiente obrigaram a adaptações regionais. A econômica, criando formas diferenciadas de produção, que conduziram a especializações funcionais e aos seus correspondentes gêneros de vida. E, por último, a imigração, que introduziu, nesse magma, novos contingentes humanos, principalmente europeus, árabes e japoneses. Mas já o encontrando formado e capaz de absorvê-los e abrasileirá-los, apenas estrangeirou alguns brasileiros ao gerar diferenciações nas áreas ou nos estratos sociais onde os imigrantes mais se concentraram (RIBEIRO, 1995, p. 20).

Importante também pensar na ação colonizante do europeu sobre os povos africanos trazidos ao continente americano a partir de 1550. Antônio Vieira⁷² defendia a tese de que, ao serem expatriados da África, estes se emancipavam da escravidão, pois, para ele, lá estavam submissos aos de seu próprio sangue, enquanto que, na América, poderiam conquistar a liberdade. Em sua cosmovisão católica, justificava o tratamento recebido de seus senhores como uma forma de expurgar os pecados cometidos anteriormente e conquistar um lugar no céu. “Vieira ensinava que os africanos na África iam para o inferno por causa de seu paganismo e cultos satânicos; no Brasil eram escravos, como um purgatório, para depois da morte conseguir o céu⁷³”.

Neste caso, a justificativa da escravidão pela Companhia de Jesus tinha seus fundamentos histórico-filosóficos embasados nos autores clássicos que engendraram a concepção cristã de mundo. Inicialmente, remete a São Paulo que, ao escrever a Primeira Epístola aos Coríntios, afirmou:

Permaneça cada um na condição em que se encontrava quando foi chamado. Eras escravo quando foste chamado? Não te preocupes com isto. Ao contrário, ainda que te pudesses tornar livre, procura antes tirar proveito da tua condição de escravo. Pois aquele que era escravo quando chamado pelo Senhor, é um liberto do Senhor (BIBLIA, 1994, p. 2214).

Mas também encontraram amparo em autores mais contemporâneos como Santo Agostinho, o mais importante mentor intelectual da escola patrística (séc. IV), o qual defendia

⁷¹ RIBEIRO, 1995, p. 20.

⁷² Sobre ver: AZEVEDO, João Lúcio de. **História de Antônio Vieira – tomos 1 e 2**. São Paulo: Alameda, 2008.

⁷³ DUSSEL, 1993, p. 68.

ser uma “guerra justa” aquela motivada por motivos de conversão à fé cristã, e São Tomás de Aquino, que, através da *Suma Teológica*, defendeu a crença propagada por Aristóteles na escravidão como prática natural entre os homens, em que alguns seriam naturalmente escravos.

2.6 MERGULHO, SUBMERSÃO E EMERSÃO

Um mergulho nas estratégias, registros e pensamentos europeus – a época da colonização – fez-se necessário à compreensão de fenômenos, mitos e técnicas empregadas na ação colonialista, cujo encadeamento e coesão das ações resultou nas atuais condições de existência, autonomia e manifestação das populações nativo-americanas.

Permeadas por ambiguidades internas e limitações às alteridades, a lógica da construção do ego europeu tornou submersos uma série de processos, técnicas educacionais e de transmissão de tradições inerentes aos outros – os não europeus.

Um novo tempo a estas questões parecem vir se afirmando no contemporâneo, e para isso colaboram avanços tecnológicos, científicos e sociais que permitem, em alguma medida, burlar o investimento em aculturação e apagamento das memórias/tradições e fazer emergir indícios das alteridades nativas. Nas linhas a seguir, tem-se a preocupação em apresentar tais indícios que compõem um eixo das alteridades desviantes; uma história da educação nacional por uma outra ótica reconhecida como instrumento de afirmação das culturas que foram suprimidas. No entanto, também estes recursos tecnológicos, científicos que produzem discursos e dados sobre os territórios culturais dos nativos, no presente, devem ser percebidos sem ingenuidade, para que não se julgue que as contradições do passado não seguem existindo hoje, como também segue existindo a colonialidade. Perceber o presente com o mesmo olhar crítico com que se olha o passado é o verdadeiro desafio, pois é importante destacar que ao longo da História essa visão colonialista, prevaleceu reinventando-se em uma discursividade que produziu os sujeitos colonizados, como exemplo, pode-se pensar na força que o discurso salvacionista exercia sobre o corpo populacional, em que a conversão era vista como uma benevolência para com os nativos, de forma análoga, atualmente, tem-se a escola, a universidade, a ciência e a tecnologia como, discursivamente, promotoras de uma pretensa salvação. Um mesmo discurso separado por centenas de anos, com outros atores e outros temas mas ambos em busca de uma conversão, sendo necessária a mudança do outro e, na ordem do discurso, dita importante para o outro.

Não há como suprimir os efeitos desastrosos dos processos de colonização e produção de verdade sobre os nativos, visto suas bases estarem fincadas em recursos complexos e

profundamente enraizados em nossa sociedade, no entanto, um sobrevoo sobre seus saberes e práticas permite reconhecer o caráter ficcional das verdades produzidas e abre horizontes de possibilidades para se pensar em modelos de formação e educação que fogem à lógica eurocentrada de ensino/aprendizagem.

2.7 OS SABERES NATIVO-AMERICANOS

Embora internamente a multiplicidade de culturas que compunha a história pré-cabralina do Brasil favoreça a circulação de um imaginário no qual a figura do nativo está associada à existência de “tribos” dispersas, seminômades e isoladas, pesquisas recentes da Antropologia⁷⁴, Engenharia Genética⁷⁵ e Arqueologia apontam para uma realidade bastante diferente, ao menos, para a maior parte da população ameríndia que se estima estar estabelecida aqui há cerca de 12 mil anos (data esta constantemente atualizada).

A importância conferida ao resgate e reconhecimento dos saberes produzidos por esses povos constituem-se, no contemporâneo, em mecanismos de reconhecimento desse território, reconfigurado e renomeado Brasil enquanto parte ativa da história de desenvolvimento da humanidade. Muito do que se concebe hoje como conhecimento universal ou cotidiano foi elaborado pelos povos nativos e apenas desapropriado pelo colonizador, o qual se serviu desse conhecimento para se estabelecer e sobreviver nesse território tão singular em relação ao europeu, conforme afirma Maestri:

Os brasis introduziram os colonos no conhecimento das coisas do Novo Mundo. Ensinarão-nos a caçar e a pescar nestas regiões; a plantar o milho, o fumo, a batata-doce, a mandioca; a conhecer as plantas e os animais da terra. Revelaram-lhes o complexo processo da transformação da mandioca-brava de planta venenosa em versátil fonte alimentar. Enfim, ensinaram-nos a viver em um meio geocológico desconhecido (MAESTRI, 1995, p. 10).

Pelo olhar do europeu, perpetuado ainda no imaginário popular, nos registros, livros didáticos, de historiografia e literatura, os povos habitantes da América e, aqui com destaque o que se convencionou chamar Brasil, são tidos como desprovidos de saberes, cultura e processos educacionais.

⁷⁴ ADOVASIO & PAGE (2011); NEVES; HUBBE (2005); STRAUSS (2016).

⁷⁵ NEVES; BERNARDO & OKUMURA (2007);

A historiografia educacional⁷⁶, tradicionalmente, desprezou esse entendimento do nativo como ser pensante, organizado e intencional em seu saber-fazer tanto cultural quanto educacional; de território habitado por vida inteligente que reproduz o olhar do colonizador, seus argumentos e principalmente seus discursos de justificação da exploração, sendo ainda muito recente a efetivação de medidas legais e educacionais de reconhecimento, em alguma medida, dos modos de vida de outros povos⁷⁷ além dos europeus. Ao menos, ao realizar o ato discursivo de se referir a si próprio como o outro, o brasileiro – em parte índio e bestializado pela narrativa – pode sentir-se o homem branco europeu, sem sê-lo, negando, assim, parte fundamental de sua história.

É um esquecimento de suas próprias dores, um apagamento de suas lutas, um desmerecimento de seus saberes numa nunca concluída busca de se tornar o conquistador. Há 500 anos, estrangeiros criaram para os povos americanos um conceito de inferioridade intelectual e moral, criaram para eles um lugar de subalternidade e dependência, impuseram-lhes um processo de apagamento de suas verdades e saberes e sobre eles depositaram um pesado fardo de tornarem-se seus iguais. A superioridade de uns tanto quanto a inferioridade de outros é nada mais que uma ideia criada e posta em movimento. Para alcançar o mesmo patamar desse outro dito superior, teria que, o dito inferior, abandonar a essa ideia de hierarquia, refutar esse lugar de outro, se perceber parte criadora desse mundo e não apenas lugar de exploração. Abandonada a ideia de povos desenvolvidos e subdesenvolvidos analisados através da ótica de uma cultura que só é a cultura de quem propõem essa classificação, esta perde totalmente a força de hegemonização e convencimento dos discursos civilizatórios. Assim, em uma tentativa de empregar esse movimento, a seguir, traz-se um apanhado diverso de saberes e práticas que permitem pensar o lugar dos povos nativos na história partir de uma ótica outra que não a do colonizador.

2.7.1 Conhecimentos do mundo físico e natural

⁷⁶ Foram consultados os seguintes historiadores da educação: ⁷⁶PAIVA (2015), MATTOS (1958), LIMA (1969), RIBEIRO (1993), GHIRALDELLI (2006), ARANHA (1996), SAVIANI (2013), GADOTTI (1993), MATTOS (1958), CARVALHO (1978), STEPHANOU & BASTOS (2004), FERNANDES (1966), NASCIMENTO (2009), ALMEIDA (1989), HILSDORF (2003), LOMBARDI (2009), MORTATTI (2004), OLIVEIRA (2003), RIBEIRO (2009), SECO (2006), SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (2001), XAVIER (1994), MARTINS (S/D), NAGLE (1974), NAXARA (1998), VIEIRA (2015).

⁷⁷ A Lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. A Lei 11.645/08 aborda as questões da educação indígena, os povos nativos têm garantido por lei o respeito aos seus padrões educacionais quando da oferta de educação escolar aos seus integrantes.

Dentre os conhecimentos mais desenvolvidos pelos nativos do litoral brasileiro, primeiros a terem contato com o estrangeiro – único a produzir registros de sua existência – estava a topografia e um sentido de orientação extremamente desenvolvido. Segundo Cortesão (1990, p. 20), além de “sentido excepcional de orientação”, os indígenas da etnia tupi-guarani possuíam “conhecimentos topográficos” e “capacidade para representar por forma gráfica o espaço percorrido”. Conhecimento fundamental para guiar os movimentos expedicionários portugueses em sua busca por metais, madeira e escravos⁷⁸.

Os nativos possuíam políticas de controle ecológico dos territórios ocupados, que possibilitavam a alimentação de grandes grupos, mesmo quando envolvidos na arte da guerra, e a natureza sob seu domínio lhes subsidiava os recursos necessários à subsistência. Tais políticas abarcavam do desenvolvimento da agricultura através da modificação do solo e de espécimes a ações sobre o meio como a construção de sambaquis e tesos.

Pierre Clastres, em *Sociedade contra o Estado* (1979), afirma sobre a agricultura do nativos que estes “produziam uma quantidade de *excedente* alimentar por vezes *equivalente* ao necessário ao consumo anual da comunidade: produção portanto capaz de satisfazer duplamente as necessidades, ou de alimentar uma população duas vezes mais importante⁷⁹”. Para Clastres, a crença de que essas civilizações praticariam o nomadismo devido à incapacidade de produzirem uma alimentação suficiente ou que possuíam uma economia de subsistência incorre na utilização de critérios etnocentros no modelo europeu. Segundo ele, [...] trata-se simplesmente de mostrar a fatuidade «científica» do conceito de economia de subsistência, que traduz muito mais as atitudes e hábitos dos observadores ocidentais face as sociedades primitivas do que a realidade econômica sobre a qual repousam estas culturas⁸⁰.

Dentre as espécies manipuladas pelos nativos para tornarem-se próprias ao consumo alimentar estão importantes alimentos que compõem a alimentação moderna e eram desconhecidas dos europeus, como o cacau, o abacaxi, o tabaco, a mandioca, diversas pimentas, a abóbora, o amendoim, o caju, o mamão, o milho, a erva-mate e o guaraná, entre inúmeros outros.

O desenvolvimento agrícola dos nativos brasileiros tinha como característica a exuberância excessiva, e não a pobreza, ao menos quando o assunto é a quantidade de espécies domesticadas em maior ou menor grau: cerca de oitenta vegetais diferentes só para a Amazônia e regiões vizinhas (LOPES, 2017, p. 17).

⁷⁸ Especialmente na fóz da bahia, os quae a fazem inacecível não só aos que não são bons Pilotos, ou não adqueriram experiencia do canal pela pratica de muitas viagens, mas tambem a tomam de impossivel entrada a menos que não sejam os navegante soccorridos pela intelligência dos moradores do interior dessa mesma bahia.(D’Abbeville, 1874, p. 207, sic).

⁷⁹ CLASTRES, 1979, p. 12.

⁸⁰ CLASTRES, 1979, p. 12.

O milho, por exemplo, conforme Lopes (2017), foi transformado em planta agrícola no México, mas foi encontrado entre as culturas que compunham a base alimentar dos nativos sul-americanos, sendo considerado um exemplo da existência de relações de troca, cooperação e comércio entre os povos americanos. Essa visão articulada dos povos é nomeada por ‘visão continental’, segundo a qual “os sistemas sociais indígenas existentes às vésperas da conquista não estavam isolados, mas articulados local e regionalmente⁸¹”. Conforme Fausto:

Vastas redes comerciais uniam áreas e povos distantes. Movimentos em uma parte produziam efeitos em outra, por vezes a quilômetros de distância. O comércio, a guerra e as migrações articulavam as populações indígenas do passado de um modo mais intenso do que observamos hoje (FAUSTO, 2010, p. 10).

Além da modificação genética das espécies citadas, os saberes nativos eram utilizados na criação de Florestas Culturais ou florestas antropogênicas, que são florestas geradas pela ação humana intencionalmente. No caso, os objetivos dos nativos eram a ampliação das fontes de alimentos com o investimento na ampliação de plantas frutíferas e a garantia da perpetuação de espécies necessárias aos cuidados com saúde e estética.

Os habitantes originais do país não só transformaram certas plantas em lavouras propriamente ditas como também passaram a modificar a composição de espécies de matas que, aos nossos olhos não treinados, parecem simplesmente “naturais”[...] “Boa parte das florestas tropicais brasileiras possui uma proporção de espécies de plantas úteis para o ser humano – árvores frutíferas, em especial – muito superior ao que deveríamos esperar num ecossistema não afetado pela engenhosidade humana” (LOPES, 2017, p. 17).

Os nativos investiam em tecnologias ecológicas de aprimoramento das terras produtivas, não ampliando as terras de plantio através do desmatamento como se faz atualmente, mas produzindo o que conhecemos como Terra Preta, um tipo de solo rico em nutrientes que favorece o cultivo de inúmeras variedades de plantas. A TPI – Terra Preta de Índio - é encontrada, especialmente, nas terras da região da bacia amazônica. Tais terras naturalmente são pobres em nutrientes⁸² e de difícil desenvolvimento agrário, “apresentam coloração amarelada, baixa fertilidade e acidez – condições desfavoráveis à agricultura” de acordo com informações da Embrapa⁸³ Amazônia Ocidental (2013), já as TPIs são caracterizadas “pela

⁸¹ FAUSTO, 2010, p. 09.

⁸² Os solos da Amazônia não possuem mais que uma camada superficial de matéria-orgânica ou húmus, conhecida como serapilheira, oriunda da decomposição de partes da própria floresta (folhas, galhos, frutos, animais).

⁸³ EMBRAPA: Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária.

ampla disponibilidade de nutrientes como cálcio, magnésio, zinco, manganês, fósforo e carbono.”

Diante da escassez de solo fértil, a reação dos habitantes originais da Amazônia parece ter sido simples: fazer o próprio solo fértil [...]um solo gerado pela ação humana, espalhado por uma área relativamente pequena quando se considera a totalidade do território nacional, mas muito significativa quando vista sob o prisma de seu potencial para produzir alimentos, e que, séculos depois de ter sido engendrado, ainda retém proporções surpreendentemente altas de matéria orgânica e nutrientes (LOPES, 2017, pp. 17 -18).

A Embrapa Amazônia Ocidental tem divulgado interesse internacional⁸⁴ sobre a composição das TPIs pelos povos nativos, em um esforço conjunto para desvendar as técnicas de realização dessas manchas de solo escuro que ocupam extensões territoriais de mais de cem hectares. Segundo o pesquisador alemão Christoph Mueller, um dos envolvidos nesse esforço conjunto, “estes solos podem fornecer ideias sobre possíveis práticas de manejo sustentável, que possam ser aplicadas em outras áreas do mundo para melhorar a fertilidade do solo em uma agricultura sustentável⁸⁵”.

Ainda nesse sentido, de conhecer em alguma medida os saberes nativos sobre o mundo físico, temos o sambaqui, palavra Tupi formada pela junção de *tamba* = conchas e *ki* = amontoado. A autora Madu Gaspar, em *Sambaqui: arqueologia do litoral brasileiro* (2000), traz que, no período pós colonização, este sítio arqueológico foi percebido de maneiras muito distintas a cada momento. Inicialmente foi considerado um fenômeno natural, após, passou a ser entendido como um espaço de descarte, no qual os grupos de coletores que os criaram jogavam seus restos alimentares. Para Gaspar (2000, p. 09), na atualidade, “é considerado o resultado de ordenado trabalho social que tinha por objetivo, entre outras coisas, construir um imponente marco paisagístico”. Os sambaquis:

São caracterizados basicamente por serem uma elevação de forma arredondada que, em algumas regiões do Brasil, chega a ter mais de 30m de altura. São construídos basicamente com restos faunísticos como conchas, ossos de peixe e mamíferos. Ocorrem também frutos e sementes, sendo que determinadas áreas dos sítios foram espaços dedicados ao ritual funerário e lá foram sepultados homens, mulheres e crianças de diferentes idades. Contam igualmente com inúmeros artefatos de pedra e de osso, marcas de estacas e manchas de fogueira, que compõem uma intrincada estratigrafia. Os restos que mais se sobressaem na composição dos sambaquis são as conchas de berbigão ou vôngole, cujo nome científico é *Anomalocardia brasiliana* (Gmelin, 1971), diferentes espécies de ostras, a almejoa ou *Lucina pectinara* (Gmelin, 1971) e os mariscos (GASPAR, 2000, p .09).

⁸⁴ Os países envolvidos em pesquisas interessadas nos TPIs são: Alemanha, Canadá, Estônia, Senegal, Japão, Indonésia, Suécia e Holanda.

⁸⁵ EMBRAPA AMAZÔNIA OCIDENTAL, 2013, s/p.

Em um primeiro momento, a presença dos sambaquis era motivo de disputa entre dois grupos: os *naturalistas* defendiam que se tratava de uma ação natural do mar e dos ventos, e os vestígios humanos eram atribuídos a naufrágios; os *artificialistas*⁸⁶, por sua vez, criaram muitas hipóteses, dentre elas se destaca a “indolência” indígena utilizada para explicar o acúmulo de materiais: “a preguiça teria sido a conduta que os levou a acumular restos de comida”, de acordo com Gaspar (2000, p. 12). No contemporâneo, sabe-se que as culturas sambaquieiras utilizavam do sambaqui como local de habitação, de sepultamento dos mortos e de descarte de restos alimentares.

De forma semelhante, a existência de tesos na Ilha de Marajó – foz do Amazonas – desperta a curiosidade sobre a civilização que os construiu. De acordo com Neves (2006), os tesos são sítios da cultura marajoara; aterros artificiais com alguns metros de altura, que chegam a ter dezenas de metros de comprimento. Para Fausto (2010, p. 30), a construção de extensos sistemas de aterros aponta para a existência de sociedades sedentárias, centralizadas e hierárquicas. Escavações realizadas nesses sítios encontraram uma sofisticada arte cerâmica realizada pelos marajoaras, mas sobre isso abordar-se-á a seguir.

As estratégias citadas são alguns exemplos de uma sabedoria transformada em técnicas intencionais e complexas que não só possibilitaram a expansão dos grupos em questão quantitativa, possibilitando a alimentação variada e suficiente a um número expressivo de indivíduos, como reflete a existência de protocolos educacionais bem estabelecidos que garantiram a perpetuação das práticas e estratégias desenvolvidas.

Nesse sentido, o pacote tecnológico descrito é tido como compatível apenas com sociedades complexas, de agricultura robusta, que possuíam uma ética agroecológica extremamente desenvolvida, optando pelo emprego de recursos que modificavam o meio, mas sem com isso estragá-lo, favorecendo inclusive o desenvolvimento de outras espécies do reino animal, nativas do mesmo território, que usufruíram das plantas frutíferas acrescidas às matas. Evidente que algumas espécies animais estavam incluídas na base alimentar dos nativos, porém, mesmo na caça se pode perceber um outro modo de relação, em que se sobrepõe algum tipo de cooperação, pois havia uma troca, não apenas exploração de uma espécie sobre a outra.

Aliás, o senso ético e ecológico demonstrado por alguns grupos nativos em relação ao meio em que viviam pode estar relacionado à escolha pela utilização de materiais orgânicos quando da construção de moradias, prédios públicos e mesmo de cidades. Pois, segundo Fausto

⁸⁶ Na época do Império (1822-1889), o Paleontólogo dinamarquês Peter Wilhelm Lund (1801-1880) nutriu grande interesse pelo Sambaqui de Lagoa Santa, em Minas Gerais.

(2010), algumas aldeias “tinham dimensões consideráveis, contando com inúmeras casas alinhadas ao longo do rio – há referências, por exemplo, a povoados que se estendiam por cerca de 7km abrigando a uma numerosa população⁸⁷”. Em relação a estas, no entanto:

Não existem descrições detalhadas do plano das aldeias, mas sabemos que algumas possuíam estruturas públicas, possivelmente de caráter político-cerimonial. Há referências a praças com “oratórios” e “casas de adoração” contendo parafernália ritual que os cronistas interpretaram como evidência de uma religião idólatra e sacrificial (FAUSTO, 2010, p. 44, grifos do autor).

A arquitetura em pedra e outros materiais resistentes ao tempo e intempéries tem sido desde sempre considerada um mérito das grandes civilizações, a exemplo, na América, a civilização inca⁸⁸ é tida, por sua estrutura urbana, como a mais avançada entre as culturas americanas. Mas cabe questionar se a utilização de materiais menos duráveis como a argila, a madeira e o barro cozido por grande parte das civilizações nativo-americanas seria, como defendem os discursos colonizadores, por incapacidade e falta de tecnologia ou por uma opção clara de respeito ao meio, consciente das necessidades de recuperação da natureza e das fontes naturais?

2.7.2 Os astros, as colheitas e as enchentes

Os antigos povos nativos da América do Sul desenvolveram uma estreita relação com os fenômenos celestes, tendo o sol, a lua e determinadas constelações – como o Cruzeiro do Sul – espaço cativo em suas narrativas sobre a criação e orientação do mundo. Mas seria um engano interpretar tais narrativas enquanto literatura, pura e simples, ou mesmo enquanto necessidade de explicar o mundo ao seu redor.

Os primeiros registros desses conhecimentos foram colhidos em 1612 pelo monge francês e etnólogo Claude D’Abbeville, que participou de uma missão no Brasil junto aos Tupinambás no Maranhão. Em seu retorno à França, publica a obra *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*⁸⁹(1614), através da qual muito da cultura ancestral do grupo foi resguardado. Ele teve especial atenção à língua e aos

⁸⁷ FAUSTO, 2010, p. 44.

⁸⁸ Ver: Handbook of South American Indians (1940) de Julian Steward.

⁸⁹ Do original : *Historie de la mission des pères capucins en l’isle de Maragnan et terres circonvoisines* (1614). Neste estudo, utiliza-se a versão traduzida por Cezar Augusto Marques em 1874.

mitos criadores dos nativos, tendo, inclusive classificado inúmeros insetos e os nomeou utilizando a língua tupi ao invés do latim, comumente utilizado a esse fim.

Mas a obra se destacou, posteriormente, por registrar algumas das crenças dos Tupinambás sobre uma relação direta dos astros celestes com a fauna e a flora. Por exemplo, eles observaram que determinadas espécies de peixes eram mais ou menos abundantes em função da fase da lua e também da época do ano; os nativos também relacionavam aos ciclos da lua os movimentos de maré cheia (nas luas cheia e nova), conhecido como pororoca, isso 73 anos antes de Isaac Newton elaborar sua explicação da atração gravitacional do sol e da lua sobre a superfície da terra em 1687.

Dão ao eclipse da Lua o nome de *Yaseuh puyton* «noite da lua». Atribuem à lua o fluxo e o refluxo do mar, e distinguem muito bem as duas marés grandes, que aparecem poucos dias depois do plenilúnio e novilúnio. Marcam ainda, e muito bem o giro do Sol e o seu caminho entre os dois trópicos como limites, que não devem ultrapassar. Dizem, que traz ventos e brisas quando vem do nosso polo Ártico, e chuvas quando volta-se pelo outro lado, em sua ascensão para nós. Contam muito bem os seus anos por doses de meses pelo giro do Sol indo e vindo de um Trópico a outro. Também conhecem esses meses pela estação das chuvas das brisas e dos ventos, e pela época do cajú. A estrela *Seychu*, aparece alguns dias antes da chuva, e desaparece no fim delas, para só reaparecer no mesmo tempo, e em igual época, e assim reconhecem os índios perfeitamente o interstício, ou o tempo de um ano completo (D'Abbeville, 1874, p. 368, sic).

O registro realizado por D'Abbeville tornou-se uma prova de que o conhecimento empírico dos nativos antecipou algumas descobertas científicas realizadas pelos europeus. E, mais uma vez, pode-se pensar em que posição estavam os colonizadores para julgarem os nativos como seres ignorantes? Para os nativos, conhecer as relações estabelecidas entre os corpos celestes com os ciclos das águas – chuvas, marés, períodos de enchente e estiagem – era fundamental ao exercício da agricultura, pois disso dependia a sua sobrevivência e permanência no território escolhido.

Nesse mesmo intento, eles construíram calendários que marcavam os períodos agrícolas, eventos meteorológicos como ondas de calor e frio, a presença de determinados animais e seus ciclos reprodutivos – os quais respeitavam, em especial o dos peixes, – como também os períodos de floração e frutificação de suas florestas antropogênicas.

No contemporâneo, tem-se uma ciência voltada ao estudo dos conhecimentos indígenas sobre os corpos celestes e suas implicações no mundo terrestre: a etnoastronomia.

Ao contrário da astronomia convencional, uma ciência exata e essencialmente teórica, a astronomia indígena utiliza métodos empíricos, relacionando o movimento do sol,

da lua e das constelações com eventos meteorológicos que acontecem ao longo do ano, com períodos de chuva e estiagem, de calor ou de frio (MARIUZZO, 2012, s/p).

A relação da astronomia nativa pode ser observada também pela presença arqueológica de *gnômons* encontrados em diferentes lugares do território. O artefato, geralmente feito em pedra, serve como relógio solar determinando o meio do dia e as estações do ano, bússola marcando os pontos cardeais e colaterais. O objeto já foi encontrado entre outras inúmeras civilizações como a chinesa, a grega e egípcia. No Brasil, o gnômon era comumente construído com cerca de 1,5 metros de altura em um bloco único de pedra, no qual constava a marcação dos quatro pontos cardeais, ao seu redor eram dispostas pequenas pedras formando um círculo e demarcando os pontos colaterais. O instrumento era utilizado no mapeamento de constelações, as quais serviam de guia ao calendário agrário de algumas culturas, pois os nativos relacionavam a proximidade de determinadas constelações com o início de estações de plantio e colheita.

2.7.3 Linguagem: oralidade e ancestralidade

*Tendo já feito abrir-se-em-flor
O fundamento-da-palavra que havia de ser,
Tendo já feito abrir-se-em-flor um único amor
Na sabedoria contida em seu ser-de-céu
Em virtude de seu saber que se abre-em-flor,
Fez que se abrisse-em-flor
Um canto sagrado em solidão.
Antes que a terra existisse,
No meio da noite antiga
Quando nada se conhecia,
Fez que se abrisse-em-flor
Para si mesmo em sua solidão um canto sagrado.
(Ayvu Rapyta dos Guaranis)*

A linguagem está em um eixo central na lógica de vida dos nativos, pois, por aqui, circulavam diversos idiomas e estes configuravam marcas de diferenciação mas também de parentesco e ancestralidades entre eles. A linguagem aqui referida não engloba apenas o desenvolvimento de uma língua, mas também as várias formas de manifestação de seu pensamento e cultura, como a arquitetura, a pintura corporal, a arte plumária, a arte cerâmica, a pintura em tecidos e cavernas, a criação de lendas e cantos, até a arte de imitar pássaros e outros idiomas.

As raízes que sustentavam o modo de vida e a educação dos nativos eram certamente a oralidade e a ancestralidade que impregnava todo ato linguístico ou comunicacional. Essa

relação é explicada pelo nativo Txukarramãe Kaká Werá Jecupé, em sua obra “*A terra dos mil povos – História indígena brasileira contada por um índio*”, de 1998.

A memória cultural se baseia no ensinamento oral da tradição, que é a forma original da educação nativa, que consiste em deixar o espírito fluir e se manifestar através da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tetravô. A memória cultural também se dá através da grafia-desenho, a maneira de guardar a síntese do ensinamento, que consiste em escrever através de símbolos, traços, formas e deixar registrado no barro, no trançado de uma folha de palmeira transformado em cestaria, na prece e até no corpo, através de pinturas feitas com jenipapo e urucum (JECUPÉ, 1998, p. 26).

Em relação ao não desenvolvimento de uma língua escrita, como apontam os colonizadores, há mais uma inabilidade destes em reconhecer a presença de sinais linguísticos do que incapacidade ou indisposição desses povos em desenvolvê-la. O mundo nativo é povoado de signos e eles estão cheios de significados. Como se pode afirmar que os traços desenhados nos corpos, objetos de cerâmica, pedras e mesmo no solo não correspondem a um tipo de escrita? Sobre a pintura corporal, D’Abbeville (1874, p. 317, sic) afirma que os traços realizados pelas mulheres deste grupo – aqui vê-se uma marca de gênero – eram “tão direitos e limpos como se fossem feitos por meio de uma regoa, e por mão de pintor”. Não se pode olhar para um mundo diferente esperando encontrar os nossos padrões culturais e de escrita. Clastres, em *Sociedade contra o Estado* (1989, p. 18), afirma que, mesmo “os povos sem escrita não são portanto menos adultos que as sociedades letradas. A sua história e tão profunda como a nossa e, a menos que seja por racismo, não há razão alguma para se julgar incapazes de refletir na sua própria experiência e de inventar para os seus problemas as soluções”.

O mundo pré-cabralino era orientado por um sistema multiétnico e multilinguístico, sendo que muitos povos e personagens eram políglotas, sabendo em torno de 8 línguas a fim de facilitar a comunicação e as relações entre estes. Algumas dessas práticas sobreviveram e ainda são postas em movimentos por alguns grupos nativos.

Entre esses povos habitantes do rio Negro, os homens costumam falar de três a cinco línguas, ou mesmo mais, havendo políglotas que dominam de oito a dez idiomas. Além disso, as línguas representam, para eles, elementos para a constituição da identidade pessoal. Um homem, por exemplo, deve falar a mesma língua que seu pai, ou seja, partilhar com ele o mesmo “grupo linguístico”. No entanto, deve se casar com uma mulher que fale uma língua diferente, ou seja, que pertença a um outro “grupo linguístico”. Os povos Tukano são, assim, tipicamente multilíngues. Eles demonstram como o ser humano tem capacidade para aprender em diferentes idades e dominar com perfeição numerosas línguas, independente do grau de diferença entre elas, e mantê-las conscientemente bem distintas, apenas com uma boa motivação social para fazê-lo. O multilinguismo dos índios do Uaupés não inclui somente línguas da família Tukano. Envolve também, em muitos casos, idiomas das famílias Aruak e Maku,

assim como a Língua Geral Amazônica ou Nheengatu, o Português e o Espanhol. (POVOS INDÍGENAS NO BRASIL, 2019, s/p)

A diversidade linguística desses povos é parcialmente conhecida e distribuída em Troncos Linguísticos de acordo com a familiaridade e relações ancestrais comuns a elas. Essas configurações são constantemente revistas em virtude dos avanços da Arqueologia e de outras ciências que têm investido na exploração e estudo dos territórios anteriormente ocupados. A seguir, apresenta-se uma tentativa de elaboração de um cenário com base nas informações trazidas pelas obras sobre as quais se estrutura essa escrita, sem intenção de produzir verdades sobre o tema, mas com uma clara intenção de facilitar o entendimento das informações a que temos acesso.

Nunes (2009) defende a existência de três grandes Troncos Linguísticos: O Tupi-Guarani⁹⁰ de habitantes da costa; Jê ou Tapuia⁹¹, os quais seriam genuínos do território brasileiro, habitantes do sertão, não sendo encontrados em outros territórios da América; e o Cariri, habitantes de algumas regiões específicas entre rios da Bahia. Fausto (2010), em razão de seus estudos sobre a região amazônica, apresenta uma nova configuração linguística com quatro Troncos: Karibe⁹², habitantes da região formadora do Xingu, no Planalto Central; Arawak⁹³; Tupi; e Trumai⁹⁴ isolada no cerrado. D'Abbeville (1874) cita alguns povos habitantes da região do Maranhão. Dentre a família Tupi⁹⁵, Tapuyas, Tabajares, Pacajares, Iurapupiares, D'uyanans, D'aracuys e, Tremembés, estes últimos seriam segundo o autor de “uma raça” diferente dos Tupis.

A depopulação dos nativos deu-se do litoral em direção às demais regiões, proporcionalmente ao contato e interesse dos colonizadores, e milhões morreram em decorrência do contato com microbiomas para os quais não possuíam defesas e em menor proporção dos contatos em batalha e/ou vítimas da escravidão e maus tratos. Muitos resistiram e fugiram para regiões mais distantes do litoral e/ou onde não havia, ainda, presença estrangeira.

Uma dessas situações é descrita por D'Abbeville (1874), que, quando de sua expedição ao Maranhão, ficou hospedado junto a um grupo misto (multiétnica) de maioria Tupinambá, cerca de 12 mil da etnia tupi e outros sete grupos de totalidade desconhecida. O grupo que

⁹⁰ O tronco Tupi-Guarani é subdividido pelas matrizes: Tupinambá; Tupiniquim, Tupiná ou Tupinyé; Tabajara; Caetés; Potiguar; Carijó; Tape.

⁹¹ Subdividido pelas matrizes: Aimoré/ botocudos ou Gueréns; Camaquã/ Pataxós ou hã-hã-hães; Nogoio; Goitacá; Guaianá; Guaiacurú; Maracá; Paiaí; Sabujá.

⁹² Subdividido pelas matrizes: Kuikuros; kalapalo; Nahukwá; Matipu.

⁹³ Subdividido pelas matrizes: Waurá; Mehinaku; Yawalapiti.

⁹⁴ Macro-Jê

⁹⁵ Subdividido pelas matrizes: Kamayurd e Aweti

habitava outros territórios fugiu com seus sobreviventes para a Ilha do Maranhão a fim de se proteger dos ataques portugueses. A mescla ocasionada pós-colonização pela reunião dos sobreviventes de maneira semelhante ao ocorrido quando da construção de Quilombos é um fator importante à Glotocronologia em sua tentativa de estimar o parentesco linguístico pelo vocabulário. Também interfere nesse processo a troca de cenários, ocasionada pelo mesmo fenômeno, pois o vocabulário sofre alterações em decorrência do uso e seu contexto.

Em relação à linguagem, tem-se um arcabouço enorme de narrativas sobre o mundo produzidas pelos povos nativos através das quais se pode conhecer desde o imaginário que compunha os ritos religiosos, seus medos e crenças, até a história de cada povo, seus mitos e lendas fundadores, narrativas de guerras e a preservação de saberes e fatos importantes.

A riqueza e a diversidade desses materiais merecem e possibilitam a escrita de muitas obras e estudos. Aqui, por não ser este o objetivo maior desta tese, faz-se uma breve referência a eles. “No período anterior à chegada dos europeus, pinturas em paredes de templos, esculturas e outros meios foram utilizados para conservar narrativas mitológicas, descrições de costumes e do cotidiano das populações autóctones⁹⁶”.

2.7.4 Medicina e cuidado de si

As populações nativas eram substancialmente conhecedoras das funções de inúmeras plantas, ervas e minérios os quais utilizavam na guerra para atingir, dopar e envenenar os inimigos; no cotidiano, para curar, festejar, reestabelecer-se de ferimentos, amenizar dores e tormentos psíquicos e, na caça e pesca, para facilitar essas tarefas.

A medicina nativa estava em tudo relacionada a uma compreensão do corpo como um todo com o espírito/mente e com a natureza. Relação que se desfez com a introdução do cristianismo no país, o qual pressupunha uma separação entre essas três entidades: corpo, mente e meio. Isto traduz-se, com destaque, nas práticas educacionais, onde há um apagamento do corpo tanto na formação dos educadores quanto nas práticas escolares.

Mas, voltando à questão do corpo para os nativos, há um alto investimento em recursos de higiene e estética, os quais estavam imersos em um entendimento de cuidado de si dos nativos. Limpar e embelezar o corpo era uma prática de cuidado consigo e com os demais da comunidade, e era realizada como primeiro ato pela manhã – crianças, homens e mulheres lavavam-se e, após, enfeitavam o corpo com tintas e penas – o ritual de banhar-se e manter-se

⁹⁶ PORTUGAL e HURTADO, 2015, p. 9.

limpo era comumente realizado diversas vezes ao dia. Tais práticas que associavam a noção de saúde com a higiene, e com destaque a prática de tomar banho, eram desconhecidas dos europeus que nutriam crenças antagônicas. Muitos desses consideravam o banho uma forma de retirar as defesas da pele e expandir as chances de adoecer.

O simples ato de lavar as mãos antes de realizar um procedimento médico revolucionou a medicina séculos após a colonização da América. Segundo dados da Fio Cruz⁹⁷, apenas em 1847 o húngaro Ignaz Semmelweis estabeleceu uma relação entre a higienização das mãos e a mortalidade de crianças e mulheres durante os partos. Daí por diante, outras relações com a higiene foram estabelecidas.

Os hábitos dos europeus passaram a modificar-se, inicialmente, quando do encontro com outras culturas, primeiramente a árabe, durante as Cruzadas, para a qual o banho era um ato público que se dava nas *Hamans*, casas de banho que incluíam uma série de práticas de cuidado com o corpo como maquiagem, massagens, depilação, branqueamento dos dentes, sauna, entre outros. Um segundo contato se deu do convívio com os nativos americanos, os quais possuíam práticas de cuidados com o corpo que incluíam o desenvolvimento de produtos próprios para o cuidado com os cabelos, com a pele, limpeza, depilação, pintura e proteção com óleos essenciais.

Todos os produtos desenvolvidos e utilizados pelos nativos eram extraídos da natureza, eram raízes, folhas, sumos, argilas, pedras, frutos, etc., no entanto engana-se quem pensa que esses produtos eram parte do meio em que viviam, naturalmente encontrados. Tanto as técnicas de medicina e estética quanto a formulação e preparo dos produtos eram objetos de inúmeras trocas culturais e de mercadorias entre os diversos grupos de nativos. Nessas mesmas trocas incluem-se as indumentárias e os enfeites corporais, muitas vezes realizados com plumagens e pedrarias inexistentes na região de habitação, só conseguidas por meio de escambo com outras culturas.

D'Abbeville (1874) observou que os nativos “Conhecem muitos corpos elementares, fructos, raizes, gommas, oleos, pedras, mineraes com propriedades muito bonitas e raras, e tambem muitos remedios, que empregam em suas doencas⁹⁸”. E relatou algumas dessas práticas tais como a do uso de *Uäpacari* “raiz usada para tirar a gordura do cabelo⁹⁹” usada diariamente pela manhã; o azeite de palma, para matar bicho-de-pé, e o sumo de jenipapo utilizado como tinta.

⁹⁷ Ver: <https://portal.fiocruz.br/>

⁹⁸ D'ABBEVILLE, 1874, p. 368, sic.

⁹⁹ D'ABBEVILLE, 1874, p. 312

A relação corpo, natureza e saúde se apresenta nitidamente na importância dada à água, não apenas através do banho, mas na ingestão como uma prática de saúde e nos tratamentos com águas termais. Estas, as “fontes thermaes ou medicinaes”, eram utilizadas “para recobrar a saúde, ou para livral-a de grandes incômodos¹⁰⁰”.

É com algum espanto que o Frei D’Abbeville (1874, p. 240, sic) relata a prática Tupinambá de ingerir água em jejum, pois, na Europa, a esse tempo, isso era tido como um fator de adoecimento. “Muitas vezes vi na ilha do Maranhão as pessoas dedicadas ao trabalho beberem logo pela manhã muita agua da fonte antes de comerem alguma coisa, sem sentirem o estomago cheio; pelo contrário achavam-se mais vigorosos e aptos para trabalharem na vinha do Senhor”. Para ele, a água da América teria uma formulação diferente, por isso não fazia mal e sim, contribuía aos cuidados com a saúde.

Além do conhecimento sobre as propriedades das águas, o Jesuíta José de Anchieta (1988) relata o emprego terapêutico da terra no tratamento de doenças de difícil intervenção e cura na Europa. Com detalhes, ele descreve a prática de utilização de um tipo de argila utilizada pelos nativos.

O cancro, que lá é tão difícil de curar, cura-se facilmente pelos índios. Eles à doença, que é a mesma que entre nós [...] curam-na assim: do barro, de que fazem vasilhas, aquecem ao fogo um pouco, bem amassado e, tão quente quanto a carne o possa suportar, aplicam-no aos braços em cancro, que pouco a pouco morrem; e repetem isto tantas vezes até que, mortas as pernas e o corpo, o cancro desprende-se e cai por si. Há pouco se provou isto por experiência com uma escrava dos portugueses quando padecia de doença (ANCHIETA, 1988, p. 122).

Em suma, pode-se extrair dessas situações relatadas uma vivência comunitária do corpo e da saúde, pois os cuidados de higiene e estética eram realizados comunitariamente, porque havia uma noção de que a saúde de um estava relacionada à saúde dos demais, por isso não havia práticas de cuidado individuais, não se fazia segredo ou mistério dos conhecimentos e técnicas para com os outros povos nem mesmo para com os estrangeiros.

Percebe-se ainda a presença forte de uma relação do corpo com o espírito e com o meio enquanto prática de cuidado de si, que envolvia alimentação, práticas de exercícios, higiene, rituais de beleza, terapias, dança, canto, massagens, excursões a lugares sagrados, contato com pedras e outros elementos místicos. Os nativos possuíam grande cuidado com o espírito, não em um sentido cristão de futuro, pecado, castigo e vida póstuma, mas de cuidado com a saúde mental, de estar bem no presente, de não se deixar dominar por maus pensamentos, os quais

¹⁰⁰ D’ABBEVILLE, 1874, p. 240.

eles relacionavam a maus espíritos. Suas ervas e práticas de cuidado afastavam os maus espíritos e alinhavam a mente e o corpo à natureza. Tal relação se adensa se olharmos para a crença de alguns grupos nativos no animismo, segundo a qual os animais, as plantas, as pedras, os astros e até mesmo fenômenos como as chuvas e a pororoca possuíam uma essência de cunho espiritual.

O humano, na cosmovisão do nativo americano, é apenas um ser provido de espírito vivendo em meio à natureza, junto aos demais seres com seus espíritos, desejos e projetos. Essa visão de igualdade e respeito com o meio e com os demais seres é visível em momentos como a guerra, a caça e com destaque quando fazem prisioneiros. Esse deslocamento do homem como centro, ou de um Deus que privilegia os homens porque só chama a estes de filhos, realizado pelos europeus, é um dos pontos mais importantes na compreensão da incapacidade de adentrarem ao mundo um do outro.

2.7.5 Conhecimento tácito

A sistematização de tantos e variados conhecimentos dava-se através de situações práticas, em um constante viver e aprender. A esse tipo de conhecer que se dá pela aquisição de saberes durante a vida e produz um saber-fazer algo chama-se conhecimento tácito e é uma das bases da educação dos nativos, junto à oralidade e à ancestralidade.

Não havia necessidade de uma instituição específica para o fim educacional. A formação se dava pela vivência e pela exposição oral da tradição. A formação nativa era de fato uma formação integral, não dissociada da realidade do aprendiz, extremante prática, apesar de terem essas culturas muito se desenvolvido em relação à complexidade e abstração do pensamento.

A compreensão dos povos nativos enquanto produtores de práticas educacionais complexas e intencionais é negligenciada pelas maiores obras da área educacional, as quais aderem à reprodução de discursos colonialista quando vão abordar a formação nativa e a potência de suas estratégias educacionais. Por exemplo, cito a obra *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2003) de Dermeval Saviani, leitura extremamente popular entre os docentes em formação. O autor tem seu mérito ao dedicar um capítulo ao que ele nomeia de *Pedagogia Brasília*, em uma tentativa de alcançar a educação nativa. Acerca da educação indígena, Saviani afirma que “as ideias educacionais coincidam, portanto, com a própria prática educativa”, reconhecendo o conhecimento tácito como força motriz da educação nativa e em oposição às práticas educacionais introduzidas pelos colonizadores. No entanto, em sua conclusão posterior afirma que não havia, antes da colonização, “lugar para a mediação das

ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa¹⁰¹”. Nesse sentido, o autor reproduz o discurso colonialista, afirmando que, estas culturas por não possuírem uma separação das práticas educacionais do restante do contexto, ou seja, porque não possuíam um espaço como a escola, não possuíam lugar para a mediação das ideias pedagógicas e que não se prestava atenção às formas de intervenção educacionais. Havia culturas centenárias, milenares aqui se desenvolvendo, e, para tanto, desenvolveram métodos de manutenção de suas práticas, formas de intervirem no desenvolvimento das justas habilidades que melhor garantiriam o seu desenvolvimento enquanto civilização. As técnicas descritas em capítulos anteriores, em sua complexidade e eficiência enquanto tecnologias, são provas irrefutáveis de processos educacionais bem elaborados.

2. 8 EDUCAÇÃO

Em culturas cujas formas de registrar o conhecimento adquirido estavam fortemente relacionadas à oralidade e ao conhecimento tácito, as estratégias de memorização e fixação desses conhecimentos na memória das futuras gerações tinham de ser extremamente potentes. A educação é, à luz dessa percepção, “eminentemente empírica, consistindo, antes de mais nada, em transmitir através das gerações uma tradição codificada¹⁰²”.

A potência desta transmissão estava apoiada em três linhas importantes: a constância – o saber era repassado diariamente pelos mais experientes em rodas de conversa, geralmente organizadas à noite, ponto de encontro de todos os integrantes das aldeias e grupos; o exemplo – “a escola era o lar e o mato; muito mais importantes as lições do exemplo que as das palavras¹⁰³”. A aprendizagem das futuras gerações se dava, assim, pela observação, pela imitação, pela repetição e pelo conhecimento tácito, conforme relata Caleffi (2004, p. 41).

As crianças seguem os adultos nas mais diferentes atividades, na caça, na coleta, no cuidado com as plantas cultivadas, na pesca. Imitam os adultos e, ao imitá-los, estão imitando os próprios heróis culturais, pois foram eles que fundaram todas as formas de fazer as coisas no interior das culturas.

E a ritualização – os saberes ancestrais eram repassados também por meio de narrativas míticas, cantos, danças, teatros entre outras técnicas de ritualização das memórias e do

¹⁰¹ SAVIANI, 2013, p. 39.

¹⁰² TOBIAS, 1986, p. 27.

¹⁰³ TOBIAS, 1986, p. 27.

cotidiano. Vinculadas à religiosidade dos nativos, levavam a experiência do aprender, nessas circunstâncias, a domínios além da racionalidade.

O ritual constitui-se também num maravilhoso espaço de aprendizagem, pois ali deflagra-se o mundo exemplar, o mundo dos ancestrais míticos e dos heróis culturais. Durante a vida cotidiana as pessoas agem segundo os ensinamentos dos fundadores da cultura, fazendo assim com que a religiosidade esteja presente em todos os aspectos da vida (CALEFFI, 2004, p. 42).

Sendo assim, nas culturas observadas por D'Abbeville, exemplificando, quanto mais velho o indivíduo, maior a exposição aos processos educacionais, experiências, conhecimentos tácitos e de vida. “Recordam-se os velhos de factos passados ha 600, 700, 800 e mais annos, e minuciosamente nos contáram as empresas, os estratagemas e outras particularidades do passado, quer para animar ao seos á fazer a guerra contra seos inimigos, quer para entreter seos amigos¹⁰⁴”. Os anciãos, teoricamente, sabiam mais do que quaisquer outros em suas comunidades, nem por isso eram considerados detentores desses saberes, antes disso, eram veículos de propagação. O vínculo entre sabedoria e idade ia se fortalecendo na experiência e na apropriação dos fatores educacionais mencionados.

O Estado não confere um poder aos intelectuais ou aos conceptores; ao contrário, converte-os num órgão estreitamente dependente, cuja autonomia é illusória, mas suficiente, contudo, para retirar toda potência àqueles que não fazem mais do que reproduzir ou executar. O que não impede que o Estado encontre dificuldades com esse corpo de intelectuais que ele mesmo engendrou, e que no entanto esgrime novas pretensões nomádicas e políticas. Em todo caso, se o Estado é conduzido perpetuamente a reprimir as ciências menores e nômades (CLASTRES, 1979, p. 28).

Dentro de uma perspectiva institucional, a figura do professor em sociedades cuja presença do Estado organiza as relações de saber-poder hierarquicamente, percebe-se que os detentores de saber só possuem poder dentro do espaço escolar e em relação aos estudantes, mas, em relação ao restante da sociedade, não possuem poder de mando. Ou seja, o poder não está neles ou no conhecimento, está na estrutura de Estado, que lhes atribui poder em um determinado espaço-tempo através do duo ensino-aprendizagem apenas em uma perspectiva em que se aceita que alguém sabe a ponto de ensinar e que alguém não sabe e necessita aprender esta relação de poder se instaura. Nos processos nativos, isso não ocorre justamente pela ausência de processos educacionais atualizados sobre a perspectiva de ensino-aprendizagem.

¹⁰⁴ D'ABBEVILLE, 1874, p. 368, sic.

2. 8.1 Educar com amor e em liberdade

Os relatos dão conta de uma educação não violenta, não punitiva, o aprender se dava em liberdade e o ensino sem prerrogativas econômico-industriais, de cumprimento de metas, currículos e demandas alheias aos interesses de quem se dispunha ao aprender.

Logo ensinam aos filhos de pequenos a tirar ao alvo, e poucas vezes tirão a um passarinho que não o acertem, por pequeno que seja. Também os ensinam a fazer balaios, e outras cousas da mecânica para as quais tem grande habilidade, **se eles a querem aprender; que se não querem não os constroem, nem os castigam por erros e crimes que cometam, por mais enormes que sejam.** As mães ensinam as filhas a fiar algodão, e fazer redes do fio, e nistros para os cabelos, dos quais se prezam muito e os penteiam e untam de azeite de coco bravo, para que se façam compridos, grossos e negros (SALVADOR, 2008, p. 25, grifos meus).

D'Abbeville observou como a forma de educar aos jovens, através do amor e da liberdade, produzia situações de respeito nas relações que se estabeleciam entre estes e a comunidade. O mesmo respeito, presente no tratamento dos adultos para com a infância e juventude, na ausência de formas de vigilância, violência – física, verbal e psicológica-, na não contenção dos corpos em espaços e arquétipos e, principalmente, pela não criação de expectativas a serem cumpridas, era aprendido pela observação. Quando de sua interação, as crianças e jovens, pela imitação, reproduziam o exemplo que lhes fora passado.

Não sei se é pelo grande amor que paes e mães tem a seus filhos, que nunca lhes dizem palavras ofensivas, e pelo contrário lhes dão ampla liberdade para fazerem o que quiserem não os repreendendo nunca. Admira porém, e com razão, que eles só façam o que é do gosto de seus paes (D'ABBEVILLE, 1874, p. 328, sic).

Assim, vê-se uma organização social que não supõe a juventude por ausência de condições de decidir e agir em liberdade, que necessita da vigilância e da intervenção adulta frente às decisões. Vê-se também a força de uma educação não violenta na constituição de relações parentais e sociais também não violentas. O autor enfatiza como a educação europeia e escolarizada da época, ao contrário, produzia jovens rebeldes, desobedientes, que estavam constantemente em atrito com seus pais.

Não sei se devo attribuir tal respeito ao recíproco amor, que dedicam a seus paes, ou se a não estar entre eles a natureza tão viciada, e nem a mocidade tão corrompida, como se vê entre os christãos onde os vícios e as maldades correm parelhas com apetites desordenados, fazendo-os desde a infância flagelos a seus paes, tantos trabalhos tiveram em creal-os e educal-os (D'ABBEVILLE, 1874, p. 328, sic).

O relato de D'Abbeville opera em favor de construir um paralelo entre a autoridade parental exercida pelo respeito e construída sobre prerrogativas de liberdade e o autoritarismo exercido por pais e professores europeus, construído sobre as prerrogativas bíblicas de dever e obediência sob pena de castigos e punições. Sobre este tema, Mesgravis e Pinsky afirmam que:

Para educar as crianças, os adultos preferiam utilizar-se do exemplo a empregar castigos físicos. Se viam seus filhos sendo castigados fisicamente por algum branco, zangavam-se e imediatamente procuravam levá-lo embora. O mesmo costume de respeitar a vontade do indivíduo para trabalhar estendia-se às crianças, e qualquer tentativa dos jesuítas de mudá-lo por meio de repreensões severas, gritos ou pancadas resultava na imediata reação dos pais indignados (MESGRAVIS & PINSKY, 2000, p. 49).

O estabelecimento de relações pautadas pelo respeito às individualidades, pela moderação das condutas, pela educação paciente, amorosa e por uma sabedoria que se aperfeiçoa durante a vida – em um processo integral e permanente de ensinar e aprender com e por vontade – levam o padre D'Abbeville a reconhecer o julgamento de valor e ideológico que havia sido depositado sobre os nativos por seus antecessores na arte de conhecer e relatar a América, com destaque Thevet, Staden e Lery:

Na verdade sempre pensei achar animais ferrozes, homens totalmente brutos, rústicos e selvagens, como já disse, porem illudi-me em meos calculos. Nenhum povo que eu saiba, os excede na perfeição de seus sentidos naturaes, interiores ou exteriores. Quanto mais vivem e mais moderados, tanto mais apurados são os seus sentidos corporaes, especialmente os exteriores. Simplesmente pelo olphato, tão vivo conhecem como si fossem cães, salva a humanidade, as pegadas de seus inimigos, e distinguem duas pessoas de diversas nações (D'ABBEVILLE, 1874, p. 360).

D'Abbeville, movido por esta atenção às relações dos nativos – nas esferas familiar e comunitária –, preocupou-se em marcar o descompasso cultural e educacional do território nativo em relação à Europa. Apesar de sua condição de clérigo, da obra citada e sua viagem ao Brasil serem custeadas e autorizadas pela Igreja Católica, toma a liberdade de descrever como as relações poligâmicas dos nativos eram mais tranquilas e respeitadas que os casamentos cristãos¹⁰⁵, que não presenciara brigas entre as esposas e todas viviam em perfeita harmonia. A razão de tal distanciamento entre as culturas em questão de casamentos se situava na motivação, pois, enquanto, na Europa, as relações sociais e acordos entre famílias norteava grande parte dos casamentos, na América nativa, o amor e a liberdade orientavam tal comprometimento.

¹⁰⁵ Ver: D'ABBEVILLE, 1874, pp. 325-335.

Para o autor, “O amor recíproco que entre elles existe, é a causa da harmonia e da união, que entre elles existe,¹⁰⁶”.

Associada ao amor se estabelecia a liberdade nessas relações, uma vez que os casamentos ocorriam por vontade individual de cada um dos partícipes e o divórcio se realizava da mesma forma. Ambas as situações não requeriam autorização ou interferência externa de nenhuma ordem, bastando apenas que ambos estivessem de acordo, podendo, na sequência, contrair matrimônio novamente sem qualquer impedimento. Outro ponto de desencontro entre as culturas, encontrado na obra de D’Abbeville, estava na naturalização de relações homoafetivas¹⁰⁷, mas sobre isso, o autor não faz nenhuma consideração.

2.8.2 Educadores

Afinal o que vira a figura do professor nessa educação com amor e em liberdade, sem as prerrogativas de ensino/aprendizagem e, currículos estabelecidos de acordo com interesses de desenvolvimento? Para pensar essa situação outra, é preciso desprender-se da noção de professor que nossa cultura tem estabelecida. Sobre esse deslocamento, Clastres afirma que “a nossa cultura, desde as suas origens, pensa o poder político em termos de relações hierarquizadas e autoritárias de comando-obediência¹⁰⁸. E se situa aí o maior obstáculo à investigação antropológica, deslocar a figura de quem ensina de uma perspectiva de hierarquia e autoridade – escolar – para relações educativas horizontais e não escolares.

Sabe-se que a hierarquização dos saberes e dos personagens, gestores, professores, estudantes, funcionários, está vinculada à escola enquanto instituição e apenas através desse espaço o professor adquire autoridade de mando sobre os estudantes e pode cobrar-lhes obediência; gestar seus tempos de falar e de calar, de circular ou imobilizar, pensar ou abstrair e até mesmo de se alimentar ou fazer suas necessidades biológicas e, principalmente definir suas prioridades de aprendizagem. A institucionalização das áreas que compõem a vida em sociedade, escolas, hospícios, hospitais, presídios, etc., só adquire coerência diante da existência de um Estado que as utiliza enquanto mecanismos de controle das populações e de seus fluxos. Para Corrêa (2006, p. 23), escolarização é o “[...] conjunto de processos educacionais que se dão sob a vigência e respeito a uma lei que regula, indistintamente, todas

¹⁰⁶ D’ABBEVILLE, 1874, p. 333.

¹⁰⁷ Ver: D’ABBEVILLE, 1874, p. 328.

¹⁰⁸ CLASTRES, 1979, p.14.

as instituições de ensino dentro de um território, ou seja, o conjunto de processos educacionais regulados pelo Estado”.

As sociedades nativas do Brasil, em sua extensa maioria¹⁰⁹, não aderiram à criação de Estados-nações, ao contrário, elas refutavam a ideia de um Estado enquanto instituição reguladora de suas liberdades individuais. Por muito tempo, na historiografia das civilizações ameríndias, reinou a teoria de Julien Steward¹¹⁰, a qual afirmava que as sociedades sul-americanas não haviam desenvolvido alguma forma de Estado por ter sido seu desenvolvimento interrompido quando da chegada do europeu. Clastres (1979), Fausto (2010) e Maestri (1995), desmontam, com suas pesquisas, esse entendimento, operando em razão de demonstrar que essas sociedades não desejavam viver sob a égide de um Estado regulador, por isso não aderiam à incorporação de poder (coerção e violência) aos cargos de chefia e práticas educacionais, não institucionalizando ou hierarquizando suas funções.

As sociedades índias souberam inventar um meio de neutralizar a virulência da autoridade política. Escolheram ser elas próprias as suas fundadoras, mas de maneira a não deixar aparecer o poder senão como negatividade imediatamente dominada. (CLASTRES, 1979, pp. 42-43).

A autoridade (cargos de chefia) não estava relacionada a poder de mando, mas sim à sabedoria para orientar, à paciência para escutar e ao respeito para entender a situação relatada. Em uma relação com a sociedade em que vivemos, o chefe ou líder de cada grupo se aproxima mais do conceito de educador¹¹¹ do que de governante.

Serve o Chefe somente para orientar-os com o seu parecer, principalmente nas assembléas geraes, que fazem todas as noites no meio de suas habitações. Depois de ascenderem bom fogo, que lhes serve de candeia e para accender seu cachimbo, armam ahí suas redes de algodão, e deitados cada um com seu cachimbo na mão,

¹⁰⁹ “De entre a enorme massa das tribos recenseadas na América do Sul, a autoridade da chefia não foi explicitamente atestada senão no caso de alguns grupos, tais como os Taino das ilhas, os Caquetio, os Jirajira, ou os Otomac. Mas convém notar que estes grupos, quase todos Arawak, estão localizados no noroeste da América do Sul, e que a sua organização social apresenta uma nítida estratificação em castas: não se encontra este último traço senão entre as tribos Guaycuru e Arawak (Guana) do Chaco. Pode-se além disso supor que as sociedades do noroeste estão ligadas a uma tradição cultural mais próxima da civilização Chibcha e da área andina do que das culturas ditas da Floresta Tropical. Portanto e sobretudo a ausência de estratificação social e de autoridade do poder que se deve reter como traço pertinente da organização política do maior número das sociedades índias” (CLASTRES, 1979, p. 26).

¹¹⁰ Ver: Handbook of South American Indians (1946).

¹¹¹ Emprega-se a palavra educador em razão de diferenciar da palavra professor, justamente por esta última estar atrelada à institucionalização das funções educativas. O educar está além dos processos institucionais escolares “Um conceito de educação como processo educativo opera por meios em tudo distintos das formas de atuação de Estado” (FELTRIN, 2017, p. 156).

Sobre, ver: FELTRIN; RIGUE, CORREA. *Por que educação sem escola?* HORIZONTES (EDUSF), v. 37, p. 1-23, 2019.

principiam a orar contando o que se passou n'aquelle dia; e lembrando do que deviam fazer no seguinte à favor da paz ou da guerra, ou para receber seos amigos, ou ir ao encontro de seos inimigos, ou para outro qualquer negocio urgente, conforme a ordens de seo chefe, observadas à risca (D'ABBEVILLE, 1874, p. 412, sic).

O líder, chefe ou cacique, era uma figura digna de respeito pela comunidade, como a figura do ancião, por sua postura pacífica, generosa e por sua reconhecida sabedoria. O “poder” investido nas figuras de autoridade, como o cacique, por exemplo, estava relacionado à qualidade de servir ao grupo, sem nenhuma vantagem sobre os demais. Por isso, uma das propriedades desse cargo era a generosidade, conforme afirma Clastres a partir de Lowie.

Num texto de 1948, R. Lowie, analisando os traços distintivos do tipo de chefe acima evocado, a que chamou *titular chief*, isola três propriedades essenciais do líder índio, cuja recorrência ao longo das duas Américas permite tomar como condição necessária do poder nessas regiões: 1º - o chefe e um «fazedor de paz»; e a instância moderadora do grupo, tal como o atesta a divisão frequente de poder em civil e militar. 2º - Tem de ser generoso com os seus bens, e não pode permitir-se, sob pena de se desautorizar, repelir os incessantes pedidos dos seus «administrados». 3º - Apenas um bom orador pode aceder à chefia (CLASTRES, 1979, p. 27, grifos do autor).

Mas também havia muito saber relacionado a esses sujeitos, com destaque o saber falar – a palavra, para culturas nativas e orais, possuía grade importância, era sagrada. Dominar a arte da oratória (aliada ao conhecimento da cultura e da ancestralidade) era um saber muito valorizado, e quem demonstrava aptidão para essa função adquiria o reconhecimento do grupo. O cacique ou líder era escolhido por esta aptidão, a de falar bem para ser ouvido. Antes da figura militar de um comandante, os nativos concediam a honra da liderança a um bom conselheiro, a quem poderiam consultar e em quem poderiam confiar. E novamente a imagem de um educador se funde à dessa figura, sem que haja uma real correspondência entre elas.

Começamos logo a conversar com o Principal Japyçu, o maior de todo o paiz, que governa a todos, e a quem todos consultam quando intentam alguma coisa importante. Na verdade é um homem de muito tino, judicioso, prudente, de boas ideias, e digno de admiração quando fala especialmente em Deos, á seo modo, no diluvio universal, e nas suas crenças mantidas entre elles de paes a filhos. Maravilha ouviu-o fallar em todas estas coisas, mormente no pesado dominio dos portuguezes, que os forçou a abandonarem suas terras e abrigarem-se aqui (D'ABBEVILLE, 1874, p. 110, sic)

A questão está em perceber as relações educacionais a partir da ausência de poder, traduzido, segundo Clastres, em coerção e violência. Para o autor (1979, p. 09), “a verdade e o ser do poder consistem na violência e não se pode pensar no poder sem o seu predicado, a violência”, e os relatos de D'Abbeville são contundentes em afirmar que as práticas

educacionais dessas comunidades se davam em total ausência de violência e coerção – eram assim práticas de amor e liberdade.

Não havia nestas sociedades uma separação da vida em momentos, como o momento de ensinar e o de aprender, que está instituído em nossa sociedade, tampouco há figuras que sejam encarregadas dos processos educacionais, como temos o professor, no entanto, tais processos ocorriam em larga escala e todos estavam imbricados em sua realização, todos aqueles que sabiam algo para ensinar e todos aqueles que desejavam, por seus meios e personalidades, aprender determinado conhecimento.

Encontramo-nos portanto confrontados com um enorme conjunto de sociedades onde os detentores do que noutro lado se designaria por poder estão de facto sem poder, onde o político se determina como campo fora de toda a coerção e de toda a violência, fora de toda a subordinação hierárquica, onde, numa palavra, não se processa nenhuma relação de comando-obediência. É esta a grande diferença do mundo índio e o que permite falar das tribos americanas como dum universo homogêneo, apesar da extrema variedade de culturas que o habitam (CLASTRES, 1979, p. 10).

Ou seja, não havia poder investido em quem ensinava, pois todos tinham essa função, inclusive os pequenos e aprendentes, assim o poder estava pulverizado entre eles. A educação nativa “não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo”. Porém, há duas figuras em meio ao cenário nativo que chamam a atenção em relação à postura que mantêm diante da comunidade, os quais podemos relacionar ao exercício de processos educacionais que permitem a continuidade dos grupos através de investimentos na preparação das futuras gerações pelo repasse dos conhecimentos ancestrais. São estas a figura do cacique e a do ancião.

Cabe pensar que após iniciado o processo de colonização foi preciso criar formas de permanecer diante um cenário em que o europeu toma lugar, como preparar uma geração dentro desse novo contexto? Os muitos povos que ainda resistem hoje conseguiram dentro de uma perspectiva de liberdade, saber vincular sua tradição ao preparo das gerações futuras para viverem em um mundo que mudou.

2.8.3 Modelo De Formação

Das narrativas presentes nas crônicas quinhentistas e demais fontes de pesquisa, extraem-se algumas considerações ou indícios sobre como se davam os processos educacionais nativos, os elementos que compunham o seu “modelo” de formação, elencados a seguir, que

permitem entender como se pensa educação para além da lógica do ensino/aprendizagem escolar. “Ao contrário de confirmar um modelo de formação de professores que, na maioria das vezes, ainda se encontra centrado na relação passiva entre ensino-aprendizagem¹¹²”

- A educação era entendida como socialização no grupo cultural em que cada indivíduo estava, lembrando que uma variedade de situações poderia acarretar a troca dos indivíduos de grupo de convivência, com destaque a guerra, o casamento, o deslocamento no território e, após o início da colonização, o distanciamento dos europeus. A educação nesse contexto se dava pela aprendizagem dos comportamentos requeridos por cada situação.
- A educação se dava pelo amor, cuidado e liberdade. Não havia castigos de nenhuma ordem àqueles que não aprendiam ou não desejavam aprender determinadas práticas.
- A aprendizagem se realizava pela observação, pela imitação, pela repetição e pelo conhecimento tácito.
- A ludicidade presentes no jogo, na dança e na música orientava a aprendizagem. O jogo era um brincar de imitar as atividades dos adultos, de caçar, pescar, lutar. A dança registrava, no corpo, os conhecimentos da ancestralidade, da experiência de como agir, e a música ensinava à memória registrar os conhecimentos de mundo adquiridos.
- A aprendizagem em liberdade se dava por vontade/desejo de conhecer. Algumas funções na vida social de alguns grupos eram predeterminadas, como as atividades da guerra – predominantemente masculinas mesmo assim, havia liberdade de manifestação das aptidões individuais, sendo que, em grande parte, os cargos de chefia, curandeira, liderança em batalha, etc. eram distribuídos pela manifestação de aptidão e reconhecimento da comunidade antes de herança e linhagem.
- Os processos educacionais eram organizados por ritos de passagem de carácter religioso e público, os quais demarcavam alguns momentos importantes da vida de cada indivíduo de acordo com sua idade, gênero, aptidão e cultura em que estava inserido.

¹¹² ANTUNES, s/d, p. 01

Aqui, cabe pensar nesses ritos como um movimento diferente do que representam no contemporâneo os rituais de formatura, colação de grau, conclusão de cursos, bancas de defesa, os quais estão atrelados à burocratização da vida, à relevância de se possuir um diploma e à manutenção de uma economia capitalista que mercantiliza tais momentos através da comercialização de festas, roupas, maquiagens, shows e uma gama de produtos associados às formaturas que operam em direção a serem provas ostentáveis da realização do processo.

- Ausência de tempo - espaço para aprender. Apesar da existência de ritos de passagem relacionados a tempos específicos, a aprendizagem não cessava quando da chegada à determinada idade – como ocorre na educação escolar – todo o tempo da vida é considerado tempo de aprender. A aprendizagem não está, assim, fixada na infância e na juventude, ela faz parte da vida.
- De forma análoga, exercia-se o ensino. Todo o tempo é profícuo ao ensino.
- Na educação autóctone, não havia apropriação dos saberes. Todos os indivíduos possuíam acesso a todo o conhecimento detido por sua comunidade e pelas outras com as quais possuíam condições de realizar trocas.
- A educação das futuras gerações, ou das gerações mais jovens era responsabilidade de toda a comunidade. A experiência era o ponto central do “poder” ensinar.
- Nesse sentido, não havia hierarquia ou distinção entre quem ensina e quem aprende. Quem aprende também ensina, quem ensina também aprende, em um processo contínuo. Mesmo tendo os anciãos maior experiência e adquirido mais da cultura ancestral, estes continuavam aprendendo a viver e realizar suas ações em um mundo em constante transformação.
- Os conhecimentos eram de ordem prática e muito presentes na vida cotidiana, como conhecimentos sobre a natureza, a geografia, a astrologia, a climatologia, a agricultura, além de suas práticas culturais e sobre seu corpo e mente.

2.9 DIÁSPORA E RESISTÊNCIA

O processo de colonização que desestruturou o modo de vida nativo foi também responsável pela introdução forçada de outras vertentes culturais ao território americano, através da vinda de milhões¹¹³ de africanos para o trabalho escravo em todos os setores da sociedade colonial, da extração de recursos naturais em minas e lavouras ao serviço doméstico e de aleitamento de crianças. Este subcapítulo volta seu olhar para os processos de resistência empreendidos pelos povos de matriz africana agenciados para a exploração de sua força de trabalho. Diáspora e resistência aqui fazem referência à busca pela liberdade, pelo reconhecimento de sua igualdade racial e por respeito, porque “onde houve escravidão houve resistência¹¹⁴” Dar-se-á ênfase à compreensão dos processos educacionais e formativos que mobilizaram relações outras com a corporeidade, capitais simbólicos, formas de associação como as irmandades negras, clubes negros, terreiros e quilombos, ritos de religiosidade e ancestralidade, e com uma pluralidade¹¹⁵ de referências culturais.

A questão que se apresenta a ser pensada se relaciona aos deslocamentos africanos durante o período Colonial, a criação de *sítios-quilombolas*, suas alianças, ritos, processos, capitais simbólicos, relações de força, redes de interação que mantiveram vivos e atuantes seus códigos de sociabilidade e de religiosidade.

A mesma operação de forças que plasmou os povos nativos em um lugar anterior ao início da historiografia educacional oficial, desestimulando o interesse por conhecer suas práticas educacionais, agiu sobre os afro-brasileiros. Os registros educacionais históricos pouco mencionam os povos africanos expatriados para o Brasil, e quando o fazem, situam sua atuação fora do campo educacional, na execução de trabalho braçal e na condição de escravizados.

A abordagem da historiografia sobre esses dois grupos: nativo-americanos e afro-brasileiro possui muitos pontos de contato. Aos nativos criou-se a categoria índio, a qual compunha um estereótipo de selvagem, inculto, inocente e antropófago; Os afrodescendentes tiveram sua existência atrelada à condição de escravidão, sendo seu estereótipo composto pela

¹¹³ Aproximadamente 15 milhões de pessoas saíram da África em navios negreiros, dos quais estimasse que 40% vieram ao Brasil, conforme Gomes (2012). E De acordo com estimativas do Projeto Slave voyages este número se aproxima dos 12 milhões e meio de cativos trazidos da África para as Américas, configurando a maior migração transoceânica de um povo. Estes dados são atualizados no endereço <https://slavevoyages.org/>.

¹¹⁴ GOMES In REIS; GOMES, 2012, p. 09

¹¹⁵ “É preciso pluralizar o continente africano. Ele não é um território homogêneo ou um bloco hegemônico organizado por uma única orientação política, religiosa, social e cultural. São diversas as configurações geopolíticas e as realidades socioculturais que constituem sua diversidade e, assim, em cada país e região, diferentes comunidades linguísticas sustentam e dinamizam a riqueza de seu patrimônio” (TAYASSU, 2013, p. 165).

imagem da bestialidade e ignorância. O olhar do europeu para o negro se direcionava ao seu corpo, sua capacidade de trabalhar e/ou reproduzir (sexualização). Nisso sua condição de ser pensante desaparecia.

É preciso conhecer as questões educacionais dos povos afro-brasileiros, seus saberes e formas de manter viva outra história, que não aparece nos livros, em que os negros são protagonistas. Em relação à questão educacional dos povos afro-brasileiros a pesquisadora Nilma Lino Gomes¹¹⁶ através de sua obra *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017) chama a atenção para a exclusão da população negra do sistema escolar brasileiro “devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros” (2017, p. 24) e afirma que este cenário foi propulsor de uma outra forma de educação, em que o próprio Movimento Negro¹¹⁷ se organiza e passa a ser uma agente educador “que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira” (2017, p. 24). De maneira semelhante à organização operária, a chamada Imprensa Negra difundia as questões importantes ao movimento e unia os esforços pelas causas, neste período circulavam os periódicos *A Pátria* (1889), *O Baluarte* (1903), *O Propugnador* (1907), *A Pérola* (1911), *O Combate* (1912) *O Patrocino* (1913), e *O Menelick* (1915) este, como os demais, foi “caracterizado por uma tentativa dos próprios negros de se integrarem à sociedade brasileira e também pelo início da constituição de uma consciência racial que mais tarde ganharia força dentro da comunidade¹¹⁸”.

Durante todo o tempo em que a imprensa negra circulou, através de jornais de pequena tiragem e duração precária, as atividades da comunidade negra brasileira, principalmente a de São Paulo, ali se refletiam [...]. A preocupação com a educação é uma constante. O negro deve educar-se para subir socialmente [...]. Em todas as publicações é visível a preocupação com uma ética puritana capaz de retirar o negro de sua situação de marginalizado (MOURA, 2002, p. 6).

¹¹⁶ Nilma Lino Gomes é professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma das maiores estudiosas das relações raciais no Brasil e autora de diversas obras sobre educação, com foco nas relações étnico-raciais e de gênero. Foi a primeira mulher negra brasileira a ocupar o posto de reitora de uma universidade federal, ao assumir o comando, entre 2013 e 2014, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Durante o governo Dilma, deixou o cargo para tomar posse, no início de 2015, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e, posteriormente, do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH)1, em outubro de 2015, onde ficou até o ano seguinte. (SILVA, Esdras Soares. **cadernoscenpec** | São Paulo | v.9 | n.1 | pp.197-201 | jan./jul. 2019).

¹¹⁷ Na obra a autora cita os movimentos: Frente Negra Brasileira (1931-1937), o Teatro Experimental do Negro (1944-1968) de Abdias do Nascimento e o Movimento Negro Unificado (1978-).

¹¹⁸ Sua história e algumas edições podem ser consultadas na página criada em comemoração ao seu centenário: <http://www.omenelick2ato.com/historia-e-memoria/o-menelick-100-anos>.

Nessa perspectiva o Movimento Negro não é apenas agente educador da população negra, mas também da sociedade e do campo educacional, principalmente após a promulgação da Constituição de 1988 onde passa a lutar pela implementação de políticas públicas de resgate da história¹¹⁹ dessas populações, ações afirmativas que garantam a equidade deste grupo ao acesso e permanência em universidades e concursos.

A criação de leis e garantias a estas populações no contemporâneo é uma forma de reparação histórica do Estado brasileiro para com estas populações, visto que por mais de 3 séculos o acesso à educação e a determinados postos de trabalho foram negados. Cita-se em específico a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, a qual afirma que “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos”, e a Lei de terras nº 601 de 18 de setembro de 1850 – a qual indiretamente proibia que negros fossem proprietários de terras. Esta lei aprovada apenas alguns dias após a lei Eusébio de Queirós - Lei nº 581 de 4 de setembro de 1850, visava proteger aos grandes latifundiários, temerosos em perder a mão de obra dos negros e também dos imigrantes que começavam a chegar. Esta lei tornava ilegal a invasão e ocupação de terras, mesmo que abandonadas, sob pena de prisão, também fixava um elevado valor para a venda de terras públicas e também na forma de impostos, o que impediria a aquisição de quaisquer extensões de terra e impeliria as populações pobres ao trabalho exploratório nas terras dos latifundiários¹²⁰.

Apesar do impedimento de frequentar às escolas a organização de grupos operava para a construção de uma trajetória escolar paralela, conforme aborda Gilberto Freyre, em sua obra *Casa grande & senzala* (2005), segundo o autor “nas senzalas da Bahia de 1835 havia talvez

¹¹⁹ **Lei nº 10.639/2003** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- Brasileira". **Lei 12.711** prevê a reserva de 50% das vagas das universidades e institutos federais de Ensino Superior a estudantes de escolas públicas. Dentro dessa reserva, estipula regras para destinar vagas a alunos de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e com deficiência. **Lei Nº 12.990**, DE 9 DE JUNHO DE 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

¹²⁰ — O preço deve ser elevado para que qualquer proletário que só tenha a força do seu braço para trabalhar não se faça imediatamente proprietário comprando terras por vil preço. Ficando inibido de comprar terras, o trabalhador de necessidade tem de oferecer seu trabalho àquele que tiver capitais para as comprar e aproveitar. Assim consegue-se que proprietários e trabalhadores possam ajudar-se mutuamente. (Visconde de Abrantes, 1850, Fonte: Agência Senado)

— Suponhamos que é impossível vender terras por esse preço. Quem quer adquirir terras, não podendo estabelecer-se em terras devolutas, há de comprá-las. E então sobe o valor das propriedades [privadas]. É um benefício aos atuais proprietários. Os donos de extensas sesmarias vêm a ganhar muito com esta lei. (Senador Vergueiro, 1850, Fonte: Agência Senado)

maior número de gente sabendo ler e escrever do que no alto das casas grandes” (2005, p. 382). Também o autor percebia distintas posições na forma de ensinar dos professores negros em relação aos brancos, sendo estes últimos adeptos da violência física e dos castigos humilhantes como mantenedores da disciplina e da obediência dos estudantes.

Felizes os meninos que aprenderam a ler e a escrever com professores negros, doces e bons. Devem ter sofrido menos que os outros: os alunos de padres, frades, ‘professores pecuniários’, mestres régios, estes uns ranzinzas terríveis, sempre fungando rapé; velho caturras de sapato de fivela e vara de marmelo na mão. Vara ou palmatória. Foi à força de vara e palmatória que os antigos, nossos avós e bisavós aprenderam latim e gramática, doutrina e história sagrada (FREIRE apud. Peixoto, 1936, p. 232, grifos meus).

Apesar de poucos registros sobre, houve escolas formadas pelos próprios escravos em seus quilombos como a escola criada “pelo negro Cosme⁴, no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, em Bragança, no estado do Maranhão para o ensino da leitura e escritas aos negros quilombolas¹²¹”. Além de:

- Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens de cor da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999 apud NUNES, 2014, p.8).
- Escola Primária do Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP).
- Escola de Ferroviários de Santa Maria do Rio Grande do Sul¹²².
- A promoção de cursos de alfabetização, curso primário regular e um curso preparatório para o ginásio, oferecido pela Frente Negra Brasileira, na cidade de São Paulo (PINTO, 1993; CUNHA JR. 1996; BARBOSA, 1997 apud NUNES, 2014, p.8).
- Escola Nocturna Instrução e Trabalho – Fundada por uma loja maçônica de Porto Alegre, oferecia ensino gratuito a todos os interessados, inclusive à população negra.

Mesmo diante da necessidade de crianças e jovens trabalharem para subsistência ou complemento da renda familiar, havia, conforme se pode verificar no trecho a seguir, uma consciência sobre a relação entre a baixa remuneração recebida pela população negra e pobre e

¹²¹ NUNES, 2014, p.8

¹²² A primeira entidade genuinamente erigida por ferroviários na cidade foi a “Sociedade Recreativa 13 de Maio”, inaugurada em 13 de maio de 1903. Em uma época que eram muito acentuadas as diferenças étnicas, essa entidade reunia, entre seus associados, apenas a comunidade ferroviária de trabalhadores afro-brasileiros e seus descendentes, deixando evidente a expressividade de afro-brasileiros atuantes nas ferrovias de Santa Maria (MONTEIRO, 2015, p. 85).

sua parca ou inexistente escolarização, sendo uma das pautas do movimento a criação de escolas noturnas. Nota-se que a mobilização não é por uma responsabilização do Estado, mas pela criação de instituições autônomas, mantidas pela arrecadação coletiva dos grupos, o que indica haver uma consciência sobre o valor da educação como elemento de inclusão social no processo de superação do racismo.

Uma das primeiras carências do nosso meio social é incontestavelmente a da instrução. Os nossos homens, nascendo enfaxados na necessi[da]de, nas privações de todo o confortável, de todo o útil, de todo o indispensavel á uma vida regular, são desde muito novos atirados às officinas, aos braços do trabalho, antes de terem podido accumular a bagagem intellectual de conhecimentos que fora necessario em toda vida e não podem quando, com reflexão chegam a avaliar o mal que a falta de conhecimentos lhes acarreta, reparal-o porque seus ganhos bastam apenas para suas necessidades e o governo não mantém aulas nocturnas onde os filhos do Povo possam instruir-se. [...]

O governo não crea escolas nocturnas, cre[a]mo’-as nós.

O Exemplo, convencido de ser isso uma necessidade inicia o tra[ba]lho e espera o auxilio de todos os do nosso meio, homens e associações. (O EXEMPLO ‘Nossa escola’, publicado em 1902. p. 1, grifos meus).

Esses espaços próprios ao ensino de crianças e jovens negros foram de substancial importância para a reorganização desses indivíduos, visto que todo investimento na desumanização dos negros realizado durante o período de escravidão não deixa de operar em 13 de maio de 1888, e nas instituições públicas “tradicionais” havia muita resistência e preconceito por parte de educadores e alunos. A seguir pode-se comparar dois relatos que descrevem a vivência escolar da população negra antes e após a lei áurea, publicados no jornal *O Exemplo* que compunha o movimento de Imprensa Negra gaúcha.

Esperidião Calisto sobre sua experiência escolar na década de 1870 afirma que:

Quem escreve essas linhas frequentou a aula primária do primeiro distrito desta capital, dirigida pelo então professor público Rafael Antônio de Oliveira; e que fazia esse funcionário?... Separava-nos para um quarto escuro contíguo à sala, onde estavam os brancos; e [de] lá recebíamos a instrução correspondente à obumbrada luz diurna que exiguamente nos iluminava. Eis aí estabelecido o preconceito escolar, tendo por base a cor, nos afugentando das aulas públicas! (O EXEMPLO, Porto Alegre, 23 jul. 1893, p. 1).

Em 1904 Lindolfo Ramos utiliza o espaço do mesmo jornal para

[...] aqui também ha caracteres pequeninos, esterilizadores das vocações, estioladores dos talentos, que entendem que a arte é monopolio de determinados individuos e que deve ser inaccessivel a outros, aqui também está enthronado o maior dos bandidos, o mais vil dos assassinos das ‘classes inferiores’, o mais audaz, o mais cynico dos canalhas – o preconceito de cores – esse verme pestilento, essa torpeza que penetrou em algumas aulas do Estado. “[...] aqui, nas aulas publicas, as crianças de côr preta são uma especie de boneca de lustrador que somente vão á escola para polir os bancos: os professores nada ensinam aos ‘negrinhos’ e aproveitam-n’os muito bem como seu

creadinho: o aluno de cor preta é quem vai ao armazém fazer as compras ao professor, ao correio levar e buscar a correspondência” (O EXEMPLO, Porto Alegre, 1904).

Os fragmentos deixam perceber, por um lado, como que na prática a exclusão continuou operante independente das orientações legais devido à naturalização da condição de servidão negra, por outro, a atenção dada pela população negra à educação, utilizando-se de todos os recursos que possuíam para não apenas garantir acesso à escolarização, mas em prol que está se constituísse também em um recurso antirracista. Há toda uma atenção à complexidade da questão racial, sua atuação estrutural através das instituições estatais e a necessidade de combater sua atuação tanto de forma individual quanto coletiva enquanto grupo, conforme aponta Regulo Varella¹²³,

Individualmente, os nossos, suicidam-se fugindo á instrução, coletivamente não podemos permitir que assim o façam, porque isto seria desvalorizar de todo uma classe forte, capaz, que se vai humilhando demasiado, servilizando, desmoralizando mesmo, pelo demérito resultante da falta de cultura intellectual de seus membros (O EXEMPLO, Porto Alegre, 1904, p. 1).

Além do próprio Movimento Negro, como defendido por Nilma, dos jornais que compunham a Imprensa Negra, e das organizações escolares, há muitas outras questões educacionais dos povos afro-brasileiros ligadas aos seus saberes, tais como: a religiosidade, as práticas de capoeira, as vivências em Irmandades que não seriam possíveis de acontecerem dentro do padrão escolar tradicional e que são importantes fontes de conhecer as procedências culturais do Brasil.

2.9.1 Resistências e pluralidade

A mesma técnica de homogeneização das culturas nativas foi, também, utilizada para a representação dos povos africanos. Suas diferenças, no entanto, são fundamentais ao entendimento das formas de organização que cada grupo desenvolveu. Para além, é preciso considerar alguns fatores que dificultaram, de início, uma reação mais ordenada e uníssona à escravidão, são elas: a pluralidade linguística que dificultava a comunicação de um grupo com o outro, sendo necessário o aprendizado da língua comum do Brasil, o Tupi; as rivalidades internas dos grupos, visto que muitos eram de grupos inimigos na África e tendiam a não confiar nos indivíduos com os quais já haviam questões pendentes; as diferenças religiosas e a distribuição dos indivíduos pelo território de acordo com critérios econômicos, sendo que

¹²³ Varella, R. (1904, 14 de agosto). Luz. *O Exemplo*, 27, p. 1.

características como constituição física e gênero tendiam a definir para onde cada indivíduo iria, se para as lavouras de açúcar, para as minas, plantações de café, servir casas de famílias urbanas ou rurais, trabalhar no comércio de rua ou em algum ofício específico, etc. pulverizando grupos mais próximos. Tais questões dificultaram uma reação em massa por parte destes povos nos primeiros anos de escravidão.

De acordo com Darcy Ribeiro (1995, pp. 113-114),

“Os negros do Brasil foram trazidos principalmente da costa ocidental Africana. Arthur Ramos [1940, 1942, 1946], prosseguindo os estudos de Nina Rodrigues [1939, 1945], distingue, quanto aos tipos culturais, três grandes grupos. O primeiro, das culturas sudanesas, é representado, principalmente, pelos grupos Yoruba – chamados nagô-, pelos Dahomey designados geralmente como gegê – e pelos Fanti-Ashanti-conhecidos como mircas-, além de muitos representantes de grupos menores da Gâmbia, Serra Leoa, Costa da Malagueta e Costa do Marfim. O segundo grupo trouxe ao Brasil culturas africanas islamizadas, principalmente os Peuhl, os Mandinga e os Haussa, do norte da Nigéria, identificados na Bahia como negros malé e no Rio de Janeiro como negros alufá. O terceiro grupo cultural africano era integrado por tribos Bantu, do grupo congo-angolês, provenientes da área hoje compreendida pela Angola e a ‘contra-costa’, que corresponde ao atual território de Moçambique”.

Compreendendo essa pluralidade cultural é possível perceber as diversas formas de combate à escravidão e resistência empenhadas por cada grupo. A escravidão foi implantada no Brasil logo de sua fundação enquanto colônia portuguesa, de início com populações nativas e logo na sequência estabelecendo um lucrativo negócio de exportação de cativos negros do território africano, negócio importante aos cofres da Igreja Católica e das coroas europeias¹²⁴.

A escravidão durou exatos três séculos até ser tornada ilegal em 1888 sob forte pressão externa da Inglaterra, principalmente. No entanto, no âmbito interno a resistência à escravidão se deu de diversas formas, nas quais os negros foram protagonistas de todo tipo de estratégia para se libertarem da condição de exploração, tais como: as fugas em massa que deram origem à quilombos e mocambos, as revoltas escravas, as irmandades que buscavam a compra da liberdade de seus irmãos, entre outros¹²⁵.

2.9.2 As revoltas escravas

São importantes momentos da história social e política do Brasil do século XIX, uma tabela com a cronologia das revoltas conhecidas e documentadas encontra-se no Anexo I. Nesse

¹²⁴ Segundo Chiavenato (1980, p.120), a coroa ganhava 10% da renda do tráfico e a Ordem de Cristo lucrava 5% pagos pela Casa dos Escravos.

¹²⁵ “Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantações, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual e coletivamente”. (GOMES In REIS; GOMES, 2012, p. 09).

período a Revolução Haitiana ou por Revolta de São Domingos, ocorrida entre 21 de agosto de 1791 e 1 de janeiro de 1804 na colônia francesa de Saint-Domingue promoveu o fim da escravidão, a independência do Haiti, primeira república a ser governada por africanos.

Comuns nos mundos rural e urbano, as revoltas revelam como negros escravizados, libertos e livres interpretaram e transformaram a realidade de seu tempo. Ao se oporem à violência senhorial, muitos colocaram à prova leituras atentas do cenário político doméstico e internacional. Assim como os quilombos – comunidades de escravizados fugidos aos quais por vezes estavam ligadas –, as conspirações escravas demonstram a sofisticação do pensamento estratégico dos escravizados; o papel de diversas religiões na formação de identidades negras; a pluralidade étnica africana; as funções do letramento e, sobretudo, a força do ativismo diário do povo negro pelo direito à vida e à liberdade no Brasil (MOTA, 2021, online).

No Brasil, as revoltas não chegaram a este mesmo destino, mas suas ocorrências junto ao elevado número de indivíduos escravizados em relação aos indivíduos brancos e livres trouxeram ao pensamento público e político do século XIX a inviabilidade de se manter a longo prazo a estrutura escravagista. Dentre estas destaca-se a Revolta dos Malês ocorrida por motivação religiosa, na noite de 24 para 25 de janeiro de 1835, em Salvador, na Bahia. O grupo lutava pela libertação de todos os escravizados de orientação islâmica e pela liberdade de culto. Seus integrantes pertenciam às etnias hauçá, igbomina e picapó e “propunham o fim do catolicismo, o assassinato e o confisco de bens de todos os brancos e mestiços, a implantação de uma monarquia islâmica no Brasil, bem como defendiam também a escravização ou assassinato dos não islâmicos” (SILVA, 2008, online¹²⁶). Apesar de não ter alcançado seus objetivos, a notícia da revolta e da proporção da organização se espalhou pelo país atemorizando os proprietários de escravos. Assim como a Bahia, a região de Minas Gerais foi grande receptora de grupos escravizados para o trabalho em minas e plantações, a Revolta de Carrancas ocorrida em 13 de maio de 1833, em Minas Gerais, diferente da Revolta dos Malês, foi um levante organizado por escravizados de uma extensa área da região subdividida em fazendas pertencentes à família Junqueira. Organizados os revoltosos assassinaram diversos membros da família detentora das terras.

2.9.3 As irmandades

Eram conforme Grigio (2003) e Monteiro (2015, p. 72) “espaços de representação social e de preservação da cultura e religiosidade negras” as quais “garantiam visibilidade aos negros, pois seus membros passaram a se fazer presentes” nas celebrações e eventos. Havia Irmandades

¹²⁶ SILVA, Bruno Izaías. **Revolta dos Malês**. 2008. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/revolta-dos-males/>. Acesso em: 03 de fev. 2022.

exclusivas para brancos, mistas e também Irmandades mantidas por pardos, como a criada em homenagem à Nossa Senhora do Livramento dos Pardos. A principal irmandade negra foi a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, instaurada pelos colonizadores portugueses a fim de cristianizar os escravos, com o passar do tempo foi convertida em espaço de resistência e manutenção cultural dos negros, sendo por isso alvo de inúmeras tentativas de controle e expropriação por parte do movimento católico conhecido como Ultramontanismo¹²⁷, o qual logrou êxito, assumindo a administração de bens e propriedades da Irmandade pós abolição. O associativismo era a base das sociedades como Irmandades, clubes e confrarias criados pela comunidade afro-brasileira, estas além do sentimento de união e pertencimento, proporcionavam espaço de organização e visibilidade ao membros; ajuda financeira e assistência em momentos de doença, casamento e falecimentos.

Esses grupos funcionavam como liderança de classe e de raça para os negros, e são deles as principais ações no sentido de melhoria das suas condições de vida, como por exemplo, através da promoção de cursos de primeiras letras para associados e seus filhos (imprescindíveis num momento em que muitas crianças negras eram praticamente proibidas de frequentar a escola ou humilhadas em sala de aula, quando aceitas). De outra parte, através da luta sindical, tentavam conseguir melhores condições de trabalho para os operários (GILL; LONER, 2009, p. 148).

As lideranças negras tinha claramente por intento alcançar por meio de sua união, estudo e qualificação a equidade nas relações com os brancos. No entanto, todo o regramento e opressão que a sociedade destinava aos negros gerou uma hipervigilância de seus membros sobre si e aos demais. De acordo com as pesquisas de Silva (2011), Domingues (2004) e Oliveira (2016) sobre as normas de convivência dentro dos clubes e agremiações negras, estes perpetuavam estereótipos circulantes nos discursos da época, tendo como fonte as teorias raciais e a ideia da degenerescência negra, sobre hábitos e a própria população negra. Tais teorias colocavam o negro como mais propenso ao barbarismo, aos vícios, aos jogos, à criminalidade e à vagabundagem. Nesse sentido, os clubes e associações reagiam dentro dessa lógica instituindo normas disciplinares extremamente rígidas em relação à conduta de seus membros, buscando assim a distinção entre os que ali frequentavam dos demais.

Para se afirmar nos valores considerados nobres pela sociedade inclusiva, o negro não deveria ingerir bebida alcoólica, assim, como não deveria jogar, drogar-se, frequentar o ambiente de malandragem. Pelo contrário, deveria defender sem tréguas a moral e os bons costumes da classe dominante: ser religiosamente católico, honrado, regrado

¹²⁷ Movimento conservador Católico que propunha a romanização do catolicismo, abolindo assim a influência cultural dos povos dos diversos países em que estava presente e a centralização hierárquica da Igreja na figura do papa, considerado pelo adeptos “infalível” em suas decisões

e cumpridor de seus deveres. Condenava-se a boemia, a prostituição, as religiões de matriz africana, a prática de capoeira, o samba, afinal, o negro devia ter um comportamento puritano (DOMINGUES, 2004, p. 286 apud SILVA, 2011, p. 187).

Ou seja, diante da propagação de discursos racistas e da necessidade de sobreviver em uma sociedade contaminada por eles, alguns grupos foram agenciados ou desenvolveram enquanto forma de resistência a adesão a esses discursos. A opção por não negá-los, mas se colocar em um outro lugar, fora dos estereótipos tidos como negativos, por um lado possibilitou alguma segurança a esses grupos, enquanto que por outro, representa uma fratura em termos de coletividade, essas fraturas fortalecem as distâncias entre os grupos mais vulnerabilizados econômica e socialmente e desmobilizam as ações antirracistas. “as pessoas que são alvo da exclusão seguem buscando formas de inserção e espaços de protagonismo” Hoje, tem-se clareza desses mecanismos de ação que permitiram a continuidade de um pensamento eurocentrado, e meritocrático¹²⁸ na sociedade brasileira, através do agenciamento de sujeitos a tais discursos, mas diante das possibilidades de sobrevivência que populações como estas possuíam e ainda possuem é preciso sensibilidade para entender tais escolhas sem julgamentos e culpabilizações, pois mesmo os membros de clubes, bem-sucedidos financeiramente estavam/estão à mercê de ataques racistas, batidas policiais, associações indevidas à criminalidade entre outras situações.

Esta faceta das relações estabelecidas em agremiações negras, também pode ser visualizada em uma analogia ao conceito de biopoder¹²⁹ desenvolvido por Foucault (2012), o qual seria uma técnica de poder que age em determinada população, aqui se propõe pensar a população negra, produzindo corpos economicamente ativos e politicamente dóceis, um movimento que resultou no poder político gerir a vida do corpo populacional por meio da disciplina, que busca controlar o corpo do indivíduo, e da biopolítica, que age no conjunto da população, regulando comportamentos¹³⁰.

¹²⁸ “No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. [...] Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial”. (ALMEIDA, 2019, p. 82).

¹²⁹ As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação, durante a época clássica, desta tecnologia de duas faces – anatômica e biológica –, individualmente e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida, caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo (FOUCAULT, 2012, p.152).

¹³⁰ Nesse contexto, segundo Foucault adquire grande importância a norma atrelada ao sistema jurídico e punitivo, segundo ele “um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos (...). Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, 2012, p. 157).

Com efeito, os negros ligados a esses clubes se sentiam diferenciados e procuravam ostentar símbolos de distinção, não apenas nas roupas que trajavam nos eventos sociais, como ainda, e principalmente no comportamento. Era imperioso se comportar de acordo com as normas de etiqueta, polidez e boas maneiras e, ao mesmo tempo, desvencilhar-se da imagem de vadio, bêbado, analfabeto, brejeiro, xucro, imoral, deselegante, ou seja, livrar-se dos estereótipos negativos tradicionalmente associados ao negro, daí o rigor na apropriação dos códigos de condutas considerados modernos (DOMINGUES, 2009, p. 4).

Importa pensar também que o emprego de punições sejam elas físicas, sociais, morais ou jurídicas para com os negros sempre foi protocolo recorrente desde o início do período escravagista no Brasil, não sendo nenhuma novidade. A utilização de estratégias jurídicas e políticas para certo controle da população negra é anterior ao surgimento das agremiações e clubes, pode-se considerar, por exemplo, que a Lei dos vadios e capoeiras de 11 de outubro de 1890 (dois anos após a lei Aurea) – Decreto nº 847, 1890 – atua no sentido de punir, com a prisão, aos indivíduos que perambulavam pelas ruas, não possuíam trabalho ou residência comprovada, que estivessem jogando ou portando objetos relativos à capoeira.

CAPITULO XIII DOS VADIOS E CAPOEIRAS

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo em que habite; prover a subsistencia por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes (...)

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal: Pena – de prisão cellullar por dous a seis mezes.

Paragrapho unico. E' considerado circumstancia aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Sabe-se que a capoeira é um elemento da cultura africana e que nesse período pós abolição eram os negros, majoritariamente, os indivíduos que não possuíam casa ou trabalho fixo, sendo assim, uma lei criada para agir sobre uma determinada população. Visto não serem mais disciplinados pela presença violenta de feitores e grilhões, essa população passa a ser disciplinada pelo Estado representado por seus “especialistas” em cada área da vida. De acordo com Cunha (apud Rosa, 2019, pp. 14-15) foi “no período do "pós-abolição, em que as bases do racismo foram construídas e implementadas enquanto políticas de Estado”

Por efeito dessa nova redenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores; por sua simples presença ao lado do condenado, eles cantam à justiça o louvor de que ela precisa: eles lhe garantem que o corpo e a dor não são os objetos últimos de sua ação punitiva. É preciso refletir no seguinte: um médico hoje deve cuidar dos condenados à morte até ao último instante-

[...] (FOUCAULT, 1987, p. 16).

Observa-se que através desse mecanismos de controle, que aqui relacionamos os conceito de biopoder, o Estado passa a gerir a vida social das populações, agindo a fim de canalizar suas potencialidades para uma adequação, aperfeiçoamento dentro do que as normas direcionam. Penalizando aos indivíduos que fogem à norma e seduzindo aos que buscam se distanciar do estereótipo ligado ao conteúdo condenado pela norma. Mas sim gerenciar a vida dos mesmos, controlá-los para aproveitar ao máximo suas potencialidades gerando um aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Portanto, essa relação de poder disciplinar desempenha na sociedade moderna um efeito positivo.



Figura 3: Jogar Capoeira (1835): obra de Johann Moritz Rugendas, parte da exposição *Malerische Reise in Brasilien* (Viagem Pitoresca Através do Brasil).

2.9.4 Os Quilombos e Mocambos

O quilombo e/ou Mocambo¹³¹ é o mais emblemático símbolo da resistência negra à escravidão, com ocorrência em todas as regiões do país, e possuindo as mais diversas configurações políticas e geográficas ainda é um grande desconhecido. Sua natureza necessariamente sigilosa e a violência da repressão investida em seu desmantelamento operou em favor desse desconhecimento sobre vários aspectos fundamentais ao entendimento de como se formavam, que princípios operavam nas relações internas e externas, como se organizavam os elementos culturais africanos e brasileiros, etc.

Sabe-se que esse tipo de associação foi construída como reação ao sistema escravocrata, mas diferente do pensamento que reinou na historiografia até recentemente, o Quilombo não era um reduto exclusivo à escravos fugitivos. Em Palmares, por exemplo, “viveram brancos, mestiços de todas as estirpes e índios, além de negros africanos e nascidos no Brasil”¹³². Pesquisas arqueológicas¹³³ em sítios quilombolas; revisões em registros policiais¹³⁴, jornalísticos e Jesuítas¹³⁵ da época; e memórias preservadas por remanescentes de Quilombos espalhados por todo o país permitem perceber as trocas culturais e alianças (afetivas ou econômicas) mantidas entre grupos aquilombados, muitas vezes constituídos por sujeitos oriundos de regiões diversas da África, com os grupos nativos, escravos assenzalados, negros libertos e mesmo com brancos.

Os quilombos brasileiros ocuparam sertões e florestas, cercaram e penetraram em cidades, vilas, garimpos, engenhos e fazendas; foram atacados e usados por grupos escravistas, aos quais também atacaram e usaram em causa própria; fugiram da escravidão e se comprometeram com a escravidão; combateram e se aliaram com outros negros, índios e brancos pobres; criaram economias próprias e muitas vezes prósperas; formaram grupos pequenos ágeis, móveis e temporários, ou grupos maiores, sedentários, com gerações que se sucediam, politicamente estruturados; envolveram-se com movimentos políticos de outros setores sociais, desenvolveram seus próprios movimentos, alguns abolicionista aproveitaram-se de conjecturas políticas conflitivas nacionais, regionais, até internacionais, para crescer, ampliar alianças, fazer avançar seus interesses imediatos e projetos de liberdade mais ambiciosos. (GOMES In REIS; GOMES, 2012, pp. 25-26).

¹³¹ Os Mocambos eram comunidades ou agrupamentos menores que os Quilombos, e em algumas literaturas encontra-se referência à configuração de grandes Quilombos, como por exemplo, o tido em Palmares como constituídos por inúmeros Mocambos.

¹³² GOMES In REIS; GOMES, 2012, p. 15.

¹³³ Sobre ver: FUNARI Pedro Paulo de Abreu. **A arqueologia de Palmares** – sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-brasileira (2012).

¹³⁴ Sobre ver: LARA, Silvia Hunold. **Do singular ao plural** – Palmares, capitães do mato e o governo dos escravos (2012).

¹³⁵ Sobre ver: VAINFAS, Ronaldo. **Deus contra palmares**- representações senhoriais e ideias jesuíticas. (2012)

Conforme já exposto ainda há mais a descobrir sobre os Quilombos e seu funcionamento do que se pode afirmar ser já conhecido, em especial, no que cabe às práticas educativas que ali se desenvolviam. Pode-se no entanto pensar nesse espaço, em sua vasta diversidade, como lugar de manutenção e atualização de saberes ancestrais, tais como das línguas africanas¹³⁶: Nagô; gege; haussá; kanuri a língua utilizada pelos Bornuns; tapa ou nifê; Grunci; tski e gá; mand ou mandinga; fulá; felupio; walof; austrais; cafréais e do tronco etnolinguístico Bantu o qual engloba as línguas quimbundo, quicongo, Lingala, zulu e umbundo. Muitas das quais foram tão populares que introduziram termos africanos em praticamente todas as áreas da língua oficial do Brasil, como também modificaram a pronúncia (entonação e acentuação) de diversos termos criando junto às línguas nativas um panorama linguístico totalmente diferente do português falado em Portugal. Algumas destas línguas ainda são utilizadas por remanescentes de Quilombos em suas comunicações informais com familiares e demais membros das comunidades, ou nas práticas religiosas, como é o exemplo do ioruba nagô, língua preponderante nos terreiros da Bahia; mas é nas artes e práticas culturais (como a culinária) que encontramos as maiores referências à presença das línguas e culturas africanas e afro-brasileiras, com destaque na dança (jongo, maxixe, lundu etc.), esportes (capoeira) na música (samba, maracatu, axé, choro, entre tantos outros ritmos influenciados pela sonoridade africana), esculturas e na religiosidade.

Lélia Gonzales uma das pioneiras no estudo sobre a presença da cultura negra no Brasil desenvolveu o conceito *pretoguês*, o qual abarca todas as influências e marcas africanas na cultura brasileira. Quando se fala dos aspectos linguísticos é importante situar a grande carga de preconceito produzido pela colonialidade e ainda muito presente na sociedade brasileira contemporânea. Do conceito de pretoguês a professora Sandra Haydée Petit desenvolveu a ideia de *pretagogia* publicada em 2015 na obra *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei n 2 10.639/03* a qual visa auxiliar aos educadores brasileiros na superação de práticas educacionais que desprestigiam a vertente africana e ou perpetuem práticas discriminatórias e racistas.

A Pretagogia, referencial teórico-metodológico em construção há alguns anos, pretende se constituir numa abordagem afrocentrada para formação de professores/ as e educadores/ as de modo geral. Parte dos elementos da cosmovisão africana, porque considera que as particularidades das expressões afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem materna, ou seja, da Mãe África. Dessa

¹³⁶ De acordo com a obra *Os Africanos no Brasil* de Raymundo Nina Rodrigues (2010, p. 130).

forma, a Pretagogia se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos, de matriz africana, o que significa dizer que se ampara em um modo particular de ser e de estar no mundo. Esse modo de ser é também um modo de conceber o cosmos, ou seja, uma cosmovisão africana (2015, pp. 119-120).

2.9.5 Religiosidade e práticas educacionais

As práticas religiosas de origem afro-brasileiras como o candomblé, nagô ebá, batuque, xambá, tambor de mina, cabula e outras variações são extremamente difundidas em todas as regiões do país, com um número bastante expressivo de adeptos apesar de todo o preconceito difundido desde o período colonial por denominações cristãs as quais associam as divindades e entidades dos cultos afro-brasileiros e de matriz africana à figura maligna da cosmovisão cristã, criando um imaginário de medo e culpa sobre seus praticantes. Práticas de intolerância religiosa entre denominações cristãs (monoteístas) e de matriz africana (politeístas) são bastante recorrentes e pouco diálogo se estabelece entre as vertentes a fim de que este pretenso paralelismo entre os panteões sejam desfeitos do imaginário popular.

O candomblé surge como uma religião iniciática, de tradição oral, trazida pelos negros durante a época da escravidão que sobrevive até hoje, tendo se expandido a partir do nordeste para todo o país, adquirindo outras formas e características de acordo com as interferências e particularidades de cada região. Seu sistema de crenças é baseado nos mitos e ritos, oralmente mantidos e transmitidos. Os mitos são conhecidos como Itans e são capazes de narrar as experiências e os sentimentos de seus fiéis, mais do que contar a história de determinado tema religioso, o Itan é capaz de interpretar o sentimento experimentado. Já os ritos são a forma de experimentação do mito, tornar possível a realidade religiosa em que se acredita. A transmissão oral é o que interliga indivíduo e comunidade, a experiência dos que já vivenciaram a religião e seus segredos são transmitidos oralmente para cada fiel, todo o processo de iniciação é um aprendizado de ouvir e falar, o sentir a religião; sendo o principal elo entre a comunidade que compartilha dos seus ensinamentos, sua cultura. (SILVA, 2017, p. 07).

Além de participação na venda de escravos negros, a Igreja católica tinha como objetivo a conversão de nativos e africanos à religião católica, expandindo assim o número de adeptos e contribuintes, ou seja, para a Igreja o tráfico de escravos era um negócio bastante lucrativo e sua posição frente à escravidão era de total apoio. Nesse sentido, as práticas religiosas de cada grupo africano trazido ao Brasil (politeísta ou muçulmano) eram severamente proibidas. Sendo comum que sob orientação dos clérigos, fossem construídas capelas e oratórios nas grandes fazendas receptoras de escravizados, nas quais a prática de rituais católicos como o batismo, assistir às missas e cultuar santidades tidas como padroeiras de cidades e datas era obrigatória a grande parte das senzalas. O contato com as práticas católicas e também com a religiosidade nativa imprimiu características únicas, que diferenciam as práticas religiosas afro-brasileiras

das africanas. Em especial, desse contexto multicultural e único surgiu a mais sincrética das práticas religiosas brasileiras, a umbanda – resultado de um sincretismo entre o culto aos orixás (divindades ioruba e pretos velhos) com a práticas religiosas dos nativos (pajelanças – rituais xamânicos de cura, previsão e a presença de espíritos ancestrais como os caboclos), espíritas Kardecistas (crenças na reencarnação e na evolução) e princípios católicos.

O pensamento racional moderno (europeu) tem por marca a dissociação entre espírito, intelecto e corpo, o que se traduz em uma segregação das áreas da vida que não se vê com tanta definição em outras culturas, como nos grupos nativos e muitas culturas orientais. Nesse sentido pode-se pensar na transmissão dos conhecimentos ancestrais que compõem as práticas religiosas de cura física e espiritual e de orientação através da consulta a espíritos tidos por mais velhos e mais sábios como uma prática em si educativa. Na qual se preservou uma série de conhecimentos históricos, filosóficos, relativos à saúde e ao estabelecimento de relações que não são encontrados ou ensinados em nenhum outro espaço da sociedade brasileira, principalmente na escola.

Contrário da escola formal, onde se ensina e se aprende por etapas, no espaço de terreiro ocorre a educação a todo o momento, desde o nascimento do sujeito (criança), não sendo algo formalizado, mas não menos importante, através das reuniões há o diálogo desta religião em seu modo de construir sua visão de homem e de mundo, as saudações as entidades espirituais, o respeito aos mais velhos e para todos os sujeitos envolvidos sendo racional e irracional, como no caso de plantas e animais e, a humildade para com os outros, além das divisões de tarefas, dando um sentido de obrigações e rotinas cotidianas (SILVA, 2017, p. 07).

Essa perspectiva de que há um viés educativo na religiosidade e ancestralidade afro-brasileira é expressa por Mariana Fonseca em *Educação pelos tambores: a transmissão da tradição oral no Candomblé do Açude* (2006), na qual a autora descreve “a educação no terreiro” como uma organização expressa pela: “explicação mítica da realidade; da linguagem metafórica, do valor da palavra e das tradições, pelo respeito aos mais velhos e ancestrais, pela importância da mãe, pelos cânticos como conhecimento, entre outros”¹³⁷. De maneira análoga, Mota Neto em *A Educação no cotidiano do terreiro: saberes e práticas culturais do tambor de mina na Amazônia* (2008) defende que o terreiro, espaço de práticas religiosas afro-brasileiras, é também “espaço eminentemente educativo”, considerando que a educação ocorre nesses espaços pela atualização das tradições, tidas como fundamentais “para a sobrevivência da religião e da cultura, na medida em que contribui para a construção de identidades uma vez

¹³⁷ FONSECA, 2006 apud REINALDO, 2017, p. 05.

que orienta as ações dos sujeitos possibilitando-lhes referências para com o agir, refletir e sentir”¹³⁸.

A educação é o principal mecanismo de organização e manutenção cultural de um grupo, sem o qual, não teria sido possível aos africanos e afro-brasileiros terem sobrevivido enquanto grupo, estabelecido relações culturais tão fortes e ressonâncias que criaram fraturas na ordem cultural vigente e através das quais temos acesso no contemporâneo a sua visão da história. O conceito de educação que se percebe em suas vivências se distancia do entendimento de educação escolarizada e das figuras que a representam: aluno e professor.

Nesse sentido, em relação ao que se tem como interesse de pesquisa, conhecer o modelo de formação de professores de cada espaço/tempo, não foi possível, com as fontes e recursos de que disponho neste estudo, que se pretende uma genealogia em fontes documentais e bibliográficas, encontrar algum paralelo ou figura que se possa associar, de algum modo, à figura do professor. O que se pôde, com os recursos citados foi perceber em todas as suas múltiplas formas de resistências mecanismos e estratégias educativas por excelência. As quais, busco apresentar a seguir, como elementos que penso serem conceitos importantes na educação afro-brasileira.

- Compreensão/ discernimento para não compor com a lógica da escravidão, esse mecanismo é perceptível nas reações organizadas, como nos movimentos em prol do fim da escravidão, e com destaque nas revoltas e fugas. Em que se vê com clareza que há elementos de resistência que operam contra os discursos e agenciamentos da escravidão.
- Educação para a solidariedade e pelo reconhecimento mútuo. Princípio presente como força motriz nas organizações como Irmandades e Quilombos em que se percebe haver uma rede de relações solidárias entre negros livres, aquilombados, assenzalados e brancos.
- A aprendizagem se dava pela vivência das tradições ancestrais.
- A religiosidade como valor e forma de perceber o mundo; mesmo em sua multiplicidade de culturas e práticas religiosas, este valor se percebe na preservação das tradições das religiões afro-brasileiras e também pela atuação dos grupos convertidos ao islamismo e ao cristianismo. Através da relação com a religiosidade se preservou uma série de conhecimentos históricos, filosóficos, relativos à saúde e ao estabelecimento de relações que não são encontrados ou ensinados em nenhum outro espaço da sociedade brasileira, principalmente na escola.

¹³⁸ MOTA NETO, 2008 apud REINALDO, 2017, p. 05.

- Centralidade na palavra – cultura oral. As práticas de cura, benzimento, prece, reza, cantos, ‘mandingas’¹³⁹ enfatizam uma centralidade da oralidade – as palavras e discursos adquirem grande importância como prática educacional. As palavras são investidas de um poder mais amplo e complexo do que na cultura ocidental.
- A educação era integral, sem dualidades entre mente x corpo x espírito. O corpo é central nas manifestações culturais dos povos afro-brasileiros. Seu corpo é potência de ser e agir, é resistência e espaço sagrado; é no corpo também que se concentra parte influente da repressão como castigos físicos e torturas de um lado, e de outro esse corpo potência é tomado como desprovido de intelecto, inclinado a hipersexualização, à força bruta. Estas são estratégias de subordinação do corpo.
- Educação pelo prazer e ludicidade; o elemento do prazer e da alegria são recorrentes nas expressões artísticas com destaque o canto, a dança, a arte cerâmica: Os batuques e musicalidades atingem o corpo e o mobilizam.
- Educação como reação contraventora; enquanto igreja e sociedade investiam na repressão dos movimentos, corpos e pensamentos dos afro-brasileiros, estes investiam em fortalecer sua relação com a corporeidade, com a liberdade de dança, canto e culto. Com a insistência em preservar momentos de prazer e liberação.
- A figura de autoridade para ensinar estava associada à ancestralidade e à experiência.

Também, em função de todo contexto de perseguição instaurado pela escravidão e pela singularidade da transmissão oral¹⁴⁰ dos saberes por esse grupo, não se pôde conhecer com profundidade as práticas educacionais mobilizadas pelos diversos grupos de afro-brasileiros em seus territórios culturais próprios, sejam quilombos ou comunidades negras. A tradição oral que atualiza a ancestralidade e a memória desse grupo requer acesso às narrativas dos que ainda têm vínculos com o passado.

Numa tradição religiosa como a cristã ou a muçulmana, o escrito sagrado tem a autoridade teológica máxima. E cada crente pode recorrer diretamente a estas fontes,

¹³⁹ O termo Mandinga vêm da associação a um grupo étnico do vale do Níger, de um reino muçulmano de Mali. Estes portavam junto ao peito um cordão com um pedaço de couro no qual costumava ter escrito um trecho do Alcorão, também chamado de patuá. Percebidos como um objeto mágico que protegia seus portadores, com o tempo passou a ser comercializado, em um movimento sincrético com o cristianismo, passou a ter em seu interior elementos tidos como sagrados, pequenos pedaços de altares cristãos, e outros amuletos. Essa associação com o sagrado levou ao estabelecimento de uma relação dos objetos com a prática de feitiçaria, sendo que no contemporâneo é esse o entendimento que se tem da palavra mandinga, apresentada nos dicionários de língua portuguesa como sinônimo aos termos feitiçaria e feitiço.

¹⁴⁰ “A transmissão na Tradição Oral não é um processo simplista que se resume a fala, mas um sistema complexo que a integra não como fonte absoluta, mas como um dos fatores que a compõem.” (RIVAS, 2013, p.81).

passando ao largo dos outros crentes. No Candomblé não existe este lugar de autoridade religiosa que não o crente. E o conhecimento religioso que cada fiel adquire na comunidade religiosa, através dos mitos, ritos, símbolos para poder interpretar a sua experiência religiosa só pode ser acessado através do outro crente concreto. Não é possível passar ao largo dele e acessar alguma outra fonte. Ele, fiel concreto, é a fonte de conhecimento. Ele é a autoridade teológica competente na conservação e transmissão do conhecimento. A oralidade tem, pois uma lógica diversa da das tradições escritas e nela o indivíduo que crê tem uma importância teológica fontal: ele é fonte religiosa. (BERKENBROCK, 2016, s/p).

Concluo esse subcapítulo com esperança que o crescente interesse por resgatar esse período de nossa história pelo olhar e protagonismos dos negros, possa por outros meios recuperar as questões sensíveis e particulares de sua experiência educacional e ir além ao proposto e apresentado aqui.

BLOCO II
*A Criação do Território:
Emergência e Reterritorialização*



Figura 4: Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu, retrato de um momento da catequização dos índios. Tela de Benedito Calixto (1853-1927).

3 OS JESUÍTAS E A COLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Em menos de vinte anos os Índios já não se comem, já tem sua família, uma mulher, uma casa, uma roça: os filhos aprendem e por eles já querem escrever à Rainha por mulheres piedosas que lhes façam, pelas filhas, o que pelos filhos fazem os Padres, que ensinam com proveito português, solfa, canto, ofícios¹⁴¹.

A criação política do Brasil Colônia, em sua complexidade, em meados de 1500, envolveu a utilização de duas estratégias que, juntas, compuseram a frente de ação colonialista: um alto investimento na divulgação da herança cultural europeia e a depreciação das práticas culturais educacionais dos nativo-americanos e afro-brasileiros. Em frente a essas duas estratégias necessárias ao exercício do controle e da autoridade dos portugueses sobre o território, esteve a Companhia de Jesus ou Ordem dos Jesuítas¹⁴². Portugal, no século XV, despontava entre as nações mais influentes do planeta, à época, tanto por seu investimento nas navegações ultramarinas, quanto por suas estreitas relações com a soberana Igreja Católica Apostólica Romana. A vinda da Ordem ao Brasil resultava frutos a essa intrínseca relação, expandia o território de Portugal, ampliava significativamente o número de fiéis sob o domínio do catolicismo e na mesma medida rendia lucro a ambas as instituições: coroa e igreja. A presença da Igreja Católica vai ser percebida por toda a história da educação no Brasil, da proximidade física das escolas com as igrejas à organização do calendário escolar a partir dos feriados católicos dedicados aos santos e mártires, além de uma disciplina dedicada ao ensino religioso¹⁴³. Essa parceria na exploração do território é firmada na realização do solene ato da primeira Missa do Brasil, representada na pintura homônima de Victor Meirelles em 1861.

¹⁴¹ PEIXOTO, 1936, p. 229.

¹⁴² Segundo o historiador Dermival Saviani, em *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2013, p. 15), é consenso entre os historiadores que “é com a chegada dos jesuítas que tem início, no Brasil, a educação formal, sendo, portanto, a partir desse momento que podemos falar, em sentido próprio, de circulação de ideias pedagógicas.

¹⁴³ A Igreja Católica possuiu lugar cativo nos currículos escolares da fundação da colônia ao final do Império. Logo no início da República, a promulgação da Constituição de 1891 separa formalmente os poderes estatais e religiosos, relegando a participação da Igreja Católica à oferta de ensino privado, concentrando sua área de atuação principalmente na educação feminina e sem nenhum alcance nos níveis superiores de ensino no Brasil, tendencialmente agnósticos. O afastamento do ensino público, no entanto, não se mantém por muito tempo, pois, com a Revolução de 1930, a Igreja Católica percebe ser promissora, aos seus interesses, a mudança política que ocorre no país e dá início a uma negociação com intelectuais leigos e clérigos que resulta no decreto de abril de 1931, o qual, assinado pelo então Ministro da Educação Francisco Campos, institucionaliza o ensino de religião (católica) como facultativo na rede escolar pública. A disciplina se manteve como facultativa na elaboração da LDB e demais documentos norteadores, aparecendo inclusive na BNCC, em vigor a partir de janeiro de 2020, na qual passa a ser considerada área do conhecimento, sendo por isso, alvo de muitas críticas que apontam para um desrespeito à liberdade religiosa garantida constitucionalmente. Importante salientar que os documentos

Dom João III, rei de Portugal e Algarves (1502 – 1557), também conhecido como “o piedoso¹⁴⁴” e “o colonizador”, afirmou sobre a vinda da Ordem dos Jesuítas ao Brasil que esta tinha por objetivo doutrinar os indígenas e convertê-los ao catolicismo. “Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente dela se convertesse a nossa santa fé católica” (DOM JOÃO III, 1992, p. 145).

Depois de “descoberto” o espaço (como geografia), e “conquistados” os corpos, diria Foucault (como geopolítica), era necessário agora controlar o imaginário a partir de uma nova compreensão religiosa do mundo da vida. Deste modo o círculo podia se fechar e o índio ficar completamente incorporado ao novo sistema estabelecido: a Modernidade mercantil-capitalista nascente – sendo, todavia sua “outra face”, a face explorada, dominada, encoberta. (DUSSEL, 1993, p. 60).

É essa relação entre os interesses do Estado português – ameaçado pelo desenvolvimento de outras nações e os interesses e dogmas católicos, ameaçados pela expansão do protestantismo e pelo controle árabe do oriente – o cenário do jogo de forças que resultam no estabelecimento da ordem jesuíta no Brasil e delineia uma série de estratégias e exercícios de ingerência do Estado, produzindo subjetivações sobre os corpos nativos e, com destaque, sobre os corpos dos membros da ordem: subjetivados ao máximo para produzirem uma figura de professor dentro de uma lógica de formação que produziu um modelo de formação jesuítico.

Importante situar que aqui se aborda o modo de atuação da Ordem Jesuítica portuguesa, presente em maior parte do território brasileiro, no entanto, a região centro-sul do Rio Grande do Sul pertenceu inicialmente à coroa espanhola, sendo que a atuação dos clérigos Jesuítas espanhóis foi, em muitos aspectos, distinta da atuação portuguesa. Na região Sul os jesuítas espanhóis estabeleceram as Missões Jesuíticas ou Reduções, estas eram aldeamentos cujo objetivo era a catequização dos nativos. De acordo com Porto¹⁴⁵ (1954, s/p) “na organização dos sete povos havia escolas que as crianças aprendiam a ler, escrever, contar música e dança religiosa. Os professores eram índios com cultura superior à comum e com especial inclinação para o ensino”, o autor não esclarece o que seria considerado como cultura superior e inclinação

educacionais elaborados após a Constituição de 1988 orientam para a pluralidade religiosa, destacam o respeito à fé do indivíduo e incentivam o debate sobre as tradições religiosas. Há, no entanto, um distanciamento entre as prerrogativas dos documentos norteadores e as possibilidades reais das escolas públicas, as quais não possuem, em sua maioria, condições de ofertar outra atividade ou disciplina como possibilidade aos alunos que optarem por não participação na disciplina de Ensino Religioso (ER). Alia-se a isso a inexistência de cursos laicos de Formação de Professores para atuação com o ER. O que se tem é a oferta de cursos de aperfeiçoamento com uma baixa carga horária, na modalidade à distância e majoritariamente em instituições de ensino privado.

¹⁴⁴ A postura dissimulada para com seus súditos lhe rendeu a fama de “piedoso”, e a condecoração com a Rosa de Ouro, honraria abençoada pelo papa e dedicada a monarcas, recebida do Papa Clemente VII, em 1527. Em 1551, também seu filho, o Príncipe Dom João de Portugal, recebeu a mesma honraria do então Papa Júlio III.

¹⁴⁵ Para mais informações ver PORTO, Aurélio. **História das missões orientais do Uruguai**. 2 ed. rev. Porto Alegre: Selbach, 1954.

ao ensino, pré-requisitos ao exercício da docência neste contexto. A frequência nestas escolas era obrigatória e nela aprendia-se o guarani, língua nativa reduzida à sua forma escrita pelos jesuítas, também aprendia-se o espanhol e o latim. Em 1750 com o tratado de Madri que redefinia os limites entre os territórios portugueses e espanhóis na América do Sul, esta região passou a pertencer a Portugal. No entanto, os Jesuítas espanhóis não aceitaram abandonar suas atividades e aldeamentos, dando início à Guerra Guaranítica, a qual resultou na destruição das reduções, massacre de inúmeros nativos e na expulsão da Ordem em 1759.

3.1 POR QUE OS JESUÍTAS?

No período conhecido por Brasil Colônia, dá-se início às primeiras iniciativas educacionais institucionalizadas no território brasileiro sob a responsabilidade de ordens religiosas, inicialmente os franciscanos e, com elevado destaque, os padres jesuítas da Companhia de Jesus, e também beneditinos, carmelitas, capuchinhos, mercedários e oratorianos estabeleceram missões no Brasil. Mas por que, dentre tantas denominações católicas, os jesuítas alcançaram tamanho destaque na área educacional?

Sangenis e Mainka¹⁴⁶ (2019) elaboraram um estudo sobre a supremacia da Companhia de Jesus na historiografia em educação no qual apontam algumas estratégias que justificam a expressiva presença dos fundamentos jesuíticos na história da educação brasileira em relação às demais organizações religiosas – com destaque a ordem dos franciscanos: primeira a chegar e com o maior número de clérigos e missionários no Brasil.

Os livros de história do Brasil e de história da educação e/ou da pedagogia no Brasil, quando tratam sobre o período colonial, também se atêm aos jesuítas, e pouquíssimos mencionam, ainda que minimamente, a atuação histórica, evangelizadora e educacional de outras ordens religiosas que marcaram presença no Brasil, desde o século XVI, e nomeadamente da Ordem Franciscana e das suas ramificações, que estão no centro do nosso trabalho. Quais são as razões desse desequilíbrio? Quais são as suas consequências? E quais são as conclusões para a pesquisa futura? (SANGENIS; MAINKA, 2019, p. 02).

Segundo os autores, no cerne dessas questões estava uma preocupação – dos jesuítas – com a produção de registros. A tecnologia da escrita era o meio de comunicação do período colonial. Nesse sentido, os expedicionários jesuítas produziram um considerável acervo

¹⁴⁶ Sobre, ver: SANGENIS, Luiz Fernando Conde; MAINKA, Peter Johann. Presença franciscana e supremacia jesuítica no campo da história e da história da educação na época colonial - um diagnóstico na pesquisa historiográfica a partir da análise dos CBHE da SBHE. **Rev. Bras. Hist. Educ.** vol. 19 Maringá, Epub July 29, 2019.

composto por cartas, documentos, livros, mapas, ilustrações e manuscritos produzidos sobre o território, seus habitantes e, notoriamente, sobre seus empreendimentos educacionais. Essa prática garantiu a permanência de suas práticas nas obras que se ocuparam em conhecer o período.

O investimento na produção de registros servia para publicizar com detalhamento o novo mundo para a Europa e também os colégios e seus métodos formativos. Aí reside um segundo eixo importante à popularização da *Societas Jesu*: sua relação com as elites, tanto europeias quanto nos países colonizados. Os jesuítas eram responsáveis, em grande parte dos países católicos, pela educação dos filhos das famílias mais importantes que compunham as monarquias. “Não só a obra educativa dos colégios da Companhia foi um dos fatores mais eficientes da contra-reforma católica, senão também que a ela se acha ligada grande parte da aristocracia intelectual dos últimos séculos¹⁴⁷”.

O Frei Venâncio Willeke, na obra *Escolas Franciscanas do Brasil* (1961), enfatiza o interesse dos jesuítas pelo atendimento educacional às elites urbanas, as quais auxiliaram na criação de um status superior para a ordem, enquanto que a oferta escolar franciscana se concentrava nos espaços menos urbanizados e no atendimento educacionais dos demais e com gratuidade.

Enquanto as escolas dos jesuítas de preferência visavam às cidades, as escolas dos franciscanos beneficiavam o interior, onde os padres seculares na qualidade de capelães dos engenhos de açúcar instruíam tão somente os filhos da chamada ‘Casa Grande’ ficando porém os povoados dependentes da caridade dos filhos de São Francisco (WILLEKE, 1961, p. 87)

A relação dos jesuítas com as elites europeias ultrapassou os espaços escolares e se infiltrou tanto na vida pública quanto nas decisões políticas dos países católicos. A proximidade estabelecida nos espaços educacionais se estendia a outras instâncias. A educação das elites era um investimento político que garantia privilégios à Ordem. Membros da *Societas Jesu* eram os confessores de príncipes e reis católicos e através dessa prática arraigaram uma posição de destacado poder em relação às frentes e decisões tomadas por seus reinos. Apesar do segredo da confissão ser inviolável, a ciência de informações de Estado, traições e outras questões privadas oferecia vantagens à Ordem. Sua influência era tamanha, que a Ordem recebeu uma concessão de monopólio sobre a oferta de Ensino Médio e Superior nos países católicos que compunham o Sacro Império Romano-Germânico e de Portugal e seus domínios ultramarinos.

¹⁴⁷ LEONEL FRANCA, p. 06, sic.

Do exposto, pode-se concluir que o apoio de reinos e figuras políticas influentes na Europa e na América foram as forças definidoras do destaque recebido, à época, pela educação jesuítica. No entanto, o elemento que promoveu sua aparição hegemônica na história educacional esteve em seus investimentos na produção de registros e em sua circulação. Tais constatações também direcionam para uma compreensão de estruturas hierárquicas dentro da unidade católica, visto que diversas ordens religiosas interessadas na oferta de iniciativas escolares concorreram com os jesuítas. Forças políticas angariadas pela influência junto às elites definiram um lugar de atuação superior à *Societas Jesu* e inferior às demais.

3.2 O *RATIO* E A UNIDADE

As atividades educacionais dos colégios jesuítas apresentavam, como destacado elemento, sua coesão interna: independentemente do país em que estava situado, um colégio jesuíta era facilmente reconhecido por sua organização particular. De maneira análoga, o educador jesuíta era formado por um conjunto de normas e posturas que modelavam sua conduta e existência.

A unificação e padronização do agir e pensar dos membros da ordem eram organizados pelo *Ratio atque institutio Studiorum Societatis Iesu*¹⁴⁸, promulgado de forma definitiva em 8 de janeiro de 1599. Este era um conjunto de 467 regras e orientações ao ensino e com destaque para a atuação dos professores jesuítas de cada disciplina e estudantes.

A *Societas Jesu* se tornou um modelo de dominação, do tipo monárquico-absolutista, cuja organização institucional e administrativa garantiu uma presença coesa e uniforme da ordem em todos os cantos do mundo conhecido naquele momento: fundada, em 1534, por um ex-militar, confirmada pelo papado, em 1540, organizada, com base em uma obediência incondicional de baixo para cima, de modo rigorosamente hierárquico, orientada nos critérios modernos de racionalidade e eficiência e estruturada, de forma precisamente centralizada, em Roma, sede central da ordem, de onde as atividades da Companhia foram determinadas, de forma unilateral, até os colégios, as casas e missões em cada uma das suas respectivas províncias (SANGENIS & MAINKA, 2019, p. 02).

O rápido crescimento da influência da Ordem incidiu na ampliação do número de instituições sob sua gestão, em diversos países, expondo as estratégias de ensino a uma gama de práticas educacionais já existentes em cada novo território ocupado pela ela. A possibilidade de que as práticas educacionais próprias de cada grupo ou nação pudessem interferir na obra

¹⁴⁸ O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* ou Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus o qual levou 15 anos para ser construído.

educativa da Ordem preocupava o Padre Inácio de Loyola, seu fundador, cuja relação com o meio militar atentava para o efeito da unidade.

A solução apresentada por Loyola foi a abertura de uma escola-modelo de Ensino Superior em Roma, sede do catolicismo, dedicada à formação dos professores que atenderiam às demais instituições e colégios. Conforme Leonel Franca, escritor e membro da Companhia de Jesus, em sua obra *O Método Pedagógico dos Jesuítas* (1951), o colégio Romano¹⁴⁹ traria à Ordem os “benefícios de uma Escola Normal Superior que prepararia, entre os estudantes da Ordem, os futuros professores, adestrando-os nos melhores métodos e pondo-os em contato imediato com os educadores mais abalizados¹⁵⁰”.

De acordo com Franca (1951), “o corpo docente, para preencher as finalidades que tinha Inácio em vista, era muito escolhido e, sem exclusivismo de nacionalidades, recrutado nas diferentes nações com o critério único da competência e eficiência¹⁵¹”. Ambos os critérios, competência e eficiência, eram balizados a partir do *Ratio*, em uma perspectiva de obediência cega e disciplinamento constante do corpo dos professores.

No entanto, a força dos costumes regionais de cada país e cultura se sobrepuseram à formação recebida, requerendo a criação de novas formas de controle institucionais que mantivessem a unidade pensada por Loyola. Em resposta, são criados os postos de *Inspetores de Ensino*, os quais tinham por tarefa e missão fiscalizar instituições e professores a fim de garantir que as normativas contidas no *Ratio* estavam sendo seguidas com fidelidade.

Ouvir e observar os professores – De quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor (*RATIO*, 1599, regra 17).

Tais forças que se negavam à padronização imposta pela disciplina jesuítica podem ser relacionadas ao que Foucault vai nomear de resistências ao poder. Ou seja, pequenos e múltiplos movimentos cujo papel está em contestar os sistemas hegemônicos de poder e, em alguns casos, modificá-los. Segundo ele, “os indivíduos, livremente, em suas lutas, em seus afrontamentos,

¹⁴⁹ O colégio Romano, fundado em 1551 por Inácio de Loyola, foi a primeira escola jesuíta e passou a ser conhecido como colégio “gregoriano” em homenagem ao papa Gregório XIII que, em 1584, doou uma nova sede à escola. Mesmo após o encerramento das atividades da Ordem dos Jesuítas, o colégio manteve suas atividades sob a tutela do Clero, voltando à administração da Ordem após a sua refundação, em 1824. Ou seja, esta é uma das poucas instituições de ensino que resistiu ao tempo e às mudanças políticas globais, sendo hoje nomeada de *Pontifícia Universidade Gregoriana* (PUG), fundamentalmente voltada ao ensino Humanístico, com destaque para o ensino da teologia e da filosofia. A página da PUG (<https://www.unigre.it/it/>) visitada em 28 de dezembro de 2019 afirma que, nessa data, a instituição conta com 312 docentes e 2754 estudantes de 123 nacionalidades.

¹⁵⁰ FRANCA, 1951, p. 10.

¹⁵¹ FRANCA, 1951, p. 11.

em seus projetos, constituem-se como sujeitos de suas práticas ou recusam, pelo contrário, as práticas que se lhes são propostas. Eu acredito solidamente na liberdade humana¹⁵²”. Foucault reconhece as resistências ao poder e nega a “ideia de que o poder é um sistema de dominação que tudo controla e que não deixa nenhum lugar para a liberdade¹⁵³”.

3.3 PROVENIÊNCIAS E MODELO DE ENSINO

A escrita do *Ratio* e a expansão das instituições educativas da Ordem foram em grande parte impulsionados pelo Movimento da Contrarreforma criado pela Igreja Católica, em 1545, em resposta aos avanços do protestantismo na Europa. Seu fundador, o basco Inácio de Loyola e outros 6 colegas¹⁵⁴ estudantes da Universidade de Paris, fizeram um juramento de obediência à Igreja Católica, criando a Ordem dos Jesuítas, sendo esse ato reconhecido através de uma Bula Papal, a *Regimini Militantis Ecclesiae*, promulgada pelo Papa Paulo III, em 1540. Os seus fundadores eram substancialmente membros da elite e estudantes das principais universidades europeias.

Apesar de ter Inácio de Loyola sido militar e estudado em diversas instituições, é a Universidade de Paris que vai guiar as primeiras iniciativas educacionais da Ordem, pois, nessa época, era considerada o centro cultural de toda a Europa e difundia a corrente humanista do Renascimento, que defendia a volta do ensino clássico. Antes de sua dissolução, a Ordem¹⁵⁵ chegou a contar com 578 colégios e 150 seminários, totalizando 728 casas de ensino espalhadas pelo mundo.

O *Modus Parisiensis* a partir do qual se organizou a estrutura educacional da Ordem foi responsável por introduzir no Brasil algumas práticas que continuam arraigadas em nossos estabelecimentos escolares. Dentre elas, destaca-se:

- A organização escolar em classes compostas por alunos em idade próxima ou/ e mesmo nível de instrução (classes homogêneas). Esses eram organizados em fileiras, um após o outro.

¹⁵² FOUCAULT, 1994, p. 693.

¹⁵³ FOUCAULT, 1994, p. 721.

¹⁵⁴ Pedro Fabro (francês), Francisco Xavier (espanhol), Alfonso Salmerón, Diego Laynez (espanhol), Nicolau de Bobadilla (espanhol) e Simão Rodrigues (português).

¹⁵⁵ De acordo com dados disponibilizados na página da Ordem (<http://www.asav.org.br/companhia-de-jesus/>), acessada em 28 de dezembro de 2019, “A Rede Jesuíta de Educação leva ensino de excelência para mais de três milhões de pessoas em todo o mundo, contemplando mais de 800 colégios, 200 universidade e faculdades e mais de 2700 centros de Educação Popular Fundação Fé e Alegria”.

- Cada classe era regida por um professor e possuía um programa de conhecimentos previamente organizado de acordo com o nível dos alunos (currículo) e se baseava na repetição dos conhecimentos através da realização de exercícios (*repetitiones*), geralmente frente ao professor ou a um estudante mais velho - hierarquicamente superior - que validava o conhecimento adquirido. O saber, nesse sistema, não era por si só suficiente, requeria ser submetido ao julgamento externo e receber seu reconhecimento ou não. A hierarquia presente na organização do ensino não abria possibilidade de argumentação em relação ao valor atribuído ao conhecimento apresentado pelos estudantes, questionar um superior era considerado uma falta das mais graves e de aceitável punição.
- O conhecimento era ordenado sequencialmente em séries e o estudante acessava a próxima série por progressão dos níveis através da realização de exames (*disputation*).
- Organização em edifícios específicos ao ensino, separados de outras atividades como a religiosa, de alimentação ou descanso.
- A base do ensino era a leitura (*lectio*) e utilizava-se de mecanismos de “incentivo” ao estudo, os quais abarcavam de prêmios e condecorações à aplicação de castigos físicos e psicológicos.

O processo de ensino/aprendizagem descrito agia sobre os estudantes por agenciamento e disciplinação através dos quais se enfraquecia as possibilidades de resistência ao poder instituído. À medida que as disputas geradas pela premiação ou favoritismo de alguns e castigo e humilhação de outros geravam pulverizações nos grupos de estudantes, tornava-se mais fácil o seu controle. De um lado, se estabelecia um processo de unificação (em classes, idades, posições) e, de outro, os estudantes eram individualizados dentro de seus grupos, criando disputas, ciúmes e hierarquias que minavam as relações interpessoais.

Creio que, hoje, a individualidade é completamente controlada pelo poder e que nós somos individualizados, no fundo, pelo próprio poder. Dizendo de outro modo, eu não creio que a individualização se oponha ao poder, mas, pelo contrário, eu diria que nossa individualidade, a identidade obrigatória de cada um é efeito e instrumento do poder, e o que este mais teme é: a força e a violência dos grupos (FOUCAULT, 1994, p. 663).

A partir do exposto por Foucault (1994), pode-se pensar a ação dos processos escolares quando da atribuição de papéis ou identidades – ditas boas ou más – aos estudantes, tendo

por parâmetro valores particulares ao contexto educacional e, no caso dos processos jesuítas, atribuições de juízo da moral católica.

A atribuição de identidades (bom/mau, inteligente/ignorante, caprichoso/desleixado, etc.) não se relaciona à avaliação do processo de ensino, antes disso, produz efeitos que não permitem que se desenvolva um processo educacional. Não é o processo de ensino, tampouco a aprendizagem que está sendo considerada ‘boa ou má’, mas o indivíduo. Foucault (2009) questiona essa dinâmica de produção de relações de poder nas instituições escolares, e, segundo ele, “O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação do papéis para os sujeitos que falam¹⁵⁶”

A atribuição de identidades pelo professor é, do ponto de vista do aluno, uma experiência de ser colocado em um lugar em relação ao saber. O bom e o mau aluno vivenciam o mesmo processo – ambos são submetidos a uma variação de juízo – em que a capacidade de imitação de padrões e respostas é definidora dessa variação. Nesse processo, a autoridade do professor confere valor de verdade sobre o que é dito do estudante e possibilita que esta seja aceita com naturalidade. Sobre a noção de verdade, Eizirik afirma:

A verdade deve ser entendida como um sistema de procedimentos ordenados para produção, regulação, distribuição, circulação e operação dos discursos. Ela está ligada em uma relação circular com sistemas de poder que a produzem e sustentam e com os efeitos do poder que ela induz e que a expandem (2005, p. 42).

Em relação ao currículo, no Brasil, o plano de estudos jesuíta incluía massivamente o estudo da doutrina cristã, em todos os anos e módulos. Além disso, também era obrigatório o estudo do idioma português. Na base do processo de ler e escrever estava a escola, com a possibilidade de estudar canto orfeônico e música instrumental. Aos que desejavam dar continuidade a esse processo, poder-se-ia optar entre o aprendizado profissional e o agrícola e aulas de gramática com viagens de estudo à Europa.

A educação escolar nesse período estava longe de ser sentida como uma necessidade da sociedade que ali se desenvolvia, pois o modelo de formação jesuítico era totalmente voltado a uma formação humanista, literária e acadêmica, enquanto a economia brasileira estava concentrada no modelo agroexportador (monocultural) e escravocrata (indígena), com desenvolvido campo de trabalho na agricultura e na exploração da força de trabalho braçal, sendo que, praticamente, não havia cargos públicos e espaços de atuação para os formados fora dos mosteiros e escolas da ordem. Ainda em relação às bases da educação no Brasil, as vagas

¹⁵⁶ FOUCAULT, 2009, pp. 44-45.

nas escolas jesuítas eram destinadas fundamentalmente à elite do país, formada pelos filhos dos colonos, embasando a fundação de uma cultura letrada excludente, pois associava o acesso ao conhecimento à situação financeira e à origem da família.

Além disso, os padres jesuítas exerceram forte influência na sociedade, principalmente burguesa. Eles introduziram, no período colonial, uma concepção de educação que contribuiu para o fortalecimento das estruturas de poder hierarquizadas e de privilégios para um pequeno grupo. Incutiram a ideia de exploração de uma classe sobre a outra e a escravidão como caminho normal e necessário para o desenvolvimento. A educação tinha o papel de ajudar a perpetuar as desigualdades entre as classes sociais. (CONCEIÇÃO, 2017, s/p)

Para Ranghetti (2008, p. 01), “A matriz geradora dos fios que teceram o currículo de formação de professores no Brasil revelou que a formação de professores como profissionais, no Brasil, ocorreu quando a educação estava sob o comando dos jesuítas”, o que nos leva a pensar: será que fomos capazes de superar, em algum grau, essa tradição no decorrer de nossa história?

3.4 A LÍNGUA BRASILIS

Desde a fundação da primeira escola elementar¹⁵⁷ no Brasil, em Salvador, pelo Padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas buscaram aprender e utilizar a Língua Tupi juntamente ao teatro, à dança e à música como estratégias de aproximação aos nativos. No entanto, a difusão da Língua Portuguesa era pilar fundamental ao processo de catequização à fé cristã. Enquanto o aprendizado da Língua Tupi, pelos nativos, se dava de maneira informal, pela observação, o ensino da Língua Portuguesa necessitava de métodos rigorosos de repetição e do uso da violência.

Em uma tentativa de facilitar a unificação dos nativos e sua fixação nos aldeamentos, os jesuítas investiram na apropriação de seu idioma. A obra de maior vulto neste contexto é certamente a *Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil*¹⁵⁸ (1595), escrita

¹⁵⁷ “Quanto a fundação, Nogueira (1985) argumenta que, em 1575, em reunião da Congregação provincial da Bahia decidiu-se pela fundação do Colégio de Olinda. No entanto, só em janeiro de 1576 foi criado oficialmente o colégio através de Alvará do Rei D. Sebastião. A partir de então o colégio passou a ser financiado com os recursos governamentais. A quantia destinada ao colégio foi de mil cruzados anuais. Além disto, recebeu também, uma quantidade de gado e lavoura de mandioca (BARATA, 1972). Estes recursos eram oriundos da redízima, que foi um plano criado pela Coroa Portuguesa em 1564, “[...] pelo qual dez por cento de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuíticos” (SAVIANI, 2013, p. 50) (COSTA; PAIVA, s/d, p. 05)

¹⁵⁸ Alguns anos antes, frei Alonso de Molina publicou a primeira gramática de uma língua indígena no território do México, intitulada *a Arte de la Lengua Mexicana y Castellana* (1571), a semelhança entre a nomenclatura e o método de escrita – a partir do latim- indicam que Anchieta se inspirou em Molina para a realização de sua

pelo jesuíta José de Anchieta, publicada em Portugal, após receber o selo de aprovação do Santo Ofício.

O Tupi¹⁵⁹ era considerada uma língua ágrafa¹⁶⁰, e as matrizes Tupi-guarani contavam com um número de falantes pré-colonização significativo. Estes eram habitantes da costa brasileira, primeiro espaço a ser colonizado, e seus grupos foram os mais impactados pela chegada dos colonizadores. Por algum tempo, os colonizadores pensavam serem estes os únicos habitantes do território, por isso clérigos tomaram erroneamente a esta língua como língua geral dos nativos.

A intenção que orientou o trabalho etnolinguístico de Anchieta à época se distanciava de um cuidado preservacionista do patrimônio linguístico e cultural dos nativos, aproximando-se de um investimento em desterritorialização do que havia estabelecido a fim de que, em seu espaço, um novo território – europeu e católico – viesse a se estabelecer. “A preocupação com a língua local girava em torno da dificuldade que seria europeizar o novo mundo conquistado sem se fazer compreender por seus moradores¹⁶¹”.

A Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil (1595) como registro histórico possui grande valor, pois apesar da intenção que norteia seu aparecimento, a proteção e o alcance recebidos do Santo Ofício, manteve-a preservada e, por consequência, também registros vocabulares e fonéticos do Tupi, ou seja, resguardou, em parte, da ação dos colonizadores e de seus colegas jesuítas – ambos interessados na unificação linguística – registros da cultura nativa. Do ponto de vista da Linguística¹⁶², no entanto, a obra comete um erro gravíssimo, o erro de todo colonizador: tentar encaixar o outro dentro de suas referências e perspectivas. Anchieta tenta encaixar a língua nativa dentro do modelo estrutural do latim, e, para isso, cria categorias morfológicas onde não as há, além da “busca de equivalências entre categorias gramaticais latinas e categorias das línguas indígenas; a utilização de um quadro descritivo das classes de palavras das línguas indígenas a partir das partes do discurso divididas tal como no latim e/ou no grego; e a manutenção da metalinguagem¹⁶³”

gramática. Após há outras duas obras: a *Arte da Língua Brasílica*, de Luís Figueira, (1621); a *Arte de Gramática da Língua Brasílica da Nação Kiriri*, de Luís Vincencio Mamiani (1699).

¹⁵⁹Hoje se sabe que não se tratava de uma língua e, sim, de um tronco linguístico, a partir do qual inúmeras matrizes e variações linguísticas se desenvolveram.

¹⁶⁰ A questão das línguas nativas foi abordada com mais profundidade no capítulo anterior, porém convém considerar que, no contemporâneo, há evidências que apontam para um outro entendimento das línguas nativas, não mais pela condição da agrafia em relação às línguas conhecidas pelos europeus.

¹⁶¹ FEIJÓ, 2019, s/p.

¹⁶² Área da ciência que se interessa pelo estudo da linguagem humana e sua evolução.

¹⁶³ BATISTA, 2005, p. 02.

Nos primeiros tempos da Ordem no Brasil, sob a orientação de Manuel da Nóbrega, desenvolveu-se uma *Pedagogia Basílica* pensada exclusivamente para a conversão dos povos nômades e pagãos à doutrina cristã. Essa pedagogia fora pensada a partir de dois eixos: fixar os nativos em um território e atualizar noções de unidade.

A diversidade de costumes, crenças e línguas e, com destaque, o nomadismo certamente tornaram a tarefa de hegemonizar os indígenas bastante complexa, pois não se podia considerá-los todos do mesmo modo, visto que, entre eles, havia culturas rivais e posicionamentos que tornavam a convivência e a fixação em um território de domínio católico praticamente impossível. Nesse sentido do estabelecimento de aldeamentos, os jesuítas utilizavam-se da transmissão da cultura cristã-europeia a partir das três forças, consideradas por eles os pilares da Pedagogia Basílica: a da tradição, a da ação e a do exemplo.

Dentre as estratégias utilizadas pelos jesuítas, cita-se a atenção dada às crianças, no sentido de que estas eram vistas como uma ferramenta de catequizar aos adultos. Sendo assim, trouxeram os jesuítas de Portugal sete órfãos portugueses catequizados na fé católica a fim de auxiliarem na catequização das demais crianças¹⁶⁴. Também se escolhia os filhos dos líderes de cada aldeia para receberem instrução e serem convertidos, pois, assim, teriam melhor domínio sobre os demais. Em relação à língua, houve um intenso investimento no ensino da leitura, escrita e gramática.

Os povos nativos do Brasil apresentavam grandes resistências à fixação em um mesmo território. O nomadismo era uma das prerrogativas das sociedades sem Estado, ou com Estado sob controle, posto que as prerrogativas de propriedade particular, posse de terras e bens, definição de propriedade sobre um território, herança e hereditariedade são conceitos e práticas que só possuem lógica dentro de uma estimativa de Estado como centro organizador da vida social.

3.5 COMO SE PRODUZ UM PROFESSOR?

No cerne da colonização estabeleceu-se, como peça fundamental da promoção da “civildade” e conquista do território, refletindo um projeto mais amplo que unia fé, poder e transformação dos modos de vida, a primeira iniciativa educacional que se assemelha ao que consideramos hoje um curso de formação de professores.

¹⁶⁴ Sobre ver: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, pp. 169-189, 2008.

A *Academia* ou *Seminário Pedagógico* instituído pelos colégios jesuítas assume grande relevância na compreensão do conceito de Formação de Professores devido à extensão e à intensidade de suas práticas e pensamentos. A formação dos professores nesse sistema era bem mais complexa e extensa que qualquer curso de formação inicial da atualidade, contudo os pontos de encontro entre esses dois modelos – o atual e o jesuítico –, compõe objeto de interesse das linhas a seguir e apresentam um receita bem descrita de como se produz um professor.

A formação jesuítica de professores apresentava duas ramificações que compunham a hierarquia pedagógica. Na base da estrutura, encontrava-se a formação para *Mestre-escola*, o que corresponderia, em nosso contexto educacional, ao professor da Educação Básica e, em um patamar mais elevado, a formação para *Professor das Faculdades Superiores*, o qual seria especializado em uma área do conhecimento e formador dos demais.

A formação inicial era comum ao *Mestre-escola* e ao *Professor das Faculdades Superiores*, sendo organizada da seguinte maneira: os primeiros dois anos eram dedicados à *Formação Moral*, a qual era tida como a mais importante, pois era voltada ao aperfeiçoamento dos candidatos ao ofício de professor, este era idealizado moralmente como um ser “perfeito” (na cosmovisão católica quinhentista) em suas ações, sempre justo, paciente e sábio.

Cabia aos futuros professores nesse período lapidarem seus comportamentos e atitudes a fim de se assemelharem, em todos os aspectos, ao professor modelo dos jesuítas, o frade dominicano e professor Tomás de Aquino¹⁶⁵, beatificado e tornado santo em 1323 pelo papa João XII. São Tomás nunca realizou nenhum milagre, e sua canonização se deu em decorrência da escrita da *Suma Teológica*, obra escrita entre os anos de 1265 a 1273 e tida como um dos pilares da filosofia *Escolástica*. Na *Formação Moral* aprendia-se a dominar as paixões e impulsos e também a desenvolver as virtudes cristãs da caridade, paciência, piedade sólida e denúncia de si mesmo.

A disciplina do corpo, prospectada pela *Formação Moral*, era o elemento revelador da aptidão dos sujeitos ao magistério jesuíta. De maneira muito semelhante à disciplina militar, os estudantes teriam de estar totalmente comprometidos com a ascese da ordem. Um educador jesuíta não tinha corpo, deveria, pois, deixar de estar submetido a suas vontades. Não se sente

¹⁶⁵ Tomás de Aquino ou São Tomás (1225 – 1274) possui grande importância ao sistema educacional Jesuítico devido a suas obras nas áreas de teologia e filosofia, ele é considerado o expoente da tradição filosófica conhecida como Escolástica. A escrita das obras *Suma Teológica* e a *Suma contra os Gentios* nas quais ele retoma o pensamento filosófico de Aristóteles e elabora uma harmonização do pensamento racionalista do filósofo grego com as tradições cristãs católicas lhe rendeu o título de pai do tomismo, movimento que recebeu o seu nome. O seu pensamento foi aceito de tal forma pela Igreja Católica que ele foi declarado Santo, Doutor e patrono das escolas e dos professores, e suas obras passaram a ser dogmas da Igreja.

fora do corpo, por isso os estudantes eram incentivados a todo momento a buscarem a virtuosa semelhança a São Tomás. Sem corpo, não há individualidade, e, tal qual uma máquina composta por inúmeras peças, funcionava a hierarquia Jesuítica, todos “despidos” de si.

Há todo um cuidado em se distanciar o educador jesuíta, saído da elite, dos demais, dos nativos e escravizados, etc. O corpo de um educador era a morada não da alma humana, mas do espírito da instituição jesuítica. A dualidade corpo e alma, pré-barroca, foi potencializada ao máximo nos processos de subjetivação dos educadores, enquanto os documentos oficiais do descobrimento (cartas, registros, relatórios) relatam a permeabilidade dos corpos nativos, os quais, logo que se viam livres das amarras de padres e fazendeiros, voltavam às suas práticas culturais como que se nunca as tivessem abandonado. Na tentativa de afastar do corpo institucionalizado essa característica associada aos corpos nativos, fixava-se, na rotina dos educadores, alguns mecanismos de controle: a presença dos inspetores; a escrita de relatórios e registros, os Exercícios Espirituais e, com relevante ênfase, o recurso da confissão.

3.5.1 A confissão da verdade

O recurso da confissão não era nenhuma novidade no pensamento católico, contudo, no contexto dos mecanismos de controle institucionais, ele ganhava novo significado – pois se inseria no âmbito mais privado e inacessível do corpo – e estabelecia a produção de discursos em torno de uma noção de verdade marcada pela negação dos sentidos corporais. A atenção dos cânones católicos com a potencialização das práticas confessionais concentrava-se no cotidiano dos educadores, nas pequenas digressões, nas banalidades.

Em *Verdade e subjectividade* (1993), Foucault aborda a lógica institucional de produção de verdades e subjetividades a partir de uma análise da confissão. Para ele, “dizer a verdade acerca de si próprio” era um mecanismo “imposto a toda a gente e até aos loucos se quiserem tornar-se pessoas racionais e normais”. Ele toma por exemplo a crença de um psiquiatra francês (Luria) na cura de seus pacientes mediante a confissão de que se sabiam loucos. Este processo implicava a subjetivação do paciente diante da produção de uma verdade sobre sua saúde psicológica e a ausência de resistências a essa verdade. Aceitar a sua condição de loucura significava aceitar uma regulamentação exterior sobre seus instintos e sentimentos: uma condução de conduta. Sua reincorporação à sociedade estava condicionada pela negação de possuir uma verdade particular – de que não era louco.

“Declarar alto e bom som e de maneira inteligível a verdade acerca de si próprio – isto é, confessar – foi durante muito tempo considerado no mundo ocidental quer como uma

condição de redenção dos próprios pecados, quer como um item essencial da condenação dos pecadores¹⁶⁶. A confissão foi o principal recurso dos julgamentos dos tribunais do Santo Ofício durante a Idade Média e produziu reverberações, ainda atuais, sobre as práticas e corpos femininos. As práticas de tortura só chegavam ao fim quando a vítima confessava ser bruxa, ter mantido algum tipo de relação com entidades malignas do catolicismo e outros delírios de que tinha sido acusada. A confissão dava fim às torturas e condenava à morte. Confessar era um exercício de sujeição e de governo¹⁶⁷.

A confissão, na formação do professor jesuíta, funcionava como um mecanismo que requeria – todo dia – a averiguação minuciosa de cada conduta, cada ato discursivo, cada pensamento e, para além disso, a aceitação de que, em algum momento desse percurso diário, há de se ter cometido algum pecado contra a Ordem e este deveria ser exposto, confessado. O exame da conduta e sua confissão, nesse contexto, era uma estratégia de vigilância.

Em *Microfísica do Poder* (1979), Michel Foucault situa o refinamento das técnicas de confissão a partir do 19º Concílio ecumênico da Igreja Católica, realizado em Trento (1545 a 1563). E identifica, no próprio tratamento que os dirigentes católicos dispensaram aos seus padres e missionários, indicativo do medo das mudanças inseridas no cenário europeu por Martinho Lutero e o crescimento do protestantismo.

A partir do Concílio de Trento, por volta de meados do século XVI, assistiu-se ao aparecimento, ao lado das antigas técnicas de confissão, de uma série de procedimentos novos que foram aperfeiçoados no interior da instituição eclesiástica, com objetivos de purificação e de formação do pessoal eclesiástico: para os seminários e conventos, elaboraram-se técnicas minuciosas de explicitação discursiva da vida cotidiana, de auto-exame, de confissão, de direção de consciência, de relação dirigidos-diretores. Foi isto que se tentou injetar na sociedade, através de um movimento, é verdade, de cima para baixo (FOUCAULT, 1979, p. 142, sic).

Ao final da *Formação Moral*, deveriam os estudantes estarem convictos de serem vigias de si mesmos, praticando a confissão de todo e qualquer ato que não lhes seja recomendado. A lógica da confissão assentava-se nesse movimento de formatação de um corpo individual em corpo coletivo, representando a unidade e identidade jesuíta, de onde derivava sua força pedagógica.

¹⁶⁶ FOUCAULT, 1993, p. 204.

¹⁶⁷ Governar pela verdade, segundo Foucault, em *A coragem da Verdade* (2011), seriam práticas de governo de si e dos outros articuladas à obrigatoriedade de manifestações da verdade sobre si mesmo. “pareceu-me que seria igualmente interessante analisar, em suas condições e em suas formas, o tipo de ato pelo qual o sujeito, dizendo a verdade, se manifesta, e com isso quero dizer: representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade (FOUCAULT, 2011, p. 4),

3.5.2 Exercícios Espirituais

A obra *Exercícios Espirituais* de Inácio de Loyola foi escrita em 1522 e tinha por espaço de circulação apenas as instituições da *Societas Jesu*. Seu conteúdo produziu polêmicas entre os católicos e também entre os críticos da Ordem. O tribunal do Santo Ofício via com desconfiança a obra por esta, em um momento inicial, incentivar o livre arbítrio e possuir algumas referências que lembravam a filosofia de Erasmo de Rotterdam¹⁶⁸. Loyola chegou a ser preso pelo tribunal em função do livro duas vezes em Alcalà e Salamanca. No entanto, em 1548, Francisco Borgia¹⁶⁹ encaminha um pedido de aprovação à publicação da obra à Igreja, recebendo um retorno favorável.

Seu apoio ao usufruto do livre arbítrio, no entanto, é bastante particular, pois, para ele, deveria haver liberdade na decisão de seguir a Cristo, após feita a escolha no entanto, a entrega e subserviência deveria ser total. O livro se tornou a obra pedagógica mais utilizada na formação dos professores jesuítas. Nas palavras de Loyola, os Exercícios Espirituais eram:

Qualquer modo de examinar a consciência, de meditar, de contemplar, de orar vocal e mentalmente, e outras operações espirituais [...] Pois assim como passear, caminhar e correr são exercícios corporais, da mesma forma se dá o nome de Exercícios Espirituais a todo e qualquer modo de preparar e dispor a alma, para tirar de si todas as afeições desordenadas e, afastando-as, procurar e encontrara vontade divina, na disposição da vida para a salvação da alma (LOYOLA, 1966, p. 13).

A prática dos Exercícios Espirituais desenvolvida por Loyola se vinculava a um domínio do corpo em razão de produzir efeitos no espírito. Na prática, conduziam para uma desvinculação perigosa da realidade, restrições alimentares, suplícios e todo tipo de negação das necessidades corporais. A seguir, é possível acompanhar uma narrativa da experiência de Pierre Favre:

Os Exercícios Espirituais foram fundamentais para arregimentar os companheiros que fundariam, com Loyola, a Companhia de Jesus. Favre, um dos mais importantes fundadores da Companhia de Jesus praticará os Exercícios Espirituais em 1534, e com ele conhecemos o que significavam os Exercícios como obra de formação espiritual dos jesuítas desse período: A experiência dos Exercícios realizados por Favre sob a direção de Loyola, como ninguém ainda provavelmente pôde fazê-los, numa entrega, num abandono total, merece nossa atenção por um instante: é como se ele atirasse uma tocha de fervor devorador sobre o currículo universitário clássico que acaba de concluir. Em fevereiro de 1534, o licenciado saboiano tranca-se num casebre isolado do bairro de Saint-Jacques, ao lado da atual Val-de-Grâce. O inverno é terrível: as

¹⁶⁸ Erasmo de Rotterdam tornou-se extremamente popular na Europa, em 1503, após a publicação intitulada de *Manual do Soldado Cristão* (Enchiridion Militis Christiani, no original),

¹⁶⁹ Duque de Gandia – Espanha e, bisneto do Papa Alexandre VI.

carroças atravessam o Sena gelado. Pierre usa como cama a lenha que lhe dão para se aquecer a fim de avivar seu sofrimento. Fica oito dias sem se alimentar, recusando os goles de vinho que lhe oferece Ignácio, e chega a passar várias noites ajoelhado na neve. É preciso que Loyola -o ermitão irsuto de Manresa -assustado, o obrigue a pôr fim a essa insensatez (LACOUTURE, 1994, p. 70, grifo do autor).

Exercícios Espirituais era um livro dogmático, que orientava a reflexão sobre os pecados bíblicos e sua associação com a vida do praticante dos exercícios, e, tais subjetivações investiam em uma adesão à negação do corpo – tido como o instrumento de pecado – e alto investimento na vida espiritual – dentro de uma Cosmovisão católica, cujos resultados seriam apenas alcançados após a morte.

Os exercícios espirituais tinham sua maior ênfase dentro do primeiro período de formação – a *Formação Moral* - na qual os estudantes deveriam aprender as técnicas de abnegação do corpo: castidade, pobreza, penúria, jejum, etc. No entanto, a prática dos exercícios espirituais não cessava nunca, enquanto vivo, os jesuítas deveriam ser praticantes. Para chegar às etapas formativas seguintes: *Formação Intelectual*, *Formação Filosófica* e *Formação Pedagógica* os estudantes já não precisavam demonstrar seu comprometimento com a realização dos exercícios – o que garantiria a obediência e subserviência à Ordem e suas inúmeras regras.

3.5.3 O currículo

Na sequência, os alunos iniciavam um novo percurso de dois anos voltado à *Formação Intelectual*, e, nesta etapa, dedicavam-se ao estudo aprofundado das Letras Clássicas, a saber: latim, grego e hebreu. A base sobre a qual se assentava esta formação era o estudo da gramática, leitura e tradução de obras clássicas nas línguas acima citadas. Há que se considerar que mesmo obras clássicas passavam pelo crivo da censura jesuítica, sendo assim, havia proibição à leitura de obras tidas como inconvenientes, conforme orienta a regra de número 34 do *Ratio*:

Tome todo o cuidado, e considere este ponto como da maior importância, que de modo algum se sirvam os nossos, nas aulas, de livros de poetas ou outros, que possam ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes, enquanto não forem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; e se de todo não puderem ser expurgados, como Terêncio, é preferível que não se leiam para que a natureza do conteúdo não ofenda a pureza da alma (*RATIO*, 1599).

Havia forte preocupação que o acesso às obras das disciplinas de línguas pudesse desviar os estudantes da virtude cristã, por exemplo, em relação à atuação dos formadores de Língua Hebraica, se orientava que da leitura de vulgatas (versão mais difundida de um texto) se

“considere defesa da versão adotada pela igreja”, além disso, se encorajava o estudo dos textos a partir do ponto de vista estrutural da gramática em detrimento da compreensão do conteúdo. “Enquanto interpretar os livros sagrados, não se aplique tanto a explicar o conteúdo e o pensamento quanto a chamar a atenção sobre a força e o sentido das palavras, os idiotismos da língua e os preceitos da gramática, de acordo com o uso genuíno dos autores.¹⁷⁰”

O trecho anterior, enfatiza a orientação de não se atentar, o professor, ao conteúdo trabalhado, mas antes às questões gramaticais. Ou seja, dentro da perspectiva de formar verdadeiros “soldados” de Cristo, a movimentação do pensamento e, a compreensão eram entendidos não como desnecessários, mas como perigosos. A atividade educativa era pensada para que o pensamento não se desenvolvesse, era assim uma tarefa, vazia de reflexões. Um treinamento mecânico de identificações e classificações.

Após essa etapa, os futuros mestres iniciavam a *Formação Filosófica*, na qual, por um período mínimo de três anos, se preparavam para o ensino. De acordo com Franca, “a filosofia dava aos futuros mestres uma visão orgânica da vida, amadurecia-lhes o espírito, e, com mais três anos de estudo, também a experiência da vida¹⁷¹”. Findada essa etapa, aqueles que desejavam seguir o percurso como *Mestres-escolas*, antes de ingressarem no ofício, precisavam ainda passar pela *Formação Pedagógica*, esta era em si uma iniciação profissional aliada ao estudo das disciplinas do currículo chamada de *Magistério*.

A regra 9 do Reitor prescreve que, no fim dos estudos da filosofia, antes de partirem para os colégios, os futuros mestres sejam confiados a um homem profundamente versado na experiência do ensino, *docendi peritissimum*, que os inicie na prática viva do magistério, submetendo-os a exercícios de preleção, ditado, correção de trabalhos escolares e outros ofícios do bom professor (FRANCA, 1952, p. 90, grifos do autor).

O decreto 9¹⁷², citado por Franca, ainda determina que se institua uma *Academia* ou *Seminário pedagógico* para a formação de professores em cada província e o *Ratio Studiorum* (1599) orienta, em sua regra 22, que o provincial tenha sempre alguns professores mais destacados em seu ofício dedicados exclusivamente à formação pedagógica dos novos professores a fim de “conservar a raça dos bons professores¹⁷³”.

Tabela 1: Currículo para Mestre-escola ou professores das classes inferiores

¹⁷⁰ RATIO, 1599 apud FRANCA, 1951, p.152.

¹⁷¹ FRANCA, 1952, p. 89.

¹⁷² Institutum Societatis Jesu, Congreg. II, Decreto 9, 1563.

¹⁷³ Institutum Societatis Jesu apud FRANCA, 1952, p. 90. Do original em Latim: “quorum opera ae sedulitate bonorum professorum genus quoddam ac tanquam seges ali ae propagari possit”.

Duração	Etapa
2 anos	Formação Moral
2 anos	Formação Intelectual
3 anos - mínimo	Formação Filosófica
Indefinida, mas não inferior à um ano.	Iniciação profissional através de Formação Pedagógica
Total: Mínimo de 8 anos de estudo	

Fonte: desenvolvido pela autora a partir dos documentos da época (2022).

As disciplinas em que poderiam atuar como professores das classes inferiores eram: Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Gramática Média e Gramática Inferior. As gramáticas estavam em maior volume e eram tidas como superiores às demais. Um conjunto de 50 regras comuns a todas as disciplinas regia a atuação dos professores, e, além dessas, havia ainda as regras particulares a cada área. As 10 primeiras regras concentravam-se no estímulo aos costumes cristãos, tais como da obrigatoriedade de frequentar e fazer aos alunos frequentarem a missa, da maneira própria de realizar orações antes de iniciar as aulas, do incentivo à confissão e da necessidade de rezar pelos alunos e lhes dar o melhor exemplo de virtude.

A primazia da função moral dos professores era constantemente lembrada pelo *Ratio*, sendo que a obediência à Ordem e a aceitação dos dogmas estava acima das capacidades intelectuais ou talentos. A obediência à Ordem estava imbricada com um “esquecimento de si¹⁷⁴”, das vontades individuais, um jesuíta era a própria ordem. Nas palavras de Ignácio de Loyola – fundador da congregação –, um jesuíta deveria deixar-se guiar “como se fosse um cadáver que se pode transportar seja onde for e tratar, seja como for, como ainda o bastão de um velho que serve em toda parte e para tudo¹⁷⁵” O esquecimento de si é um trabalho que não produz sentido, tampouco movimenta o pensamento, por isso a capacidade intelectual estava colocada em um lugar menor.

A obediência é um holocausto no qual o homem todo, sem dividir nada de si, se oferece no fogo da caridade a seu Criador e Senhor por intermédio de seus ministros; é, portanto, uma resignação inteira de si mesmo, através do qual renuncia a si próprio,

¹⁷⁴ CORRÊA, 2006, p.40.

¹⁷⁵ LOYOLA, Apud CORRÊA, 2006, p. 41.

para ser possuído e governado pela Divina Providencia por meio do Superior (LOYOLA, Apud CORRÊA, 2006, p. 40).

Se tal situação já exigia muito dos professores constantemente avaliados e corrigidos de todo e qualquer ato não determinado pelo *Ratio* ainda muitas outras responsabilidades a eles eram atribuídas à medida que se avança na leitura das regras. De 11^a a 17^a dedicavam-se à organização da hierarquia jesuítica e na organização do calendário tanto em relação aos sujeitos quanto às disciplinas, com ênfase na obediência aos superiores, ou seja, a todos os demais, pois os professores das classes inferiores só eram considerados acima dos alunos. A partir da 19^a regra até a de número 39, há orientações sobre a metodologia de ensino, a estrutura de uma aula. Aqui, tem-se a maneira desejada de se preparar, corrigir e avaliar exercícios e avaliações: incentiva-se a repetição e a competição entre os alunos, como também a divisão da turma em dois grupos rivais, sendo que cada grupo deveria expor suas respostas ao crivo do grupo rival, incentivando que os grupos denunciasses uns aos outros.

A ideia-ação por trás de tantas incumbências consistia em esvaziar o pensamento e aumentar o quadro de tarefas, “não importam os pensamentos, nem a luta interna consigo, nem a vontade contrária ao que deve ser dito, nem o chamado dos instintos, mas o controle do que se exterioriza¹⁷⁶”

A competitividade também era ressaltada na existência do cargo de *Oficiais*, e a cada dois meses os alunos poderiam ascender a esse cargo através de provas de desempenho. O objetivo aqui era o de aproximar a organização da sala de aula à organização militar em tempo de guerra. Aos *Oficiais* eram concedidas honrarias e se distinguiam dos demais por sua posição de destaque, sempre à frente da turma.

O que apresentar a melhor composição receberá a mais alta dignidade, os que se lhe seguirem receberão os outros postos de honra aos quais, para maior aparência de erudição, se atribuam títulos tirados da república ou do exército grego ou romano. Para alimentar a emulação, por via de regra poderá a aula dividir-se em dois campos, cada um com seus oficiais, uns opostos aos outros, tendo cada aluno o seu êmulo. Os primeiros oficiais de ambos os campos ocuparão lugar de honra (RATIO, REGRA 35, apud Franca, p. 189).

As últimas regras 40^a a 50^a descreviam o modo de castigar os alunos, de falar com os pais, de organizar as confissões dos alunos e a saída da sala de aula, a frequência e a necessária disciplina e vigilância dos alunos dentro e fora da sala de aula. De acordo com o *Ratio*, os professores deveriam desencorajar a participação dos estudantes em eventos públicos e

¹⁷⁶ CORRÊA, 2006, p. 40.

espetáculos culturais fora da escola, e os alunos também não poderiam trocar correspondência com os colegas e permanecerem fora da sala de aula acompanhados uns dos outros.

Em relação aos castigos, cabe explicar que era uma prática comum aos educadores deste período aplicar castigos físicos aos estudantes quando julgavam necessários. De acordo com Franca (1951, p. 60), “No dia solene da investidura, como símbolo da sua missão disciplinadora, recebia oficialmente o professor um chicote.”, no entanto, a pedagogia jesuítica utilizava de outra estratégia, orientando aos professores que não aplicassem eles próprios castigos aos seus alunos, evitando inclusive de tocar-lhes os corpos. O professor deveria manter sua imagem de perfeição à semelhança de Santo Inácio. Para a aplicação de castigos físicos, existia a figura do corretor.

3.6 A FORMAÇÃO DOS FORMADORES

Àqueles que desejassem atuar como *Professor das Faculdades Superiores*, o percurso formativo era ainda mais complexo e extenso. Após o período de Magistério, os candidatos retornavam aos estudos teóricos, e, durante quatro anos, dava-se o *Estudo da Teologia*. O curso de teologia deveria ser ministrado por três professores, sendo que um deles deveria ministrar aulas de *Teologia Moral*, e, ao menos por dois anos, deveriam os alunos frequentar as aulas de *Sagrada Escritura*. A participação nesta cadeira, pré-requisito ao exercício da docência superior, era condicionada pela mesma lógica que regia as aprovações no curso de *Formação Moral*, ou seja, a disponibilidade à disciplina e aos dogmas do Tomismo. Segundo a regra 9, em sua segunda alínea: “Lembrem-se de modo muito especial que às cadeiras de teologia não devem ser promovidos senão os que são bem afeiçoados a Santo Tomás; os que lhe são adversos ou menos zelosos da doutrina, deverão ser afastados do magistério.¹⁷⁷”

Com maior rigidez, eram cobrados os professores da disciplina a seguirem a doutrina de Santo Tomás, assim determinava o *Ratio* “considerem-no como seu Doutor próprio, e concentrem todos os esforços para que os alunos lhe cobrem a maior estima¹⁷⁸”. Aos professores dessa cadeira ainda, estava proibida a defesa de opiniões que ofendessem aos católicos.

Ainda dois anos mais dedicavam-se ao estudo da disciplina a qual desejavam ministrar no ensino superior: *Sagrada Escritura*, *Língua Hebraica*, *Teologia (escolástica)*, *Casos de*

¹⁷⁷ RATIO, 1599 apud FRANCA, 1951, p.130.

¹⁷⁸ RATIO, 1599 apud FRANCA, 1951, p.152.

Consciência (teologia moral), Filosofia, Filosofia Moral, e Matemática. Em suma, essa formação dos professores jesuítas encerrava quando estes contavam bem mais de trinta anos.

Tabela 2. Currículo para Professor das Faculdades Superiores

Duração	Etapa
2 anos	Formação Moral
2 anos	Formação Intelectual
3 anos mínimos	Formação Filosófica
Indefinido	Formação Pedagógica ou Magistério
4 anos	Estudo da teologia
2 anos	Especialização na disciplina em que atuará
Total: mínimo de 14 anos de estudo	

Fonte: desenvolvido pela autora a partir dos documentos da época (2022).

Esta secção na formação dos professores para atuarem no ensino comum ou inferior e superior se assemelha em muito à organização que adotamos em nosso sistema de ensino na atualidade, em que a formação inicial já habilita o professor ao exercício na Educação Básica, enquanto que, para ingresso na docência em Ensino Superior federal, é necessário possuir o grau de Mestre. No entanto, as dinâmicas sociais e econômicas, principalmente, atuam de modo a aligeirar o processo de formação, indo de encontro ao investimento da Ordem em uma formação extensa e integral.

A necessidade de se prolongar a formação, no contexto jesuítico, não estava centrada na questão do conhecimento, de oferecer uma formação mais completa, visto que as disciplinas se repetiam – era mais do mesmo. A questão era o disciplinamento. Era necessário testar, fiscalizar, corrigir, petrificar as vontades individuais, os livres-arbítrios. A receita de se fazer um professor tornava de forma maquínica a formação de todos e de cada um, uma garantia dos objetivos da Ordem. Quanto mais tempo submetido ao processo, mas eficiente este se tornava.

Eficiente, porém, não totalmente, visto a necessidade de se ter recursos de vigia e correção dos educadores como é o caso dos Prefeitos de Estudo e seus superiores: Chanceler e Reitor. Mesmo todo o disciplinamento e prática de esvaziamento mental, não impediam que questões diferentes insurgissem e se atravessassem à Ordem. Uma das atividades que produziram enfrentamentos internos ao poder totalizador da ordem pode ser percebida quando estes educadores- arduamente esvaziados e treinados – eram submetidos ao convívio com os nativos. Certamente que impuseram aos nativos e, com violência muito do que receberam em

sua formação, mas também foram tocados pelos modos de vida dos grupos locais. Esta situação é bastante clara em muitas das obras que compunham as crônicas quinhentistas¹⁷⁹ e registros das irmandades. A admiração ao respeito e amorosidade com que os nativos se tratavam, a liberdade com que educavam seus filhos e, um desejo de permanecer vivendo com os nativos.

Aos seletos filhos da elite que não desejam tornar-se professores, após concluído o seminário, podiam dirigir-se ao ensino superior europeu, mais especificamente, cursar “Direito e Medicina na Universidade de Coimbra, que era administrada e dirigida pelos jesuítas¹⁸⁰”

3.7 MODELO DE FORMAÇÃO

Através dos missionários jesuítas, instaurou-se no Brasil o primeiro modelo institucional de formação de professores (1549 a 1759) o *Ratio Studiorum*: um tipo de catequese, misto de processos disciplinares, métodos educacionais ascéticos e interesses colonizadores permeados pela estética e literatura católica. A formação de professores e o exercício da docência nesse período estavam condicionados ao pertencimento a alguma ordem religiosa, e as práticas educacionais se confundiam com os dogmas religiosos católicos, servindo mais à expansão da Igreja do que à formação de uma sociedade letrada. Para Baeta Neves (1978, p. 45), a catequese dos jesuítas era “um esforço racionalmente feito para conquistar homens; é um esforço feito para acentuar a semelhança e apagar as diferenças.”

Essa prerrogativa da eliminação do diferente pode ser vista com destaque no documento norteador da Ordem, que cuidava com rigor da instauração de uma organização única e padronizada em todos os países em que atuava. Seu objetivo era dar ordem, hierarquia, estrutura, unidade e metodologia à educação jesuítica. O modelo jesuíta de formação de professores não fazia diferenciação entre educação e fé. A educação era para a fé e pela fé, sua pedagogia se confundia com a liturgia.

Em razão de uma fé cega, a formação de professores jesuítas submetia o conhecimento em nome da disciplina, da ordem. Essa formação não instigava o pensar e o agir conscientes, apenas o obedecer; negava o corpo e o mantinha sob a maior vigilância e agenciamento; incentivava a meritocracia, a competitividade por meio de técnicas de base militar, e a aplicação de castigos físicos e psicológicos. Em linhas gerais agia por métodos agressivos de reeducação do pensamento, através dos quais o estudante se distanciava da realidade, do tempo presente,

¹⁷⁹ D’Abbeville (1614) e Thevet (1575).

¹⁸⁰ BERGER, 1976, p. 165.

do cuidado de si, das relações saudáveis com familiares e colegas investindo na prática dos exercícios espirituais, confissão de seus pecados e a delação dos alheios em nome de uma recompensa que seria recebida apenas *post mortem*.

O cerceamento produzido pela Ordem aos seus professores em formação aliado à ideologia Católica, levada a extremos pelo movimento de contrarreforma, e aos rituais de abandono de si impostos pela prática dos Exercícios Espirituais compunham uma maquinaria de produção de alienação. Os rituais, as disciplinas, os exercícios: tudo operava dentro de uma lógica que esvaziava a mente, controlava o corpo e reocupava-o com o espírito da Ordem. A analogia entre jesuítas e cadáveres construída por seu fundador Ignácio de Loyola resume com clareza seus processos e objetivos: a obediência, ser levado a qualquer lugar sem resistências.

Após dois séculos de exposição aos ritos de esvaziamento, forte apego ao catolicismo e pouca abertura aos avanços da ciência e industrialização a sociedade portuguesa se percebeu em grande desvantagem em relação às demais nações europeias. Os recursos naturais e humanos fornecidos pela exploração das colônias mal geridos e empregados em atividades tradicionais, já superadas pelas tecnologias disponíveis a época, tornaram a nação dependente política e economicamente de outras nações. A responsabilidade por esta condição de dependência foi posta sobre a educação jesuítica, a qual criticava-se domesticava aos meninos da elite para obedecerem e não pensarem, transformando-os em “um cadáver, [n]um fantasma, [n]a representação impessoal de uma idéia¹⁸¹”.

A perversão dos instintos, o vazio das inteligências, a maldade imbecil e a carolice piegas e lúbrica retratavam a primor o estado caduco do corpo da nação amortalhada num sudário de brocados de sacristia, fedendo a incenso e a morrão. Portugal era um cenário de opera, armado numa igreja. (MARTINS, 1972, p. 455).

No período que antecede a reforma pombalina, circulam por Portugal três obras dedicadas a discutir os rumos da educação, as quais ligam as características do ensino jesuítico ao atraso da nação são elas:

Apontamentos para a educação de um menino nobre (1734) de Martinho de Mendonça de Pina e de Proença enfatiza a importância de os filhos da nobreza terem uma educação diferenciada, que destaque suas habilidades e não domestique pela obediência cega e castigos físicos, focada no “empreendedorismo” e na gestão dos negócios que herdarão das famílias.

¹⁸¹ MARTINS, 1972, p. 383.

Verdadeiro Método de Estudar (1746) de Luis António Verney se organiza em 16 cartas, nas quais discute os matérias e métodos de ensino das disciplinas (português, grego, hebraico e língua moderna, gramática latina, retórica, oratória, poesia, filosofia, medicina, cultura clássica (latinidade), estudos jurídicos e canônicos e teologia), enfatiza a primazia do estudo do português ao latim, condena o uso de castigos físicos e defende uma educação feminina que não se resuma ao tear e à regras de etiqueta. Esta obra foi proibida pelo Santo Ofício, porém sua circulação continuou.

Cartas sobre a educação da mocidade (1760) de Ribeiro Sanches, também escrita em formato de cartas, tecia severas críticas ao ensino confessional, defendendo livremente a laicização do ensino e sua administração pelo Estado. Criticava a interferência dos títulos e sobrenomes (monarquia) na escolha dos professores, segundo ele deveriam o mérito, o estudo e as capacidades serem mais valorizadas que a ascendência.

Estas obras serão claramente retomadas na escrita dos documentos que norteiam a reforma proposta por Pombal, além de já terem composto um imaginário desfavorável à ordem na sociedade portuguesa.

3.8 HERANÇA E ENFRAQUECIMENTO

Em decorrência de um desejo de modernização de Portugal, aos moldes do que ocorria na França e na Inglaterra, Marquês de Pombal articula a expulsão da Ordem dos Jesuítas dos territórios portugueses em 1759 e dá início a um projeto de readequação do ensino sob controle do Estado, com vistas a reafirmar a soberania da Coroa portuguesa no cenário europeu. Na época da sua expulsão, existiam no país vinte colégios e doze seminários masculinos, um colégio e um recolhimento feminino, “25 residências, 36 missões [...], além de um número não determinado de seminários menores e escolas de ler e escrever” (CUNHA, 2007, p. 53).

O Alvará de 28 de Junho de 1759¹⁸² ou Lei Geral dos Estudos Menores regulamenta o ensino de humanidades, o retorno ao modelo anterior de ensino (em Portugal) e com destaque a abreviação dos estudos, Conforme Ribeiro (1981, p. 37):

¹⁸² Alvará, por que V. Majestade há por bem reparar os Estudos das Línguas Latinas, Grega e Hebraica, e da Arte da retórica, da ruína a que estavam reduzidos; e restituir-lhes aquele antecedente lustre, que fez os Portugueses tão conhecidos na República das Letras, antes que os Religiosos Jesuítas se intromettessem a ensiná-los: Abolindo inteiramente as Classes, e Escolas dos mesmos Religiosos: Estabelecendo no ensino das Aulas, e Estudos das Letras Humanas uma geral reforma, mediante a qual se restitua nestes reinos, e todos os seus domínios o Método antigo, reduzido aos termos smplices e claros, e de maior facilidade, que atualmente se pratica pelas Nações polidas da Europa: Tudo na forma acima declarada (PORTUGAL, Alvará de 28 de Junho de 1759).

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi a de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los o mais práticos possíveis.

Apesar de expulsa do Brasil, a Ordem tal qual uma árvore cujas raízes se desenvolveram tão profundamente e em tantos sentidos, que desencoraja sua remoção, viu seus galhos serem podados pela elite portuguesa, sem sofrer grandes avarias. Seu modelo educacional permaneceu produzindo frutos, tanto na própria organização de nosso sistema de práticas de ensino, quanto na primazia dos conceitos cristãos conforme Amarilio Ferreira Jr (2007, p. 10) “ A evangelização jesuítica produziu os seus frutos religiosos e culturais, já que o imenso território latino-americano, do México à Patagônia, professa hoje a fé católica apostólica romana, de forma quase hegemônica, graças à missão evangelizadora empreendida pela Companhia de Jesus e as outras ordens religiosas”.

A necessidade de professores¹⁸³ criada pela expulsão dos clérigos pelo Alvará de 28 de Junho de 1759 tornou evidente a necessidade de se investir na formação de profissionais aptos ao exercício da docência a fim de se efetivar o projeto de modernização dos territórios portugueses. De acordo com Bastos e Quadros “no século XIX, a consolidação dos Estados nacionais e a substituição da Igreja como entidade de tutela do ensino favoreceram a profissionalização docente¹⁸⁴”.

Em relação ao plano ideológico, esta mudança do paradigma cristão para o estatal tinha por objetivo concentrar o poder na figura do Estado. Na prática, isso implicou na urgência em se criar um aparato humano e institucional que executasse as reformas orientando a formação de um novo “modelo” de homem/ cidadão. No tocante aos professores, esta mudança se traduziu na criação de espaços próprios para a sua formação, a longo prazo, visto que sobre eles recaiu a responsabilidade de transformar, à luz do iluminismo, o pensamento intelectual da nação. De fato, o que se verificou a partir de 1760 foi o crescimento dos religiosos católicos, de

¹⁸³ Em específico o caso do Brasil, cuja expulsão dos Jesuítas traz à tona uma situação preocupante: não há sujeitos leigos formados e capazes de instaurar a reforma do ensino, sequer os há em quantidade suficiente para ministrar a instrução mais básica. Sem falar na inexistência de fundos para que se possa arcar com os custos de formação e de contratação de professores, como também a aquisição de livros para o novo ensino, visto que os utilizados pelos Jesuítas foram destruídos em cumprimento ao Alvará de 28 de junho de 1759. Em suma, o impulso inovador que se instaura em Portugal não encontra as mesmas condições no Brasil, resultando no abandono intelectual da Colônia por 12 anos, nos quais apenas algumas ordens religiosas de pouca expressão à época prestavam serviços educativos (FELTRIN, 2017, p. 28).

¹⁸⁴2005, p. 36

outras ordens, na educação brasileira, ofertando, em seus seminários, tanto a formação eclesial quanto a instrução primária e secundária.

Conforme Schneider (1993) e Medeiros (2017, p. 26) “O ensino não era livre, sendo a nomeação dos professores conforme a legislação da época pombalina, direito exclusivo da Coroa”. Passaram-se 40 anos até que novas licenças para o exercício da docência fossem fornecidas pelo Vice-Rei em 1799, de acordo com Xavier (1994). A formação dos professores e demais profissionais nesse período se dava na Universidade de Coimbra, e disso resultava um número bastante restrito de profissionais com condições de arcar com os custos dessa formação, que incluía uma longa viagem de navio e a permanência em outro país por anos. Os professores que atuavam nessa época, em sua maioria, não possuíam condições de fazer tal formação e por isso atuavam de maneira bastante intuitiva. Essa realidade começa a mudar apenas com a vinda da família Real ao Brasil, a partir de quando é iniciada a criação de universidades e quando do estabelecimento de um ensino superior brasileiro.

Há, nesse período entre o encerramento das atividades jesuíticas (1759) e a criação da primeira universidade no Brasil (1808), apenas uma experiência (com registros) que se assemelha em algum grau à formação ofertada anteriormente pelos jesuítas. O Seminário de Olinda, reaberto em 1800, pela Igreja Católica, oferecia formação de nível secundário, não superior, mas com uma proposta educacional bastante progressista para a época. Segundo Costa e Paiva (s/d, p. 1), “80% da carga horária total do colégio-seminário era destinada ao ensino de disciplinas de caráter humanista e científico, enquanto que 20% da carga horária total era destinada ao ensino eclesiástico em disciplinas teológicas, porém de caráter facultativo”. O seminário de Olinda se destacava pela ênfase dada às ciências naturais, também pela disseminação de ideias iluministas e liberais. O seminário era exclusivamente para meninos como também o era a formação jesuítica.

No que tange a esse período, importa salientar que em relação aos investimento econômicos destinados à educação no Brasil, a expulsão da Ordem não acarretou mudanças, visto que, desde a criação da redizima, em 1564, pela Coroa Portuguesa, esta se comprometia com o repasse de 10% de toda a arrecadação de impostos feita na Colônia para as instituições educativas jesuíticas. Ou seja, o investimento não sofreu alteração e os bens da Ordem, colégios, seminários e igrejas permaneceram sob nova administração. Por outro lado, são os recursos humanos de que dispunha a Ordem e não dispunha o Estado que caracterizam uma fratura na história educacional. Por outro lado, como se poderá ver no decorrer deste estudo, o modelo de formação de professores introduzido no Brasil pelos Jesuítas jamais foi superado, sendo apenas atualizado pela aproximação a outros modelos de formação estrangeiros.

4 O ILUMINISMO PORTUGUÊS CHEGA AO BRASIL

O Iluminismo ou Ilustração no discurso reformista português se dá pela articulação entre o capital cultural e intelectual, com destaque ao desenvolvimentos das ciências, e as relações de poder político-econômico das nações, estabelecendo uma vinculação direta entre a decadência do reino português, com seu sistema de ensino ideologicamente eclesiástico em comparação às demais nações europeias. Para Pombal, o principal reformador português, as “ciências entram no plano do sistema político: é sem contradição, porque a Inglaterra e a França têm feito progressos nas artes liberais, que têm adquirido a superioridades sobre as demais nações”¹⁸⁵.

A reforma parte da “necessidade de uma reestruturação interna do Estado Português, o que passava, necessariamente, **pela formação de homens** capacitados a executar as reformas ilustradas. Este, portanto, o eixo orientador da prática pombalina e, particularmente, de suas reformas pedagógicas¹⁸⁶”. Porém o mesmo impulso por renovação e reforma se esforçou por conservar três importantes estruturas: a monarquia, a escravidão e a colonização. Sendo assim, os efeitos do Iluminismo Português só iniciarão a chegar ao Brasil, de fato, cinco décadas depois, quando da imposição do *Bloqueio Continental* de Napoleão à Inglaterra, visto que de acordo com o pensamento intelectual iluminista português a formação deveria ser centralizada na universidade de Coimbra para evitar que a autonomia intelectual fosse propulsora de desejo por autonomia político-econômica das colônias.

A história da institucionalização da formação de professores no Brasil está diretamente ligada à criação de cursos de nível superior no país, iniciada em 1808, com a criação de faculdades voltadas a suprir a demanda de médicos, engenheiros e advogados que dessem suporte à vida da Corte portuguesa no Brasil. Importante salientar que o impulso de repensar a organização político-administrativa interna do país é decorrente de uma necessidade alheia à sociedade brasileira, fruto da impossibilidade de a corte portuguesa retornar a Portugal.

A criação de um ensino superior no Brasil (1808) aliada a outros elementos conjunturais tais como a Revolução Industrial que dá início a uma nova ordem econômica (1820 a 1840), a Guerra com o Paraguai pelo uso de recursos naturais do continente (1864 a 1870), a expansão do capitalismo e a ascensão da burguesia irão desencadear o declínio do sistema monárquico imperial, o fim do sistema escravagista e o nascimento da República do Brasil (1889), ou seja,

¹⁸⁵ POMBAL. Discurso Político sobre as vantagens que o Reino de Portugal pode tirar da sua desgraça. 1755, p. 141 apud SILVA, 2006, p. 47.

¹⁸⁶ SILVA, 2006, p. 48, grifos meus.

tudo o que a reforma buscou evitar. Nenhum desses eventos têm significados isolados para a compreensão da institucionalização da Formação de Professores, no entanto, tais situações são influenciadoras de uma série de reformas e documentos legislativos internos que vão definir as estratégias geopolíticas, ou seja, para a administração do território e seus sujeitos. Esse conjunto de eventos serve de cenário para importantes reformas que atingem a organização do ensino e a atividade docente no Brasil.

Quadro 1 documentos organizadores do ensino e reformas educacionais do Império

Reforma da Instrução primária (1823) – Introdução do método Lancaster
Constituição outorgada em 1824 que institui a gratuidade da educação;
Decreto das escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827 que cria o ensino elementar e sua oferta em todas as cidades, sendo por sua importância escolhida sua data para homenagear os professores;
Ato Adicional de 1834 que altera a constituição e descentraliza o ensino primário e secundário;
Reforma dos Cursos Médicos e Jurídicos (1851);
Reforma Couto Ferraz, oficializada por meio do Decreto no 133-A, de 17 de fevereiro de 1854, institui a obrigatoriedade do ensino, a utilização do Método de Ensino Simulthâneo, e o ingresso escolar aos cinco anos de idade;
Projeto de conferências Pedagógicas dos professores públicos da Corte- 1873. Primeira iniciativa de Formação Continuada para Normalistas;
Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 ou Lei da Liberdade de Ensino, esta torna a escolarização obrigatória e institui multa aos pais e/ou responsáveis que privarem as crianças e jovens dos estudos;
Parecer Rui Barbosa sobre o ensino primário de 1883, o qual introduz o Método Intuitivo no país;
Exposição Pedagógica de 1883, primeiro Congresso de Instrução no Rio de Janeiro inspirado no Congresso Internacional do Ensino, realizado na Bélgica em 1880;
Reformas do Visconde de Saboia nas faculdades de Medicina, 1884;

Fonte: desenvolvido pela autora a partir dos documentos da época (2022).

A fragilização do Império não resulta no florescimento das identidades culturais nativas, mesmo que atravessada por suas singularidades culturais, o Brasil imperial e republicano é um espelho das reformas educacionais em voga nos centros econômicos do mundo: Inglaterra, França e EUA. O processo de criação de um ensino superior no Brasil inicia a partir da implementação de um pensamento que supunha as iniciativas de formação aqui empreendidas como atrasadas e comprometedoras da própria soberania política do país.

As relações da colônia com Portugal, primeiramente, e com as nações europeias vão além da exportação de modelos, estabelece-se pela circulação de uma crença que supõe os

países colonizados como “os menos capazes, os mais preguiçosos e os menos inteligentes¹⁸⁷” e segundo essa concepção, os tidos como desenvolvidos, possuem, por essa propriedade de autoridade sob as decisões intelectuais dos países mais pobres. A aceitação dessa concepção pelos países convencidos de sua carência abre as portas para a demanda de propostas/soluções, assim, há uma oferta de apoio à resolução das questões educacionais, econômicas, políticas entre tantas outras. A criação de necessidades educacionais e a oferta de modelos e soluções são fruto de um mesmo sistema, neste, os países economicamente mais desenvolvidos são “a fonte” em que os demais bebem, assim “o primeiro e o terceiro mundo formam um só sistema¹⁸⁸”.

As articulações entre o saber e o poder sobre as decisões tomadas nas colônias nem sempre são visíveis. O conhecimento ofertado é sempre tido como neutro “porque transmite um saber que é considerado bem de todos” (NEVES, 1978, p. 19). Reside aí um ponto focal das discussões sobre os modelos de formação de professores no Brasil.

São marcos desse processo o Alvará Régio de 28 de junho de 1759, instrumento de modernização da sociedade portuguesa; a instalação da Monarquia Constitucional, seguida pela emancipação do Brasil (1820-1822); e a reinvenção do projeto nacional. Acontecimentos que marcaram a emergência do Brasil como corpo político autônomo. Os processos de urbanização e industrialização que movimentaram a economia do país e reorganizaram a distribuição populacional foram forças que impulsionaram a “promoção de exigências cada vez maiores em relação à educação¹⁸⁹”. As demandas fabris por sujeitos aptos à rotina e às exigências dos processos industriais compõem com as demandas sociais por uma adequação dos sujeitos migrantes para os grandes centros no aparecimento de necessidades para os profissionais da educação, recaindo, inclusive, na profissionalização dos educadores. Respaldados pelas novas necessidades e incumbências da docência são criados os cursos de formação de professores em nível superior, no Brasil, em 1930. Mas antes disso, há um longo caminho que se inicia em 1759 com o encerramento das atividades da Ordem dos Jesuítas e a publicação do *Alvará de Regulamento dos Estudos Menores, Instruções para os professores dos Estudos menores* e os *Novos Estatutos da Universidade de Coimbra* (1772) início das tentativas de se estabelecer uma educação leiga¹⁹⁰, para o progresso científico e a difusão do saber, sem professores, manuais de

¹⁸⁷ ANDERSON; BAZIN, 1977, p. 12.

¹⁸⁸ ANDERSON E BAZIN 1977, p. 8.

¹⁸⁹ CACETE, 2014, p. 1063

¹⁹⁰De acordo com Saviani, a “vertente leiga da pedagogia tradicional centra-se na ideia de “natureza humana”. Diferentemente, portanto, da vertente religiosa que considerava a essência humana como criação divina, aqui a

ensino e sem cursos laicos de formação de professores, também sem recursos financeiros, mobiliário e instituições próprias para o ensino.

Imediatamente após o encerramento das atividades da Ordem dos Jesuítas, responsáveis, pela maior parte das atividades educacionais gratuitas oferecidas exclusivamente a meninos nas poucas cidades em que se encontravam as escolas da Ordem, o Brasil passa por uma década de limbo. Enquanto em Portugal a reforma do ensino se dá de imediato, por aqui, se percebe não haver as mesmas condições para a implementação de outro modelo de formação e atuação. Falta tudo, dos materiais aos recursos humanos.

Em 1760 foi realizado o **primeiro concurso para professores públicos** (ou régios) realizado em Recife, porém, isto não tornou possível a desejada educação leiga. Primeiramente porque não havia cursos de formação de professores fora das ordens religiosas, o que resultou em grande parte dos aprovados, serem padres ou egressos de monastérios. As provas cobraram um elevado conhecimento em diversas áreas, resultando em pouquíssimos aprovados. Sem uma infraestrutura de escolas e mobiliários, as classes deveriam acontecer nas casas dos professores e o mobiliário deveria ser adquirido por estes. Não havia recursos financeiros suficientes para pagar salários condizentes aos educadores. Além disso, as nomeações dos aprovados demoraram significativamente, e as aulas oficialmente iniciaram em 1774, na cidade do Rio de Janeiro.

Durante esse período de 14 anos as iniciativas educacionais ficaram concentradas nas outras ordens religiosas que seguiram atuantes no Brasil: a Ordem de São Bento (beneditinos), Ordem do Carmo (carmelitas), Ordem toda de São Francisco¹⁹¹ (franciscanos ou capuchinhos), tais ordens mantinham escolas particulares e formavam os professores particulares que atuavam em todo o país. Sobre os franciscanos cabe mencionar que mantinham iniciativas muito semelhantes às dos jesuítas, mantendo aldeamentos e oferecendo educação catequética aos meninos em seus conventos, praticamente, ambas as ordens concorriam pelos nativos e seus territórios, sendo que muitos conflitos entre seus membros são relatados em documentos oficiais da coroa e em obras expoentes de cada ordem¹⁹². Sobre a atuação da Ordem dos Frades Menores no Brasil (*Ordo Fratrum Minorum Capuccinorum*) no campo educacional, Frei Basílio Röwer afirma que:

essência humana se identifica com a natureza humana” (HISTEDBR (1986 - 2006) - Faculdade de Educação – UNICAMP)

¹⁹¹ Junção das ordens: Ordem dos Frades Menores, Ordem de Santa Clara, Terceira Ordem de São Francisco

¹⁹² Sobre os conflitos entre franciscanos e jesuítas no Brasil ver a obra franciscana *Novo Orbe Seráfico Brasílico* (1858) de Frei Jaboatão e a obra jesuítica *História da Companhia de Jesus no Brasil* (1943) de Serafim Leite.

[...] O fim principal, por certo, é a educação moral e religiosa, mas com suas escolas realizaram e realizam também uma obra eminentemente cívica e social. Apenas ocuparam o primeiro Convento em Olinda, fundaram um educandário para os filhos dos índios. Ensinavam-nos a ler, escrever e instruíam-nos no canto e na música. Arrebanharam em seguida os índios em muitas aldeias, nas capitânicas de Pernambuco, Paraíba e no Pará-Maranhão, e por via de regra levantavam também uma escola junto à capela e residência dos missionários. (RÖWER, 1942, pp. 99-100).

É possível que os conflitos entre as ordens, tenham, inclusive contribuído para a expulsão da Ordem dos Jesuítas do Brasil, visto que estes foram acusados de heresia e de associação à tentativa de assassinato ao rei José de Portugal, em 1758, e em julho de 1773 sua ordem foi extinguida por Clemente XIV¹⁹³, enquanto que seus opositores, os franciscanos, atuavam como inquisidores¹⁹⁴ da Igreja Católica tendo envolvimento com tortura, julgamento e execução de inúmeras pessoas até a extinção do *Tribunal do Santo Ofício* em 31 de Março de 1821. O próprio Inácio de Loyola, fundador da ordem, foi processado oito vezes pela Inquisição na Espanha, na França e na Itália.

4.1 O ENSINO RÉGIO E OS PROFESSORES

Com o ensino régio, pela primeira vez a Educação no Brasil era responsabilidade do Estado e tinha por interesses a gratuidade e a laicidade da educação em uma tentativa de diminuir a influência do catolicismo, a criação de recursos humanos que suprissem as necessidades do comércio e da urbanização em expansão, a modernização de vários setores da sociedade e o fortalecimento da identidade portuguesa, ameaçada pela ascensão de outras nações europeias, com destaque França e Inglaterra, as quais tinham grande interesse nos recursos das colônias. A necessidade de criação de uma unidade nacional afetou diretamente a formação dos professores, pois o Estado passou a investir em métodos rigorosos de controle: centralização da formação dos profissionais apenas na universidade de Coimbra, forte atuação

¹⁹³ Os membros da ordem dos Jesuítas foram presos, torturados ou expulsos de quase todos os países europeus e/ou colonizados por estes, sob as mais diversas acusações, Clemente XIV cedeu às pressões de inúmeros governantes que temiam o poder construído pela Ordem e escreve a bula *Dominus ac Redemptor* a qual dissolve a Companhia em 21 de julho de 1773, porém, esta tinha validade apenas nos países que a publicassem. Sendo assim a czarina Catarina a Grande e o príncipe Frederico da Prússia indo de encontro ao que desejavam os demais governantes europeus, acolheram a ordem e a maior parte dos membros que não foram presos ou mortos. Em 1782 papa Pio VI autorizou a existência da ordem na Rússia e na Prússia e em 07 de agosto de 1814, após as profundas alterações causadas pelas guerras napoleônicas nas cortes europeias a companhia foi restaurada por Pio VII. A Ordem continuou ativa e com grande poder político no vaticano, inclusive em 13 de março de 2013, teve um de seus membros eleito para o maior cargo religioso católico, sendo escolhido o Jesuíta Jorge Mario Bergoglio como Papa Francisco e Chefe da cidade estado Vaticano.

¹⁹⁴ Em 1236, o Papa Gregório IX nomeou os franciscanos como inquisidores, estes escreveram manuais para orientar os inquisidores, como o *Codex Casanatensis* do século XIV.

do Inspetor escolar e por meio de uma série de leis (as quais veremos a seguir), a fim de que estes operassem a favor de uma unificação dos conteúdos trabalhados, com ênfase na propagação de valores culturais e morais tidos como necessários à unificação da nação.

Com destaque, o Alvará de 30 de setembro de 1770 torna obrigatório o ensino da gramática da língua portuguesa (produzida por Antonio José dos Reis Lobato) e proibia a utilização de quaisquer outras línguas, reafirmando a Lei do Diretório dos Índios de 3 de maio de 1757, a qual dispunha da alfabetização dos nativos em língua portuguesa e sua consequente aderência (por imposição legal) à cidadania portuguesa.

De acordo com o filósofo francês Michel Foucault, o domínio da gramática foi primordial no século XVIII, pois estaria atrelado às novas formas de conhecimento que o indivíduo iria apresentar e ser apresentado. Neste momento, ocorreu a ruptura com o pensamento clássico, no qual a representação e a reflexão se confundiam, aproximando-se do real, para se firmar na crítica, na propriedade em controlar os níveis da linguagem, na “decomposição refletida do pensamento”¹⁷⁹. Do homem iluminado, portanto, exigia-se clareza de idéias, precisão da linguagem – esta por sua vez sendo reflexo de virtudes – e transparência no pensamento¹⁸⁰. Por isto, não apenas em Portugal, mas em toda a Europa emergiram “novas gramáticas”, para novos homens e novos pensamentos. Este é o “novo método”, a nova metodologia que as autoridades em Pernambuco questionaram o Professor Régio de Gramática Latina Manoel da Silva Coelho (CUNHA, 2009, p. 60).

Para custear o pagamento dos professores, Portugal publica a Carta de Lei de 6 de novembro de 1772, instituindo o *Subsídio Literário*¹⁹⁵, imposto cobrado sobre bebidas (vinho, aguardente) e carnes frescas, com esta iniciativa o Ministro Pombal cria o primeiro sistema totalmente público de ensino no ocidente. Não se sabe ao certo o montante arrecadado através do *Subsídio*, no entanto, estima-se que “só o rendimento dos açougues da cidade dá quase o preciso para o pagamento dos professores que nela ha, sem falar no rendimento da aguardente”¹⁹⁶, e de acordo com as instruções do Marques do Lavradio, “satisfeitas as exigências regionais, havendo remanescente, seria recolhido para à Metrópole para o ensino superior”¹⁹⁷. Na prática, o imposto se mostrou insuficiente e o pagamento dos mestres continuou sendo um problema para o Estado, principalmente no Brasil, pois de acordo com Vaz

¹⁹⁵ “O *subsídio Literário*, imposto fixo e local a ele destinado, a princípio exclusivamente. Consistia no Brasil na taxa de um real por arratel (450 grammas) de carne verde vendida nos açougues; i real por canada (2,66 l.) de vinho português; de 160 réis a pipa (480 l.) de vinagre; de 4 por canada de aguardente do reino e de 10 réis por canada de aguardente da terra (Carta Régia de 10 de Novembro de 1772) (PEIXOTO, 1936, p. 231)”. A palavra real utilizada por Afrânio Peixoto (1936) se refere ao singular de réis, moeda oficial utilizada em Portugal e no da colonização até 5 de outubro de 1942, quando da utilização da unidade monetária cruzeiro, não à moeda adotada a partir de 1994 (Plano Real).

¹⁹⁶ VILHENA, professor régio na Baía apud PEIXOTO, 1936, p. 231.

¹⁹⁷ PEIXOTO, 1936, p. 231.

(2010, p. 8) este era desviado para custear o ensino em Portugal, o qual não ficaria apenas com os excedentes mas com a maior parte do dinheiro arrecadado.

Contudo, a reforma Pombalina era ineficiente em relação a algumas lacunas encontradas no sistema educacional brasileiro, que, embora tivesse mais de dois séculos datado o seu início, ainda era incipiente e continuava com a marca do elitismo: uma educação para poucos. E, não bastassem tais situações adversas, ainda contava com o desvio do subsídio literário, o qual deveria arcar com os custos da educação na colônia, para Portugal.

Apesar disso, em 1774, oficialmente, tem início as aulas régias no Brasil. Após a reforma de Pombal as classes de Estudos Menores passaram a ser conhecidas por **Primeiras Letras**, a nomenclatura **Secundário** se manteve, mas passou por mudanças no métodos de ensino das humanidades, e os Estudos Maiores passaram a ser conhecidos como **Ensinos Superiores**, porém um dos objetivos da reforma encabeçada por Pombal estava a concentração das formações superiores na universidade de Coimbra, limitando ao máximo a autonomia das colônias, neste sentido as orientações da reforma portuguesa orientavam que dever-se-ia “criar-se a mocidade dos domínios do ultramar no reino” e que os professores como “todas as honras, cargos e empregos dev[er]iam sair somente da jurisdição do soberano, para ficar dependente a dita colônia da capital”.

Quadro 2 Organização curricular do sistema de ensino régio pensado por Pombal

Primeiras Letras - Mestres	Secundário - professores	Estudos Superiores - Professores
Ler e escrever - Português	Humanidades: Grego, Latim e Retórica	1759 – 1808 apenas em Coimbra
Contar	Filosofia ou Ciências da Natureza como Química, Física e Botânica.	No Brasil, a primeira instituição de ensino superior foi a Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808 a partir do estabelecimento da Corte na Colônia.
Doutrina Cristã		Após são criadas as faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda, em 1827.

Fonte: desenvolvido pela autora a partir dos documentos da época (2022).

Ao serem nomeados, os professores e mestres recebiam um título de nobreza *Professiribus, et Medicis*¹⁹⁸ que lhes desobrigava do pagamento de certos impostos¹⁹⁹, no entanto, precisavam arcar com os custos de aluguel, mobiliário e materiais para as aulas, pois estas ocorriam em suas residências. Além disso as condições de trabalho eram bastante problemáticas, a vasta maioria não havia recebido nenhuma formação para o ofício; as famílias não possuíam nenhum comprometimento com a formação dos filhos, visto nesse período o número de alfabetizados no Brasil ser inferior a 10% da população; devido à escassez de escolas, as classes eram geralmente superlotadas;

Os salários eram muito baixos, passando por algumas variações de acordo com a modalidade (mestres era a nomenclatura usada para os alfabetizadores, estes recebiam menos que os professores responsáveis pelo ensino no secundário e superior) de disciplina ministrada, o número de alunos e a localização da escola, também importava se os professores vinham de Portugal ou se eram da localidade, pagava-se “600\$000 (seiscentos mil réis) para os mestres vindos de Portugal” e apenas “180\$000 (cento e oitenta mil réis) para os naturais²⁰⁰”; o pagamento atrasava por tempo indeterminado, tendo casos em que o atraso demorou 4 anos²⁰¹, por exemplo, obrigando aos professores manterem outras profissões concomitantes à docência, interferindo assim na qualidade do trabalho educacional oferecido.

O pagamento dos professores era baixo e muitos procuravam outras ocupações remuneradas para complementar seus ordenados. Eram constantes as queixas por parte da população, que reclamava de professores que deixavam de comparecer às aulas para se ocuparem de outros ofícios para melhor ganhar a vida. (MORAIS; OLIVEIRA, 2012, p. 93).

Além de tais questões, o início do trabalho dos mestres e professores concursados passou por outras questões como divergências metodológicas, curriculares e sobretudo políticas

¹⁹⁸ *Código Philippino* ou Ordenações e Leis do Reino de Portugal recopiladas por mandado d'El-Rey D. Philippe I. In: IL: Ius Lusitaniae: Fontes Históricas do Direito Português. Disponível em: http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/verobra.php?id_obra=65

Instruções para os Professores dos Estudos menores. § IV a § XVI. In: IL: Ius Lusitaniae: Fontes Históricas do Direito Português. Disponível em: http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/verlivro.php?id_parte=106&id_obra=73&pagina=1117

¹⁹⁹ Todos os ditos Professores gozarão dos Privilegios de Nobres, incorporados em direito commum, e especialmente no Código, Titulo – De *Professiribus, et Medicis*. Estes privilégios davam direito ao seu detentor de benefícios semelhantes aos dos nobres, que constam no Código Filipino ou Ordenações do Reino de Portugal. Dentre os benefícios adquiridos destacamos os crimes e julgamentos que poderiam ou não ser acusados, sob quais circunstâncias e uma série de isenções de taxas. (CUNHA, 2009, p. 59).

²⁰⁰ CUNHA, 2009, p. 63.

²⁰¹ “O caso do Mestre de Latim José Elói Ottoni, da Vila de Bonsucesso de Minas-Novas, Bahia. Em 1797, o professor reclamava que se encontrava há quatro anos sem receber salário e, como não encontrava solução para o problema, havia ido pessoalmente a Lisboa requisitar seu pagamento” (MORAIS; OLIVEIRA, 2012, p. 93).

com os Bispos e demais encarregados pela inspeção escolar da época, pois as orientações da Reforma ao trabalho educacional entravam em confronto com os princípios do catolicismo, também houve resistência da população, em Pernambuco, onde não se aceitou a substituição aos Jesuítas²⁰², resultando na criação do Seminário de Olinda em 1800 para realizar a formação dos jovens que não tomaram parte das aulas régias.

4.2 AS LEIS REFORMISTAS E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Os Jesuítas orientavam suas ações pedagógicas pelo *Ratio Studiorum*, em sua substituição os políticos e ilustrados de Portugal trataram de criar uma série de leis, alvarás, instruções e normas para serem seguidas, abarcando da escolha de obras didáticas à forma de punir aos estudantes transgressores. Ao todo foram 38 documentos relativos ao andamento do ensino postos em vigor em uma década, esta relação está disponível em quadro elaborado por Cunha (2009) no **Anexo II** deste estudo. Em especial, nos interessa o *Alvará de Regulamento dos Estudos Menores e Instruções para os Professores dos Estudos Menores* ambos de 28 de junho de 1759, no *Alvará* estão descritas as posturas pedagógicas esperados dos professores e mestres régios, tais como, o zelo ao estudante de cada disciplina, o emprego de clareza durante a exposição dos conteúdos e com destaque a necessidade de ser o professor exemplo da moral cristã para os estudantes.

As *Instruções para os Professores dos Estudos Menores*, determinavam quais os compêndios que poderiam ser utilizados para o ensino de cada disciplina e orientava a organização escolar quanto à carga horária, turnos, e calendário escolar. De acordo com o documento as aulas régias deveriam ocorrer em dois turnos diários de três horas cada, de segunda à quinta, salvos os feriados católicos, sendo que às férias letivas ficava reservado o mês de setembro, final do verão em Portugal. O calendário escolar deveria ser adotado tal qual pelas colônias, o qual não considerava o movimento orbital da terra que impunha condições climáticas opostas entre Brasil e Portugal nos mesmos períodos de tempo, devido a isso, muitos professores perderam as licenças de exercício da docência por desrespeitarem ao calendário e gozarem de férias em dezembro ao invés de setembro.

No tocante ao ensino secundário, a reforma instaurou a fragmentação curricular, as aulas régias eram classes avulsas, sem nenhuma ligação entre as disciplinas estudadas. Através da

²⁰² Sobre ver: O Professor Régio, o Bispo e o Ouvidor: distintos olhares sobre a educação em Recife (1759-1772) tese defendida por Elaine Cristina Gomes da Cunha.

seção *Instruções para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica, e de Rhetorica*, são descritos os métodos, e compêndios a serem utilizados por alunos e professores, em cada cadeira.

A ação reformadora de Pombal no âmbito da instrução pública inaugurou o sistema público de ensino, financiado pelo recolhimento de impostos, gerido pelo Estado através de leis e documentos orientadores tal qual o conhecemos na atualidade, este não “funcionou” plenamente desde o início porque lhe faltavam as condições econômicas e de recursos humanos necessárias ao atendimento de todas as crianças e jovens em idade escolar. Deste mesmo impulso reformista, pode se perceber as bases da **profissionalização da atividade docente**, até então profissionais liberais, passaram a ser selecionados via concursos, nomeados, controlados pelas instâncias de inspeção escolar e pagos pelo Estado. A reforma afetava também aos professores particulares, pois estes passaram a precisar de uma licença expedida pela coroa para o exercício da função, serem aprovados em exame público e deveriam se adequar às normas estabelecidas pelos documentos reformistas.

Muitas vezes os exames para credenciamento de docentes particulares e para professor régio eram os mesmos, porém apenas os melhores colocados eram nomeados para as classes régias. Os concursos para o magistério público incluíam: avaliação das qualidades morais dos candidatos por banca examinadora, aprovação em exame público de conhecimentos e comprovada experiência no exercício da docência, esta quando havia, considerava os resultados dos estudantes atendidos pelo professor.

O descumprimento de quaisquer normas da reforma, tais como uso de compêndios não autorizados²⁰³ ao ensino e/ou exercício da docência sem autorização eram passíveis de punições severas, como a prisão dos envolvidos – estudantes e professores.

As licenças podiam ser temporárias ou permanentes, os professores mais considerados e melhores colocados nos exames podiam receber uma licença vitalícia, mas a maioria recebia licenças temporárias, precisando a cada período de tempo refazer seu credenciamento. Mendonça (2005, p. 7) sugere que os “próprios exames assumem também um caráter formativo, o que se aplica, particularmente, no caso das licenças temporárias” em razão dos candidatos contemplados com licenças temporárias receberem junto a estas um *feedback* de suas necessidades pedagógicas e orientações para galgar melhores resultados em próxima avaliação. Considerando que estes profissionais trabalhavam sozinhos, em suas casas, e que seus contatos

²⁰³ Havia compêndios autorizados para os estudantes (resumidos e selecionados) e compêndios permitidos apenas aos professores. Os professores também eram autores de diversos materiais, muitos destes financiados pelo Estado.

com o inspetor escolar se dava majoritariamente por meio do envio de boletins com o número de alunos frequentando e aprovados, pode-se considerar que os momentos de seleção pública eram de algum modo formativos, pois possibilitavam trocas entre os pares.

Com a Morte de don José I em 1777, assume o trono dona Maria I, a qual demite o Marquês de Pombal, modificando o nome de aulas régias para aulas públicas, mas conservando o teor anticlerical da reforma. De acordo com Peixoto (1936, p. 231) “Com a queda de Pombal o esboço de organização se esfacelou”.

4.3 OS MÉTODOS DE ENSINO

A reforma do ensino substituiu o ensino clássico extremamente conectado ao catolicismo, o qual ofereceu grandes vantagens econômicas a Portugal nos séculos anteriores, pelo **Tecnicismo**, inspirado no iluminismo português e influenciado por pensadores do iluminismo italiano, visto que o objetivo maior no século XVIII era a formação de quadros técnicos e de especialistas capazes de modernizar Portugal e torná-lo menos dependendo da produção de outros países. Para Vieira e Gomide (2008, p. 383) “a formação de professores constitui elemento fundamental para se atingir aos objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais”. Conforme vimos anteriormente, neste período não havia ainda cursos específicos de formação de professores e diplomas não eram exigidos dos candidatos, eram as leis e instruções de ensino, os compêndios escritos por mestres mais experientes, como também os momentos de seleção e avaliação que cumpriam papel formador.

Sobre este período cabe avaliar que o número exaustivo de documentos legais orientadores do ensino deixam transparecer duas questões muito importantes: Primeiramente que os reformadores não tinham uma real noção das condições em que se dava a educação nem na corte, menos ainda nas colônias, sendo boa parte dos documentos desenvolvidos a partir do confronto com a realidade. E, que o ponto de partida foi o descontentamento com a paralisia em que a sociedade portuguesa se encontrava, mas claramente não havia um ponto de chegada bem determinado, o que fica evidente também pela sequência de documentos criados e pela sobreposição de métodos de ensino que se teve a partir da reforma: Método lancasteriano, Método simulthâneo²⁰⁴ e Método intuitivo. Todos importados de sistemas de ensino externos,

²⁰⁴ Entre 1840 e 1880 o Método Simultâneo passa a ser o mais recomendado e presente nos discursos de políticos e do meio educacional, na prática, viu-se o surgimento de um método misto, intencional para uns poucos professores, e resultado de pouco domínio das questões específicas de cada método para a vasta maioria. O

os quais pensou-se serem os responsáveis pelas vantagens econômicas das sociedades que os adotara. No Brasil, é possível perceber as mudanças políticas que levaram a sociedade desejar a utilização de um novo método a cada período de tempo, as quais se apresentará com mais detalhes na sequência, porém, em algum momento as teorias se mesclaram, ocasionando na utilização simultânea dos três métodos, sem que os profissionais tivessem claras as características, objetivos e consequências da utilização de cada um. São produzidos inúmeros registros de inspetores do ensino, pais e políticos preocupados com a situação dos professores misturarem de forma intuitiva e aleatória os métodos e os resultados do ensino no país irem de mal a pior.

É preciso discernir que as questões problemáticas do ensino no Brasil estão muito além das possibilidades de um método eficiente, mas a questão que fica é por que, no período de 1759 a 1890 os reformadores no Brasil e em Portugal se movidos pelo desejo de uma reforma educacional não investem na elaboração de seus próprios métodos e buscam no exterior uma pretensa solução para os problemas locais?

4.3.1 Método lancasteriano e o início do Império

*Observemos que o nosso professor, que gosta dos meninos não lhes mostra excessiva bondade; abstém-se de acarinhá-los, de beijá-los, de brincar com eles. Tais familiaridades poderão, com efeito concorrer para a falta de respeito da parte dos discípulos. [...] Suas resoluções são imutáveis. Todo discípulo sabe, que a cada erro, segue um castigo, sem que haja meios de evitá-lo. **A fraqueza de um professor he o maior obstáculo a manutenção da ordem.** (Manual das Escolas Elementares D'Ensino Mútuo, SARAZIN, 1854, p. 80, grifos meus).*

methodo – Castilho – que alguns progressos já tem feito em Portugal, sendo simultaneo parece preferivel ao ensino mutuo. Elle começa pela decomposição das palavras e leitura auricular, contem a memonização por figuras e historias dos caracteres que se podem apresentar aos alumnos, reduzidas a ritmo as historias com frequencia de canto, palmas e marchas para interessar e prender a atenção dos alumnos. [...] (BAHIA, 1854b, p. 8).

Tenho lido o que se tem publicado a este respeito, e creio que o methodo Castilho é uma verdade provada, mas que para ser bem desenvolvida precisa de ser praticamente estudada e applicada por mui intelligentes professores, que muita vez ver-se-hão na necessidade de modificar o ensino segundo a idade, e indole dos alumnos. (BAHIA, 1854, p. 14-15). Para aprender a usar o novo método, o presidente João Mauricio Wanderley propôs o envio de professores a Portugal:

Para a execução de uma reforma no ensino o primeiro método utilizado foi o Método lancasteriano²⁰⁵, de Ensino Mútuo ou Monitorial, inspirado no sistema fabril inglês possibilitava que um número reduzido de professores administrasse um grande número de alunos, na época acreditava-se que um único mestre poderia atender a mil alunos. Este sistema orientava que um professor tivesse vários monitores (estudantes mais experientes) os quais auxiliavam no ensino dos menos experientes, gratuitamente, desobrigando o Estado de contratar mais professores para atender a todos os estudantes. Apesar da origem inglesa, o expoente do método foi o sistema de ensino Francês, o qual chega ao Brasil, segundo Bastos (1997) por meio de iniciativas de expansão internacional realizadas pela *Société pour l’instruction élémentaire* (SIE).

A primeira iniciativa de utilização do Método no país foi realizada pelo Conde Scey para a instrução de escravizados, “Eu me ocupei de comunicar, no Brasil, os benefícios do Ensino mútuo, fazendo principalmente a aplicação em jovens negros, de um e outro sexo, que são trazidos da costa da África nos quais as faculdades morais são praticamente nulas. Eu já obtive resultados que prometem ser venturosos”²⁰⁶. Oficialmente, sua utilização se dá em 1822 na *Escola de Primeiras Letras do Arsenal do Exército*, para a instrução dos soldados, e “evidencia uma aproximação entre a disciplina e a ordem adotada pelo método, nas duas instituições: militar e escolar²⁰⁷”.

Com a Independência do Brasil em 1822 é promulgada a primeira legislação sobre a instrução pública nacional, o “Decreto das escolas de Primeiras Letras”, de 15 de outubro de 1827, que regulamenta a formação de professores (a qual só passaria a acontecer a partir de 1935), e instituíu o método de ensino lancasteriano oficialmente. De acordo com o Decreto “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se a curto prazo e à custa do seu ordenado nas escolas²⁰⁸ das capitais²⁰⁹”. Ou seja, desde logo sua

²⁰⁵ Devido à falta de professores para o Ensino Primário das massas analfabetas, instituiu-se o ensino mútuo de Bell, o qual permitiu que meninos e meninas frequentassem a mesma classe, e o “método disciplinar de Joseph Lancaster”, o qual é focado na assimilação por repetição e possibilitava que um único professor lecionasse para centenas de alunos. O método de Lancaster (otimização do alcance da alfabetização), de grande repercussão na Europa industrializada, não causou os mesmos efeitos na instrução popular brasileira, sendo alvo de ferrenhas críticas que acabaram por desaconselhar a formação de professores sob esse método. (FELTRIN, 2017, p. 30).

²⁰⁶ Revista pedagógica francesa *Journal d’Education*, 1818 apud BASTOS, 1997, p. 124.

²⁰⁷ BASTOS, 1997, p. 12

²⁰⁸ Art. 5º - Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (BRASIL, 1827, grifos meus).

²⁰⁹ MOACYR, 1936, pp. 189-91.

institucionalização, a profissionalização docente se estabelece sob dois pressupostos: **o aligeiramento da formação e a precarização salarial dos profissionais.**

Em 1827, esta forma de organização foi referendada *pela Lei Geral do Ensino* que adotou o Método Lancasteriano, e os alunos considerados mais avançados ensinavam os que se pressupunham em níveis anteriores.

Em linhas gerais o ensino no período imperial se organizava da seguinte maneira²¹⁰:

- *Primário - instrumentalização técnica (escola de ler e escrever)*
- *Secundário - permanece a organização das aulas-régias - pelo menos 20 cadeiras de gramática*
- *Ensino Superior - todos os cursos direcionados a atender o Exército e a Marinha.*

Em 1854 o professor baiano João Alves Portella traduziu ao português *O Manual das Escolas Elementares D'Ensino Mútuo*²¹¹ de 1854, um compêndio destinado à formação dos educadores no Método Mútuo, adotado pela Sociedade de Instrução Elementar e aprovada pelo Conselho de Instrução Pública da França. A obra, organizada em onze capítulos, apresenta com riqueza de detalhes, medidas e cronologia como se deve dar o ensino de acordo com o método, sem deixar espaço para nenhum tipo de autonomia dos educadores, experiências de aprendizagem interativas ou que rompam com a obediência cega e o silêncio dos estudantes. De acordo com o Método, o professor, não necessita possuir conhecimento algum, basta ser um executor dos comandos – tidos como lições de didática, o que se alia às condições do ensino no Brasil, em que não há cursos de formação, faltam profissionais e as condições de trabalho deixam muito a desejar.

- I. Capítulo 1: Do Material;
- II. Capítulo 2: Emprego do Tempo;
- III. Capítulo 3: Dos Comandos, da sua execução, e das regras do ensino;
- IV. Capítulo 4: Orações que se recitam na escola;
- V. Capítulo 5: Dos monitores;
- VI. Capítulo 6: Do talento de conduzir uma escola;

²¹⁰ De acordo com RIBEIRO, 1986 p. 48.

²¹¹ A obra completa está disponível no repositório da UFSC, conforme link a seguir. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135020/MANUAL%20DO%20ENSINO%20M%20c3%9aTUO%20PDF.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- VII. Capítulo 7: Das Recompensas e dos castigos;
- VIII. Capítulo 8: Dos Exames;
- IX. Capítulo 9: Dos registros;
- X. Capítulo 10: Ensino na ante sala;
- XI. Capítulo 11: Da Classe dos monitores

A disciplina e a rigidez da organização escolar são marcas fortes do Método de Ensino Mútuo, este previa a localização e da metragem para as salas à organização das carteiras e demais itens de mobiliário, e quais materiais didáticos deveriam ser utilizados; Estabelecia um rigoroso controle do tempo, com a descrição exata do que deveria acontecer em cada momento da aula. Determinava a postura e posição que cada participante deveria assumir (professor, monitores e alunos). Instituiu o uso de formulários de acompanhamento do desempenho, mas também para o controle dos horários e frequência de professores e de alunos. No *Capítulo 9: Dos registros* do *Manual das Escolas Elementares D'Ensino Mútuo* são disponibilizados modelos de como esses registros deveriam ser realizados, e quais dados deveriam ser produzidos.

Em sua obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão* (2000) Michel Foucault analisa a consolidação do poder disciplinar em diferentes instituições sociais francesas e europeias, com destaque nos colégios Jesuítas, e nas escolas Lassalistas e de Ensino Mútuo. Para ele o século XIX é o período de formação da *sociedade panóptica*, cujo modelo tem como estratégias a produção contínua de registros escritos, a vigilância panóptica, dispositivos de organização do espaço e controle do tempo²¹². Elementos responsáveis pela formação de *corpos dóceis e produtivos*, necessários à manutenção do sistema fabril industrial capitalista que se formava.

Do século XVII até a introdução, no começo do século XIX, do método Lancaster, o mecanismo complexo da escola mútua se constituirá numa engrenagem depois da outra: confiaram-se primeiro aos alunos mais velhos tarefas de simples fiscalização, depois de controle de trabalho, em seguida, de ensino; e então no fim das contas, todo o tempo de todos os alunos estava ocupado seja ensinando seja aprendendo. A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. (FOUCAULT 2000, p. 149).

²¹² No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc. A extensão progressiva dos assalariados acarreta por seu lado um quadruplicamento cerrado do tempo [...] (FOUCAULT, 2000, p. 128).

A violência física, um dos pontos mais criticados pelos reformadores na educação jesuítica, deixa de ser aconselhado a educadores, em seu lugar: a coerção pela violência moral e psicológica, o incentivo à competição por prêmios (bilhetes de aprovação, pontos, elogios e as cadeiras mais à frente da sala) entre os estudantes, intimidação por parte dos monitores, humilhação pública, cartas aos familiares, castigos, privação do lazer, repetição de lições, entre outros.

Do talento de conduzir uma escola

he seguradamente uma das mais difficeis cousas, na direcção de uma escola, a manutenção da ordem e do silencio entre os discípulos; portanto, he também cousa, que o preceptor deve tractar de conseguir em primeiro logar, se quizer ver prosperar o seo estabelecimento e conservar a sua saude.

Mas que meio empregar para conservar em ordem trezentos discípulos? Como inclinal os ao trabalho, accostumal-os ao silencio, elles que suas famílias vos entregão tão levianos, tão travessos? [...]

O discípulo indócil he enviado para o ultimo lugar do grupo pelo seo monitor. No caso de reincidência, he mencionado ao monitor geral ou ao professor, que o faz sahir das fileiras e o põem em um canto da sala, com o rosto voltado para a parede e as mãos nas costas.

Suspende se ao pescoço do discípulo, que o tiver merecido, um dos cartazes trazendo as palavras: falador – sujo – desobediente, preguiçoso, – vadio, – mentiroso – vilão, etc.

O Monitor geral touma nota dos meninos indóceis, advertindo-os.

Antes da sahida da classe, pela manhã e à tarde se manda restituir os prêmios a aquelles, que os tem, e que merecerão algum castigo, segundo as notas tomadas durante as lições; ou então o professor pode dirigir-lhes reprehensões em rasão dos erros commettidos.

Faz-se estudar durante as recreações, debaixo da vigilância de um monitor, a aquelles que não comprirão seos deveres, ou que os não executarão em ordem.

Faz-se copiar, lições por diversas vezes, ao discípulo, que as não aprendeo, ou aliás se lh'as faz aprender e recitar.

Escreve-se aos paes de famílias cartas, que se mandão entregar por um monitor, em que se exprime o descontentamento em que se está pela falta de assiduidade, applicação ou docilidade da parte dos meninos.

Suprime-se do quadro de honra o nome do discípulo, que já não merece esta distincção.

Manda-se descer por alguns dias a uma classe inferior, em que nenhuma recompensa se lhe dá, ao discipulo, que não faz progresso. (Manual das Escolas Elementares D'Ensino Mútuo, SARAZIN, 1854, pp. 77 – 87, grifos meus).

Ao final de cada classe o professor, que deveria permanecer sobre uma estrutura de madeira elevada em relação aos estudantes, de acordo com as anotações realizadas durante a classe pelos monitores, distribuía recompensas aos que melhor realizaram as atividades, se mantiveram em silêncio, estes na próxima aula ocupariam as primeiras posições da sala; e castigos aos que, por inúmeros possíveis motivos, não aprenderam a lição, estes por sua vez ocupariam as últimas carteiras na aula seguinte. As punições eram distribuídas para os que por diversas razões tivessem dificuldades de aprendizagem, e também para aqueles que mesmo dominando o conteúdo fossem resistentes ao sistema de comandos.

Das 118 páginas que compõem a obra a vasta maioria se concentra em orientar como adestrar os estudantes à obediência aos comandos, os quais podiam ser desde um olhar do professor, gestos e palmas ao toques de sino ou apitos. Sobre o sistema de comandos, Foucault (2000, p. 202) cita dados recolhidos por um estudo realizado no sistema de ensino francês – *L'enseignement mutuel en France* –, o qual defendia estarem os estudantes sujeitos a cerca de duzentas ordens ao dia letivo, fora as ordens excepcionais e punitivas “[...] só de manhã [a] 26 ordens por voz, 23 por sinais, 37 batidas de campainha e 24 por apito, o que faz um toque de campainha ou de apito cada 3 minutos” (FOUCAULT, 2000, p. 202).

CLASSE DA TARDE		CLASSE DA MANHA	
INSTRUÇÃO MORAL E RELIGIOSA.	COMANDOS.	INSTRUÇÃO MORAL E RELIGIOSA.	COMANDOS.
Para mandar deoer dos bancos aos monitores de classes.	MONITORES DE CLASSES, e um toque de campainha.	Para mandar desribair os bancos.	Um toque de apito.
Para fazer cessar o passeio.	Um toque de apito.	Para mandar entrar para as fileiras aos primeiros discipulos.	Um toque de campainha.
Para mandar comêçar o catechismo, primeiro methodo.	Dois toques de apito.	Para mandar subir nos bancos aos monitores de classes.	MONITORES DE CLASSES, e um toque de campainha.
(Praticar-se este methodo durante um quarto de hora, assim como o seguinte.)		Para mandar voltar os discipulos para o lado por onde devem marchar.	ATTENÇÃO, e depois movimento de mão da direita para a esquerda.
Para mandar executar o segundo methodo.	Dois toques de apito.	Para mandar entrar para os bancos.	TODA A CLASSE, e um toque de campainha.
(Veja-se mais a baixo o ensino do catechismo.)		Para mandar cessar a marcha e conseguir silencio.	Dois toques de apito.
Para mandar cessar o catechismo e dar o signal de primeiro.	Dois toques de apito.	Para fazer voltar os discipulos para o estrado.	Um toque de campainha.
Para mandar pôr os discipulos em fileira ao longo das paredes.	Um toque de campainha.	Para os mandar pôr de joelhos para a oração.	Um toque de campainha.
Para mandar subir das fileiras aos primeiros discipulos.	Um toque de campainha.	Para os mandar levantar.	Um toque de campainha.
		Para mandar voltar os discipulos para o lado por onde devem marchar.	ATTENÇÃO, e depois movimento de mão da direita para a esquerda.
		Para fazel-os sair para a ante-sala.	TODA A CLASSE PARA A ANTE-SALA, e um toque de campainha.

Figura 5: Sistema de comandos presente no Manual das Escolas Elementares D’Ensino Mútu. Fonte: SARAZIN, 1854, pp.8-9.

Ainda em relação às punições, o *Manual* se preocupava em descrever com exatidão como estas deveriam se dar, estabelecendo um paralelo com o sistema judicial e recomendando a exposição pública dos castigos dados aos alunos, os monitores, por sua vez atuavam como vigias/inquisidores dos demais alunos, e por sua distinção recebiam suas punições em separado, para não perderem o ‘respeito e autoridade’ diante da turma.

Há um código jurídico da dor; **a pena**, quando é suplicante, não se abate sobre o corpo ao acaso ou em bloco; ela é **calculada de acordo com regras detalhadas**[...] o suplício faz parte de um ritual. É um elemento na liturgia punitiva, e que obedece a

duas exigências. Em relação à vítima, ele deve ser marcante: destina-se, ou pela cicatriz que deixa no corpo, ou pela ostentação de que se acompanha, a **tornar infame aquele que é sua vítima**; [...] E pelo lado da justiça que o impõe, o suplício deve ser ostentoso, **deve ser constatado por todos**, um pouco como seu triunfo. (FOUCAULT, 2000, p. 37, grifos meus).

Foucault analisa os mecanismos utilizados pelo sistema jurídico para aplicação de punições: adoção de um sistema de regras para o emprego do suplício, rituais de criação de marcas morais ou físicas nas vítimas (sofrimento) e a publicidade das ações com fim de disciplinamento dos demais. Tais elementos são presentes no *Método de ensino Mútuo* como dispositivos disciplinares “Também convém em casos graves, acostumar os discípulos a formarem um jury, de que fazem necessariamente parte os monitores e o professor. Procede-se segundo a forma ordinária do jury. Ao monitor geral cumpre expor o delicto; ouve se depois a defesa, e o discípulo sujeita se a pena, a que for condenado²¹³.

O suplício penal não corresponde a qualquer punição corporal: é uma produção diferenciada de sofrimentos, um ritual organizado para a marcação das vítimas e a manifestação do poder que pune: não é absolutamente a exasperação de uma justiça que, esquecendo seus princípios, perdesse todo o controle. Nos “excessos” dos suplícios, se investe toda a economia do poder (FOUCAULT, 2000, p. 37).

Em paralelo ao entendimento de ‘suplício penal’ citado por Foucault, o *Manual* não orientava para a aplicação de castigos físicos e sim pelo investimento em rituais públicos de julgamento e punição, em que os indivíduos permaneciam em sofrimento, certos de sua condenação “Todo discípulo sabe, que a cada erro, segue um castigo, sem que haja meios de evitar os²¹⁴”. Afirmando que: “em nenhum caso se poderá bater o menino, empural o, maltractal o, feixal o em calabouços, fazel o pôr de joelhos, fazer-lhe ter os braços no ar &c.; todos estes castigos, que afligem o corpo, devem ser proscritoptos das escolas²¹⁵”.

No decorrer do século XIX, após serem recolhidos alguns dados sobre o ensino no país, o método Lancasteriano ou de Ensino Mútuo passou a ser alvo de críticas e seu uso desaconselhado.

É expressivo que, ainda no final do período imperial, o primeiro sistematizador de uma interpretação histórica da educação brasileira, José Ricardo Pires de Almeida, não tenha se posicionado contra o ensino mútuo. Mesmo registrando as pioneiras manifestações de frustração de autoridades brasileiras com os resultados alcançados por esse —sistema de instrução primária, sua própria avaliação não o desqualificava. Reconheceu ter sido uma —ilusão! a tentativa dos —liberais de difundir o ensino

²¹³ SARAZIN, 1954, p. 87.

²¹⁴ SARAZIN, 1954, p. 80.

²¹⁵ SARAZIN, 1954, p. 87.

mútuo em todos os recantos da jovem nação. Afinal, —faltava pessoal e o Estado tanto como as municipalidades não podiam fazer grandes sacrifícios orçamentários, no início de organização de um vasto Império. Essa premissa de sua interpretação opunha-se às superficiais considerações de deputados e de ministros do Império, que jamais tocavam as determinações dos pífios resultados educacionais obtidos. [...] (ALVES, 2006, p. 134).

Na prática, porém, todo o investimento discursivo e formativo dos manuais continuaram com efeito, e os professores continuaram a usá-lo, visto ser este o método adotado pelas Escolas Normais, concomitante à adoção de algumas questões metodológicas novas que iam sendo introduzidas no país. Para Brandão (2006, p. 243) “As críticas não levavam em consideração as reais condições educacionais para implementação de projetos pedagógicos e a falta de uma política pública para a educação durante o Império”.

Sua utilização, objetivamente, revestiu-se de um caráter transitório, pois emergiu como decorrência de uma formidável demanda por serviços escolares, quando eram precários os recursos para atendê-la, daí a necessidade de dar-lhes aproveitamento máximo. O ensino mútuo procurou responder, portanto, a uma necessidade histórica precisa. Por isso, ao revelar-se como solução precária, no interior de uma conjuntura educacional que reclamava a extensão dos serviços escolares para todos, de mecanismo de ação adaptado às condições vigentes tornou-se, ele próprio, característica expressiva dessa conjuntura marcada pela carência. A superação de tal conjuntura, necessariamente, implicaria sua própria superação (ALVES, 2006, p. 117).

O Método permaneceu sendo utilizado, mas concomitante aos outros métodos que foram sendo introduzidos e propagandeados pelo país. Sua utilização se dava sumariamente pela promessa nele implicada de educação de um extenso número de alunos com recursos muito reduzidos, devido à escassez de mestres e professores disponíveis, pois poucos se interessavam pela profissão e um número ainda menor permanecia na profissão considerando as condições de trabalho desestimulantes: salas lotadas, salários baixos e atrasos nos pagamentos. Todo método proposto como inovador e como solução aos problemas dos anteriores se populariza mais em função de uma promessa nele embutida para efeito de venda para utilização em massa. A qualidade pedagógica de um método a ser popularizado está via de regra, submetida ao que o método quer oferecer para quem o adota/compra. No caso do Estado brasileiro, pouco interessado em investir na educação, a promessa de atender a um grande número de estudantes por um valor reduzido foi suficiente para que o método fosse considerado o ‘melhor’ que havia, visto que supria a exata necessidade do Estado.

Em uma tentativa de solucionar a questão do pagamento dos professores o *Subsídio Literário* foi atualizado através da Decisão nº 42 de 24 de novembro de 1813, esta determinava

a cobrança de 320 réis por rês vendida, exceto a rês que se salgasse para secar (charque), e 10 réis por medida de cachaça. Estes valores eram destinados ao pagamento de salários aos professores e à manutenção das escolas, porém mesmo com um número muito baixo de instituições escolares públicas e de professores os salários não eram promissores e não raras vezes ficavam em atraso por meses.

4.4 A PROFISIONALIZAÇÃO DOCENTE

O germen dos cursos profissionalizantes destinados à formação de professores surge com o Ato Adicional (1834) e a criação das Escolas Normais (1835), iniciando um processo de diminuição da atuação de professores leigos no país. Cabe pensar no lugar dado à educação por uma sociedade que, já tendo cursos a nível superior para a formação de inúmeras outras atividades nas áreas da saúde, agricultura, comércio, engenharias, artes navais, administrativas e legislação, admite que a função de educar seja atribuída a qualquer pessoa. E ao propor alguma formação para os professores, esta não se situa a nível superior, mas sim secundário, tendo como características a curta duração e a falta de perspectiva de continuidade, pois não previa formações continuadas ou a possibilidade de ingresso em outras modalidades de estudo aos concluintes do Normal.

Após esse primeiro impulso pela oferta de uma formação aos professores, vê-se a instauração de retrocessos nessa área, com a criação de cursos menos qualificados, com currículos menores e baixo investimento educacional, caso das Escolas Complementares e Intermediárias.

É de significativa importância considerar a estrutura administrativa do país neste período, o qual, após perceber a impossibilidade de manter e organizar na prática um sistema de ensino unido e financiado pela federação, por meio do Ato Adicional, amplia a autonomia das províncias e estabelece a distribuição de renda entre as três esferas: governo central, províncias e municípios. Internamente, isso resulta em uma potencialização das diferenças econômicas e educacionais pelo país, já que, via de regra, estados e municípios tinham ainda menos recursos que a união, em alguns estados, nem nas capitais havia infraestrutura, professores e recursos financeiros para a manutenção do ensino ocasionou um aumento ainda maior nas desigualdades do ensino.

Alguns poucos estados ou províncias, do eixo sul-sudeste e alguns do Nordeste, com maiores recursos, poder político ou cujas iniciativas anteriores já haviam preparado certas condições para uma instrução pública conseguiram desenvolver alguns avanços na expansão da

rede escolar como a criação de escolas primárias e secundárias. Estão nesse caso o Rio de Janeiro - sede da Corte, São Paulo, Sergipe, Rio Grande do Norte e Minas Gerais. Os estados do sul: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Bahia em relação à criação de cursos de formação de professores, tiveram, como questão considerável a presença de conflitos sociais, em que por um lado a região do Contestado recebeu “investimento” na criação de escolas e formação de educadores como forma de contenção a focos de descontentamento políticos, na Bahia o envolvimento dos educadores na Sabinada resultou em grande atraso à criação da primeira escola Normal do estado, e no Rio Grande do Sul a Guerra dos Farrapos impossibilitou a iniciativa.

Dentre as motivações ao estabelecimento desta iniciativa de formação de educadores figuram os desejos da classe dominante por instaurar no país a noção de “civilidade” a que se expunham nas viagens à Europa e a necessidade de oferta de sujeitos aptos ao trabalho industrial que vigorava nas nações tidas como modelo. Conforme pesquisa de Prado (2020, p. 09) sobre as Escolas Normais no período Imperial “Via-se a formação do professor como um meio importante para promover os objetivos das classes dominantes, que pretendiam controlar, ordenar e disciplinar o povo, criando no país uma nação civilizada e desenvolvida, nos moldes dos países europeus da época”.

4.4.1 As Escolas Normais

As primeiras **Escolas Normais** brasileiras, estabelecidas em 1835 (período regencial) por iniciativa das Províncias, seguiram o modelo europeu (Ensino Mútuo), “mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural européia”²¹⁶. A primeira instituição foi criada em Niterói, no Rio de Janeiro em 1835, após a reforma constitucional de 12 de agosto de 1834 (Ato Adicional²¹⁷) as províncias possuíam autonomia para organizar seus sistemas

²¹⁶ TANURI, 2000, p. 63

²¹⁷ O Ato Adicional de 1834 altera a constituição e descentraliza o ensino primário e secundário, tornando-os de inteira responsabilidade das províncias, as quais deveriam formular suas orientações educacionais, fornecer mecanismos para a formação de seus educadores e financiar sua rede de ensino. Nesse período cada província elabora as suas estratégias e iniciativas, as mais populares acabaram sendo adotadas também em outras províncias, mas é importante salientar que determinadas práticas em relação ao ensino e/ou à formação dos professores podem ser distintas de acordo com a região. Algumas províncias com maior tradição de envolvimento da sociedade nas questões educacionais, ou com políticos envolvidos nestas questões geraram uma quantidade interessante de registros, que possibilitam conhecer sua organização jurídica, questões problemáticas, críticas e defesas sociais, alcance e resultados, nesse caso se encontram as províncias que correspondem aos atuais estados de: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Estas também foram objeto de pesquisas de autores de artigos e pós-graduandos, possibilitando o fácil acesso a seu conteúdo. Outras, porém, não se teve acesso ou este dependia de um deslocamento aos estados de origem para ter acesso ao material que não

educativos, mas, a Corte ainda exercia grande influência sobre a adoção de práticas, sendo assim, após a criação da primeira ou instituição ‘Modelo’ de Formação de Educadores Normalistas, em Niterói, no Rio de Janeiro em 1835, sede da Corte, outros estados trataram de criar suas instituições também, de acordo com suas questões econômicas, geográficas, político-ideológicas e sociais bastante desiguais em relação ao modelo. Por tal razão, não se pode falar em uma Escola Normal, mas em distintas Escolas, com distintos programas formativos.

No Rio Grande do Sul, por exemplo, criou-se a Lei provincial 14²¹⁸, em 29 de dezembro de 1835. Esta estabelecia que qualquer indivíduo poderia ser nomeado professor se demonstrasse habilitação mediante exame público, determinava ainda a criação de uma Escola Normal na capital, porém esta não saiu do papel por décadas, e orientava que os professores poderiam aplicar penas morais aos estudantes e empregar castigos físicos moderados caso as primeiras não funcionassem. A frequência nas escolas era proibida a negros ainda que livres, e portadores de doenças contagiosas. Em 15 de março de 1842, um novo decreto para a Instrução Pública nesta província, definiria o número de classes para o ensino de leitura e práticas, bem como as diretrizes para a escolha de monitores; estabelecendo os horários e turnos das aulas, sua sequência, apresentação e convivência dos alunos, realização de sabatinas e exames; definindo as punições aos alunos em decorrência de faltas cometidas, referindo-se à prisão solitária e a penas físicas como o uso de *palmatoadas* em casos mais graves e em última instância, à expulsão da escola. Especificando também as normas para inspeção da higiene dos alunos. Detalhando os deveres do professor no que se refere a sua atuação na escola, conservação do prédio e material escolar, bem como normas para provimento das cadeiras. E estabelecendo um calendário escolar com feriados e um mapa para registro dos alunos matriculados.

Durante o Império, diversas instituições foram criadas, algumas se tornaram tradicionais, outras permaneceram em funcionamento pouquíssimo tempo ou foram reabertas, realocadas, reformadas, divididas, reagrupas inúmeras vezes. Por isso, nas linhas a seguir, busco apresentar algumas questões norteadoras e comuns às escolas, como a utilização do Método de Ensino Mútuo, a problemática das turmas femininas e outras particularidades de cada região, tais como a duração, localização, currículo, distinções de gênero entre outros.

está digitalizado. Nesse sentido, é importante ter em mente a complexidade e as dimensões de nosso país, e que as questões trazidas sobre esse período da história não refletem condições unânimes da experiência de ensino e formação docente.

²¹⁸ Medeiros (2017) em *A Instrução Pública em Santa Maria da Boca do Monte no Século XIX: História e Memória 1838 a 1889* traz um elaborado panorama da situação do ensino no Rio Grande do Sul

A disposição das escolas Normais pelo Brasil durante o Império, conforme sua entrada em exercício é bastante distinta da ordem de criação dos cursos, pois muitos presidentes de províncias empolgados com a iniciativa, criaram mecanismos legais para sua instauração sem contar com os recursos humanos e financeiros para sua execução de fato. A organização do Império em províncias tidas como de primeira ou segunda categoria estabelecia distinções ou hierarquias entre estas, que refletiam diretamente o investimento financeiro que recebiam da união e eram reflexo direto do capital financeiro que podiam gerar.

Eram consideradas províncias de primeira categoria:

1. Bahia,
2. Goiás (atuais estados de Goiás e Tocantins),
3. Maranhão e
4. Mato Grosso (atuais estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul),
5. Minas Gerais,
6. Pará
7. Pernambuco,
8. Rio de Janeiro – promovida a sede da coroa, deixa de ser considerada província
9. São Paulo (atuais estados de São Paulo e Paraná),
10. São Pedro do Sul (Rio Grande do Sul),

Eram consideradas províncias de segunda categoria:

1. Alagoas,
2. Amazonas,
3. Ceará,
4. Espírito Santo,
5. Paraíba,
6. Piauí,
7. Rio Grande do Norte,
8. Santa Catarina e
9. Sergipe

Não por mero acaso, a instrução nas províncias tidas como de segunda categoria apresentavam maiores dificuldades na criação e principalmente na manutenção de escolas. A seguir, apresento quadro com as escolas normais criadas durante o período do Império e sua distribuição nas províncias. Importante perceber como para algumas escolas tem-se uma qualidade de informações bastante superior a de outras, isso se dá, no presente, pelo investimento em facilitar o acesso às informações desse período ser desigual entre as províncias,

hoje, estados. Como também, devido à desigualdade de investimentos realizados na época, em que percebe-se que a disponibilidade de leis e estudos são proporcionais aos investimentos em abertura e manutenção de instituições.

Província	Curso Normal	Duração dos estudos	Datas importantes	Gênero e especificidades
São Pedro do Sul	Porto Alegre	2 anos	Criada em 1869 e posta em atividade no mesmo ano.	Entre 1835 e 1845 a província esteve imersa em uma guerra separatista com a Coroa portuguesa e após esse período a província estava ‘em Farrapos’, sem recursos financeiros e/ou humanos para investir na educação.
São Paulo	São Paulo	2 anos	Criada em 1846 e posta em atividade no mesmo ano.	Fechou em 1867, reabriu em 1875, fechou novamente em 1878, reabrindo em 1880.
	Curitiba	2 anos	Criada em 1870 e posta em atividade no mesmo ano.	
Goiás	Goiânia	3 anos	Criada em 1882 e posta em atividade em 1884.	
Mato Grosso	Cuiabá	3 anos	Criada em 1837 e posta em atividade em 1842.	Não possuía professores com formação, enviou representantes à Escola de Niterói para esse fim.
Minas Gerais	Ouro Preto	2 anos	Criada em 1835, iniciou suas atividades em 1840.	A Escola Normal de Ouro Preto, foi fechada em 1842, reaberta em 1847, voltando a ser interrompida em 1852, voltando a funcionar apenas na década de 1870. Seu professor foi à França aprender o Método Lancasteriano. Minas Gerais foi a província com maior número de escolas normais, além das citadas foram criadas Escolas em: Minas Novas, Cataguazes, Sete Lagoas, Pouso Alegre, Araçuaí, Januária, Barbacena, Três Pontas, Serro e Itajubá, porém não há mais informações sobre seu funcionamento. ²¹⁹
	Campanha	2 anos	Criada em 1871 e posta em atividade no mesmo ano.	
	Diamantina	2 anos	Criada em 1879 e posta em atividade no mesmo ano.	
	Paracatu	2 anos	Criada em 1879 e posta em atividade no mesmo ano.	
	Montes Claros	2 anos	Criada em 1879 e posta em atividade no mesmo ano.	
	Sabará	2 anos	Criada em 1881 e posta em atividade no mesmo ano.	
	Uberaba	2 anos	Criada em 1881 e posta em atividade no mesmo ano.	
	Juiz de Fora	2 anos	Criada em 1884 e posta em atividade no mesmo ano.	
Bahia	São João Del Rey	2 anos	Criada em 1884 e posta em atividade no mesmo ano.	Enviou representantes à França aprender o Método Lancasteriano.
	Salvador	2 anos	Criada em 1836, iniciou suas atividades em 1842.	

²¹⁹ MINAS GERAIS, Instrução Pública. Lei n° 13, de 28 de março de 1835. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).
 MINAS GERAIS, Instrução Pública. Lei n° 311, de 8 de abril de 1846. Livro das Leis Mineiras (Arquivo Público Mineiro).

Pernambuco	Recife	2 anos	Criada em 1864, iniciou suas atividades em 1865.	<i>Escola Normal Oficial de Pernambuco</i> era exclusiva para a formação de professores homens até 1872. Após transforma-se em <i>Instituto de Educação</i> e em <i>Centro Integrado Instituto de Educação</i> de Pernambuco ²²⁰ com classes femininas, não há informações se havia coeducação de gêneros
Maranhão	São Luís	2 anos	Criada em 1840 e posta em atividade no mesmo ano.	Enviou representantes à França aprender o Método Lancasteriano. A escola fechou em 1844 e reabriu apenas em 1874.
Grão-Pará	Belém	3 anos	Criada em 1870, iniciou suas atividades em 1871.	
Rio de Janeiro	Niterói	3 anos	Foi a 1ª a ser criada em 1835 e posta em atividade no mesmo ano.	Inicialmente as classes eram exclusivamente masculinas, sendo criadas turmas femininas posteriormente. Foi fechada em 1849. Reabriu em 1859 com outro método de ensino: Método dos Professores Adjuntos- de aprendizagem exclusivamente pela prática, o qual não teve sucesso.
	Rio de Janeiro	4 anos	Criada em 1880 e posta em atividade no mesmo ano.	
Alagoas	Maceió	2 anos	Criada em 1864 e posta em atividade em 1869.	
Amazonas	Manaus	3 anos	Criada em 1876 e posta em atividade no mesmo ano.	
Ceará	Fortaleza	3 anos	Criada em 1881 e posta em atividade 1884.	Criada por lei em 1839 nunca saiu do papel, retomado interesse em 1878, se estabelece em 1881 e entra em funcionamento apenas em 1884.
Espírito Santo	Vitória	2 anos	Criada em 1873 e posta em atividade no mesmo ano.	Não possuía professores com formação, enviou representantes à Escola de Niterói para esse fim.

²²⁰ Decreto Estadual nº. 2.631, de 26 de outubro de 1972, que se baseou na Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971, que trata das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL. Lei nº 5.692, 1971; PERNAMBUCO. Decreto nº. 2.631, 1972).

Paraíba	João Pessoa	2 anos	Criada em 1883 e posta em atividade em 1885.	
Piauí	Teresina	2 anos	Criada em 1864 e posta em atividade no mesmo ano.	Fechou no mesmo ano que foi aberta (1864) por falta de alunos. Reabriu em 1871 e voltou a fechar em 1874.
Rio Grande do Norte	Natal	2 anos	Criada em 1873 e posta em atividade em 1874.	Tentou criar uma escola anteriormente, mas não possuía professores com formação, e nenhum aceitou viajar à Escola de Niterói para esse fim.
Santa Catarina	Florianópolis	3 anos	Criada em 1880 e posta em atividade em 1892.	Escola Normal Catharinense
Sergipe	Aracajú	2 anos	Criada em 1870, iniciou suas atividades em 1871.	Em anexo ao Atheneu Sergipense era exclusiva ao sexo masculino, porém devido à baixa procura cria-se a Escola Normal feminina ²²¹ em 1877 no Asilo Nossa Senhora da Pureza.

Tabela 3. Escolas Normais abertas no período do Império.

Fonte: desenvolvido pela autora a partir dos documentos da época (2022).

²²¹ Sergipe, Regulamento de janeiro de 1877.

Uma questão que chama a atenção sobre a criação das primeiras Escolas Normais, aquelas situadas nas décadas de 30 e 40 é que a data de criação raramente coincide com a data de entrada em atividade, tendência que vai desaparecendo com o decorrer do tempo, com a superação das dificuldades iniciais: falta de infraestrutura, professorado, domínio do método, materiais e com destaque, de alunos.

Naquela época a falta de professores habilitados e de prédio próprio, adequado para as atividades educativas, dificultavam a implantação de Escolas Normais. Alocando estas instituições junto a outras já existentes o governo não precisava gastar com a construção de local específico e também economizava com a contratação de novos professores, pois poderiam aumentar a carga horária de trabalho dos docentes do Liceu ou Ateneu e complementar seus salários para que estes assumissem as cadeiras do Curso Normal (PRADO, 2020, p. 24).

A Escola Normal da Bahia, criada através da Lei nº 37, de 14 de abril de 1836, por exemplo, devido a diversos fatores, entre os quais o envio de dois professores para a França para aprenderem o Método de Ensino Mútuo e o Simulthâneo a fim de repassarem esse conhecimento aos demais, uma série de conflitos em que a Bahia estava inserida nesse período, sabidamente a revolta dos Malês (1835) em relação à escravidão e com destaque, a Sabinada (1837) cujo envolvimento de professores no conflito contribuiu para que a instituição de fato iniciasse suas atividades, após passados seis anos, em 1842.

Conforme o quadro apresentado é possível perceber que a grande maioria das Escolas Normais se estabelecia nas capitais das províncias e de início não possibilitavam a formação de muitos professores. Em todas as províncias encontra-se relatos de que as escolas haviam sido estabelecidas de improviso, junto a outras instituições, escolares ou não, a fim de economizar. Um único professor era responsável por ministrar todas as disciplinas e também exercia a função de Diretor. Inicialmente aprendia-se as mesmas disciplinas a serem ministradas, sem nenhum aprofundamento nestes estudos, era basicamente a repetição da escola primária que os estudantes já havia feito acrescida de um ano de estudo do método lancasteriano, o qual se propunha a ensinar qualquer conhecimento. Trata-se de uma formação limitada que não apresentava condições de se refletir sobre a docência, seu papel social, sequer discutia as possibilidades metodológicas, obrigando a utilização do Método mais ‘barato’ ao Estado; e ao mesmo tempo limitante, pois seu currículo mal preparava para o exercício da docência, não oferecendo condições de seu estudo ser de alguma forma vantajoso para a continuidade acadêmica em nenhuma área.

Estruturalmente, o curso era organizado em duas partes, uma voltada exclusivamente ao aprendizado do Método Lancasteriano e outra em que se estudava os conteúdos a serem

trabalhados. Os cursos tinham entre dois e quatro anos de estudo, e os documentos não especificam quantas horas aulas ofereciam, assim, é possível que um curso de dois anos e um de quatro anos tivessem ao total a mesma carga horária.

[...] comprehendia duas cadeiras – 1ª a de ensino mutuo, na qual se ensinaria praticamente este methodo; 2a a de leitura de Calligraphia, Arithmetica, Desenho linear, principios da Religião Christã, Grammatica philosophica com exercicios de analyse, e imitação dos classicos. A primeira cadeira era exercida por um Professor e um Monitor; porem pelo artigo 8 da Lei n. 172 o Professor do ensino mutuo, Director da escola, he obrigada a dar lições do ensino simultâneo [...] (BAHIA, 1846, pp. 36-37).

Em resposta às críticas que o ensino sob as prerrogativas do Ensino Mútuo sofria a estes tempos, o presidente da Província da Bahia Alvaro Tiberio de Moncorvo e Lima, tenta defender o método afirmando que os normalistas ingressam nas escolas com um nível de conhecimento e mesmo de domínio da língua muito baixos e que a formação recebida era melhor do que se não recebessem nenhuma, isso que, segundo ele, a Escola Normal na Bahia era, em qualidade, superior às outras províncias.

[...] posta em exercicio no anno de 1842, tem inquestionavelmente prestado alguns serviços ao ensino primario; e é sem duvida á ella devida em grande parte a gloria de nos acharmos superiores á qualquer das Provincias do Imperio no que respeita á este ramo do serviço publico –. E si mais não tem feito esta Eschola, como era para esperar das habilitações e talentos dos Professores que a compõem, depende isto quasi unicamente da pouca ou nenhuma preparação com que allí se apresentam os aspirantes ao magisterio primario, os quaes na generalidade, não conhecendo sequer os rudimentos da grammatica da lingua vernacula, bem pouco podem aproveitar dos respectivos cursos. [...] Não obstante porem a Eschola Normal tem prestado relevantes serviços á Provincia: –muitos alumnos tem dalli sahido convenientemente habilitados; e todos conservam sempre alguma parte das doutrinas que ouviram, e vão por consequencia exercer o magisterio com muito maior proveito para a infancia, de que si a não tivessem cursado. (BAHIA, 1856, pp. 43-44).

Os estudantes que chegam ao Curso Normal semianalfabetos são frutos do próprio sistema de Ensino Mútuo, o qual, conforme já verificado, opera por adestramento a comandos, imitação aos estudantes mais experientes e não por construção de aprendizagens. Além de que, os pré-requisitos ao ingresso no curso Normal valorizavam mais que o sujeito tivesse comprovada a sua boa índole - boa morigeração²²² - ou seja que respeitasse a moral cristã e costumes da época, em detrimento de um comprovado conhecimento.

²²² Atestada pelo juiz de paz da localidade onde residia e com despacho do Presidente da Província.

Art. 4º Para ser admitido à matrícula na Escola Normal, requere-se: ser Cidadão Brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração, e saber ler e escrever.[...]

Art. 6º Os que pretenderem matricular-se, dirigirão seus requerimentos ao Presidente da Província, instruídos com certidão de idade, e atestação de boa conduta, passada pelo Juiz de Paz do seu domicílio: com despacho do mesmo

Presidente serão matriculados pelo Diretor, se pelo exame a que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita. (RIO DE JANEIRO. Decreto Nº 10, de 10 de abril de 1835).

Após a década de 1850 com o início das proibições ao tráfico negreiro e diminuição da mão de obra escrava, há um enfraquecimento do poder conservador das grandes oligarquias e os liberais – elite urbana interessada em criar indústrias e fortalecer as cidades - assumem os caminhos que a sociedade vai trilhar. Essas mudanças exigiram um novo tipo de educação e a Escola Normal se adequa a essa nova realidade, introduzindo matérias científicas e adotando o Método de Ensino Intuitivo. A disciplina de ‘Pedagogia e Metodologia’, a qual tinha parte prática, aplicada nas escolas anexas aos cursos ou em alguma instituição para órfãos foi a primeira iniciativa neste sentido.

O ensino público, contudo, era desigual entre as classes sociais. Para a população pobre era ofertada apenas a Instrução Primária, como forma de prepará-la para profissões manuais e menos valorizadas socialmente. A Educação Secundária e Superior continuava a ser monopólio das classes abastadas, que ocupavam as atividades intelectuais, políticas e de direção do Estado. Para esse trabalho com o povo era necessário um novo tipo de professor que, além de educar e instruir, fosse capaz de formar o novo trabalhador: o cidadão produtivo. Ficava a cargo das Escolas Normais a tarefa de formação desses novos professores, aptos a colaborar com o projeto de desenvolvimento do país. (PRADO, 2020, p. 21)

Nas décadas de 1860 a 1880, sob influência do positivismo, foram inseridas as disciplinas de *Ciências Físicas e Naturais* (rudimentos de química e física) em algumas instituições, e *História da Pátria* e *História do Brasil*. Também, de acordo com Prado (2020) algumas instituições que contavam com professores aptos para estas disciplinas, passaram a ofertar Educação Física, música, desenho, horticultura, arboricultura, higiene, puericultura e economia doméstica.

Inicialmente as Escolas Normais eram destinadas exclusivamente ao ensino **de homens brancos e de famílias com posses**²²³, visto que a educação feminina não era obrigatória nem de interesse da sociedade da época; negros mesmo que livres eram impedidos de frequentar a

²²³ Niterói, Bahia, Pernambuco e São Paulo

escola; e as classes populares não chegavam a concluir o primário, a vasta maioria nem mesmo a frequentá-lo. O público esperado para as escolas não via na docência uma opção promissora, pois os salários eram muito baixos e as condições de atuação deploráveis, sendo assim, de norte a sul do país a procura pelos cursos foi muito baixa, levando várias escolas a fecharem por falta de alunos. Outro fator que contribuía para a baixa procura era o dos custos, as Escolas Normais apesar de públicas não eram todas gratuitas²²⁴, os professores que já atuavam eram obrigados a fazer a formação, no entanto tinham de pagar outro profissional para trabalhar em seus lugares²²⁵, ou seja, era demissão ou dividir o salário, caso encontrassem alguém que trabalhasse por menos do que eles já recebiam.

Devido à baixa procura dos homens pela docência, algumas bolsas de estudo²²⁶ foram oferecidas a estudantes pobres, mas na obrigação de que estes ressarcissem os cofres públicos após a conclusão do curso. Se professores no magistério público teriam o valor descontado de seus salários, se não providos ao cargo, deveriam indenizar o Estado pela despesa com sua formação.

Art. 34º [...] O governo poderá prestar mensalmente o fornecimento de trinta mil réis a dez cidadãos, que querendo dedicar-se ao magistério, tiverem falta de meios para frequentar a Escola Normal, apresentando eles documentos com que comprovem a condição de moralidade, segundo o artigo quinto, e estes indenizarão ao cofre provincial, sendo providos, descontando-se quantia arazoada dos seus vencimentos sem prêmio, e não se realizando o provimento indenizarão com o juro legal.

Fonte: SÃO PAULO. Lei nº 34, de 16 de março de 1846. Dá nova organização às escolas de instrução primária e cria uma escola normal na Província de São Paulo.

Os empréstimos estudantis chamados de bolsas de estudo, não apresentaram resultados no aumento de candidatos e classes femininas ou mistas passaram a ser criadas, porém não sem alguma resistência da sociedade, escandalizada com a ideia de mulheres receberem o curso junto aos homens. Minas Gerais foi a província com o maior número de Escolas Normais durante o Império, apenas em meados de 1843 passa a cogitar a matrícula feminina nas Escolas Normais, e com um currículo que nas palavras do Presidente da Província - Francisco José de

²²⁴ Ao menos as escolas de Niterói, da Bahia, de São Paulo, de Recife, do Piauí e do Rio Grande do Sul cobravam mensalidades.

²²⁵ Art. 43º Será permitido aos Professores, que servirem ao tempo em que se estabelecer a Escola Normal, e que quiserem continuar no Magistério, frequentá-la, uma vez que tenham a necessária aptidão, e nesse caso vencerão seu ordenado, deixando porém na Cadeira substituto pago a sua custa: esta disposição se observará também por ordem do Governo, independente de requerimento dos Professores, com todos aqueles que tendo sido providos em Escolas do primeiro ou segundo grau, deixem de ensinar pelo método melhor por falta de instrução dele; e caso não queiram frequentá-la serão demitidos como desobedientes na forma do disposto no título respectivo. Fonte: MATO GROSSO. Lei nº 8, de 05 de maio de 1837. Estabelece Novo Regulamento da Instrução Pública Primária na Província do Mato Grosso.

²²⁶ Lei nº 34, de 16 de março de 1846, pela qual é criada a Escola Normal de São Paulo:

Souza Soares d'Andréa- ensinaria tudo o que uma dona de casa deveria saber para bem servir a seu marido.

Devem ensinar-lhes tudo quanto convém que saiba uma mulher, que tem de ser a **criada de si e de seu marido, por isso a sua educação deve limitar-se** a saber: ler, escrever e contar até as quatro primeiras espécies da Aritmética, e **todos os demais trabalhos de uma mulher no interior de sua casa**. (MINAS GERAIS. Relatório Dirigido à Assembleia Legislativa Provincial de Minas-Gerais, 1843, grifos meus).

Com currículos diferentes, mesmo quando a turma era mista, a lição das mulheres era menos aprofundada e a maioria das moças frequentavam acompanhadas por pais, irmãos ou maridos. Como as escolas eram majoritariamente compostas por apenas um professor, houve poucas experiências de classes concomitantes, e legalmente a coeducação de gêneros não era aceita, levando os professores a traçarem estratégias para atender aos dois públicos, tais como a organização das aulas em dias alternados ou a construção de um muro em meio à sala, de altura que permitisse ao professor visualizar a todos os estudantes, mas que ocultasse cada grupo ao gênero oposto. Aos poucos e enfrentando várias barreiras, as mulheres foram ocupando este espaço preterido pelos homens.

Ao passo que o público masculino ia declinando das vagas para docente primário, em função do desprestígio e da desvalorização salarial, socialmente se consolidava a ideia de docência como dom. Dom este presente naturalmente nas mulheres, pois era delas a função de cuidar e educar crianças. Se era um dom, não precisava de incentivo financeiro para seu exercício. Nesse contexto se insere ainda dois fatores: docência ser, dentre as opções possíveis e aceitas às mulheres, a menos fatigante; e o entendimento de que as mulheres não eram provedoras das famílias, assim entendia-se que seu salário era um ‘complemento’. Dessa confluência de elementos têm-se ao final do século XIX uma bem estabelecida divisão de gênero entre os níveis de ensino, acompanhada de abismos salariais e de poder nesse sistema.

Além disso, a preferência dada ao sexo feminino para reger as aulas em turmas mistas explica-se, também, pelo fato de a professora, naquela época, não ser vista como um problema quanto a sexualidade. Surgiu um ‘estigma da professora assexuada’, de mulher ‘solteirona’ que dedicava sua vida exclusivamente ao magistério e que tinha seus alunos como filhos. (PRADO, 2020, p. 66).

Apesar de ter sido criada para ser um espaço exclusivamente masculino, as Escolas Normais, ao final do século XIX, tinham nas mulheres a vasta maioria de seu público. Estas aumentaram sobremaneira a frente das classes do primário enquanto os homens ocupavam os cargos de chefia: direção e inspeção escolar, as cadeiras do secundário, com exceção do próprio Normal, e eram maioria absoluta no ensino superior.

4.4.2 Questões de gênero e formação pedagógica

A possibilidade de atuação das mulheres na docência não se inicia e tampouco se encerra com as normalistas, apesar de a profissão ter se alinhado a nível do imaginário popular às mulheres nesse período e se popularizado em função de uma expansão das escolas públicas pelo país. Anteriormente sua atuação era mais concentrada na tutela de jovens de famílias abastadas e na oferta de classes particulares. Como a educação feminina não era um imperativo da sociedade, era um campo de atuação bastante restrito e que concorria com a educação ofertada por escolas ligadas à conventos e ordens religiosa. Nem por isto, a vigilância e controle sobre as docentes, suas práticas e principalmente sua obediência à moral cristã eram menores. Mesmo sendo uma parcela mínima entre os docentes régios, havia mais orientações sobre a conduta das professoras do que para docentes homens, por exemplo.

A *Constituição* outorgada em 1824 além de instituir a gratuidade da educação apresenta a emergência de associações de gênero ao processo de formação dos educadores. Estabelecendo uma normativa de conduta para as educadoras. “As professoras das escolas deveriam ser aprovadas em exames, que verificavam a idoneidade moral e prendas domésticas, diferenciando-se dos critérios pelos quais se julgavam os homens²²⁷”.

Também o currículo a ser seguido apresentava marcas de gênero, as quais se associavam à moral cristã.

Art. 6º. - os professores ensinarão a ler, as quatro operações da aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 12º. As mestras, além do declarado no Art. 6º., com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrução da Aritmética só às suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º (BRASIL, 1827, grifos meus).

Ao menos no tocante aos salários não havia distinções, pois prescrevia a lei em seu Art. 13º- que “as Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres”.

Mestres-escolas eram “[...] mestres ambulantes, ou mestres de varanda [...]” eram os professores que, contratados por uma família, ministravam suas aulas, geralmente, nas próprias residências e não em prédios públicos, e tinham seus horários e conteúdos determinados por eles mesmos (SOUZA, 2016. p. 93).

²²⁷ RANGHETTI, 2008, p. 15.

A *Lei de 15 de outubro de 1827*, instituía a obrigatoriedade da prestação de exame, que comprovasse a aptidão ao cargo. No entanto, **não se exigia formação pedagógica** o que resultava na falta de preocupação com a oferta de cursos de formação de professores, visto que qualquer pessoa poderia exercer a função. As prerrogativas de controle sobre o corpo das docentes aparecem com mais força que no documento anterior. O aparecimento de distinções de gênero nos documentos norteadores da atuação docente é uma marca que merece atenção. “Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame, na forma já indicada, para cidades, vilas e lugarejos mais populosos, [...] aquelas senhoras, que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o coser e bordar”.

A figura do inspetor escolar²²⁸, exercida exclusivamente por homens, é imbuída de um poder de determinar quem estava adequado à função de professor, em sua ausência, o juiz e até o padre poderiam realizar esta atividade. Na prática, os professores e com destaque as professoras deveriam se submeter às condições estabelecidas pelo inspetor, pois este poderia, por sua própria motivação, transferi-los de cidade, dificultar sua atividade e até impedir sua atuação como educadores definitivamente, caçando a licença.

A partir da década de 1830 as influências americana e europeia começam a ser sentidas, com mais intensidade na educação brasileira que passa a investir em cursos de formação para os educadores. A preocupação com a instrução dos educadores a fim de que pudessem, com mais condições e propriedade, realizar as mudanças metodológicas no ensino público passou a ser entendida como do âmbito da formação, sendo assim, cursos de formação para a docência são criados em diversos pontos pelo país. Nesse mesmo viés, há a fundação do colégio Pedro II em 2 de dezembro de 1837 para ser modelo de formação da elite ilustrada.

Como é sabido, a escola pública, reinventada no mundo moderno, tem na Escola Normal e na escola primária seus pilares básicos. Os sistemas públicos estatais de ensino europeu e norte-americano aparecem configurados de forma já bem definida no século XIX. O Brasil refletiu essas idéias e propostas em outro contexto. (ROCHA, 2008, p. 47).

As **Escolas Complementares** formavam professores para as escolas rurais multisseriadas. Ofereciam uma solução rápida e barata a questão da falta de professores, porém

²²⁸ Sobre ver: CATANI, D. B. Informação, disciplina e celebração: os anuários de ensino do Estado de São Paulo. REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, São Paulo, v.21, n.2, p.09-30.1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33564/36302> acesso em setembro de 2021.

com uma qualidade inferior a das escolas Normais. Junto à estruturação da administração escolar gerou novas relações de poder dentro das escolas como o surgimento do posto/ cargo de Direção Escolar em 1894, exercida apenas por homens, enquanto que a este tempo, as mulheres já ocupavam majoritariamente os cargos de docentes no ensino primário.

A docência na educação primária era vista culturalmente como atividade de atenção e cuidado à infantes, sendo por isso um dos raros trabalhos socialmente aceitos para as mulheres, predominava uma concepção de que estas tendiam naturalmente à gostar do cuidado infantil por terem instinto materno e protetor. Além disso, por não ser entendido como um âmbito essencialmente pedagógico e intelectual oferecia os menores salários, sendo por isso preteridos pelos homens que buscavam ocupar posições melhor remuneradas.

A **Escola Complementar** na região do Contestado (Santa Catarina e Paraná) foi instaurada pela Reforma da Instrução Pública (1910) e tinha a duração de dois anos. Ao final do primeiro ano os concluintes poderiam ingressar no ginásio; ao final do segundo ano poderiam ingressar no terceiro e último ano da Escola Normal e ao final deste estavam aptos a ser nomeados professores efetivos, sendo que nesta região só havia uma escola Normal, ou seja, a maioria das professores era complementarista. Sua formação mais aligeirada em relação aos formandos da Escola Normal, resultou em desvalorização salarial dos egressos desta modalidade e a criação de outras formas de hierarquia interna às escolas. Em 1935, a Escola Complementar anexa ao Grupo Escolar Balduino Cardoso em Santa Catarina foi transformada em Escola Normal Primária²²⁹.

De acordo com o *Regulamento Instrução Publica do Estado de São Paulo* para a execução da Lei n° 1579, de 19 de Dezembro de 1917, neste estado a formação dos complementaristas ocorria nas mesmas instituições para normalistas, e cabia aos estudantes decidir se prosseguiam em mais um ano de estudos, diferente da realidade de outros estados onde a formação complementar, por ser menor e menos dispendiosa ao Estado, acabava sendo a única opção.

DOS CURSOS COMPLEMENTARES

Artigo 6.º - Fica instituído um Curso Complementar, anexo a cada uma das Escolas Normaes do Estado e sob a direcção do estabelecimento principal.

§ unico. - Destina-se o Curso Complementar a :

- a) Completar o curso primario ;
- b) Preparar candidatos á matricula no 1.º anuo das Escolas Normaes.

Artigo 7.º - Será de dois annos o Curso Complementar, devendo ministrar-se, separadamente, o ensino a ambos os sexos, excepto na Escola Normal do Braz, onde

²²⁹ (SANTA CATARINA, 1935)

se destinará, exclusivamente; ao sexo feminino o referido Curso. (SÃO PAULO, 1918).

Diferentemente das orientações das escolas Complementares da região do Contestado, nas escolas paulistas as classes não poderiam ser de gênero misto, o currículo por sua vez era o mesmo para ambos os gêneros, conforme trecho a seguir (SÃO PAULO, 1918).

Constará das seguintes materias o ensino nesse curso, sendo o programa o que figura no anexo n. 4:

1.º Anno	
Aulas Semanaes	
Portuguez	3
Francez	3
Arithmetica	3
Geographia do Brasil	3
Desenho e calligraphia	2
Musica e canto	2
Trabalhos manaes	2
Educação physica (escotismo gymnastica)	2
Total de aulas, por semana	20
2.º Anno	
Portuguez	3
Francez	3
Arithmetica e Algebra	3
Historia do Brasil, Educação Civica)	3
Leituras commentadas da Constituição Federal e da Estadual	1
Noções de Anatomia e Physiologia	2
Desenho e calligraphia	2
Musica e canto	2
Trabalhos mannaes	2
Educação physica (escotismo e gymnastica)	2
Total das aulas, por semana	23

Importante salientar que o pensamento da época sobre a condição das mulheres em relação ao mercado de trabalho, possibilidade de instrução, voto ou qualquer outra forma de autonomia era bastante desfavorável. Os homens, sejam pais, irmãos ou maridos faziam valer sua vontade sobre a inserção das mulheres nas escolas, mesmo na letra da lei sendo permitido, era necessário que o responsável pela mulher autorizasse formalmente e por escrito sua matrícula nas escolas de formação. Havia também um código de vestimenta e conduta a ser seguido pelas alunas e docentes.

Sobre essa situação, cito como exemplo, a experiência vivida por minha avó materna, Philomena²³⁰, nascida em 1930. Filha de imigrantes italianos, trabalhava na roça junto aos pais e irmãos desde a infância e com muita dificuldade ia até a única escola que havia em Arroio do

²³⁰ Philomena Dalila Londero Gasparetto Feltrin in memoriam (1930-2005).

Meio, na localidade de Arroio Grande, atualmente distrito de Santa Maria, na quarta colônia de colonização Italiana no Rio grande do Sul. Devido a ser um local distante e com poucas condições de desenvolvimento a escola local oferecia apenas a formação primária, o que seria o 5º ano atualmente. Poucos estudantes concluíam esta formação, sendo assim, aqueles que chegassem ao final do 5º ano de estudo estavam aptos a serem professores. Minha avó em sua juventude era muito habilidosa no desenho e apesar das dificuldades possuía muita facilidade com os conteúdos ensinados, recebendo incentivos da professora para que se formasse e exercesse a profissão de docente. No entanto, por preconceito e não aceitar ter uma filha professora, junto à fatores econômicos (necessidade da mão de obra dos filhos na lavoura) um pouco antes de concluir o percurso formativo, meus bisavô a proibiu de frequentar à escola e ela nada pode fazer para que valesse sua vontade. Este fato foi marcante para a sua história de vida, pois mesmo na velhice, rememorava o fato com profundo ressentimento de não ter podido exercer a profissão que desejava e atribuía a isso as inúmeras dificuldades financeiras pelas quais ela e meu avô, também sem estudos, enfrentaram na criação dos filhos.

Além das escolas Normais e Complementares, o Estatuto do Paraná (Código de Ensino de 1915 e de 1917) previa o funcionamento de Escolas Intermediárias, as quais tanto preparavam os estudantes para ingresso na Escola Normal, quanto possibilitavam o exercício da docência nas escolas primárias. E a experiência de formação de professores pelo modelo de *Professor Adjunto*, criado através da *Reforma Couto Ferraz*²³¹ de 1854, em uma tentativa de suprir a necessidade de professores, propunha selecionar os estudantes, **monitores** do sistema lancasteriano, maiores de doze anos que demonstrassem alguma habilidade e inclinação para docência (não se sabe ao certo como era avaliado esse item) para atuarem como ‘monitores remunerados’²³² dos professores, chamados **institutores** já em exercício, aprendendo pela prática, observação e imitação o exercício da docência. Esta formação tinha a duração de três anos, período no qual os estudantes se submetiam a exames anuais dos conhecimentos, ao final deste período se com bons resultados nas avaliações eram nomeados professores públicos e passavam a ser institutores também, repassando para outros monitores as exatas práticas decoradas do professor ‘formador’. Este modelo de formação desconsiderava o estudo teórico e das ciências pedagógicas, para ensinar bastava imitar a atuação de outro profissional.

²³¹ Decreto 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, aprova o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”.

²³² [...] como meio de substituir a falta de uma escola normal, o regulamento de 17 de fevereiro de 1854 criou os professores adjuntos para as escolas públicas, uma espécie de monitores remunerados, escolhidos entre os alunos com mais de doze anos de idade, capazes de seguir os exames anuais e demonstrando disposição para o ensino (ALMEIDA, 2000, p. 91).

4.5 O ENSINO SUPERIOR E A REPÚBLICA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CAMPO DE PODER E DISPUTAS IDEOLÓGICAS

Uma primeira ideia do que se concebe hoje enquanto curso de formação de professores se dá a partir do estabelecimento da Coroa no Brasil em 1808 quando a família real portuguesa foge de Napoleão por descumprir o *Bloqueio Continental* à Inglaterra. A nível de qualificação das condições de vida e das estruturas políticas no Brasil a crise do regime português é talvez o acontecimento de maior relevância, pois a partir dele se estabelece uma nova relação colônia-metrópole. As indefinições territoriais e políticas da Europa levaram aos representantes da coroa cogitarem a impossibilidade de retornar a Portugal, e sendo o Brasil, nova sede do reino, *Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves* (fundado em 1815) recebeu todo tipo de instituição, modernização e reparo a fim de torná-lo o mais próximo possível às nações europeias e aos padrões da Corte. A colônia deixa de ser um fornecedor de matéria-prima e passa a receber atenção e uma série de investimentos legais e institucionais que tornam possíveis em alguns anos o surgimento do Império e da República. Na prática, houve uma pulverização do capital financeiro, intelectual e institucional do Reino na colônia, em que a retirada dos mecanismos legais que travavam o desenvolvimento são mais significativos do que os investimentos em si. Nessa perspectiva destaca-se a abertura dos portos²³³ para negociações internacionais – porta que não poderá mais ser fechada por Portugal-; a abertura de cursos de ensino superior, até então, proibida nas colônias, e, com destaque a revogação do *Alvará* de 5 de janeiro de 1785, que proibia o estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil, seguida pela fundação da Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação.

Quadro 3 Instituições criadas a partir do estabelecimento da Coroa no Brasil em 1808

Ano	Instituição	Nível
1808	Fundação da Imprensa Régia, 1º imprensa do Brasil	-
	Escola de Cirurgia da Bahia ²³⁴ (1808)	Superior
	Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro ²³⁵ (1808)	Superior

²³³ O Decreto de Abertura dos Portos às Nações Amigas de 1808, encerrou o “pacto colonial” permitindo às colônias estabelecer acordos comerciais com outras nações sem o intermédio de Portugal.

²³⁴ Criada pela decisão n. 2, de 18 de fevereiro de 1808, e proposta pelo médico José Correia Picanço, cirurgião-mor do Reino, o qual fez a escolha dos professores.

²³⁵ Criada pelo decreto de 2 de abril de 1808, inicialmente se estabeleceu no Hospital Real Militar da Corte do Rio de Janeiro. Em 1813 houve mudança em sua denominação passando de Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica para Academia Médico-Cirúrgica.

	Real Academia dos Guardas-Marinhas ²³⁶ (1808)	Técnica
	Aula de Comércio ²³⁷	Técnica
1809	Colégio das Fábricas ²³⁸	
1810	Companhia de Artífices no Arsenal Real do Exército ²³⁹	Técnica
	Criação da Biblioteca Nacional	-
	Escola Politécnica Academia Real Militar	Técnica
1812	Curso de Agricultura da Bahia ²⁴⁰	Técnica
1818	Museo Nacional	-

Fonte: desenvolvido pela autora a partir dos documentos da época (2022).

A abertura intelectual promovida pelas instituições fundadas, como a Imprensa régia e as faculdades aliada ao desenvolvimento urbano e industrial operou para que a sociedade não aceitasse mais o retorno à situação anterior e em 1822 há a primeira grande fratura na relação colônia-metrópole com a Independência do Brasil e a criação do Império. Embora a monarquia portuguesa permanecesse a frente da gestão do país, o regime de *monarquia constitucional parlamentarista* pulveriza a administração, expandindo a autonomia das províncias e concedendo poderes políticos aos membros do parlamento. Nesse período há tentativas de se conciliar as divergências entre os reinos por meio de mecanismos legislativos e constitucionais que colocassem brasileiros e portugueses em condição de igualdade jurídica, mesmo que na prática a história tenha sido outra.

²³⁶ Criada pela decisão n. 9, de 5 de maio de 1808 buscava incrementar a formação dos oficiais da Armada, oferecendo também uma formação acadêmica.

²³⁷ Instituída pelo alvará de 15 de julho de 1809, parte das medidas econômico-administrativa juntamente com a abertura dos portos e a revogação da proibição ao estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil, instituído pelo alvará de 5 de janeiro de 1785.

²³⁸ Criada após o alvará de 1º de abril de 1808, o qual passou a “promover e adiantar a riqueza nacional, e sendo um dos mananciais dela as manufaturas e a indústria que multiplicam e melhoram e dão mais valor aos gêneros e produtos da agricultura e das artes” (Brasil, 1891, p. 10).

²³⁹ Criada para fornecer proteção militar à coroa portuguesa na colônia. Se organizava por meio de oficinas para reparo e armazenamento de material bélico.

²⁴⁰ Criado através da carta régia de 25 de junho de 1812, para estimular a instrução pública sobre as ciências naturais, que subsidiavam as técnicas agrícolas, tendo como objetivo transformar a agricultura em fonte de lucro e geradora de recursos financeiros. “as diversas atribuições do titular da cadeira do curso, cabendo-lhe ensinar ‘os princípios de botânica, química e medicina, indispensáveis à inteligência da entendida cultura, e economia, e arquitetura rural’; aplicar as doutrinas estudadas aos princípios da agricultura; o aprimoramento das culturas ‘indígenas e exóticas’; fomentar a ‘invenção e prática dos melhores métodos de propagar os vegetais, a física dos bosques, o corte e reprodução das matas, os prados artificiais, a criação dos animais e o aproveitamento dos seus produtos’. Além dessas atribuições, o professor do curso de agricultura deveria organizar os compêndios das doutrinas que fossem objeto de seu curso, no prazo de seis anos. Eles seriam impressos, se aprovados pelo rei, e se destinariam também aos cursos de agricultura que se pretendia criar nas outras capitânias.” (LOBO, 2011, s/p, online).

D. Pedro II investe na garantia de alguns direitos individuais como à educação, por exemplo, a redução dos impostos, além de ser favorável à abolição da escravatura, elementos que desagradam alguns setores das elites econômicas locais – Conservadores-, os quais passam a disputar com o Liberais por um novo projeto de nação. Também alguns setores populares como movimentos negros pelo fim da escravidão, de trabalhadores requerendo direito à terra, de mulheres pelos direitos femininos, entre outros, começam a se intensificar no cenário social e a buscar apoio político junto aos representantes nas câmaras de deputados e senadores. O grande número de descontentes entre civis e militares resultou na Proclamação da república em 15 de novembro de 1889, um ano após a ilegalidade da escravidão. O conflito ideológico entre os setores da sociedade que disputavam a instauração de projetos de desenvolvimento alinhados às suas expectativas para a nação não enfraqueceram com o fim da monarquia, pelo contrário, e as primeiras três décadas da República são tomadas por disputas em todos os setores.

Na educação vemos com destaque quatro modelos de formação humana, bastante distintos, que se polarizam entre si, e buscam instaurar um tipo de sociedade. Anarquismo (Pedagogia libertária); o Escolanovismo; Movimento de Renovação católica; e o Positivismo.

Quadro 4 documentos organizadores do ensino e reformas educacionais na República

Decreto da República - 1889, que destituiu os presidentes das províncias adota o federalismo (governadores), promovendo uma reorganização político-administrativa que afeta o ensino e a disputa pela adoção novo modelo de escola (positivismo x escolanovismo x renovação católica x pedagogia libertária).
Decreto nº 346, de 19 de abril de 1890, Cria o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.
Reforma Benjamin Constant composta de 21 decretos (Código do Ensino), publicados entre maio de 1890 e janeiro de 1891 introduz as disciplinas científicas (matemática e física) na grade curricular e a reorganiza o ensino primário e secundário;
Constituição de 1891, segunda constituição brasileira e primeira do sistema republicano, deixa a educação a cargo de estados e municípios.
Reforma paulista em 1892 instituiu os grupos escolares, e a organização do ensino em séries;
Reforma Epitácio Pessoa 1901, introduz a frequência obrigatória no ensino.
Reforma do Ensino Secundário e Superior – Lei Maximiliano de 1915.
Código Civil Brasileiro, 1916;
Reforma Sampaio Dória, em São Paulo (1920);
Fundação da Associação Brasileira de Educação por Heitor Lyra;
Reforma João Luiz Alves (Lei Rocha Vaz) Decreto nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925. Reforma do Ensino Secundário e Superior, Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário e organiza o Departamento Nacional do Ensino;
Revolução de 1930 e o golpe de estado de Vargas.
Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, 1930.
Criação do Conselho Nacional de Educação
Reforma Francisco Campos 1931

Reforma Capanema 1942

Fonte: desenvolvido pela autora a partir dos documentos da época (2022).

4.5.1 O Positivismo

A doutrina positivista difundiu-se das obras do pensador francês Auguste Comte (1798-1857) voltado ao utilitarismo, entre seus princípios figuram a valorização das ciências que permitiam agir sobre a natureza, a experimentação científica e o predomínio da razão sobre a fé. Na educação brasileira a influência desse pensamento começa a se materializar ainda no Império com a introdução de disciplinas de ciências naturais no curso normal.

Na Constituição da República de 1889 a influência do positivismo se apresenta pela separação definitiva entre Estado e Igreja, com a exclusão do ensino religioso do currículo das escolas não confessionais. Apesar de ser este o objetivo de Pombal ao reformar o ensino português mais de cem anos antes, o catolicismo seguia muito presente, e figuras religiosas como bispos e padres exerciam papel de controle sobre professores e obras educativas.

Após a Proclamação da República e tendo já certo número de Normalistas formados para o exercício de um currículo positivista, temos a Reforma de Benjamin Constant, o código de ensino era composto por 21 decretos, publicados entre maio de 1890 e janeiro de 1891. A Reforma se concentrava em estabelecer um novo currículo com foco em um novo método – o **intuitivo**²⁴¹, ou lição das coisas - e conteúdo, com destaque incluiu as disciplinas científicas de matemática e física na grade curricular, e reorganiza o ensino primário e secundário; Há também uma reorientação da referência dos estudos que até então tinham por base o humanismo, o qual excluía as ciências naturais.

Dentro do mesmo âmbito reformador de Benjamin Constant o Decreto n° 667, de 16 de agosto de 1890 cria o *Pedagogium* este “funcionava como um centro nacional de controle e coordenação das atividades pedagógicas no país e publicava a Revista Pedagógica, um periódico de divulgação das ideias e propostas discutidas no órgão, que teve grande repercussão à época e que pode ser considerado um precursor da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”²⁴². Com a finalidade de qualificar a formação profissional dos professores, a instituição deveria conter um museu pedagógico com exposições anuais das práticas escolares, realizar formações

²⁴¹ Já oficializado pela reforma Leônicio de Carvalho e pelo Parecer Rui Barbosa, tinha por base pedagógica os estudos de Pestalozzi e Froebel, do ponto de vista filosófico Bacon e Locke.

²⁴² INEP, ONLINE, s/. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/o-pedagogium-1883/146>

e conferências sobre o ensino, ofertar cursos científicos e laboratórios para o estudo de disciplinas científicas, gerir a escolha dos materiais, livros didáticos e uma escola modelo²⁴³.

Neste mesmo ano a Escola Normal passa por uma reforma, instituída pelo decreto de 12 de março de 1890 de inspiração na formação realizada pela Alemanha, Suíça e Estados Unidos, o promotor desta reforma, Diretor da Escola Normal paulista, Caetano de Campos afirma que se deve “estudar nesses povos a maneira de ensinar²⁴⁴”. Deste movimento surge a Escola Modelo, de 2º e 3º graus, com duas turmas, uma feminina e outra masculina a fim de demonstração metodológica aos futuros professores.

Na sequência temos em 1892 a lei nº 88 de setembro e o decreto nº 144B de 30 de dezembro que promovem uma reforma geral da instrução pública, estes introduzem a seriação do ensino primário, a divisão dos estudantes por níveis de conhecimento e progressão curricular. Os grupos escolares ou **escolas graduadas** reuniam em um só prédio, sob a gestão de um mesmo diretor, um grande número de educadores. Até então, se tinha o modelo de escola isolada (unidocência), em que um único educador atendia um grupo diverso de estudantes e era responsável por toda a sua formação. A organização por seriação previa que cada professor assumisse uma única etapa da aprendizagem, assim os estudantes passavam por sete professores até concluírem o ginásio. Os professores apresentaram grandes resistências a essas mudanças e os estudantes grandes dificuldades em se adaptar a esse modelo de ensino, o qual aumentou a reprovação escolar de maneira substancial, pois introduzia fraturas no percurso educacional, determinando um tempo cronológico menor (um ano) para o estudante dominar um grupo de conhecimentos.

Os reformadores se empenhavam menos em desenvolver a teoria pedagógica na Escola Normal do que treinar os futuros mestres nas práticas de observação e reprodução do que faziam os professores da Escola Modelo anexa à Normal, especialmente contratados para servirem de modelos vivos do método aos normalistas. [...] Mas, de fato, a rigor, ao longo dos anos 1890-1900, os republicanos cafeicultores redesenham, recriam e reproduzem todo o sistema de ensino público paulista, realizando a escola ideal para todas as camadas sociais, pois criam ou reformam as instituições, da escola infantil ao ensino superior (jardins-da infância, grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas, escolas complementares, escolas normais, ginásios, escolas superiores [...]), e definem a pedagogia que nelas será praticada (HILSDORF, 2003, p. 66).

Em questão de estrutura, o ‘sistema’ de ensino se organizava da seguinte maneira.

²⁴³ BRASIL, 1890, p. 3.464

²⁴⁴ Reis Filho, 1995, p. 76

Quadro 5. Organização do Ensino

Organização anterior do Ensino	Organização após a Reforma da Instrução pública
Ensino primário	Curso Preliminar – obrigatório a toda criança de 7 a 12 anos. Sob a regência de Normalistas e Complementaristas ²⁴⁵
	Curso Intermediário – sob a regência de professores habilitados de acordo com o regulamento de 1869 e 1887. Era uma “espécie de primário superior ²⁴⁶ ”
	Escolas Normais primárias ²⁴⁷ .
Ensino secundário	Escolas Normais secundárias - e o Ginásio que servia de ensino preparatório para as academias

Fonte: desenvolvido pela autora a partir dos documentos da época (2022).

O tipo de formação recebida limitava as possibilidades de atuação de cada educador.

Pela Legislação em vigor, um professor diplomado pela Escola Normal pode desde logo ser nomeado para Escola Complementar e não pode ser nomeado para grupo escolar. Pode o mais e não pode o menos. Agora o reverso: os adjuntos de grupos escolares, com dois anos de exercício, podem ser nomeados para dirigir taes estabelecimentos, ao passo que professores não podem ser diretores de grupos escolares (INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1909, p. 47).

Em seu parecer Rui Barbosa, escolhe a obra *Primeira Lições de Coisas: Manual do ensino elementar obra para paes e professores (1886)* de Norman Calkin que se populariza nos cursos de formação de professores da época, Calkin iniciava a exposição de suas ideias orientando “apresentar ao menino antes dos vocábulos as coisas, antes dos nomes as idéias. Industrial-o em observar, executar e dizer²⁴⁸”. O método se organizava em torno de nove lições.

“1 - É pelos sentidos que nos advem o conhecimento do mundo material. Os primeiros objetos onde se exercem as nossas faculdades, são as coisas e os fenômenos do muno exterior.

2 - A percepção é a primeira phase da inteligência; e, pois de ver está que a educação há de começar pela cultura das faculdades perceptivas. [...].

3 - A existência de uma noção no espírito nasce da percepção das semelhanças e diferenças entre os objetos [...].

²⁴⁵ s. O Projeto de Lei n. 61 de 1895, conformando a Lei n. 374, de 3 de setembro de 1895, previu em seu artigo 1º, parágrafo único: “Os alunos que concluírem o curso complementar e tiverem um ano de prática de ensino, cursado nas escolas modelo do Estado, poderão, na forma da lei, ser nomeados professores preliminares com as mesmas vantagens concedidas aos diplomados pela Escola Normal”.

²⁴⁶ TANURI, 2000, p.70.

²⁴⁷ A partir de 1911 as escolas complementares passam a ser chamadas de escolas normais primárias e as escolas Normais de Escolas Normais secundárias. Em São Paulo a partir de 1920 esta nomenclatura é abolida com a Lei n° 175, de 8/12/1920 e todas passam a ser escolas Normais secundárias.

²⁴⁸ CALKINS, 1886, p. 1.

4 - *Todas as faculdades medram, e robustecem a poder de exercício adequado; correndo o risco de se debilitarem, se as sobrecarregamos, ou se as aplicamos a matérias que não estejam naturalmente ao seu alcance [...].*

5 - *Algumas das energias mentaes são tão activas e quase tão vigorosa no menino, quanto no homem: taes a sensação, a percepção, a observação, a comparação, a simples retentiva e a imaginação.*

6 - *O mais natural e saudável incentivo para obter, entre creanças, a atenção e a aquisição de conhecimentos, é associar a recreiação ao ensino.*

7 - *É do bom ensino o inspirar contentamento á infância; e. onde isso não se verifica, algum vicio há, seja no modo de expor, seja na própria natureza do assumpto, que se escolheu para objecto da lição [...].*

8 - *Os hábitos de atenção firme são permanentes mananciais de educação intelectual. Ora, os hábitos adquirem-se pela reiteração do mesmo acto [...].*

9 - *O processo natural de ensinar parte do simples para o complexo; do que se sabe, para o que se ignora; dos factos para as causas; das coisas, para os nomes; das ideias, para as palavras [...]*". (CALKINS, 1886, pp. 2-4).

Apesar disso, é preciso reconhecer que o método intuitivo, que passa a ser adotado, oferece melhores condições à aprendizagem do que o método lancasteriano. A questão é que novamente se escolhe um método de ensino, devido única e exclusivamente a sua repercussão no cenário internacional e adoção por países cujo desenvolvimento econômico nos impressiona, sem considerar a experiência educacional local. Mantendo uma tradição de recair sobre a educação e com destaque sobre a atuação dos educadores a responsabilidade por ser o Brasil considerado 'atrasado' em rankings e avaliações que tomam como ponto de chegada a realidade de países que exploraram outros por décadas, retirando dos países tidos como atrasados todas as condições de um desenvolvimento equânime.

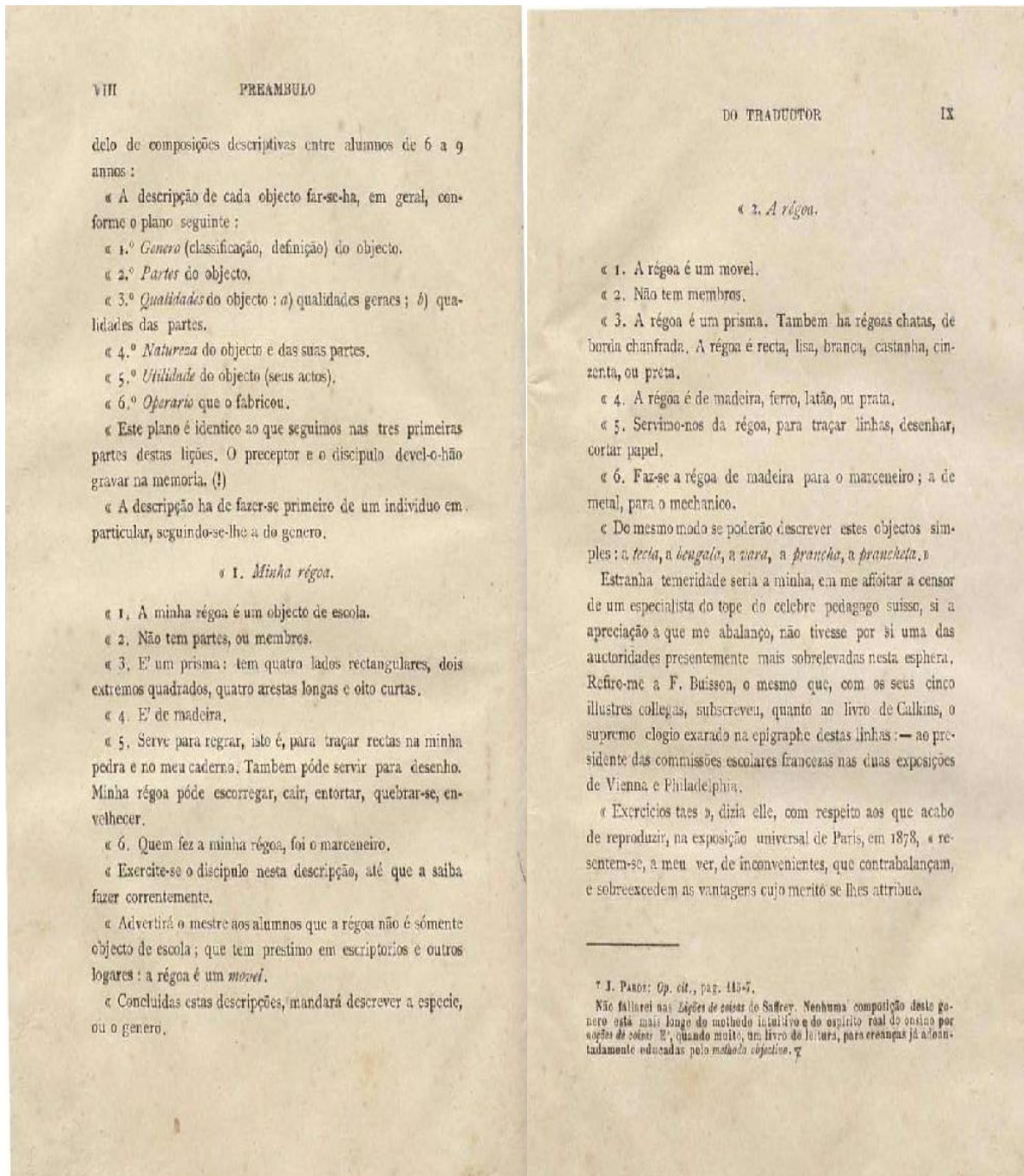


Figura 6: Exemplo do Método Intuitivo presenta na Primeira Lições de Coisas: Manual do ensino elementar obra para paes e professores
Fonte: CALKIN, 1886, pp. 8-9.

Além das reformas e documentos de orientação positivas há nesse período um grande número de documentos de outras orientações, ou que deixam claro, não haver nenhuma noção pedagógica embasando, com destaque direcionadas a reformar o ensino secundário e superior. Deputados, membros da elite ou representantes da monarquia interessados em manter seu *status* diante da sociedade, e que por motivos variados chegava a ter alguma condição política para tal, tratava de engavetar a reforma e as ideias em circulação e fazer sua própria reforma. As

palavras de José Veríssimo, pedagogo e escritor em sua obra *A educação Nacional* de 1900, deixam claro que a **inconsistência e a descontinuidades das políticas públicas** são características da gestão da educação desde seus primórdios.

Nosso ensino público nunca houve alma, espírito, ideia; Eão lhe faltaram porém, jamais, longos, minuciosos, pomposos regulamentos. Neles se refletia sobretudo a pouca competência em geral dos legisladores, e um amálgama incongruente de bons e maus princípios, de idéas sãs e falsas, de pouca adaptabilidade ao nosso meio e condições, tudo copiado com pouca reflexão e espírito prático dos livros estrangeiros sobre o assunto ou imitado sem discernimento do que no exterior se praticava. (VERÍSSIMO, 1900 apud PEIXOTO, 1936, p. 251).

Situação que deixava os professores em má-situação, visto não haver condições de dar qualquer caráter definitivo à sua prática profissional e que já deixa transparecer que a educação não era mais um campo ideologicamente neutro – mesmo que o teor de alguma leis beirasse a ingenuidade e a ignorância – estava claro que ali se instalava um campo de disputas, um campo de exercício de poder.

4.5.2 A Pedagogia Libertária

A teoria política do Anarquismo surgiu no século XIX das ideias do político e filósofo francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e se caracteriza pela oposição à hierarquia e à exploração, em todos os domínios, mas com destaque nas figuras do Estado promotor de desigualdades; no capitalismo promotor de miséria e exploração; e da Igreja promotora de todo tipo de preconceito. Chegou ao Brasil junto aos imigrantes italianos e espanhóis para substituir a mão de obra escrava nas lavouras e povoar extensões de terra tidas como ‘improdutivas’ nas províncias da região sul do país. Grande parte dos imigrantes não aceitou o tratamento recebido nas fazendas e se desloca para as cidades fortalecendo o processo de industrialização. No país foi um dos grandes responsáveis pelo surgimento de organizações sindicais, organizando, instruindo e fortalecendo os grupos de trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho. O movimento foi responsável por disseminar entre os trabalhadores o desejo por garantias, tais como: a previdência social, indenização por acidentes de trabalho, proibição da exploração do trabalho de grávidas e crianças, diminuição na carga horária entre outros.

Na educação, o Movimento Anarquista no Brasil abrigou uma série de práticas educativas que compõem a *Educação Libertária* em suas várias vertentes como a *Pedagogia Racional Libertária*, Centros de Culturas e as escolas Modernas as quais, não eram privadas nem públicas, mantinham-se através da arrecadação de recursos em eventos e pela venda de

artefatos e produtos produzidos pelo grupo escolar. Mantendo-se assim fora do controle do Estado e aberta a receber crianças e jovens das classes mais baixas economicamente.

A Educação Libertária foi precursora de muitas práticas extremamente populares na atualidade, mas que no início do século XIX enfrentavam oposição do Estado, da Igreja e de boa parte dos setores conservadores da sociedade, dentre tais práticas destacam-se:

- i. A coeducação de gêneros, com homens e mulheres frequentando as mesmas classes e com o mesmo currículo;
- ii. O ensino integral²⁴⁹;
- iii. A politecnia;
- iv. Educação integrada de Jovens e adultos;
- v. Classes noturnas aos operários e adultos analfabetos;
- vi. A coeducação de classes²⁵⁰, pois percebiam nas desigualdades de oportunidades de ensino um mecanismo de perpetuação das desigualdades sociais.
- vii. A separação entre Igreja e Estado através de uma educação laica e científica.

No âmbito da Formação de Professores, é importante perceber que diferentemente dos demais modelos de formação humana que se tem nesse período, os libertários eram em sua maioria trabalhadores, pobres e sua influência se dará não pela criação de leis e reformas do ensino, mas pela divulgação de seu pensamentos através de seus jornais, atos públicos e destacadamente através de seu exemplo e propaganda pela palavra. Uma das bandeiras do movimento no Brasil era a difusão do saber universal, o qual era possível apenas a uma pequena parcela da população, a elite, e que não nutria grandes interesses pelos estudos. Os jornais, Centros comunitários, Escolas e bibliotecas fundadas pelo movimento fomentavam e permitiam o acesso a muitas obras que ainda não haviam sido traduzidas ao português, fruto de uma intensa correspondência com os libertários de outros países, nesses espaços também, era possível, aos que não sabiam ainda ler e interpretar ouvir a leitura deste material e participar de reflexões e debates sobre a política, e a organização da sociedade.

Os direitos iguais ao trabalho, os direitos iguais ao produto do esforço físico, técnico e intelectual de cada pessoa”, segue ele: “é cada homem produzir de acordo com as

²⁴⁹ Para Edmond Lipiansky (2007, p. 22), a Educação Integral proposta pelos libertários consistia em instruir “ao corpo e ao espírito e aliar a prática e a teoria. O trabalho manual e o trabalho intelectual”.

²⁵⁰ Enquanto houver dois degraus de instrução para os diferentes estratos da sociedade, haverá necessariamente classes, isto é, privilégios econômicos e políticos para um pequeno número de eleitos, e escravidão e miséria para a maioria [...]. Onde tanto o trabalho manual como o trabalho intelectual são deformados pelo isolamento absolutamente artificial a que ambos foram condenados. (BAKUNIN, 1979, pp. 37-39).

suas possibilidades e capacidade e consumir e usar de acordo as suas necessidades. [...] É o direito de todos e de cada um poder desenvolver suas potencialidades físicas e intelectuais, de se realizar profissionalmente, de acordo com as suas vocações e inteligências, sem restrições de cima para baixo (RODRIGUES, 1975, p. 60).

Os libertários, apesar de economicamente estarem situados na classe trabalhadora, possuíam e mobilizavam conhecimentos mais complexos e profundos que as elites que se propunham a dirigir o pensamento intelectual do país. Nesse contexto, destaca-se a atuação dos pedagogos João de Camargo Penteado e Maria Lacerda de Moura, ambos publicaram obras voltadas à qualificação da atividade docente. A associação com o anarquismo e sua valorização ao conhecimento como forma de exercício da liberdade os destaca dos demais educadores por sua propriedade intelectual, não seguiam métodos nem decoravam lições, mas a partir de seus inúmeros estudos desenvolveram suas próprias ideias pedagógicas e suas aulas possuíam currículos diferenciados, elaborados das diversas ciências que estudavam e liam. Não estavam atrelados ao desejo estatal de formação para o operariado, mas preparavam seus estudantes para o exercício de uma vida autônoma.

João de Camargo Penteado foi Diretor da Primeira escola Moderna do Brasil, do jornal *Boletim da Escola Moderna* e autor da obra *Pioneiros do magistério primário* (1944) para o qual, “Só a educação e só ela fará o homem livre na terra livre²⁵¹”. Foi um dos grandes difusores da pedagogia racionalista de Francisco Ferrer y Guardia²⁵², tendo em função disso sua escola fechada diversas vezes, e sua atividade profissional proibida, inclusive chegando a ser preso no contexto ditatorial do Estado Novo por seu enfrentamento ao fascismo. O objetivo da formação humana oferecida na Escola Moderna n° 1 era de acordo com o Penteado: humana e pacifista, pois defendia o educador que a verdadeira revolução não se daria pelos instintos de combate, mas pela inteligência e pelo coração.

Na consciência humana. Sabeis de que alicerces vos falo? A Instrução. E o edifício? O comunismo social. Aquela nos brada: escola moderna. E esta nos traduz: revolução. Pois bem: a instrução é o caminho que nos conduzirá ao grande objetivo, que só alcançaremos pela revolução. Mas esta precisa ser feita mais pela inteligência e pelo coração que pelos cegos instintos, a menos que não queiramos perder a oportunidade de uma completa e decisiva vitória (João penteado - A Guerra Social, 03/04/1912, n.º19).

²⁵¹ PENTEADO, A Guerra Social, 1912.

²⁵² “O ensino racional é antes de tudo um método de defesa contra o erro e a ignorância. Ignorar verdades e crer em absurdos é o predominante em nossa sociedade, e a isso se deve a diferença de classes e o antagonismo dos interesses com sua persistência e sua continuidade. Admitida e praticada a coeducação de meninos e meninas e ricos e pobres, ou seja, partindo da solidariedade e da igualdade, não criaríamos uma desigualdade nova, e, portanto, na Escola Moderna não havia prêmios, nem castigos, nem provas em que houvessem alunos ensoberbecidos com a nota dez, medianias que se conformassem com a vulgaríssima nota de aprovados nem infelizes que sofressem o opróbrio de se verem depreciados como incapazes (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 79).

A Educadora, ativista e escritora libertária, Maria Lacerda de Moura possui uma vasta coleção de obras dedicadas à difusão do Anarquismo no Brasil e oposição ao pensamento fascista. Se destaca também por sua defesa às causas feministas e ao amor livre. No âmbito educacional, foi aluna e também professora Normalista, ministrando a disciplina de Pedagogia e Higiene em uma Escola Normal de Minas Gerais, atuando também como diretora de um *Pedagogium*, participou de campanhas nacionais pela alfabetização e por reformas educacionais. Publicou sua primeira obra *Em torno da Educação* em 1918 e em 1925 publica *Lições de Pedagogia* (1925). Esta última, é tomada neste estudo como fonte para se compreender o Modelo de Formação de professores que se pode perceber no movimento anarquista.

Conforme visto nos modelos de ensino anteriores, as obras utilizadas para a formação no Brasil, são, sempre traduções de obras escritas e pensadas para outras culturas e realidades. Normalmente uma única obra populariza-se sendo toda a fonte de estudo aos professores em formação inicial ou continuada (atualização) de acordo com Tanuri (2000, p. 67) “A escassez da bibliografia pedagógica brasileira no século passado, quando até mesmo as traduções eram raras, contribui para explicar a reduzida formação profissional das escolas normais nesse período”. Também o relatório da Inspeção Geral do Ensino dava conta da necessidade de se pensar em materiais pedagógicos que amparassem os educadores em seu exercício, principalmente para os professores rurais e das escolas isoladas.

O material didático de que podemos dispor para uso dos alunos é mais ou menos suficiente. Entretanto, **livros para os professores, ninguém os escreve**. Terminado o curso profissional, os professores vão reger escolas isoladas, e ali têm de formar, pela observação própria, o cabedal de sua orientação, sem uma única fonte que lhes forneça as indicações e preceitos que devem pôr em prática, pra dirigir proveitosamente a escola que lhes foi confiada (INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1909, p. 61, grifos meus)

Ciente dessa necessidade, a educadora Maria Lacerda de Moura elabora *Lições de Pedagogia* (1925), obra que não irá ser indicada por nenhum político ou reformador do ensino tampouco ambiciona ser utilizada como programa de formação. Mas que é fruto de uma vasta experiência como egressa do curso Normal e também como professora, aliada a um arcabouço de conhecimentos de todas as ordens, dos quais tece estratégias e mecanismos para que a atividade docente não seja um fardo para educadores e alunos, mas sim fonte de alegria e prazer. Moura dedica o texto às mestras recém formadas pelo sistema de escolas Normais e Complementares, que a cada dia ofereciam educadores mais jovens, muitos ainda na

adolescência, ao mercado de trabalho. Cursos que produziam uma formação mínima, aligeirada, sem aprofundamento e conservadora de um currículo sem subsídios para uma prática docente fora da repetição de lições e do disciplinamento. A autora defende que a formação de um profissional de tamanha importância ao desenvolvimento humano, requer maturidade em relação aos conhecimentos, à ética exigida da profissão e para a condução das relações que se estabelecem com os estudantes.

Pra compreender toda a grandeza moral da Pedagogia ou a arte de educar e o objetivo a que tende a educação, na ampla acepção da palavra, – é necessário inteligência um tanto amadurecida e muita atenção e vontade e ideal consciente de perfectibilidade social, – quase impossível na idade do romantismo e das poesias lyricas... (MOURA, 1925, p. 31).

A autora organiza sua obra em quatro partes: *CAPITULO I Preliminares*, onde apresenta suas concepções de educação e pedagogia entre outros conceitos importantes aos educadores, utilizando-se como base para a apresentação ou refutação de ideias-força as diversas teorias da aprendizagem que se tinha conhecimento, desde a educação clássica às mais modernas e recentes para a época, demonstrando dominar uma vasta gama de conhecimentos e leituras incomuns a uma mulher, professora e brasileira do início do século XX, em que nem sequer a instrução mais básica, o ler e o escrever, eram popularizados e valorizados; *CAPITULO II Educação physica*, a autora enfatiza a importância da movimentação e educação do corpo para a liberdade como necessárias à saúde²⁵³ tanto física quanto mental. Para ela devia-se desviar das técnicas de imobilização e disciplinamento, jamais utilizar castigos e aflições que possam gerar ‘traumas’ no corpo ou espírito dos educandos. O corpo é tomado como potência de aprendizagem e local onde se forma a ética e o humor de estudantes e professores. O jogo despido de sua negativa competição e divisão em hierarquias era indicada como parte fundamental ao desenvolvimento dos estudantes; *CAPITULO III educação dos sentidos*, a educadora apresenta os benefícios de uma aprendizagem que se dá por todos os sentidos, não apenas pela leitura-escrita-memorização, defendendo que o desenvolvimento cerebral ocorria pelo aperfeiçoamento dos órgãos sensoriais; *CAPITULO IV Crescimento physico* aborda as questões biológicas e as fases de desenvolvimento físico e mental dos estudantes, noções de higiene, saúde, puberdade e crescimento.

²⁵³ A saúde é condição de boa disposição de espírito. Os nossos órgãos mal nutridos, o sangue intoxicado pelos ácidos uricos – prejudicando principalmente o sistema nervoso e os órgãos de secreção, – impedem as operações do espírito, reduzem o indivíduo ao estado característico de irritabilidade e mau humor, tornando-o infeliz e infelicitando os que o rodeiam, por conseguinte, – sem amor à vida, desiludido e triste, neste estado patológico tão comum e tão deplorável. (MOURA, 1925, p. 22).

Segundo Moura, há quatro elementos fundamentais para que ocorra a educação e todos interferem ou contribuem a esse fim, sendo necessário que o educador os compreenda.

Elementos fundamentaes da educação

Na operação educativa temos 4 elementos indispensáveis:

1° – o agente operador, o qual dirige, investiga e encontra meios necessários e adequados à operação educativa. – é o educadôr.

2° – o elemento a ser desenvolvido, estudado, modificado – segundo as suas condições hereditárias e as faculdades de assimilação – é o educando.

3° – O elemento constituído da acção, o instrumento, a energia externa, o exemplo – é o meio social.

4° – O fim ou o objetivo a que tendem os esforços do educador, do educando, do meio.
(MOURA, 1925, pp. 28-29)

Sobre a formação do professor afirma que este deve ser como um psicólogo, observador e atento ao que os alunos demonstram e sentem “não o psychologo livresco ou de laboratório, mas o advinho, o observador, o intuitivo”. Que não necessita conhecer todas as obras e tratados da educação, porque “a teoria ensina a vêr, porém, não é a própria videncia”. Que deve conhecer “os elementos geraes e o funcionamento do espirito”. Educar para ela é uma “questão de tacto”, e nesse sentido critica a precocidade com que se formava professoras, muitas com 14 anos de idade, segundo ela não possuíam condições de colher fructos do esforço hercúleo de um professor consciente.”

O professor, o educadôr é um força ainda inconsciente do seu futuro predomínio social. Resumindo em poucas palavras, tal deve ser a sua atitude: zêlo e interesse por todos os alunos igualmente e zêlo pelo ensino; extirpar, de si mesmo, preconceitos e superstições; amor ao estudo, às investigações scientificas; tornar-se humano no meio em que vive, accessivel a todos, impor-se-à pela força moral, pelos seus princípios que defende, pelo character incorruptível; não terá paixões políticas ou religiosas e respeitará os princípios e as seitas dos outros, conservando a sua coragem de convicções; será, pois, tolerante se tem grandeza de alma, se respira em horizontes amplos, pela sua cultura; cuidará da sua saúde evitando a neurastenia, as dyspepsias, – para ter sempre bom humor; paciencia; energia; não gastará suas forças em questiunculas ou discussões inuteis, em irritabilidade constante – para conserva-las intactas, à sua disposição, em as ocasiões oportunas.(MOURA, 1925, pp. 34-35).

A obra de Maria Lacerda destoa grandemente das demais obras voltadas à formação, pois não é impositiva, oferece caminhos e possibilidades metodológicas diversas, inclusive de

seu pensamento. É centrada no professor, na figura humana que está em formação, atenta as suas múltiplas necessidades. Preocupada com o bem-estar de educadores e alunos, tanto físico quanto psicológico. Vai de encontro ao pensamento da época que via na escolarização das crianças uma forma de puni-las e moldá-las, de modificar seus interesses e caráter. Da mesma forma vai de encontro à figura do professor austero e autoritário, que não demonstra afeição por seus educandos e usa de violência para impor sua vontade. Segundo a educadora, “O educador não quer senão cumprir o seu dever e ser agradável a todos os educandos. Exerce em si mesmo, vigilância constante, fiscalizando-se, observando-se corrigindo-se. A Auto-educação lhe deve preocupar mais que própria educação das crianças ao sei encargo, por quanto ele sentiu que os exemplos sobrepõem às regras²⁵⁴”.

A autora não propõe um currículo de formação de professores, um curso fechado, antes disso oferece um guia de conhecimentos diversos, sua relação e benefícios ao exercício da docência para guiar os educadores em seu processo de autoformação. Recebe destacada atenção em seu pensamento pedagógico, o corpo, combater sua imobilidade²⁵⁵ e repressão toma grande parte de seus estudos, como também a valorização de se educar também pelos outros sentidos, que não apenas a visão, pelo jogo, pelo prazer, e pelas sensações que a experiência de aprender através dos cinco sentidos proporciona.

4.5.3 O escolanovismo

O movimento conhecido como Escola Nova, tem como orientação o pensamento do pedagogo e filósofo americano John Dewey (1859-1952). É introduzido no Brasil, a partir do parecer Rui Barbosas (1882) sendo acolhido principalmente pela elite, concebe a educação como uma necessidade social, busca aproximar teoria e prática através de atividades práticas e manuais, visando o crescimento físico, intelectual e emocional. Dewey influenciou educadores por todo o mundo. No Brasil, suas ideias vão aparecer com mais força na década de 30, com a obra *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo* (1932) ou Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São autores 26 educadores e intelectuais brasileiros, os quais afirmam no documento que “na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação” não evoluímos para um sistema de ensino nem “nunca

²⁵⁴ MOURA, 1925, p. 33.

²⁵⁵ A educação physica não tem por fim apenas o desenvolvimento do corpo. Sem ella, fifficil se torna a educação mental. (MOURA, 1925, p .21).

chegamos a possuir uma cultura própria, nem mesmo uma cultura geral que nos convencesse da existência de um problema sobre objetivos e fins da educação”.

Sua inserção no cenário educacional da época, no entanto, não foi tão bem recebida, quanto se esperava. A tradição de ênfase política a determinadas teorias estrangeiras, apresentadas como novidades e salvacionistas de uma educação fragilizada por esse mesmo processo pode ser percebido no tom com o que Afrânio Peixoto, inclusive um dos signatários, apresenta o movimento em sua obra *Noções de História da Educação* (1936), um dos manuais de ensino do curso normal, demonstrando que dentro do movimento havia opiniões divergentes em vários aspectos, e com destaque, se percebe a ligação que faz da educação à religião e à política em tom de crítica.

A escola Nova: escola unica, activa, progressiva. “Escola Nova”... o nome é presumido e efêmero. O ‘Novo’ faz da idade um galardão, no momento, e, passado o momento, envelhece logo, pois no momento seguinte já ha o novíssimo; efêmero, portanto... Presumido, porque o novo é apenas o mais recente do antigo, do velho, como já disse Bergson, do presente.... “aponta extrema do passado”. Já ha escola activa em SOCRATES, progressiva em ARISTOTELES, unica por toda a parte e tempo. Ha VICTORINO DE FELTRE, VIVÉS, COMENIUS, ROUSSEAU, BASEDOW, KANT, PESTALOZZI, TOLSTOI... A história revela que a educação foi sempre é ainda agora, ancila ou aia da religião e da política. (PEIXOTO, 1936, p. 270, grifos do autor).

A partir da publicação do Manifesto, cria-se a nível de discurso uma dualidade entre o que se chama ensino ‘tradicional’ fruto de movimentos pedagógicos anteriores e o ensino novo ou progressista. Para Peixoto, os ditos méritos que a Escola Nova afirma possuir sobre a escola ‘tradicional’ estão mais por uma reorientação da sociedade para o campo da cientificação do conhecimento do que por méritos do método.

Convêm os entendidos que a escola nova só foi, é, ou será possível pelos *progressos das ciencias biologicas*, que deram ao homem uma compreensão do universo e da natureza, sem ilusões, ou prejuízos; pela *filosofia scientifica* que explica a vida não mais apenas pelos fenômenos fisicoquimicos, mas por uma dinamica funcional, donde uma fisiologia, uma psicologia e portanto uma ética, a ela condicionados; pela civilização que se transforma, “changing civilization”, com o maquinismo industrial, com a economia do trabalho, com o advento da democracia, técnica e real... E’ o ponto de partida; o de chegada é a homogeneização da sociedade, reunindo na educação as castas, as classes exploradoras e exploradas, dominantes e dominadas, sacerdotais e leigas, nobres e plebéas, ricas e pobres, na escola única que estandardiza socialmente. (PEIXOTO, 1936, pp. 271-272, grifos do autor).

O manifesto defendia que: a educação deveria ser essencialmente pública, criticando as escolas particulares, a essa época majoritariamente confessionais católicas; a escola deveria ser

única e comum a todas as classes e gêneros, ser laica e gratuita; e os professores deveriam ter formação de nível superior.

A década de 30 é bastante significativa pra educação no país, “nesse período, se assiste à expansão do ensino normal que, em 1930, considerando as escolas oficiais e as livres, totalizavam 7881 normalistas²⁵⁶”. Nesse período também, os Institutos de Educação de São Paulo e do Distrito Federal (antigas Escolas Normais Modelo) organizam e criam os primeiros **cursos de Licenciatura do país – as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras**, já existentes em instituições de Ensino Superior, passam a oferecer também uma formação para o exercício da docência nestas áreas, formando profissionais para atuarem no ensino Normal secundário e no ensino superior. Elementos que criam as condições ideias para que o objetivo de “homogeneização da sociedade” se realizasse através da unificação e homogeneização das escolas de todos os estados e municípios, do primário ao superior, na composição um sistema de ensino.

Conforme se pode perceber na crítica realizada por Peixoto, dentro do movimento havia quem não estivesse de fato comprometido com a causa de uma educação laica e pública. Sendo um dos signatários o responsável pelo arranjo político de reinserção da Igreja Católica no cenário político e educacional do país.

4.5.4 O Movimento de Renovação Católica

A história do catolicismo no Brasil se confunde com a própria história da educação institucional do país. Após a reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas engana-se quem pensa que a Igreja perdeu algo de sua influência na educação, ao contrário, na morosidade de o Estado português organizar o ensino régio, multiplicaram-se as escolas confessionais de outras ordens religiosas, e quando finalmente as classes são abertas, cabe aos bispos e padres a função de fiscalizar o ensino, que na letra da lei deveria ser laico, na prática tem como disciplina curricular obrigatória o ensino da religião e moral cristã, e só admite professores cristãos católicos, que comprovadamente professem a fé publicamente participando das missas e celebrações.

A separação entre educação pública e religião apenas se dá de fato em 1889, com a exclusão da disciplina de ensino religioso do currículo escolar pela constituição republicana. Separação que não durará muitos anos, provando que suas raízes na estrutura hierárquica e política do país são fortes o suficiente para após uma queda retornar mais forte. A disciplina de

²⁵⁶ VIDAL, ASCOLANI, 2009, p. 51; Toledo, 2001.

Ensino religioso retorna aos currículos escolares em 1934 permanecendo até o momento de escrita dessa tese em 2022. O Movimento conhecido como Reação católica²⁵⁷ ou renovação católica só alcançou o feito de retornar ao currículo obrigatório das escolas públicas graças a um signatário do manifesto das Escola Nova - Gustavo Capanema Filho.

Em 1934, quando Capanema chega ao Ministério da Educação, firmou-se o pacto político entre Getúlio Vargas, de origem castilhistas e positivista, e a Igreja. Segundo este acordo, a Igreja daria ao governo apoio político e receberia em troca a aprovação das chamadas “emendas religiosas” na Constituinte de 1934, que incluía, entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas. Mais do que isto, o pacto levou a que o Ministério da Educação fosse entregue a pessoa de confiança da Igreja que trabalharia em consulta constante com Alceu Amoroso Lima. A primeira consequência deste acordo político foi que a Igreja passou a aceitar uma presença muito mais ativa do Estado na educação do que normalmente o faria, O Brasil respirava, naqueles anos, o debate da educação pública vs. educação privada que, oriundo da Europa, marcava a oposição entre os defensores do ensino leigo, universal e público e a Igreja, defensora do ensino privado e confessional. (SCHWARTZMAN, 1985, p. 165).

A reação religiosa começa, com a Reforma Capanema, a se manifestar fortemente em relação ao controle das ações e dispositivos escolares. Esta relação é fortalecida através de leis e acordos com o ministro Francisco Campos, e por sua atuação ao lado dos movimentos de esquerda que se mobilizam no final dos anos 50 e início dos anos 60, pela Educação de Base e provando sua polivalência e inteligência política, torna-se uma estratégica aliada na tomada de poder no período ditatorial. Um olhar preciso sobre estes fatos remete claramente a uma indissociabilidade entre Igreja e Estado, independentemente da legenda governante e das condições em acordo, a Igreja prova-se uma instituição totalmente flexível politicamente, mas com objetivos muito firmes. Assim, retoma claramente seu poder político no Brasil, com mais intensidade que no período colonial, pois os aparelhos escolares lhe permitem um exercício de poder muito superior ao alcançado pela catequese sobre os indivíduos.

²⁵⁷ A pedagogia católica passou a denominar a si mesma por pedagogia integral, defendendo que “a educação visa infundir hábitos, a instrução visa ministrar conhecimentos e a cultura tende a elevar a personalidade individual e social”. Assim, a pedagogia integral age por meio da formação física em que “preparamos nosso poder”, a formação intelectual, “em que preparamos nosso conhecer” e a formação moral, “em que preparamos o nosso dever”.

4. 6 MODELO DE FORMAÇÃO ESTADO NOVISTA

O período que sucede à República é fértil em circulação de modelos de formação de professores, delineando um crescente interesse pela educação como gérmen de projetos de nação, situa-se aqui uma sociedade entusiasmada por sua recém-conquistada ‘liberdade’ que precisa definir seus caminhos e pensar suas propostas. A nível intelectual é o berço de inúmeros elementos e ideias que vão criar raízes nas décadas seguintes. Conforme apresentado no capítulo anterior, há ao menos quatro modelos de formação de professores que proporcionam experiências distintas concorrendo pelo lugar hegemônico de embasar uma primeira ideia de Brasil.

Não só os interesses e projetos são distintos, como também são o lugar que ocupam e as condições de adesão pela maioria dos educadores. As ideias positivistas são inseridas na educação através de figuras importantes, reformadores e políticos, têm a seu favor todo um cenário internacional que enfatiza sua importância e necessidade. As ideias anarquistas se encontram com o positivismo, mas não realizam uma adesão total a este modelo, pois percebem no tipo de ênfase às ciências dos positivistas uma veneração quase religiosa²⁵⁸. Outro fator que contribuiu para a incompatibilidade entre positivistas e anarquistas é que estes, apesar de desenvolverem estratégias muito eficientes, eram ácratas e não participam das esferas políticas oficiais, tendo suas reivindicações usurpadas por outros setores. Os reformadores da Escola Nova, por sua vez, são em sua essência membros influentes da sociedade, figuras recorrentes no cenário educacional e cultural, ocupando postos de grande poder na esfera da educação²⁵⁹, suas ideias partem de uma insatisfação com a condução da educação nacional, esta, no entanto, parte de nomes com sua parcela de contribuição ao problema, pois são agentes de reformas anteriores. A renovação católica contava com uma já estabelecida rede de agentes e instituições a seu favor, e a fim de renovar sua imagem pública, acabou por reconhecer algumas das reivindicações dos Pioneiros da Escola Nova, como a definição de educação de Lourenço Filho: “quem diz educação diz adaptação e quem diz adaptação diz sistematização de conduta” e de Roquette Pinto, para quem educação é “o processo geral de modificação humana, realizado antes que o desenvolvimento termine”²⁶⁰, demonstrando ela própria capacidade de adaptação.

²⁵⁸ De fato alguns adeptos da vertente positivista fundaram em 1881 a Igreja Positivista do Brasil.

²⁵⁹ “Registre-se que os renovadores conseguiram acesso a postos diretivos no aparelho educativo, reformaram os sistemas estaduais de ensino e difundiram amplamente o seu ideário em pleno regime oligárquico”.

²⁶⁰ Mas “rechaçou a definição de educação de Anísio Teixeira”, segundo a qual “educar é crescer, e crescer é viver, portanto educação é vida no sentido mais autêntico da palavra”, pois entendia que a essa definição de educação faltava “traçar fins para a educação”.

O cenário de indefinição no Brasil chegou ao fim com o término da Primeira Guerra. O fascismo floresce em uma Itália frustrada e seduz políticos e aristocratas por todo o mundo com seu apelo ao nacionalismo, a promessa de um estado totalitário com poderes ilimitados e fortalecimento das forças armadas.

São influentes membros da sociedade que introduzem o pensamento no país através do *movimento Integralista* na política e do *Verde-Amarelismo* no cenário cultural, transformado em *Escola da Anta* mais tarde. O governo de Vargas ideologicamente simpatiza e se alinha ao fascismo, como bem se percebe na Constituição de 37 (polaca), porém a nível de discurso mantém oposição ao movimento devido a conflitos de interesses gerados pela posição norte-americana na Segunda Guerra. Isso se deve, entre outros fatores, à entrada, mesmo que tardia, do Brasil no conflito Mundial, em 1942, por um acordo realizado entre Vargas e Roosevelt (presidente dos Estados Unidos) firmando o apoio do Brasil aos Aliados (Estados Unidos, Inglaterra, França, União Soviética, entre outros).

Vargas através de seus dois ministros da educação: Capanema e Francisco Campos irá alicerçar o fascismo no Brasil por meio da educação. O pensamento fascista, a partir de seu ingresso na gestão pública reúne sob seu plano de atuação elementos ‘popularizados’ por outras correntes de pensamento educacional, garantindo assim, a simpatia de diversos setores e produzindo para a educação um modelo de formação Estado Novista, singular ao próprio fascismo. “Com o estado novo a política educacional se transforma, pois o novo regime de autoridade tinha diretrizes definidas e ideologia própria a ser difundida pela educação”²⁶¹.

A escolha dos elementos, não se dava desinteressadamente, ao contrário, os conceitos que serviam ao movimento totalitário eram cooptados por este, independentemente, de em sua origem serem incompatíveis ao projeto fascista. As origens destas ideias eram eliminadas, não só a nível de discurso, sendo sua passagem pelo país um dos períodos mais obscuros de nossa história.

Ainda aqui não posso deixar que passe em silêncio a questão relativa ao caráter democrático do novo regime. Para alguns espíritos, ou ingênuos em relação aos fatores reais que influem efetivamente nos governos chamados democráticos, os interessados em transformar os meios em fins, idealizando-os para o efeito de assegurar, pela reverência pública, a sua continuação, a democracia não se define pelos valores ou pelos fins, mas pelos meios, pelos processos, pela máquina, pela técnica ou pelos diversos expedientes mediante os quais os políticos fabricam a opinião ou elaboram os substitutos legais da vontade do povo ou da Nação. (CAMPOS, pp. 76-77).

²⁶¹ PAIVA, 2015, pp. 140-141.

Da renovação católica vem a defesa pelo ensino religioso e a ampliação das escolas privadas; dos reformadores tem-se a naturalização da necessidade de instrução, a democratização do ensino e o conceito de cidadania - direitos e deveres civis-; dos positivistas a inserção das disciplinas científicas e o tecnicismo; e dos libertários a coeducação de gêneros, as escolas de ensino noturno e grande parte dos direitos trabalhistas reivindicados pelos anarquistas, anexados ao plano de governo varguista como de sua autoria. Os intelectuais da Escola Nova terão protagonismo nesse processo, estabelecendo acordos vantajosos com os setores militares e o alto escalão da Igreja. Mas os anarquistas fundavam um problema político ainda mais amplo, representando, naquele momento, uma ameaça à própria preservação da figura do Estado, sendo em função disso, duramente reprimidos²⁶².

O fascismo não produz nenhum conceito de signo original. Ele se constitui pelo sequestro de termos e elementos já inseridos na sociedade por outras correntes e grupos e, sem pudor algum, investe na prática o que animou o surgimento de tais expressões já no domínio popular. É uma verdadeira máquina de subversão dos valores populares produzidos com tanto esforço.

Como exemplos desse mecanismo, temos a luta sindical dos trabalhadores libertários e a coeducação de gêneros e classes cooptada pelo discurso varguista; a inclusão das ciências no currículo escolar, uma reivindicação dos positivistas; e a noção de cidadania que animava o pensamento do manifesto da Escola Nova, para o qual a educação era entendida como um direito universal e dever do Estado. Getúlio Vargas (discurso, s/d) subverte a noção de cidadania, afirmando que “o Estado não reconhece direitos de indivíduos contra a coletividade. Os indivíduos não têm direitos, têm deveres! Os direitos pertencem à coletividade! O Estado, sobrepondo-se à luta de interesses, garante os direitos da coletividade e faz cumprir os deveres para com ele. O Estado não quer, não reconhece luta de classes”.

A aliança de setores conservadores como a Igreja, grupos ligados aos movimentos fascistas e setores militares assume a gestão de vários ministérios no Brasil, em favor de apoio à Vargas. As reformas *Gustavo Capanema* e *Francisco Campos* na educação vão inaugurar em sua atuação na educação a organização desta área a serviço de um modelo de Estado totalitário e comprometido com um projeto de nação que não mais deixava espaço para um aglomerado de ideias educacionais diversas e aleatórias, como se tinha nos primeiros anos da república. Toda a divergência que o modelo de formação dos anarquistas representava foi brutalmente

²⁶² Sobre a repressão ao movimento libertário no governo Vargas ver a obra *Educação Popular no Brasil: Forças que concorreram para a emergência da escola nacional* (2022) de autoria de Tascieli Feltrin.

arrasada, seus defensores presos, torturados, mortos, impedidos de exercer a docência, livros e materiais pedagógicos queimados e proibidos. A condição de aparecimento de um documento educacional como a Reforma Francisco Campos é explicitada pelo ministro em sua obra *O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico* (1940), o qual afirma sobre a educação:

EDUCAÇÃO

O que chamamos de educação tem-se limitado à transmissão de processos e de técnicas intelectuais e, em escala ainda muito reduzida, ao treinamento para determinadas profissões. A educação moral e cívica tem sido antes uma ocasião para retórica, reduzindo-se a dissertações relativas à formação do caráter, sem contudo precisar o que se entende de modo definido por essa expressão de contornos indeterminados. Se há alguma finalidade além da aquisição de conhecimentos e de técnicas, é uma questão a que o nosso sistema educativo não responde, porque não a julga incluída no seu syllabus. Em um sistema educativo puramente intelectualista e de fundo liberal, todas as teorias e crenças são objeto de discussão: não há, porém, obrigação de aceitar nenhuma. Cada qual pode escolher a sua especialidade, a sua profissão, ou a sua técnica, sem cogitar de como inserirá o patrimônio assim adquirido no contexto social, qual a atitude em relação à vida e quais os tipos de conduta que não interessam apenas ao ponto de vista do egoísmo profissional. **A educação não tem o seu fim em si mesma; é um processo destinado a servir a certos valores e pressupõe, portanto, a existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não pode ser admitida.** A liberdade de pensamento e de ensino não pode ser confundida com a ausência de fins sociais postulados à educação a não ser que a sociedade humana fosse confundida com uma academia de anarquistas, reduzidos a uma vida puramente intelectual e discursiva. (CAMPOS, 1940, p. 66, grifos meus).

Em seu discurso de posse ao Ministério, Campos afirmava “chegamos a um estado em que **no campo da educação é que as idéias trabalham pelo poder.** A política de hoje é a política de educação. **Nela, no seu campo de luta, é que se decidirão os destinos humanos**²⁶³”, tal afirmativa, à luz dos objetivos deste estudo, situa na atuação do Estado Novo sob orientação fascista o campo da formação de professores ser tomado como dispositivo de poder, no caso poder de dominação. O termo dispositivo, conforme definido por Foucault (1979, p. 244) é “como um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante”.

De acordo com Campos, a formação deve “promover a disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da Nação²⁶⁴”. Nas décadas seguintes, com destaque, 50 e 60, este entendimento será percebido também por outros movimentos, e a esquerda comunista irá se

²⁶³ CAMPOS, Francisco. Discurso de posse de secretário de educação e cultura do DF. **Boletim de Educação Pública**. Ano V, julho-dezembro, 1935.

²⁶⁴CAMPOS, 2001, p. 67.

aliar à Igreja e a mecanismos internacionais em uma suposta reação à tomada da educação pelo fascismo, que se compreendermos a noção de fascismo de Francisco Campos, a reação é parte fundamental pela via do duplo situação-oposição, indissociável de qualquer ação ou entendimento de fascismo. Situação e oposição, no entanto, operam em polos opostos por um mesmo objetivo, e criam as bases para ‘peixes maiores’ interessados em controlar o dispositivo escolar. Com apoio das agências americanas e através de acordos com grandes agências internacionais como a ONU, o Banco Mundial e a Unesco, os militares criarão as condições para adesão do país a um modelo de educação globalizado, que prepare estudantes e forme professores para a adaptação a um cenário mundial em constante mudança. O desenvolvimento dos países passa a ser avaliado de acordo com esse modelo.

4.7 O BRASIL REDESCOBRE OS NATIVOS COM VARGAS

Outro momento marcante do Estado Novo (1937-1945) que importa a este estudo está relacionada à decisão de se utilizar dos nativos do grupo Karajá como figura emblemática e simbólica de fortalecimento da imagem de integração nacional e representar o estado-nação. A convocação do grupo karajá ao cenário político se deu no projeto conhecido como *Marcha para o Oeste* a qual visava promover a unificação nacional, garantir a defesa territorial e gerar uma configuração racial aos brasileiros. Após o encerramento das atividades catequéticas dos Jesuítas e a centralização das atividades educativas no domínio do Estado, que já vimos não ter reais condições de atender nem à população urbana das capitais, as populações nativas foram esquecidas pelas leis e iniciativas educacionais. Vargas é o primeiro presidente a visitar um grupo nativo, e este momento é importante por diversos fatores, mas com destaque por demarcar um retorno destes sujeitos ao cenário político do Brasil. As relações e reações que se estabeleceram desse momento em diante são significativas tanto para o estabelecimento de políticas públicas a essa parcela da população quanto para os diversos grupos nativos diante da atenção recebida. A intervenção e a tutela do Estado não foram recebidas e aceitas da mesma maneira pelos diversos grupos. Enquanto alguns não se sentiram representados por uma única etnia – Karajá – e se mobilizaram para contestar a imagem criada pelo Estado sobre o nativo como um ser quase mítico, forte, corajoso e forjado para o trabalho pesado e buscar expor suas pautas. Outros, no entanto se engajaram fortemente nas campanhas estatais.

Os Karajá, então sob a responsabilidade de um órgão federal, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), receberam a delegação presidencial com uma grande cerimônia. Eles apresentaram rituais "tradicionais" e cantaram o Hino Nacional diante da bandeira

brasileira e Vargas, por sua vez, distribuiu facas, machadinhas e ferramentas para os índios. Consoante com sua imagem de "Pai dos Pobres", o presidente segurou um bebê Karajá nos braços. [...] Vargas prometeu distribuir terras para os índios e caboclos que viviam na região. Ao "fixar o homem à terra", o Estado extirparia as raízes do nomadismo, convertendo índios e sertanejos em cidadãos produtivos. O SPI iria doutrinar os índios, "fazendo-os compreender a necessidade do trabalho" (GARFIELD, 2000, p. 15).

Parte desta 'aproximação' de Vargas aos nativos colocou em debate um tema bastante atual: a demarcação de territórios aos povos originários. A promessa de Vargas de distribuir terras aos nativos e caboclos visava a fixação destes grupos em um só local, produzindo oferta de mão-de-obra ao projeto de urbanização pretendido para as regiões menos populosas do país.

Vargas prometeu distribuir terras para os índios e caboclos que viviam na região, pois, ao "fixar o homem a terra", o Estado extirparia as raízes do nomadismo, convertendo índios e sertanejos em cidadãos produtivos. Ao SPI caberia doutrinar os índios, "fazendo-os compreender a necessidade do trabalho" (GARFIELD, 2000, p. 15).

O Estado exerce papel fundamental para a construção de uma noção de indianidade, a qual cria para o brasileiro um 'mito' relacionado à figura do nativo como herói nacional²⁶⁵, "o verdadeiro sentido de brasilidade" está relacionado às origens do brasileiro, ou mais especificamente, à sua capacidade de viver da terra. Nesse sentido que as investidas de Vargas mobilizam um grande número de pessoas para 'povoar' as regiões ainda preservadas do Brasil, incentivando a exploração dos recursos naturais como a derrubada de árvores para plantio, a mineração, a caça e pesca exploratória, entre outros.

É claro que os índios, assim como o negro, terão que desaparecer um dia entre nós, onde não formam 'quistos raciais' dissolvidos na massa branca cujo afluxo é contínuo e esmagador; mas do que se trata é de impedir o desaparecimento anormal dos índios pela morte, de modo o que a sociedade brasileira, além da obrigação que tem de cuidar deles, possa receber em seu seio a preciosa e integral contribuição do sangue indígena de que carece para a constituição do tipo racial, tão apropriado ao meio, que aqui surgiu.

No entanto, para que a nação pudesse usufruir de todo o avanço financeiro que a exploração destas terras poderia oferecer os nativos teriam que aderir ao pacote civilizatório proposto pelo Estado Novo. "Não queremos que o índio permaneça índio. Nosso trabalho tem por destino sua incorporação à nacionalidade brasileira, tão íntima e completa quanto possível". Esse projeto de urbanização dos territórios nativos teve seu ápice com a Ditadura Militar nas décadas de 70 e 80, em que os nativos foram vítimas de todo tipo de violação dos direitos humanos.

²⁶⁵ "Eles nos deram a base do novo caráter nacional [...] resistência, bravura, generosidade e honestidade trazidos pelo índio à formação do nosso povo, eis o que consideramos precioso, tanto no passado como ainda no presente" (RONDON, 1940, pp. 21-22).

5 MODELO GLOBALIZADO DE ENSINO

O Brasil já possui uma tradição de aporte de modelos estrangeiros para a formação de professores e alunos, porém, essa prática esteve, em momentos anteriores da história da educação, vinculada ao desejo de membros da elite de que se recriasse aqui as condições econômicas e culturais admiradas em grandes potências. Este desejo tomava forma através da criação de mecanismos jurídico-legais, livros didáticos e pela criação de um imaginário sobre o método ou prática que agenciasse a opinião pública a seu favor. No entanto, por mais influentes que tenham sido os propositores de cada reforma no modelo educacional, nunca houve quem garantisse destinação de recursos suficientes para que algum modelo produzisse os objetivos pretendidos.

No **Modelo Jurídico**, a educação vinculava-se à política apenas a nível de discurso e não mantinha relações reais com a economia e com a estrutura física necessária a uma, então pretensa, rede escolar. Outro ponto a se pensar se situa na forma de importação de modelos, os reformadores visavam a recriação dos cenários culturais que havia em outros países, a curto prazo e sem muito esforço, pecando em relação à formulação de objetivos reais e tangíveis, o que a longo prazo levava ao abandono do método em favor de outro que se mostrasse mais promissor.

Assim, sucessivamente até o período em que o **pensamento fascista** se instaura como principal força na gestão do país. Esse, portanto, momento crucial na reorientação dos projetos reformistas, bem como da formação de educadores, em função de uma vinculação política real à educação e pela elaboração de objetivos concretos. A educação se assume lugar hegemônico de exercício de poder, mas faltava ainda a vinculação à economia. Ou, conforme, bem expunha, Francisco Campos, nesse período, no Brasil, ainda faltavam os meios, esses meios são econômicos. Portanto, todas as ações tomadas, durante a sua gestão, preparavam o terreno político e educacional para o que viria no período seguinte, preparavam para um futuro em que a economia estaria atrelada às políticas públicas.

O fato é que os métodos tradicionais foram postos de lado e que ainda não foram encontrados os novos métodos. Estamos diante do problema de como tratar satisfatoriamente não problemas definidos, mas simplesmente problemas de que não podemos antecipar os termos ou prever a configuração dos elementos. Esta só pode ser, evidentemente, a educação do futuro e para o futuro. Há porém, o problema das gerações já educadas num determinado clima espiritual ou no pressuposto de haver problemas definidos suscetíveis de soluções definidas. (CAMPOS, 2001, p. 4).

O período de Ditadura Militar no Brasil ofereceu, pela primeira vez na história do Brasil a combinação de capital, educação e política articulados na elaboração de políticas públicas alinhadas ao projeto de nação pretendido. Os projetos de nação não se concentram em um só elemento como a educação, a saúde, a agricultura. A confluência organizada de elementos diversos age como mecanismo de fortalecimento dos objetivos. O objetivo a ser alcançado era sumariamente de ordem econômica – o fortalecimento do capitalismo – mas todos os setores: educação, política, segurança nacional e a cultura através de uma oposição programada operaram em prol de que este fosse atingido. Este modelo que se dá pela economia tem por expoente o **Modelo Econômico Tecnocientífico norte-americano**, ou que na atualidade ficou conhecido como **Modelo Globalizado de Ensino**, pois suas referências podem ser encontradas na maioria dos países ocidentais e em partes estratégicas do mundo oriental como a China e a Coreia do Sul, por exemplo.

Este modelo inicia sua infiltração nas diversas culturas, a nível mundial, no pós Segunda Guerra Mundial, quando economias fragilizadas e pessoas sensibilizadas pelo horror vivenciado aceitam com gratidão a influência do Banco Mundial e de outros organismos internacionais como a ONU e a UNESCO. Com o tempo estes órgãos passam a emitir pareceres e notas sobre as perspectivas educacionais, balizando os países conforme seus objetivos de desenvolvimento capitalista.

5.1 AS LICENCIATURAS NO BRASIL: MODELO JURÍDICO DE FORMAÇÃO

Após percorrer a história da instrução no Brasil é preciso reconhecer que o protagonismo na educação, em todos os períodos, foi e ainda é exercido pelo aparelho jurídico. A série de reformas que inicia em Portugal por Pombal em 1759, inaugura uma tradição reformista, em que as questões educacionais giram em torno do campo jurídico: primeiramente porque há um distanciamento enorme entre a teoria que fundamenta a lei e as reais condições que habilitam a prática; em segundo lugar, porque até o período republicano, as questões educacionais eram tidas como da ordem da quantidade (de escolas, de mestres, de alfabetizados) e não de ordem pedagógica; e por último, mas não menos importante, porque o lugar de fala e decisão sobre a educação no país, foi, quase que exclusivamente ocupado por figuras de uma elite que pouco ou nada sabia, ou se interessava pelo ensino, instituindo, por meios legais, teorias externas propagandeadas por países economicamente mais fortes.

A figura do professor, desde sua gênese, no Brasil é reduzida ao papel de executor de reformas, sujeito obediente aos manuais, cuja autonomia foi reduzida a uma atuação essencialmente técnica e afastada das esferas de decisão política.

As duas primeiras décadas do século XX apresentam, devido às fortes manifestações de grupos sociais, um breve espaço em que se pode perceber o desenvolvimento de pensamentos educacionais singulares e relativos a questões concretas, vividas por pessoas e grupos sociais, com alguma fundamentação na prática educacional. Neste período, alguns professores de orientação ou positivista, ou anarquista, independentes do Estado, assumem o protagonismo de elaborar currículos formativos autônomos e pensar em uma formação que correspondesse, se não às necessidades do país, ao menos às necessidades de seus estudantes.

Este breve período de florescimento de ideias pedagógicas foi definidor da normalização de práticas consideradas subversivas, como a coeducação de gêneros, por exemplo. Porém, ao passo que a educação reconhecia-se como um campo de disputas ideológicas, assume a gestão do país um coeso bloco formado pelos interesses clericais, militares e econômicos. Adotando os mais eficazes meios de conseguir uma gradual abolição de toda e qualquer ideia ou investimento educacional que operasse contra a sua visão de nação.

Da necessidade de garantir a sobrevivência desse novo regime – totalitário – reassume seu protagonismo o saber jurídico, monopolizando o campo ideológico nacional por meio de leis, decretos, proibições e reformas educacionais, destacadamente, as reformas Capanema²⁶⁶ e Francisco Campos²⁶⁷ cujo crescente direcionamento das vias legais delimitam a profissão docente: das formas de ingresso na profissão às condições de trabalho e tornam os Departamentos de Educação instrumentos jurídicos que extrapolam a produção acadêmica e científica, menosprezando o saber intelectual e criando uma certa cumplicidade entre estas instituições e o novo governo.

Focalizadas sob estes aspectos, portanto, as licenciaturas criadas tardiamente, são mantidas sistematicamente em um regime de carência de recursos e implicadas em um contexto que a docência, estava já, marcada pelo desprestígio social não reivindicam novas dinâmicas no cenário educacional. Sendo mais uma conformação burocrática do que um avanço. O Decreto-lei nº 19.851/31 ou 1º reestruturação da educação superior brasileira introduzia uma primeira aproximação entre os cursos de formação de professores e o cenário bélico internacional pós Primeira Guerra, em que fica evidente a ligação entre as tecnologias bélicas

²⁶⁶ Decreto-Lei no 4.244/42

²⁶⁷ Decreto-Lei no 19.851/31

e as tecnologias científicas. As supostas vantagens que Pombal indicava haver nos países que potencializavam o estudo das ciências, confirmaram-se, séculos depois, em efeitos desastrosos para a população europeia desolada pela guerra, primeiramente, projetando-se para as demais nações de imediato.

Sendo assim, o desenvolvimento de cursos capazes de formar físicos, químicos e biólogos torna-se, no pensamento político-administrativo do país, de interesse da defesa nacional²⁶⁸. Em decorrência direta da guerra, em 1939²⁶⁹, inclui-se as disciplinas de matemática, física, química, história natural, geografia e história, e ciências sociais nos currículos das escolas de 2º grau. A nova situação significou ser preciso formar, rapidamente, sujeitos aptos a assegurar que os estudantes secundaristas teriam sua formação alinhada ao projeto nacional. As licenciaturas condicionam o sucesso do plano à instalação do **modelo de formação 3+1**, em que 3 anos da formação eram comprometidos com o estudo de disciplinas específicas, ao final destes expediam-se um Diploma de Licenciado, cujo sentido, à época, era de uma licença cultural ou científica. A licença para lecionar resultava da união deste primeiro percurso de três anos à frequência de um ano de disciplinas didáticas e pedagógicas. As quais, eram ofertadas pelas Faculdades de Filosofia²⁷⁰, vinculadas a uma concepção humanista de ensino, basicamente comprometendo os efeitos de cientificidade que se pretendia ao ensino. O decreto também não era muito exigente quanto aos professores do superior, formadores em tais cursos, bastando:

Art. 51. Para a inscrição ao concurso de professor cathedratico o candidato terá que atender a todas as exigencias instituidas no regulamento do respectivo instituto universitario, mas, em qualquer caso, deverá:

I - apresentar diploma profissional ou scientifico de instituto onde se ministre ensino da disciplina a cujo concurso se propõe, além de outros titulos complementares referidos nos regulamentos de cada instituto;

II - provar que é brasileiro, nato ou naturalizado;

III - apresentar provas de sanidade e idoneidade moral;

²⁶⁸ Sobre ver: RIGUE, Fernanda Monteiro. Uma Genealogia da Formação Inicial de Professores de Química no Brasil. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/ UFSM. Santa Maria, 2020.

²⁶⁹ Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 abr. 1939. Seção 1, p. 7929. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-19393492_41-publicacaooriginal-1-pe.html.

²⁷⁰ Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939.

IV - apresentar documentação da actividade profissional ou científica que tenha exercido e que se relacione com a disciplina em concurso. (BRASIL, 1931)

Constatadas insatisfações (por Valnir Chagas e Newton Sucupira – agentes militares nas universidades) com o modelo de formação superior, ainda vinculado ao humanismo, é promulgada durante a Ditadura Militar a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, começando a vigorar poucos dias antes do *Ato Institucional 5* (AI-5), instrumento reconhecido como o mais repressivo do período ditatorial. Conhecida como a *Lei da Reforma Universitária*, propunha investimentos em modernização e expansão das universidades brasileiras, sobretudo na pós-graduação, considerada importante para impulsionar a economia e o desenvolvimento do país.

A Pedagogia Tecnicista, de modelo norte-americano teve por desdobramentos a substituição do sistema de cátedras de ensino pelos departamentos; a fixação de valores relativos à dinâmica empresarial como produtividade e eficiência nas políticas educacionais e instituições de ensino; rigoroso controle das atividades universitárias; e reforço dos investimentos em pesquisa, destacadamente, nas áreas de interesse ao projeto de desenvolvimento econômico e industrial do país como as engenharias, a química, a física e a informática.

O modelo americano só não foi completamente instaurado, pois, no Brasil se conserva o caráter público e gratuito do ensino superior. Gratuidade que, sem outros fundamentos de ordem política, econômica e social, na prática, não democratizou o acesso às universidades e principalmente a permanência. Sendo que o perfil de concluintes dos cursos de pós-graduação permaneceu concentrado, majoritariamente, nos substratos com maior poder aquisitivo. Apesar da Reforma e do incentivo à pós-graduação, os cursos não supriam a procura da já diminuta parcela de formandos do Ensino Superior que se interessavam pela pesquisa e vida acadêmica, sendo comum a realização desta modalidade, especialmente o doutoramento, em instituições estrangeiras. Desse período também é a concentração das funções de credenciamento (realizado até então pelo Conselho Federal de Educação CFE) e avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação na CAPES.

Os esforços das reformas, entretanto, chocavam-se diretamente com o desinteresse pela profissão docente, abalada pela conjuntura política ditatorial, iniciada pelo Estado Novo e cujas perspectivas de silenciamento e controle dos acadêmicos, professores, artistas e intelectuais foram garantidas pela Ditadura Militar. Com a LDB de 1971²⁷¹ reconhecia-se a inviabilidade

²⁷¹ Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6592. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm

do projeto pela incapacidade de se formar professores na quantidade necessária à manutenção dos cursos de ensino secundário. Determina-se no artigo 78 da referida lei, que ausentes profissionais habilitados, poder-se-ia exercer a docência qualquer pessoa desde que aprovada em exame de suficiência, regulado pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Retrocede-se, com este instrumento jurídico ao período régio, em que, elementos similares: reforma do ensino em ação conjunta à falta de recursos humanos para executá-la, abrem espaço para a atuação de professores leigos mediante aprovação em exame público.

Uma série de instrumentos jurídicos²⁷² alinhavados pelo professor e defensor do regime militar Valnir Chagas, na década de 70, norteia o Modelo de Licenciaturas Curtas²⁷³, de formação de professores polivalentes²⁷⁴ nas áreas de letras, estudos sociais e ciências, cuja atuação dever-se-ia dar no 1º grau, enquanto que as licenciaturas plenas formariam profissionais para atuação no 2º grau. É interessante notar a semelhança do pensamento por trás do Modelo de Licenciatura Curta e da formação deficitária da Escola Normal com o método Lancasteriano: mais vale uma formação aligeirada e sem diretrizes claras do que nenhuma formação.

A análise do processo de crise do regime militar, que se pretendia direcionar o país para uma situação político-econômica declaradamente igual aos EUA, teve seus rumos definidos por manifestações adensadas por diversos setores descontentes com os excessos policiais e a escassez financeira resultante da fraudulenta gestão orçamentária das forças armadas. A educação democrática legitimada pela constituição de 1988, tem por seus principais veículos os especialistas que assumem o discurso da qualificação e democratização da educação. O clima de entusiasmo suscitado pela abertura política angaria relações de oferta e venda de formações continuadas, programas de aperfeiçoamento didático e de educação científica pelo país.

A LDB de 1996, em sua essência, promove um alinhamento da formação de professores e alunos às perspectivas desenvolvimentistas do século XX – Década da Educação –, instrumentos jurídicos dirigem seus esforços em prol da “qualidade e eficiência”. Qualidade

²⁷² Indicação nº 22 – introdutória à política de formação do magistério (aprovada em 8/02/1973);

Indicação nº 23 – pertinente às licenciaturas da área de educação geral (aprovada em 08/02/1973);

Indicação nº 36 – pertinente ao curso de licenciatura em educação artística (aprovada em 09/08/1973);

Indicação nº 46 – pertinente ao curso de licenciatura em ciências (aprovada em 07/06/1974);

Indicação nº 67 – pertinente aos estudos superiores de educação (aprovada em 02/09/1975);

Indicação nº 68 – pertinente à formação pedagógica das licenciaturas (aprovada em 04/12/1975);

Indicação nº 70 – pertinente ao preparo de especialistas em educação (aprovada em 29/01/1976);

Indicação nº 71 – pertinente à formação de professores para educação especial aprovada em 12/02/1976)

²⁷³ Instituídas oficialmente por meio do Parecer nº 895/71, de 09 de dezembro de 1971 (BRASIL, 1971).

²⁷⁴ A formação de professores polivalentes foi regulamentada por meio da Resolução nº 30/74 – CFE, que fixou o currículo mínimo de 1.800 horas para formar profissionais.

balizada por *rankings* internacionais sob a gestão de entidades multinacionais e onipresentes como a ONU e a UNICEF, surgidas do contexto, pós Segunda Guerra, para promover a paz, acabam por promover uma globalização das orientações políticas e educacionais. E a noção de eficiência imposta pelo Banco Mundial, cuja gestão orçamentária visa na educação “o máximo resultado com o mínimo de dispêndio²⁷⁵”.

A universalização das premissas internacionais para a formação de professores tem seu início marcado a partir da interferência gerada pela adesão do país a órgãos e mecanismos internacionais como a ONU, UNICEF e UNESCO. O Brasil em relação aos projetos internacionais caracteriza-se pela dificuldade de se conciliar a universalidade das formações a nível nacional, com suas particularidades sensíveis e concretas, sobre isso se falará no subcapítulo a seguir.

O interesse pela formação docente é renovado, a partir das décadas de 60 e 70, e se propõe a desvendar novas dimensões e decorrências da dinâmica entre as polaridades (rupturas-continuidades) que envolvem a educação nacional. Interessa nesse contexto pensar as forças e condições sob as quais é fixada a política de formação dos profissionais da educação, principalmente a continuada, redirecionando o esforço do Estado para uma renovação de seus currículos a fim e de impulsionar o desenvolvimento do país.

Nesse contexto a promoção da formação de profissionais da educação assume duas bandeiras importantes: a defesa da democratização do acesso escolar e dos direitos humanos. Aqui, as obras educacionais e teorias educacionais não apresentam mais a mesma relevância que em momentos anteriores, são as normativas apresentadas pelo Ministério da Educação que mobilizam a formação dos profissionais da educação. Tomam parte deste dispositivo, todas as políticas públicas, leis, decretos e determinações que afetaram e afetam a formação de professores direta ou indiretamente. Destacadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação de 2014 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, com base no Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP Nº 2/2015.

Nesse ponto uma questão permanece incômoda e escassamente tratada na história e no pensamento educacional brasileiro: qual a proveniência das normativas e orientações apresentadas pelo Ministério da Educação? E mais além, que forças se conjugam e dão a essas orientações uma finalidade?

²⁷⁵ SAVIANI, 2013, p. 297).

5.2 AS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS

O mundo mudou com a Segunda Guerra Mundial, após derrotado o ‘inimigo comum’ inicia um período de polarização entre as duas maiores potências econômicas e militares da época: EUA e URSS. Neste cenário as agências internacionais desenvolveram papel definidor do capitalismo como ordem econômica e política vigente após esse período, oferecendo auxílio financeiro aos países europeus e à China (Plano Marshall) e através de acordos em países considerados estratégicos para a contenção do avanço do comunismo. O Brasil como país com maior potencial bélico e geográfico da América do Sul ocupava posição estratégica nessa disputa, pois sua adesão ao comunismo, representaria um perigo iminente aos EUA, sentimento que se exacerbava após a Revolução Cubana, em 1959. Uma série de acordos econômicos e educacionais tornaram possível a projetos e agências norte-americanas atuar livremente na educação brasileira, demarcando uma troca de referenciais político-econômicos do governo brasileiro, a partir de 1942.

A aproximação com os EUA passa a ser sentida principalmente nas áreas de interesse militar, como a educação, saúde, agricultura, transportes, energia, tecnologias, ciências e Comunicação. Durante a gestão de Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951) o Brasil inicia um acordo bilateral com os EUA, nomeado Comissão Mista para o Desenvolvimento Brasileiro (CMBEU), em que interessava ao Brasil investimento nas áreas tecnológicas e financeira enquanto oferecia cooperação política e militar, na Guerra da Coreia (1950 - 1953) e na Guerra Fria iniciada logo após o fim da Segunda Guerra.

Durante as décadas de 60 e 70, seguindo uma tendência de toda a América Latina²⁷⁶, o Brasil envolve em seu projeto desenvolvimentista campanhas nacionalistas de segurança nacional que acabam instaurando ditaduras militares. Dentre os programas educacionais firmados com os EUA a partir da década de 50 destaca-se o PABAEE, *Programa Brasileiro-Americano de Ajuda ao Ensino Elementar*²⁷⁷, desenvolvido no Brasil entre os anos de 1956 e 1964, através de um acordo entre a Missão de Operações dos Estados Unidos, antecessora da *United States Agency for International Development* - USAID, e o Ministério da Educação. Com foco na formação de professores para “fornecer instrução elementar a toda a população

²⁷⁶ Isso ocorreu no Brasil em 1964, Chile e Uruguai em 1973 e Argentina 1976.

²⁷⁷ O exemplo do PABEE é interessante porque reúne alguns elementos essenciais da tendência que acabará se impondo na década seguinte: importação e “nacionalização” dos modelos educacionais norte-americanos, presença de especialistas estrangeiros, planejamento e “modernização” do sistema escolar com vistas a uma mudança favorável ao desenvolvimento sem tocar nos problemas da estrutura social. (SANTOS, 1981, p. 57)

em idade escolar²⁷⁸ através da utilização da tecnologia disponível no Brasil, nas décadas de 60 e 70 (satélites, televisão, rádio e computadores). O programa ofereceu em torno de 860 bolsas para a formação continuada de professores pelo PABAE no Brasil, além de selecionar 149 professores para receberem formação nos EUA. Além destes, 23 educadores norte-americanos vieram ao Brasil para coordenar a elaboração de um currículo para a escola elementar.

A adesão do Brasil ao Modelo de formação norte-americano, se concretizaria de fato apenas com a realização dos acordos MEC/ USAID²⁷⁹ no período ditatorial. Os quais influenciaram a escolha de disciplinas do novo currículo escolar previsto na LDB (1971), diminuindo o espaço do ensino de História, considerado sedicioso; a inclusão do ensino de Língua Inglesa desde a primeira série; e a obrigatoriedade do ensino de Moral e Cívica, Educação Física e Ciências. As disciplinas de Filosofia, Latim e Educação Política, consideradas obsoletas, são extintas. Os acordos influenciaram fortemente a Reforma do Ensino Superior e a agricultura (CONTAP-USAID, 1966) com o treinamento de técnicos rurais. Na obra *Beabá dos MEC-USAID* (1968), Márcio Moreira questiona o teor dos acordos estabelecidos neste período entre o governo militar e o departamento americano, os quais, não foram divulgados na época e ainda hoje não estão totalmente esclarecidos.

Os planos feitos pela USAID para o ensino primário, médio e superior não foram publicados. Aqui e ali, no entanto, descobrimos sinais da sua existência. É o caso, por exemplo, das propostas que se renovam de se transformarem as universidades federais existentes em fundações. A transformação das universidades brasileiras em fundações não representa apenas uma tentativa de se restringir ainda mais as já quase nulas possibilidades de acesso dos filhos da pequena classe média e do operariado ao ensino superior, o que lhes proporcionaria ascensão social. Vai muito além. É a colocação de todo o sistema universitário brasileiro na dependência do interesse direto e imediato do poder econômico norte-americano no Brasil. A razão é simples. As fundações não teriam, para garantir sua sobrevivência econômica, nem o compromisso de verbas federais que crescessem com as suas necessidades, nem a de recursos próprios, independentes, que lhes poderiam ser propiciados, por exemplo, com a transferência de ações das grandes empresas estatais para sua propriedade. Somente sobreviveriam e se expandiriam se dispusessem de doações particulares. (ALVES, 1968, p. 24).

Além da USAID, a UNESCO – *United Nations Educational Scientific and Cultural Organizations* – estabelece sua representação no Brasil em 19 de junho de 1964, alguns meses após o Golpe Militar que impõe a Ditadura em 1º de abril do mesmo ano. De acordo com o Ministério da Educação a UNESCO,

²⁷⁸ SANTOS, 1981, p.11

²⁷⁹United States Agency for International Development

É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Para isso desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização. (MEC, online, s/p²⁸⁰).

“A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social”²⁸¹. Apesar da agência ter sido criada no contexto pós Segunda Guerra com vistas a garantir a paz mundial e a cooperação intelectual entre as nações, no Brasil, sua vinculação com o governo ditatorial não atua por tais garantias. A UNESCO estava presente durante todo o período ditatorial, sendo assim, testemunha de todas as práticas violentas e repressivas que se naturalizaram na abordagem militar. Apesar disso, no contemporâneo, a organização mantém um projeto de ‘denúncia’ e resguardo da memória dos países que passaram pelo processo de ditaduras militares, demonstrando o modo como as agências se adéquam facilmente à situação ou à oposição política, sem comprometer sua imagem.

O secretário de Direitos Humanos do Brasil, Paulo Vannuchi, oferecerá na quarta-feira à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) uma série de documentos da última ditadura militar brasileira, a fim de integrá-los ao programa Memória do Mundo dessa instituição. Segundo informou hoje à "Agência Brasil", a intenção é doar cópias de 220 mil páginas microfilmadas dos arquivos do extinto Serviço Nacional de Informações (SNI), que foi um dos principais organismos de inteligência da ditadura entre 1964 e 1985. Vannuchi se reunirá na quarta-feira em Paris com autoridades da Unesco, que desde 1992 organiza o programa Memórias do Mundo, com objetivo de preservar o patrimônio histórico documentário dos países-membros da ONU.²⁸²

As agências internacionais²⁸³ como a UNESCO, por não pertencerem oficialmente a nenhum país, possuem essa capacidade de se aliar a diferentes situações governamentais,

²⁸⁰<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>

²⁸¹ MEC, online, s/p.

²⁸² Brasil entregará documentos da ditadura a programa da Unesco. (27, fev. 2010, 14h29) <https://www.terra.com.br/noticias/brasil-entregara-documentos-da-ditadura-a-programa-da-unesco,06d8490e6d90b310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>.

²⁸³ Principais Organizações Internacionais:

ONU (Organização das Nações Unidas) Fundada em 1945 é a maior organização internacional do mundo. Tem como objetivos principais a manutenção da paz mundial, respeito aos direitos humanos e o progresso social da humanidade.

OEA (Organização dos Estados Americanos) Fundada em 1948, conta com a participação de 35 nações do continente americano. Tem como objetivos principais a integração econômica, a segurança (combate ao terrorismo, tráfico de drogas e armas), combate a corrupção e o fortalecimento da democracia no continente.

atuando conforme agenda própria. Esta falsa sensação de isenção que as agências transmitem diante de práticas que ferem os direitos humanos, como as atividades de tortura, perseguição, aprisionamento e morte de opositores por regimes ditatoriais, permite que sua atuação nunca seja questionada.

A ligação entre a noção de desenvolvimento econômico-industrial e a criação de sistemas de ensino de massa não ocorreu espontaneamente em todos os países da América Latina, não foi aceito como verdade e permeou importantes documentos educacionais de tais países desordenadamente. Por trás de tais pensamentos está o trabalho real das agências: uniformidade e a produção de força de trabalho e consumo para as grandes economias. Conforme Correa (2006, p. 98) “a uniformidade é uma noção muito mais abrangente do que a forma. Da uniformidade de uma cultura, dependem os insumos aplicados a esta cultura. [...] A produção, de caráter econômico, em larga escala, só é possível com um grau considerável de uniformidade”.

A bandeira da educação para todos, utilizada em momentos distintos, como: a universalização da alfabetização, as cruzadas pela educação de Jovens e Adultos, à inclusão de Deficientes, têm por via de atuação alcançar a uniformidade.

No setor de Educação, **a principal diretriz da UNESCO** é auxiliar os países membros a atingir as metas de **Educação para Todos**, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, **tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países.**

O MEC e a UNESCO têm como objetivo comum a promoção de ações com vistas ao desenvolvimento de uma educação de qualidade – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos, conforme previsto no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 (ODS-4).

OMC (Organização Mundial do Comércio) Fundada em 1994, conta com a participação de 149 países membros. Atua na fiscalização e regulamentação do comércio mundial, além de gerenciar acordos comerciais.

OCDE (Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico)

Fundada em 1960, esta organização internacional é formada por 34 países. Tem como metas principais o desenvolvimento econômico e a manutenção da estabilidade financeira entre os países membros.

OMS (Organização Mundial da Saúde) Fundada em 1948, este organismo faz parte da ONU e tem como objetivo principal a gestão de políticas públicas voltadas para a saúde em nível mundial.

OIT (Organização Internacional do Trabalho) Organismo especializado da ONU, foi fundada em abril de 1919. Atua, em nível mundial, em assuntos relacionados ao trabalho e relações trabalhistas.

FMI (Fundo Monetário Internacional) Criado em 1945, tem como objetivos principais a manutenção da estabilidade financeira e monetária no mundo, o aumento do nível de emprego e a diminuição da pobreza. Conta com a participação de 188 nações.

OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte) Criada em 1949, conta com a participação de 28 países membros. Tem como objetivo principal a manutenção da segurança militar na Europa. (NOVO, s/d, online s/p)

A Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro participa das reuniões e assessora o Ministro de Estado da Educação nas reuniões junto à UNESCO.²⁸⁴

As políticas de Formação de Professores no Brasil, passam a sofrer a interferência direta desses órgãos a partir da década de 60, sua influência, no entanto, já estava consolidada desde os primeiros acordos internacionais na década de 1940. Em 1962, no Chile foi realizada a *Conferência sobre a Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, evento organizado por uma série de agências internacionais, interessadas na utilização dos sistemas educacionais enquanto meio de proliferação das suas diretrizes de desenvolvimento particulares. “Para que a educação possa contribuir eficazmente para o progresso cultural, tecnológico e social da América Latina, a Conferência pensa que os Estados representados devem esforçar-se por alcançar as metas assinaladas a seguir²⁸⁵”

Tomam parte na organização da Conferência: Organização dos Estados Americanos (OEA); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL); Direção de Assuntos Sociais das Nações Unidas; Organização Internacional do trabalho (OIT); Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO).

Em 1967, uma seleção dos principais tópicos discutidos na Conferência é publicada no Brasil sob o título *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*, organizada por Luiz Pereira, em seu último capítulo traz todas as recomendações da Conferência. A obra opera em torno de estabelecer uma vinculação direta entre os conceitos de desenvolvimento (econômico) e trabalho (formação de mão de obra) através da compreensão de educação (escolarização) como investimento.

Importa manipular prioritariamente os mecanismos educacionais mais direta ou imediatamente vinculados com as metas econômicas, ou seja, mecanismos *escolares* passíveis de aproveitamento como instrumento compatibilizado com o atendimento das necessidades de pré-qualificação e qualificação da mão-de-obra. (PEREIRA, 1967, p. 8).

Tal entendimento descaracteriza totalmente a educação escolar quanto à possibilidade de fomentar processos educacionais, sua finalidade exclusiva é a formação de “capital humano estratégico” ou “mão de obra superior” nas áreas de maior interesse dos EUA para

²⁸⁴<http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>

²⁸⁵ PEREIRA, et al. 1967, p. 8.

enfrentamento da URSS durante a Guerra Fria e a formação em massa de mão de obra inferior para o trabalho técnico no setor industrial e agrário.

Que a escola procure dar à criança conhecimento acerca das diferentes atividades produtivas mediante contatos diretos ou indiretos com profissões e ofícios, visitas a fábricas e explorações agrícolas, e outras formas que sejam consideradas adequadas para que o aluno possa apreciar as condições do trabalho e a contribuição que este oferece para a melhoria do nível de vida do homem. (PEREIRA, 1967, p. 223).

A leitura das recomendações da Conferência, na atualidade, não oferece nenhum desconforto a qualquer pessoa com a mínima familiaridade com a educação escolar, mas evoca a sensação de se estar lendo algum documento educacional, bastante atual, cuja finalidade seja a descrição de nosso sistema de ensino. As recomendações da Conferência foram postas a cabo com tamanha fidelidade na educação brasileira que não se poderia abordar individualmente todos os itens. Apenas para passar uma noção de tamanha semelhança do documento com a cultura organizacional do sistema de ensino brasileiro, este orienta que: a organização do ensino se dê em três etapas, a primeira de 9 anos, a segunda de dois a quatro anos e, em uma terceira de nível superior; haja oferta de uma modalidade de ensino separada para os maiores de 15 anos (EJA); a formação dos professores seja realizada em instituições de ensino superior; se exija certificação de conclusão dos estudos primários para admissão profissional; seja fixado um calendário letivo de 200 dias letivos; haja diminuição da repetência nos primeiros anos; seja fixada uma idade mínima para ingresso escolar; haja homogeneidade etária nas turmas (idade certa); as avaliações do sistema de ensino considerem a frequência, o número de estudantes formados e seu desempenho, a “avaliação há de permitir estabelecer uma relação entre os recursos financeiros e humanos destinados à educação e o seu rendimento²⁸⁶”.

5.3 MECANISMOS DE FORMAÇÃO DE AGENTES DA ECONOMIA MUNDIAL

A partir da adesão do Brasil à agenda Mundial das agências internacionais durante a Ditadura, são os programas destes órgãos que promovem a formação de professores e estudantes por meio da adequação às suas expectativas e finalidades. Os programas educacionais internacionais são vinculados a programas de desenvolvimento econômico e do mercado. Mas o que isso quer dizer na prática?

²⁸⁶ PEREIRA, 1967, p. 220.

No Brasil o principal programa de avaliação, todavia com insuspeitadas mas muito eficientes e institucionalizados efeitos na formação, tem sido, desde o ano 2000, o *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) – o Pisa – desenvolvido e financiado pela Organização para a Cooperação de Desenvolvimento econômico OCDE, uma organização econômica intergovernamental “fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial”.

Mas para entender a dimensão da adesão do Brasil e outros países ao Pisa, é preciso conhecer seu programa financiador o OCDE. A história da OCDE inicia em 1948 com a criação da OCEE - Organização para a Cooperação Econômica Europeia com o intuito de auxiliar a implementação do Plano Marshall²⁸⁷. O Plano Marshall (1947 e 1951) foi um programa de ‘ajuda econômica’ proposto pelos EUA aos países europeus arrasados pela II Guerra, seu idealizador, o general George Catlett Marshall, disponibilizou 18 bilhões de dólares aos europeus. A utilização desses recursos, no entanto, não era livre, mas estava condicionada à autorização de dois órgãos de gestão criados pelos EUA para esse fim: A *Administração de Cooperação Econômica* e a *Organização Europeia de Cooperação Econômica*. Os recursos só poderiam ser utilizados nas seguintes áreas: importação de alimentos, importação de mercadorias industrializadas, edificações e indústrias e na agricultura. Áreas que o próprio EUA poderia ofertar itens produzidos por suas indústrias. Ou seja, o Plano injetava indiretamente 18 bilhões de dólares na economia americana, pois seus mecanismos e agências garantiam o retorno desse valor às indústrias e comércios nacionais. A recuperação das nações europeias garantiu significativa melhoria nos níveis de consumo material dessa população, ampliando o mercado consumidor dos produtos americanos, “além da criação de uma forte estrutura estatal de oferecimento de serviços sociais, nas áreas de saúde, educação e emprego, por exemplo. Dessa forma, eles pretendiam mostrar que o modelo de capitalismo ocidental era melhor que o capitalismo soviético²⁸⁸”. Ou seja, a OCEE nasceu para garantir que o sistema capitalista fosse bem-sucedido, cumprindo bem seu papel, em 1961, foi transformada em OCDE e passou a investir na filiação dos demais países não europeus. Seus países membros são financiadores de suas ações, transferindo para sua gestão enormes quantias de seus recursos. “A OCDE é financiada por contribuições dos países membros a taxas variadas e teve um orçamento total de 374 milhões de euros em 2017”²⁸⁹.

²⁸⁷ Ajuda de reconstrução semelhante foi enviada à República da China, devastada pela guerra, e à Coreia do pós-guerra, mas não com o nome "Plano Marshall".

²⁸⁸ PINTO, Tales dos Santos. "O que é Plano Marshall?"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-plano-marshall.htm>. Acesso em 05 de julho de 2022.

²⁸⁹ PINTO, 2022, s/p.

Assim, podemos compreender como atuam os programas educacionais internacionais que são vinculados a programas de desenvolvimento econômico e do mercado, tais programas agem desenhando objetivos para a educação que resultam no aumento das desigualdades sob a máscara de transferência de recursos dos países mais ricos aos demais, visto que, os países recebedores de recursos também contribuem, são provedores dos investimentos que recebem e como condição de sua participação cedem à OCDE a gestão desses recursos. Na prática, as agências não doam ou repassam investimentos financeiros, arrecadam dos países, não têm deduções fiscais, possuem total autonomia para decidir onde, como e quando serão investidos e em vista disso, adquirem poder político superior ao de presidentes das nações, pois as principais áreas sociais, têm suas políticas públicas e gestão financeira atreladas a estas agências.

Para se pensar no alcance que a OCDE possui na gestão de políticas públicas para a educação no Brasil, dados disponíveis pela página oficial do MEC, afirmam que são ‘iniciativas do governo federal ao longo da última década’ que “contribuíram para a evolução dos estudantes brasileiros na avaliação”: “Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep); o aumento de repasses para as redes estaduais, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o apoio à formação e à valorização do professor e o lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio²⁹⁰”.

Em outro momento o Ministério da educação também aponta “a definição de metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por escolas”, “O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a Prova Brasil”, a “Base Nacional Curricular Comum”, o “Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” e a futura criação de exame específico para a certificação do ensino médio de estudantes da EJA e de cursos profissionalizantes, como adaptações do país ao Pisa.

O MEC está trabalhando no desenvolvimento de recursos semelhantes para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a educação de jovens e adultos. A iniciativa ocorre em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

O projeto inclui a criação de um exame específico para a certificação do ensino médio. “Uma metodologia para adultos que voltaram a estudar, com plataforma de apoio

²⁹⁰ Avaliação internacional constata maior avanço do Brasil em matemática. Terça-feira, 03 de dezembro de 2013, 12h13Última atualização em Terça-feira, 03 de dezembro de 2013, 12h13. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/19301-avaliacao-internacional-constata-maior-avanco-do-brasil-em-matematica>

igual”, adiantou Mercadante. Estima-se que, no Brasil, 81 milhões de pessoas com mais de 18 anos de idade não fizeram o ensino médio.

Essa série de políticas públicas educacionais são iniciativas voltadas à adequação dos professores e alunos brasileiros às necessidades criadas pelo Pisa. “O objetivo do programa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes para subsidiar políticas de melhoria da educação básica”, a partir disso, importa questionar, que espaço se tem pra pensar as condições locais quando se segue uma agenda internacional com vistas no mercado? Será que enquanto educadores estamos cientes que está nas mãos de uma agência internacional para o desenvolvimento do capitalismo a gerência dos recursos que garantem o pagamento dos professores de todo o país – Fundeb?

Recentemente o Ministério da Educação divulgou o envio de representantes do INEP para receberem formação de parceiros da OCDE para ‘aprenderem’ a elaborar questões de provas. Conhecimento este que será utilizado, posteriormente, na elaboração das questões que compõem as avaliações nacionais de aprendizagem, ocasionando em um aparelhamento dos mecanismos de avaliação internos aos externos, representado pelo Pisa.

Em abril, representantes do Inep participaram da oficina internacional de elaboração de itens, em Washington, Estados Unidos, coordenada pelo ETS (Educational Testing Service), uma das empresas contratadas pela OCDE para desenvolvimento do Pisa. Na sequência, em junho, a equipe da autarquia submeteu mais de 70 textos-base nas línguas inglesa e espanhola e, em agosto, elaborou um total de 36 itens, em inglês.²⁹¹

No comando do Pisa, está há 15 anos o físico alemão Andreas Schleicher, autor da obra *Classe Mundial*, em tradução livre, (*World Class – How to build a 21st-century school system*), no Brasil foi publicada pela OCDE sob o título *Primeira Classe: Como construir uma escola de qualidade para o século XXI* (2018). A obra de Schleicher é, por ele, dedicada aos educadores de todo o mundo, reúne o pensamento empresarial que sustenta as iniciativas para a educação a nível global. De forma análoga aos manuais de formação de professores dos séculos passados, *Classe Mundial* é estruturado em seis capítulos.

- I. *A educação vista pelos olhos de um cientista*
- II. *Derrubando alguns mitos*
- III. *O que torna os sistemas educacionais de alto desempenho diferentes?*

²⁹¹ Inep participa da elaboração de itens para o Pisa de 2018. Foco da avaliação será a leitura. Fonte: Portal MEC 01 de dezembro de 2015

- IV. *Por que a equidade em educação é tão inatingível*
- V. *Fazer a reforma educacional acontecer*
- VI. *O que fazer agora*

Em seu primeiro capítulo, apresenta sua defesa da educação científica e do Pisa enquanto indicador de qualidade da educação. Seu segundo capítulo e talvez o mais polêmico, trata como mitos e desculpas questões problemáticas e recorrentes na maioria dos países que passaram por exploração colonial e empobrecimento e são tidos como ‘subdesenvolvidos’ porque na comparação desigual com os países que usurparam suas riquezas naturais e exploraram sua força humana, apresentam resultados, tidos como insuficientes pelo indicador, tais como a escassez de recursos investidos na educação, problemas sociais causados pela pobreza, imigração, classes superlotadas, o baixo prestígio das licenciaturas entre outros.

- *Os pobres sempre terão um mau desempenho na escola; a miséria é uma sina.*
- *Os emigrantes rebaixam a média de desempenho do sistema escolar.*
- *O sucesso na educação está totalmente relacionado à quantidade de dinheiro investido.*
- *Classes com menos alunos sempre têm melhores resultados.*
- *Mais tempo investido na aprendizagem produz melhores resultados.*
- *O sucesso na educação tem a ver com o talento herdado.*
- *Alguns países têm melhor desempenho na educação por causa de sua cultura.*
- *Apenas os melhores alunos deveriam se tornar professores.*
- *Selecionar estudantes por habilidade é uma maneira de elevar os padrões.*

No terceiro capítulo o autor foca em estabelecer comparativos com países que obtiveram melhorias em seus resultados após a participação no Pisa, dentre os quais se destacam por sua extrema eficiência e organização, na opinião de Schleicher, China, Índia, Vietnã e Coreia do Sul, nações envolvidas em conflitos importantes por territórios físicos e na economia global.

Nas avaliações do Pisa, o Brasil tem ficado entre os piores colocados. Em entrevista concedida à *Revista Veja* (14 de dezembro 2016, pp. 104 -105), Andreas Schleicher aponta as

questões que, em sua ótica, estão na base da ‘falta’ de qualidade da educação brasileira: Há uma tendência no país a arranjar álibis para não agir²⁹²; conteúdo em excesso²⁹³, presença de ideologias²⁹⁴.

Questionado sobre como modificar essa situação, Schleicher afirma não ser necessário aumentar os recursos da educação²⁹⁵, pois segundo ele a Coreia do Sul conseguiu melhorar seus indicadores sem aumentar os investimentos. Isto, aumentando o número de alunos atendidos por um mesmo professor. Trabalhar mais pelo mesmo valor seria para ele uma forma de esforço coletivo, da sociedade em prol da educação.

Investindo tudo no professor, ainda que para isso tenha enchido a sala de aula de alunos para reduzir custos. Embora muita gente torça o nariz para classes lotadas, a performance coreana mostra que a opção é correta. Tanto a Coreia como outros países que vão bem no ranking encaram o ensino como algo central para sua evolução. É nesse caldo favorável que a qualidade germina. E não é só o Estado que deve se mover. Ensino de alto nível é produto de esforço coletivo, de toda a sociedade. No Pisa, perguntamos aos estudantes o que eles acham que faz alguém ser bom em matemática. A maioria dos brasileiros atribui o sucesso na matéria a talento puro e simples, a um dom natural. Já os asiáticos enfatizam esforço e trabalho árduo. Vale a pena prestar atenção neles. (SCHLEICHER para Revista Veja, 2016, pp. 104 -105).

A pouca destinação de recursos para a educação é uma característica que se mantém em nosso sistema de gestão, o qual, a pesar da baixa participação em conflitos internacionais, destina a maior parte dos recursos para as forças armadas em detrimento de áreas de vulto como a saúde a educação, segundo dados trazidos pelo Jornal A folha de São Paulo (2022).

Defesa assegura investimento maior que obras, Educação e Saúde.

²⁹² Por que o Brasil aparece sempre entre os últimos no Pisa?

Há uma tendência no país a arranjar álibis para não agir. Outras nações tão ou mais pobres e populosas conseguiram dar uma guinada no ensino quando tornaram o assunto uma questão prioritária e fizeram sua lição, sem resistência a mudar e sem o afã de inventar a roda. Olhe a China: o país nunca usou suas dimensões e precariedades como desculpa para estagnar. Ao contrário. Os chineses buscaram o topo com uma obsessão exemplar. Mesmo as melhores escolas brasileiras precisam correr para chegar lá.

²⁹³ O Enem, passaporte para as universidades brasileiras, exige que o aluno domine um enorme volume de matérias. Isso é bom?

A experiência mundial mostra que conteúdo em excesso é sinônimo de aprendizado superficial. Comparei o currículo de matemática de vários países. O brasileiro é o triplo do de Singapura; só que eles estão no topo e o Brasil, entre os últimos. A era do ensino enciclopédico acabou. Ater-se aos conceitos essenciais e às ferramentas que permitem ao aluno raciocinar melhor é a palavra de ordem de hoje. Imagine que essa garotada vai esbarrar com problemas que nem sequer existem ainda.

²⁹⁴ Onde falta objetividade?

Pedagogia é terreno fértil para crenças e ideologias de topo tipo, algo que deve ser evitado. Educação também é ciência.

²⁹⁵ Dinheiro é determinante na busca da excelência?

Cálculos mostram que dinheiro explica cerca de 20% do resultado na educação. A riqueza, portanto, não é determinante. Sucesso escolar é muito mais resultado de sociedades que incentivam o estudo e aplicam bem as verbas que têm. A Coreia do Sul é um país que fez uma revolução sem gastar fortunas.

De cada R\$ 5 destinados a esse tipo de gasto no Orçamento, R\$ 1 está carimbado para a área militar. Enquanto o espaço para investimentos no Orçamento do governo federal encolhe ano a ano, o Ministério da Defesa tem conseguido driblar os cortes e até elevar sua fatia nessas despesas, ganhando prioridade em relação a áreas como saúde, educação e infraestrutura.

Em 2022, a Defesa tem uma reserva de R\$ 8,7 bilhões para investimentos, o equivalente a 20,7% dos R\$ 42,3 bilhões autorizados para este ano. Na prática, a cada R\$ 5 destinados a esse tipo de gasto, R\$ 1 está carimbado para a área militar. Essa fatia era de 14,2% em 2015 e vem crescendo desde então. O valor da Defesa supera a soma das dotações nos Ministérios da Saúde (R\$ 4,6 bilhões) e Educação (R\$ 3,45 bilhões), que tiveram ambos queda real de cerca de % em relação ao ano passado. (Idiana Tomazelli para Folha de São Paulo, 20225.fev.2022 às 13h00)

Esta decisão orçamentária, no entanto, não é uma singularidade de nosso tempo, antes disso é uma tradição brasileira, conforme aponta Afrânio Peixoto em sua obra *Noções de História da Educação* (1936, p. 257), através de quadro com a “distribuição orçamentaria dos dinheiros publicos no Brasil, em 1931” que segundo o autor “diz de nossa civilização melhor que os qualificativos”. Ainda na sequência o autor traz um comparativo dos gastos do Brasil em relação a outros países no tocante às Forças Armadas. “Comparativamente são estes os gastos com as Forças Armadas: Holanda, 12%; Tcheco-Slovaquia, 13,1%; Estados Unidos, 14,2%; Imperio Britanico, 19,8%; Argentina, 21,3%; França, 24,6%; Italia, 27,6%; Brasil, 41,1%.”

Trabalho.....	1,5%
Exterior.....	2,7%
Justiça (menos policia).....	3,7%
Agricultura.....	4,4%
Fazenda (menos Divida Publica).....	7,5%
Educação e Saude Publica.....	9,4%
Viação e Obras publicas.....	31,0%
Forças Armadas (Marinha, Guerra e Policia).....	41,1%

A relação do Brasil com os investimentos em educação corrobora a afirmativa de Schleicher, pois historicamente tem-se legado aos profissionais da educação a responsabilidade de suprir carências financeiras com criatividade, horas extras de trabalho e por vezes financiando com seus salários as faltas que o baixo orçamento impõe ao ensino público: faltam bibliotecas, giz, condições de trabalho digno, faltam classes e cadeiras, faltam funcionários, falta água e merenda, falta empatia da sociedade, faltam lápis, canetas, cadernos e apoio familiar

a muitos de nossos alunos, faltam as condições mais básicas de higiene, faltam tantas coisas que aqui não haveria espaço para nomear.

A posição de destaque que tem ocupado em fóruns de educação e na mídia especializada levam a considerar que *Classe Mundial* venha a ser o manual de formação de professores de nosso tempo, cujo conteúdo afeta a vida de educadores e estudantes que nem sequer tomaram conhecimento de sua existência, mas que estão sujeitos ao conteúdo de leis e diretrizes do ensino, e os legisladores das políticas públicas e instrumentos jurídicos da educação conhecem e seguem a cartilha de Schleicher, pois disto depende a permanência do país em uma série de projetos mundiais, que oferecem mais vantagens às agências do que ao Brasil, mas sem os quais nossos governantes não sabem agir.

No Brasil temos uma manifestação considerável desse mecanismo com a fundação do **Todos pela Educação**²⁹⁶ (TPE) em 2006. O TPE é uma ONG de iniciativa privada fundada por um grupo de empresários²⁹⁷, cujas fortunas concentram a maior parte do capital brasileiro, e movimentam em sua fundação valores muito além dos investimentos públicos em educação. De acordo com informações de sua página oficial, a TPE tem operado na formulação e implantação de políticas públicas no Brasil, entre estas, a página cita sua atuação na criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual teve por base o projeto *Compromisso Todos Pela Educação* cujas diretrizes são:

1. *Toda criança e jovem de 4 a 17 anos estará na escola;*
2. *Até 2010, 80% e, até 2022, 100% das crianças de 8 anos de idade estarão plenamente alfabetizadas;*
3. *Todo aluno aprenderá o que é apropriado para a sua série;*
4. *Todo aluno concluirá o Ensino Fundamental até os 16 anos de idade e o Ensino Médio até os 19 anos;*
5. *O investimento em educação deve ser garantido e gerido de forma eficiente e ética.*
6. *Tendo essas metas como diretrizes, o movimento consegue divulgar e monitorar a situação da educação no país.*

O *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, foi instituído pelo PDE através do Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal²⁹⁸. Após a aprovação de suas

²⁹⁶ Ver: <https://todospelaeducacao.org.br/>

²⁹⁷ Jorge Gerdau Johannpeter, Daniel Feffer, Danilo Santos de Miranda, Jayme Sirotsky, Luis Norberto Pascoal, Milú Villela, Viviane Senna e Wanda Engel Aduan.

²⁹⁸ Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

diretrizes para a educação enquanto documento normativo a todas as escolas em 2007, o TPE também foi atuante na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e coordenou a criação do *Observatório do PNE*, a fim de monitorar a aplicação e os resultados do PDE. O TPE ainda esteve envolvido com a aprovação do novo Fundeb e a reforma do ensino médio. Em 2014, investiu em uma reforma de seu estatuto, deixando de ser ONG e alçando-se ao posto de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip).

Além da elaboração de políticas públicas o TPE criou a plataforma de advocacy²⁹⁹ pela educação: o *Educação Já!*, em 2018, para oferecer propostas e políticas educacionais voltadas aos concorrentes à presidência do Brasil. Iniciativa semelhante foi realizada em 2020 quando da eleição de prefeitos com o projeto o *Educação Já Municípios*.



Figura 7: organograma do TPE.

²⁹⁹ O advocacy é utilizado para influenciar a criação de políticas públicas em favor de uma determinada causa, e a alocação de recursos públicos.

Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/#advocacy-pela-educacao>

Neste sentido, temos um **primeiro ponto problemático** em relação ao TPE, pois pode-se perceber como a iniciativa privada gesta o orçamento público para a educação no Brasil, utilizando-se de espaços que deveriam estar sendo ocupados por professores e profissionais da educação para a implementação de metas que visam a oferta de mão de obra qualificada para as indústrias e empreendimentos mantidos pelos fundadores da TPE. Mesmo sendo uma organização sem fins lucrativos, quando toma a frente da elaboração das políticas públicas, e aprova suas metas como metas a serem atingidas por toda uma população, a TPE assume um lugar de poder superior ao do próprio ministério da educação. Inclusive para isso concorre sua definição ‘neutra’ e apartidária, garantindo que a TPE não enfrente as mesmas resistências que enfrentaria um ministro da educação ao propor qualquer alteração em função das polarizações político partidárias que dominam o cenário no contemporâneo, e, suas práticas de lobby pré eleitoral garantem a adesão a suas propostas, independentemente, de quem assuma a gestão.

Um **segundo ponto problemático**, situa-se nas 32 organizações associadas ao TPE, as quais ‘financiam’ sua atuação, divididas entre mantenedoras³⁰⁰ e parceiros apoiadores³⁰¹. Não poderia aqui falar de todos, mas vou escolher um representante de cada para explicar a situação. Minha escolha se dá em função da minha experiência como professora da educação básica e minha vinculação direta aos projetos comentados.

No grupo dos mantenedores se situa a Fundação Lemann³⁰². Segundo a página do TPE e da Fundação³⁰³ ambos se definem como organizações sem fins lucrativos e que injetam recursos na educação, de forma filantrópica. Porém, na prática temos outra realidade. A TPE teve enorme participação na elaboração do PDE, conforme visto, e a Fundação Lemann que é uma das mantenedoras do TPE atua no nicho das tecnologias educacionais, oferecendo “soluções tecnológicas na educação, articulamos parcerias e oferecemos consultoria técnica

³⁰⁰ B3 Social, Associação Crescer Sempre, Família Kishimoto, Fundação Bradesco, Fundação Grupo Volkswagen, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Lucia & Pelerson Penido (Flupp), Fundação Maria Lucia Souto Vidigal, Fundação Maria Emilia, ProFuturo - Fundação Telefônica Vivo, Fundação Vale, Gol, iFood, Instituto MRV, Instituto Natura, Instituto Peninsula, Instituto UNIBANCO, Itaú Educação e Trabalho, Movimento Bem Maior, Milú Villela, Prisma Capital, Scheffer.

³⁰¹ Adega Alentejana, Alvaro de Souza, Arredondar, Burger King, Cássio Casseb, Daniel Goldberg, Eduardo Vassimon, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Roberto Marinho, Instituto ACP, Instituto CSHG, Instituto Cyrela, Instituto Votorantim, Orizon, Jair Ribeiro, Editora Moderna, PATRI, Persio Arida, Reynaldo Figueiredo, Shoulder, Suzano.

³⁰² Escolhi esta fundação e este projeto pois atuo em uma escola conectada e acompanho a implantação deste.

³⁰³ Somos uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado. Atuamos em dois pilares estratégicos, Educação e Lideranças, duas frentes capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais. <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>

especializada e formações para secretarias de educação que querem conectar suas escolas à internet de alta velocidade³⁰⁴”. Em parceria com a Sincroniza³⁰⁵, a fundação Lemann desenvolveu o Projeto Escolas Conectadas, braço do Programa de Inovação Educação Conectada - PDDE Interativo³⁰⁶, este projeto oferece computadores novos, internet banda larga, formação para os professores e plataformas educacionais (Aprimora, Khan Academy, Árvore Educação e Mangahigh, entre outros) às escolas que aderem ao programa. De forma filantrópica? Não, todos esses itens são custeados pelo Estado, as fundações criam as necessidades e gerem os recursos. Ou seja, o TPE representando os interesses comerciais da Fundação Lemann aprovou políticas públicas que inserem uma série de tecnologias nas escolas públicas, as quais ela mesma fornecerá, não gratuitamente, como pressupõe-se fazer uma fundação filantrópica, mas com verbas públicas.

³⁰⁴ <https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/tecnologia-e-inovacao>

³⁰⁵ A Sincroniza Educação é a ponte que leva o seu produto pedagógico às salas de aula de todo o Brasil!

Somos uma empresa criada para ajudar organizações a implementar projetos educacionais em escala, com eficiência, e a realizar a formação de equipes escolares para diversificação e ampliação de práticas pedagógicas. <https://br.linkedin.com/company/sincronizaeducacao>

³⁰⁶ <https://pddeinterativo.mec.gov.br/educacao-conectada>

Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação.

Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021, Institui a Política de Inovação Educação Conectada.

Decreto nº 7.507, de 27 de junho de 2011, dispõe sobre a movimentação de recursos federais transferidos a Estados, Distrito Federal e Municípios, em decorrência das leis citadas.

Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, institui o Programa de Inovação Educação Conectada.

Decreto nº 9.319, de 21 de março de 2018, institui o Sistema Nacional para a Transformação Digital e estabelece a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital.

Portaria nº 1.602, de 28 de dezembro de 2017, sobre a implementação, junto às redes de educação básica municipais, estaduais e do Distrito Federal, das ações do Programa de Inovação Educação Conectada, instituído pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017.

Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018, define critérios e procedimentos para produção, recepção, avaliação e distribuição de recursos educacionais abertos ou gratuitos para a educação básica em programas e plataformas oficiais do Ministério da Educação.

Portaria nº 29, de 25 de outubro de 2019, define critérios da fase de expansão do Programa de Inovação Educação Conectada, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica em 2019.

Portaria nº 34, de 27 de dezembro de 2019, estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro, em caráter suplementar e voluntário, às redes públicas de educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios, via Plano de Ações Articuladas (PAR), para atendimento da iniciativa de aquisição de equipamentos e recursos tecnológicos, no âmbito do Programa Inovação Educação Conectada.

Portaria nº 35, de 27 de dezembro de 2019, estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro, em caráter suplementar e voluntário, às redes públicas de educação básica dos estados, Distrito Federal e municípios, via Plano de Ações Articuladas (PAR), para o atendimento de iniciativas de aquisição de conjuntos de robótica educacional, no âmbito do Programa Inovação Educação Conectada.

Portaria Nº 9, de 2 de julho de 2020, define critérios do Programa de Inovação Educação Conectada - PIEC, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica em 2020.

Portaria Nº 82, de 4 de agosto de 2021, define critérios do Programa de Inovação Educação Conectada - PIEC, para repasse de recursos financeiros às escolas públicas de educação básica, no ano de 2021.

Resolução Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica/Conselho Deliberativo nº 9 de 13 de abril de 2018, autoriza a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, por intermédio das Unidades Executoras Próprias – UEx das escolas públicas municipais, estaduais e distritais, selecionadas no âmbito do Programa de Inovação Educação Conectada, para apoiá-las na inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano.

Entre os apoiadores, destaco a atuação da Editora Moderna, a qual faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD avalia livros didáticos de editoras variadas e aprova aqueles que estejam em conformidade com as políticas e diretrizes da educação para serem oferecidos nas escolas. Cabe aos professores realizarem a escolha final entre as opções aprovadas. Há uma semana dedicada a essa escolha, em que, não raro os representantes das editoras ‘apresentam’ suas obras e tentam conquistar os professores, muitas vezes oferecendo brindes (adesivos, ecobags, agendas, etc.) e ‘vantagens’ como planos de aula prontos, avaliações e outros materiais disponibilizados de forma digital a fim de ‘facilitar’ o trabalho do professor. O Ministério da educação compra um livro por estudante da educação básica por disciplina (da educação infantil ao ensino médio, incluindo a modalidade EJA). Somente um aluno do 6º ano do fundamental tem acesso a no mínimo 10 livros (língua portuguesa, língua estrangeira, Artes, Educação Física, Ensino religioso, Geografia, Ciências, História, Matemática e seminário integrador), os livros didáticos para esse ano escolar variam entre R\$130 e R\$200 reais cada. As editoras selecionadas pelo PNLD e escolhidas pelos professores têm garantida a compra de uma quantia imensa de suas obras, estas pagas por verba pública. Não parece interessante que uma editora componha com órgãos que implementam as políticas públicas? Definir as prioridades e conteúdos dos currículos escolares e oferecer materiais próprios para isso não configura uma vantagem em relação as demais editoras?

O **terceiro ponto problemático** em relação a TPE se refere à sua vinculação à OCDE. Em 2021, ambas com apoio da Fundação Itaú Social realizaram o webinar *A educação brasileira em perspectiva internacional*, o título já é autoexplicativo. No evento foi apresentado o relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico³⁰⁷ (OCDE, 2021) para a educação brasileira, o qual foi produzido pela organização internacional em parceria com o TPE e Itaú social, que é também um mantenedor do TPE. O relatório apresenta o panorama educacional brasileiro como pano e fundo para a apresentação de uma série de políticas públicas que ‘resolveriam’ os problemas apontados. No evento, Andreas Schleicher diretor da OCDE ao ser questionado sobre as desigualdades sociais, fortalecidas com a Pandemia de Covid-19, afirma que a causa das desigualdades não se situa na concentração desigual de renda entre ricos e pobres, mas sim no campo da educação.

³⁰⁷ OCDE. **Education in Brazil: an international perspective**. 2021. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-brazil_60a667f7-en>. Acesso em: 16 jul. 2021.

Vemos que a pobreza está subindo novamente e a desigualdade também está subindo, isso também é parte da nossa realidade e esses dados são pré-covid. Não é algo que foi realmente causado pela pandemia, mas é algo que somente a educação pode reverter. A educação é a resposta para esses problemas. As consequências da desigualdade são enormes e **é muito caro tirar dinheiro dos ricos para dar aos pobres, mas é possível atingir a causa da desigualdade que é no fundo a educação.** O melhor esforço que uma sociedade pode fazer para diminuir a desigualdade é melhorar a sua educação (SCHLEICHER, 2021, online, grifos meus).

Resposta bastante coerente para um evento financiado por empresários que concentram a maior parte da riqueza do país, e que se utilizam da educação para receber recursos públicos e implementar uma agenda internacional cujo foco está na formação de mão de obra para seus empreendimentos. As fundações pro educação atuam, assim, como mecanismos internos para as agências internacionais. Transformando em leis e decretos as metas das agências e garantindo apoio político através das práticas de lobby.

A partir da década de 1990 as agências internacionais têm crescido em número e também em poder de atuação, este não pode mais ser entendido como mediador e sim como regulador. Os países mais influentes e com economias mais robustas ocupam lugar de destaque nas agências, comandando a agenda de atuação, enquanto os demais países – considerados pobres e/ou subdesenvolvidos – aderem às agendas com a função de apenas executar e obedecer. A questão da interferência tão direta das agências na gestão de setores cruciais como a educação repousa também na qualidade de pensamento que se está infiltrando no país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seguir apresento algumas considerações sobre os conhecimentos mobilizados pelo estudo a luz da teoria utilizada, que penso podem ampliar e facilitar a compreensão do percurso até aqui traçado.

6.1 PROVENIÊNCIAS E A DESTERRITORIALIZAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS NATIVO-AMERICANOS

Com alguma dificuldade se experimentou a escrita desta tese. A primeira questão que se colocou foi pensar na proveniência dessa dificuldade em saber como eram os processos educacionais dos nativos e dos afro-brasileiros, visto que todos os registros histórico-educacionais que temos dizem respeito a uma educação escolar, a qual tem sua data de início coincidindo com a introdução europeia no território. Foi preciso olhar para as forças que plasmaram a educação dos nativo-americanos e afro-brasileiros em outro lugar, não (totalmente) fora da história, mas em uma condição diferente, na qual a produção de registros esteve concentrada no branco e em seu olhar sobre tudo o que via. Sobre os processos singulares, sensíveis e que ocorriam ocultos ou na oralidade nada percebia ou registrava.

Percorrer os registros históricos da colonização é assistir a um espetáculo de ventriloquia. No comando o colonizador ventríloquo vai anunciando cada momento e movimento – ordenadamente e sem resistências. Nesses registros, tais quais bonecos manipuláveis são apresentados física e moralmente o território e seus habitantes. Na coxia do espetáculo há um horizonte de estratégias, jogos políticos, e a circulação de ideias de civilidade, modernidade, hierarquia e desenvolvimento, estes apareceram como forças investidas para conter e mover os nativos e afro-brasileiros de um lugar de protagonistas – em suas narrativas históricas - e colocar seus saberes em inatividade (desterritorialização). A compreensão desses saberes, no entanto, está condicionada à compreensão desses grupos e povos em sua própria cosmovisão.

Nesse ponto, foi preciso se desprender de olhar para a história como se esta possuísse “um sentido único, que as sociedades sem poder são a imagem do que já não somos e que a nossa cultura é para elas a imagem do que é necessário ser³⁰⁸”. De acordo com a afirmação de

³⁰⁸ CLASTRES 1979, p.16.

Clastres, só se pode entender os processos educacionais dos nativos sob a sua própria perspectiva: uma perspectiva cosmopolítica ameríndia, na qual o branco colonizador não é a referência. O conceito de perspectivismo ameríndio segundo Viveiros de Castro resulta da ideia de que “antes de buscar uma reflexão sobre o outro, é preciso buscar a reflexão do outro e então, experimentarmos-nos outros”.

Mayrawë Kayabi define com muita clareza o impacto da colonização da América na cosmopolítica ameríndia, nas palavras dele “em vez de antes de Cristo e depois de Cristo, para nós [nativos] deveria ser a.B. e d.B., antes e depois do Branco³⁰⁹”, assim, o surgimento do europeu na América pôs em operação forças que modificaram essencialmente os rumos de todo o continente e de seus povos. Para entender esse processo, porém, foi necessário deslocar a atenção da narrativa histórica oficial, para o lugar de vivência dos nativos, onde tudo o que se tem por verdade desconfigura-se e assume outros significados.

A história efetiva faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se invertem, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz a sua entrada, mascarada. As forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso das lutas. Elas não se manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial; como também não têm o aspecto de um resultado. Elas aparecem sempre na álea singular do acontecimento (FOUCAULT, 1996, p. 28).

Foucault em *Nietzsche, a genealogia e a história* (1996) considera a história um campo de saber perspectivo, no qual se assume um posicionamento político e reveste-se este com os pressupostos da razão, objetividade e verdade. A narrativa de um certo fato nunca é imparcial de participação de quem a narra e das forças que a constituíram narrativa histórica. Os acontecimentos da história não são determinados a não ser por forças em confronto, sua inscrição histórica obedece à mesma lógica. Foucault (1996) enfatiza a necessidade de se olhar para o acontecimento em sua singularidade, em sua fabricação, não como sequência lógica, resultado determinado que dá sequência e coerência ao estabelecido.

Enquanto acontecimento singular, o processo de colonização criou fraturas que desestabilizaram as condições de existência tanto físicas, quanto culturais dos povos nativos. Promovendo a desterritorialização de seus saberes e a reterritorialização em uma perspectiva eurocentrada, na qual não há previsão de espaço para a circulação de saberes fora de uma

³⁰⁹ Mayrawë Kayabi apud LIMA, 2011, p. 01.

perspectiva de hierarquia e vigilância escolar. O que, se considerarmos a história como um acaso das lutas não significa determinadamente a extinção desses saberes.

A tradição histórica racionalista aponta para a ocupação do território geográfico como acontecimento determinante do enfraquecimento das comunidades nativas e seus modos de vida em relação aos europeus. Uma atenção às forças em operação, por outro lado, destaca que a ocupação geográfica do território nativo só se deu acompanhada por uma ocupação violenta de seu entendimento político, o qual era até então organizado pela pulverização do poder e, do saber; pelo respeito à liberdade e pela dissolução de hierarquias. O modo de ser/agir europeu não figurava dentre os modos de ser/agir conhecidos pelos nativos, daí sua dificuldade de enfrentá-los. Estudar esse período pensando em educação, trouxe-me a possibilidade do exercício de encarar os processos educacionais dispersos nessa intensa rede de relações, sem escola, professores, alunos e metas a serem atingidas e perceber quantas possibilidades refutamos ao aceitar a desterritorialização dos saberes nativos e adesão a um campo de saber que não nos representa.

O que se coloca como eixo central no processo de desterritorialização dos nativos, seus processos educacionais e sua reterritorialização em uma perspectiva escolar é sumariamente o aparecimento do Estado em seu território.

O aparecimento do Estado é responsável pelo primeiro grande movimento de desterritorialização, na medida em que ele imprime a divisão da terra pela organização administrativa, fundiária e residencial. O Estado desterritorializa os agenciamentos maquínicos de corpos e os agenciamentos coletivos de enunciação e procede a uma sobrecodificação, ou seja, ele opera por novos agenciamentos, tanto maquínicos como de enunciação. O Estado fixa o homem à terra, mas o faz de forma despótica, organiza os corpos e os enunciados de outras formas (HAESBAERT; BRUCE, 2009, s/p.).

Os processos educacionais nativos, conforme abordados e percebidos nesta pesquisa, só adquirem sentido fora da regulamentação escolar e institucionalização ligada ao Estado que opera com os mecanismos de hierarquia e vigilância. Para Castro “uma das maiores e mais pérfidas habilidades do Estado é sua capacidade de convencer todo mundo de que a única maneira de enfrentá-lo é assumindo sua forma (com outro conteúdo, claro, mas quem se importa?³¹⁰)”. Nesse sentido, pode-se pensar as estratégias contemporâneas de reconhecimento das especificidades da educação indígena - transpostas em leis e diretrizes de ensino - que engendram a criação de instituições escolares e a circulação de seus agentes no seio das comunidades.

³¹⁰ CASTRO, 2008, p. 222.

Mesmo com todo o tipo de respeito e consideração que os educadores e outros atores sociais possam desprender nessa atividade, a criação de uma escola é a fixação de um órgão de Estado dentro de uma cultura ácrata. Ou seja, a solução que se apresenta como medida de reparação ao aparecimento do Estado no território ameríndio é o próprio Estado. A problemática de uma escolarização dos nativos é posta em suspensão quando a solução apresentada se configura em dar continuidade à sua escolarização. Porém, considerando que, no contemporâneo, uma das formas de resistência empregadas por diversos grupos nativos é a adaptação ao contexto sociocultural vigente, há uma crescente pressão destes grupos por uma reformulação da escola e de seus agentes, para que se tornem mecanismos de divulgação das suas próprias questões.

Esta pesquisa ofereceu condições de perceber que as escolas contam as histórias dos povos nativos pela perspectiva do colonizador, nesse sentido, tais povos buscam que antes de tudo se questione essa história, se questione estas fontes. Pois, a mesma escola que construiu preconceitos, tem a responsabilidade de desconstruí-los, reescrevendo a história a partir das múltiplas vozes nativas, conforme defende Vanda Witoto, liderança indígena, pré-candidata à Deputada Federal e divulgadora da Pedagogia da Floresta em entrevista à Rafael Parente (trecho transcrito de material audiovisual disponível na rede social *Instagram* (2022).

As histórias que são contadas nas escolas nas universidades ainda hoje no século 21 elas foram escritas pelos colonizadores, por quem venceu essa guerra aqui porque foi uma guerra né. Precisa questionar essa história que dizimou esses povos, mas que não está registrado porque tá nos livros, os Heróis que chegaram, as Caravelas bonitas e ainda nos contam hoje sobre como nós estávamos há 1500 na visão do colonizador e a escola para mim assim como ela construiu esses preconceitos e os conceitos sobre nós, é onde a gente tá hoje que a gente tem a possibilidade de desconstrução, ela tem que assumir essa responsabilidade de desconstruir as histórias os avanços da população indígena se dão no campo da Educação³¹¹.

Retomando a questão da presença do Estado, para além das questões particulares do contemporâneo, este se estabelece por meio da concentração do poder em figuras de liderança, e pelo “controle político, jurídico, administrativo e militar³¹²” de um território. Nesse sentido, o aparecimento e consolidação do Estado no território colonizado não podem ser entendidos como movimentos de evolução de estágios, os quais pressupõem que, mesmo sem a interferência europeia, os povos nativos chegariam ao estabelecimento de um Estado naturalmente. As sociedades nativas se opunham ao aparecimento do Estado e, desarticulavam

³¹¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CdbEB0IAXb6/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

³¹² HAESBAERT e BRUCE, 2009, s/p.

as centralizações de poder, não tinham “órgão separado do poder, o poder não esta[va] separado da sociedade³¹³”, estava pulverizado em todas as atividades, em todos os grupos e figuras.

Todas as sociedades com Estado são divididas, em seu ser, em dominantes e dominados, enquanto as sociedades sem Estado ignoram essa divisão: determinar as sociedades primitivas como sociedades sem Estado é enunciar que elas são, em seus ser, homogêneas porque indivisas. (CLASTRES, 2004, p.146).

A dualidade, a oposição – dominante/dominados – é uma condição da presença do Estado e estabelece um padrão de organização da vida em espaços-tempos: o espaço-tempo laboral se opõe tanto ao espaço de moradia quanto ao tempo de descanso; o espaço-tempo de socialização, e com destaque o espaço-tempo de festejar é expropriado do espaço-tempo de manifestar a fé, estabelecendo uma secção entre o prazer-corpo (dança, sexo, gozo, festa) e o dever-alma (castigo, culpa, entrega, confissão).

A presença do Estado imprimiu, ao mundo nativo, uma divisão tanto sexual, quanto social do trabalho³¹⁴ refinada pela maquinaria escolar que instituiu também uma divisão sexual dos saberes e do conhecimento. No Brasil pós colonização, apenas os meninos – homens - recebiam essa nova forma de educação na e pela escola. Às mulheres nada. Ou pior, a elas foi imposta uma herança, bastante cruel, de criação de necessidade de sentirem vergonha do próprio corpo e sexualidade. Na lógica dominantes e dominados imposta pelo Estado, as mulheres perderam o poder de fala, foram segregadas dos rituais religiosos e educacionais, proibidas de exercerem trabalhos formais (melhor-remunerados); culpabilizadas pelos “pecados” católicos foram condicionadas à castidade e ao desconhecimento sobre si. Na hierarquização da vida na colônia, as mulheres nativas foram colocadas nos lugares mais baixos e com pouquíssimas possibilidades de ascensão.

Em sua obra *Índio Branco*, o francês Jean-Marie Gustave Le Clézio dotado de uma sensibilidade ímpar, explica a singularidade da beleza na mulher nativa, da potência dos corpos femininos em liberdade, sem Deus, leis ou tabus. A potência de uma relação com corpo não regulada pelo Estado.

³¹³ CLASTRES, 2004, p.146.

³¹⁴ Alguns povos possuíam atribuições de gênero às tarefas – como na prevalência dos homens na arte da guerra e das mulheres na agricultura – no entanto, a ausência de Estado garantia certa equidade a essas relações visto não haver concentração de poder em nenhuma dessas funções. Mesmo em relação às práticas de guerra, logo chegado ao fim o conflito, o poder investido na figura que liderava às investidas bélicas era destituído e perdia seu sentido. Em outras palavras em uma sociedade com Estado, um líder vitorioso retornaria investido de todo o poder e com direitos de mando sobre os demais, em um sociedade sem Estado, o mesmo líder ao voltar já não seria mais considerado líder – com poder de mando, porém ainda digno de reconhecimento. O reconhecimento não resultava em poder sobre os demais.

Há na mulher índia uma tal força de beleza que é como uma aspiração do ar que abrasa, que domina o fogo. Que segredo é o dela? Que inventará? O seu olhar, os seus pensamentos e os seus instintos são mesclados no desenho exterior, nunca estão à frente nem atrás relativamente ao seu próprio corpo. Não é um milagre, a beleza, nem tão pouco resulta do acaso. A beleza da mulher índia é o efeito de sua liberdade. Liberdade de ser o que é, sem receio dos interditos da moral ou da religião; liberdade de escolher para o corpo e para o espírito os seus trabalhos, os seus acasalamentos, os seus partos. Liberdade de se afastar do homem que deixou de amar, de achar um homem que lhe agrade, de beber os cozimentos de plantas abortivas ou de envenenar o filho à nascença se este não for por ela desejado, de viver na casa que lhe agrada, de possuir o que deseja e de recusar o que odeia. Liberdade de seu corpo, da sua nudez, dos cuidados que ao rosto há-de-dar. Liberdade de não ter rival, de não estar em competição com nenhuma outra imagem a não ser a sua. Liberdade dos seus próprios excessos e das próprias razões. Imagem da beleza em movimento, ágil, viva, humana. Beleza do sol, das lianas e das árvores. O corpo não se furta, não se esconde, emite toda a formidável potência de sua própria vida (LE CLÉZIO, 1989, p. 25).

O que antes era vivido como um todo, em cada comunidade nativa, passa a ser segregado em momentos. Cada espaço-tempo carregado de seus rituais próprios. Também a educação passou por esse processo: não faz mais parte da vida em comunidade. Agora há espaços-tempos próprios a isso: a escola e a juventude. Sim, pois também há um término predeterminado para os processos educacionais. Estes devem acontecer em um tempo específico da vida, nem antes, tampouco após. Na ordenação escolar e estatal, um seleto grupo de estudiosos decide, através de sua cosmovisão e ciência, qual o momento certo de a criança ingressar na escola. Ali todo o seu saber é posto de lado para que os saberes determinados por currículos e normas sejam depositados sobre ela. Esse processo, em sua complexidade, tem de estar encerrado antes que se atinja uma idade, também, determinada. Aqueles que porventura escaparam ao processo de escolarização ou foram excluídos dele, na dita idade certa, não terão mais a oportunidade de fazê-lo.

A educação após o surgimento da escola perde seu viés comunitário, permanente e necessário à manutenção da cultura ancestral, para assumir-se segregacionista, excludente e abstrata. Pois, não são os fatos do cotidiano, nem as peculiaridades da fauna, flora, costumes, doenças e deuses que compõem os currículos escolares pós-colonização. Mas o latim, o grego e o hebreu, a literatura grega, a retórica correta para a leitura da bíblia e o disciplinamento militar o que se ensina nas escolas Jesuítas que se inserem como opção à tradição educacional dos nativos. .

As garantias da escolarização: o complexo de medidas que mantêm a escola como única instituição que legitima a educação dos cidadãos, como instituição regulada e gerida pelo Estado. Uma máquina de produção de cidadãos. Assim, garantem a escolarização, as ações de inventar espaços próprios para a educação; de controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades escolares; de selecionar saberes aos quais

se confere caráter de universalidade; de inventar uma relação saber-capacidade; de desqualificar outras práticas em educação; de obrigar à frequência; de seriar; de avaliar e de certificar. São estas garantias que compõem o horizonte de possibilidades da escola de caráter nacional. É a naturalidade dessas ações que faz com que qualquer medida de renovação, de reforma, de melhoria da educação, resulte sempre em escolarização, em penetração do poder do Estado nas mais íntimas e corriqueiras relações dos cidadãos (CORRÊA, 2006, p. 30, sic).

A circulação desses saberes estrangeiros - inúteis na cosmovisão dos povos nativos - se estabelece pelo processo de agenciamento e oferta de garantias educacionais. É a divisão da vida, a criação de espaços próprios ao saber junto com a criação de postos de trabalho que mantinham homens e mulheres, antes parte de uma mesmo todo, separados, ocupados por 12, 14 horas que desmantelam a possibilidade de se manter os modos de vida anteriores à colonização.

O brasileiro quinhentista não via utilidade no latim para plantar milho e mandioca, tampouco o grego lhe auxilia a compor uma música que alegre aos seus. Mas aceita inevitavelmente que esses conhecimentos são superiores, pois fazem parte de um modo de vida que se instala sem produzir espaços de diálogo com ele. O nativo aceita que essa educação é em tudo superior e necessária, ao mesmo tempo que não foram feitos para ela.

“Ao perder a liberdade, o homem perde sua humanidade. Ser humano é ser livre, o homem é um ser-para-a-liberdade. Que mau encontro, portanto, o que pôde levar o homem a renunciar a seu ser e a fazê-lo desejar a perpetuação dessa renúncia” (CLASTRES, 2004, p. 157). O aceite do Estado é um contrato no qual se abre mão da liberdade e da autonomia. A questão que se coloca quando do aparecimento do Estado no território dos nativos, é que eles não assinaram o contrato, foram coagidos e cooptados por ele. Assim, com a introdução do Estado e a circulação intensa e agenciadora do pensamento europeu pelo território nativo, tem-se as condições de possibilidade que permitiram a desterritorialização dos saberes nativos. Com o surgimento da escola-instituição de Estado, com suas hierarquias e normas de conduta inaugura-se a figura do professor, na qual se concentra o saber tido como superior. A formação dessa figura - o professor - emerge como um campo de saber, que se desvincula dos saberes ordinários e do cotidiano, determina os melhores tempos e espaços para se aprender, tem autoridade para decidir quem deve ser ensinado, por quanto tempo e em que profundidade, enfim, age conforme as regras próprias deste campo junto aos demais. Este processo pôde ser melhor compreendido e visualizado no capítulo 3 - *Os Jesuítas e a Colonização da Educação*, o qual se concentrou na atuação da Ordem Jesuítica no Brasil, nos primeiros processos de colonização através da educação escolar e nas ressonâncias deste modelo de formação de

professores e estudantes que ainda agem como marcos históricos nos processos escolares do contemporâneo.

6.2 EMERGÊNCIA E RETERRITORIALIZAÇÃO: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para a nova educação do gênero humano. – prestai auxílio, vós que sois prestativos e bem intencionados, a esta única obra – afastar do mundo o conceito de castigo, que se alastrou sufocando o mundo inteiro! Não há pior erva daninha! Não somente o colocaram nas consequências de nossas maneiras de agir – e como já é apavorante e contrário à razão entender causa e efeito como causa e castigo! –, mas foram mais longe, e despojaram a pura contingência do acontecer de sua inocência, com essa infame arte de interpretação do conceito de castigo. Sim, levaram tão longe o desatino, a ponto de mandar sentir a própria existência como castigo – é como se as fantasias de carcereiros e verdugos tivessem guiado, até agora, a educação do gênero humano! (NIETZSCHE, 1983, Aurora, p. 161)

As emergências ocorrem pelo embate, nesta tese, primariamente, pelo embate entre saberes: os saberes submetidos, submergidos ou sujeitados³¹⁵ e os emergentes – aqueles que prevalecem. Entre os saberes submetidos, figuram os saberes decorrentes dos modos de vida nativo-americanos e afro-brasileiro, por exemplo, os quais foram desconsiderados pela história da educação, colocados em um outro lugar, fora da história oficial. Ou seja, as emergências se relacionam às forças políticas, econômicas e de outras ordens que vão determinar os elementos e estratégias vencedores. Vencedores não no sentido de grandiosos, pois a emergência, “ela sempre se produz no interstício³¹⁶”, nos espaços menores, entre moléculas, nas fendas.

O embate, no entanto, não cessa quando se estabelece um vencedor, posto que tudo o que foi submergido pode em algum momento reaparecer. As emergências, assim, “não são figuras sucessivas de uma mesma significação; são efeitos de substituição, reposição e

³¹⁵ Os saberes submetidos são aqueles desconsiderados, hierarquicamente desqualificados. Nas palavras de Foucault, “por ‘saberes sujeitados’, eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos” (FOUCAULT, 1999, p. 12).

³¹⁶ FOUCAULT, 1996, p. 22.

deslocamento, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas³¹⁷”. Entende-se, por essa ótica, o campo da formação de professores, visto de sua perspectiva histórica, enquanto um território vulnerável, instável em que forças as mais diversas se contrapõem a fim de determinar os rumos e trajetórias a serem percorridos. A emergência é lugar, território de enfrentamento, que produz dobras no instituído, ou, conforme Foucault, emergir é “se apoderar por violência ou sub-repção de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em um outro jogo e submetê-lo a novas regras³¹⁸”.

Neste estudo considerarmos o campo e a noção de formação como um território³¹⁹, deixando evidentes os processos de desterritorialização e reterritorialização cultural³²⁰, ocorridos nesses processos de emergência e submersão de saberes. Para Deleuze, “não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte”³²¹. Desterritorialização e reterritorialização são, assim, processos concomitantes e interligados. As forças que impelem o abandono de um território – desterritorialização – são as mesmas que impulsionam a ocupação de um novo território, ou a ocupação do mesmo por outros habitantes – reterritorialização. No campo cultural, um grupo não abandona seus saberes, costumes e processos educacionais para recomeçar do nada, é sempre em função do agenciamento de processos culturais e educacionais mais violentos, pelo enfrentamento a condições mais atrativas, com mais garantias.

Quando se refere a uma lógica de formação dentro de um contexto educacional que produz um modelo de formação, refere-se à organização curricular, filosófica, social, cultural, econômica e política que compõe um “ideal” educativo, o qual, dentro de uma lógica própria, seleciona conhecimentos, experiências, potências e métodos que integram seus processos de formação para agirem em um contexto social e de escolarização também idealizados segundo suas concepções.

³¹⁷ FOUCAULT, 1996, p. 26.

³¹⁸ FOUCAULT, 1996, p. 22.

³¹⁹ “A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323).

³²⁰ Conforme desenvolvidos por Deleuze e Guattary (1997).

³²¹ DELEUZE apud HAESBAERT, 2009, p.99.

Um modelo de formação apresenta, basicamente, uma visão de docência; paradigmas éticos, políticos e ideológicos com os quais se organiza o processo de ensino-aprendizagem. Um modelo pedagógico é a base das noções ou conceitos de professor e de formação em operação: A que serve essa formação? Formar quem? Para quê? Com que meios? Como e sob quais condições se forma esse professor? Como se dá o processo de subjetivação que produz a figura do professor? Um modelo de formação é antes de tudo uma noção tomada como verdade, com valor de verdade. Nietzsche em *Sobre Verdade e Mentira* (1873), questiona o conceito de verdade, percebendo sua frágil condição de oferecer garantias a uma sociedade, para ele a verdade é somente uma ilusão, que sofreu a ação do tempo perdendo a memória de sua natureza.

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas. (NIETZSCHE, 1983, p. 48).

Tomando a noção de verdade de Nietzsche, Foucault em *Do governo dos vivos* (2010, p. 67), vai perceber uma forma de atuação de verdades que ‘produzem’ verdades sobre si, – os regimes de verdade são, segundo o autor, aquilo “que constrange os indivíduos a um certo número de atos de verdade”, a partir desse entendimento, e da trajetória percorrida por esta pesquisa, percebe-se que os modelos de formação de professores, constituem-se como regimes de verdades que promovem recodificações, em um conjunto de valores e de estratégias acolhidos por uma determinada sociedade como sendo verdadeiros.

Nesse sentido, através dos movimentos feitos por esta pesquisa percebe-se em todo o modelo de formação proposto como inovador e como solução aos problemas fundados pelos anteriores, no Brasil, a recodificação de um tipo de discurso aceito como verdadeiro, que se populariza mais em função de uma promessa nele embutida para efeito de venda para utilização em massa. O discurso tomado como verdadeiro em nossa trajetória educacional tem por base três questões;

- Ausência de tradição pedagógica anterior à colonização;
- Incapacidade de resolução de nossas questões educacionais;
- Heteronomia³²² na produção de conhecimentos;

³²² Conforme Castoriadis, (1987) deixar-se regular pelo outro.

O Brasil, como os demais países da América do Sul, devido ao seu passado colonial, apresenta uma forte tendência à assimilação, aporte de modelos estrangeiros, desconsiderando, ou desqualificando o conjunto de realizações e iniciativas já assimiladas e em funcionamento. Tudo o que se tem é inadequado e o que, em outro contexto e condições históricas, econômicas, culturais, políticas e sociais se apresenta como formação, exige, de um lado, o desenvolvimento de possibilidades de superação de suas próprias dificuldades e, de outro, depositam sobre a educação o fardo da falha, do insucesso, da falta, pois, sendo os modelos pensados e advindos para realidades culturais distintas daquelas a que se destinam, sua aplicabilidade aqui já está de antemão comprometida.

A partir de nossa colonização, passamos por um processo de adaptação a formações que em suma não compreendiam nem aceitavam nossos modos de vida, nossa relação com o corpo, com o clima, a fauna e a flora, nossas crenças, sendo assim, sucessivamente fomos sendo expostos à várias experiências violentas de adestramento e disciplinamento. A história da institucionalização da formação de professores trata de uma recodificação, de subordinação do pensamento ao aparelho de Estado, em que o “Estado se constitui tanto como modelo de pensamento e atuação, quanto como aparelho que captura as forças³²³”, e esvazia a potência do pensar.

Deus, a família, o estado, é esta a via para onde os fluxos são reconduzidos, e é a relação entre esses elementos que opera uma constante recodificação. É a recodificação sobre um mesmo corpo, universal e transcendente. A lei, o contrato, a instituição são então os instrumentos de decodificação por meio dos quais os códigos são capturados para serem decifrados de tal maneira que possam ser reconhecidos como constitutivos da cultura tal maneira que possam ser reconhecidos como constitutivos da cultura. A decodificação então se opera de maneira relativa, pois se refere à lei, ao Estado e à instituição como correspondentes da cultura³²⁴.

Tais modelos são destinados, a partir da crescente tendência à universalização da educação escolar, para a totalidade de crianças e jovens. Universalização que atinge meninas que precisam ser mães; negros e indígenas que ora são excluídos da escola, ora o são dentro dela; meninos e meninas que sustentam seus lares desde a infância; habitantes das periferias, zonas rurais, lixões, aldeias, quilombos, manguezais, prédios abandonados, celas, Caps³²⁵, beiras de rios e estradas, entre outros tantos. Enfim, o público da educação no Brasil é uma

³²³ SANTOS, 2014, p.212.

³²⁴ SANTOS, 2014, pp. 211-212

³²⁵ Centro de Atenção Psicossocial.

pluralidade de contextos e situações enquanto que a homogeneidade é um projeto de poder, projeto de colonização cujo efeito está em anular as particularidades dos povos.

Quando se pensa na história das instituições escolares, é natural cogitar que a formação dos professores preceda e prepare as medidas que se irão implementar na escola. No entanto, esta pesquisa mostra que, em nossa história da educação, ocorre o contrário: as necessidades surgem fora do meio escolar, são instituídas através de aparelhos jurídicos, e só após se passa a pensar na formação de profissionais para a execução dessas necessidades.

A história da educação que as gerações passadas escolherem repassar para as gerações futuras é repleta de lacunas, fictícia em sua data de início, desinteressada em apresentar as variedades e diversidades de culturas e práticas que desenvolvemos na educação. Nisso, perdemos de conhecer toda uma tradição de conhecimentos e métodos de ensino que os povos originários desenvolveram em sua trajetória, que nossos afro-brasileiros desenvolveram à margem da escola e, ainda hoje, em nossa insistente aproximação aos europeus e a modelos externos, deixamos de convidar esses conhecimentos, seus modos de pensar a educação e abordar o ensino para compor conosco meios singulares de lidar com nossas questões educacionais.

6.3 SINAIS DE FUMAÇA: DO INSABIDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Aviso!

Não tome como verdade nada do que está escrito neste texto, nem em parte algum desta tese. Não tome por verdade nada que está escrito em parte alguma de qualquer obra - principalmente da educação. A verdade é um conceito perigoso e age por jogos de poder. De tudo apenas desconfie!(FELTRIN, 2022).

A pergunta que me moveu nesta pesquisa *Como e quando a Formação de Professores se produz em campo de saber e como dispositivo de poder no Brasil?* Não tinha por intenção demarcar uma data em um calendário, a maneira como se faz na historiografia em educação, ao situar, com exatidão, em 1549, o início de nossa história, coincidindo com o início da colonização. No contemporâneo, quando os livros já não são as fontes de pesquisa mais popularizadas e utilizadas pelas massas, é a internet, seus buscadores e algoritmos que continuam a difundir esta informação. Portanto, não é no campo da informação que se situou o trabalho desta pesquisa, mas mais além, no campo da compreensão do que significa no âmbito

desta pesquisa e para toda uma nação ter sua tradição, cosmovisão e ancestralidade fixadas em lugar anterior à história, desconsideradas para efeito desta.

No primeiro bloco desta pesquisa: *Do Encobrimento da Memória e do Outro - proveniências e desterritorialização*, busquei inicialmente pelos processos educacionais dos povos nativos americanos, no entanto, o que foi se apresentando nas fontes em que busquei foram as estratégias, mitos, empreendimentos utilizados pelos colonizadores e seus agentes a fim de que esses processos fossem encobertos, e desterritorializados. Assim, entendi ser necessário aos leitores e curiosos pela temática, acompanharem esse processo tal qual ele foi vivenciado pela pesquisadora. Só após compreender estes mecanismos, foi possível acessar, ao menos em parte, os saberes tradicionais e a partir deles buscar elementos, indícios, sinais de fumaça, intenções que poderiam coincidir com os processos educacionais desenvolvidos pelos povos nativos.

Deste movimento, produz-se um modelo de formação dos *Nativos*, o qual toma por base sumariamente, a seguinte relação de conceitos: A educação se dá pela socialização, aprendizagem dos comportamentos requeridos por cada situação, e pelo amor, cuidado, liberdade e ausência de castigos e punições; A aprendizagem se realizava pela observação, jogos de imitação, repetição, conhecimento tácito, manipulação dos objetos de aprendizagem, experiências sensoriais, e pela ludicidade. A aprendizagem em liberdade se dava por vontade/desejo de conhecer; Os processos educacionais eram organizados por ritos de passagem de caráter religioso (em nossa perspectiva e de uma tradição na deles) e público, mas não burocráticos, pela ausência de tempo - espaço para aprender, todo o tempo da vida é considerado tempo de aprender. A aprendizagem não está, assim, fixada na infância e na juventude, ela faz parte da vida. Pulverização dos saberes e das responsabilidades sobre a formação, a experiência era o ponto central do “poder” ensinar; e a ausência de hierarquias.

De maneira semelhante procedi em relação aos saberes afro-brasileiros. No entanto, é preciso reconhecer que estes oferecem outro panorama de indícios e pistas, sobre os quais não se pôde com os mesmos recursos empregados no trato das questões educacionais dos povos nativos, chegar a um modelo de formação. Sendo assim, apresento alguns conceitos que penso serem ainda sinais de fumaça, a fim de que, subsidiem investigações mais profundas à temática: A Educação se articula com a resistência, a religiosidade – ou talvez – em muitos casos uma cosmologia, o prazer e a ludicidade, a solidariedade e com o reconhecimento mútuo, de forma integral, sem oposições entre mente x corpo x espírito. A aprendizagem se dava pela vivência das tradições ancestrais, pela centralidade na palavra – cultura oral. As palavras e discursos adquirem grande importância como prática educacional, pois são investidas de um poder mais

amplo e complexo do que na cultura ocidental; Os processos educacionais se dão pelo corpo, o corpo é potência de ser e agir, é resistência e espaço sagrado; A responsabilidade pelo ensino estava associada à ancestralidade e à experiência.

Buscar pelo que se desenvolveu à margem de uma história da institucionalização das práticas educativas foi uma experiência considerável de ampliação de perspectivas, em que vários conceitos-chave da lógica educacional, como escola, professor, aluno, ensino que precede e comanda aprendizagem, tempo-espaço, instrumento, metodologia perdem totalmente seu valor de verdade e caminho. Diante de uma ampliação das possibilidades de ser-agir educador, o caminho da escolarização se mostra limitado e limitante à recodificação em uma perspectiva de utilidade ao Estado e seus pactos.

Com o segundo Bloco desta pesquisa: *A Criação do Território: Emergência e Reterritorialização* situo minhas ações a partir do processo de colonização do território educacional. No entanto, a lógica que anima seu primeiro capítulo: *Os Jesuítas e a Colonização da Educação* não é puramente cronológica, visto que não se trata de compor uma dualidade entre o capítulo anterior dedicado aos processos educacionais nativos e afro-brasileiros e as ações educativas empregadas pelos jesuítas, como se eu estivesse observando a mesma história por dois vieses diferentes e opostos, tampouco como um antes e depois. Porque só se conhece o que havia antes (de 1549) através de registros criados após. Mas sim, empregar o mesmo olhar para ambos os trabalhos. Adentrar na lógica da ordem, através de seus documentos e registros, para encontrar seu modelo de formação, e ali perceber o que esse modelo produzia para a sociedade. O *Ratio Studiorum* é a primeira obra cuja finalidade é a produção de um professor. A produção de um professor, no modelo jesuítico requer basicamente: o esvaziamento de sua capacidade de pensar e o desenvolvimento de sua capacidade de obedecer.

O investimento em esvaziamento do pensamento produz um esgotamento da sociedade que o adotou enquanto modelo e a partir de seu esgotamento busca-se uma atualização, mais compatível com os desejos dessa sociedade. No entanto, apesar do impulso renovador que toma Pombal, sua motivação vem de um desejo de reproduzir em Portugal o modelo de uma outra nação (Inglaterra) sem levar em conta seus meios, não há nenhum investimento em formação aos professores, tampouco ideia pedagógica que embase a reforma, assim como base do ‘novo’ modelo o esvaziamento e a obediência permanecem como forças ativas dos modelos que seguem. Há uma pequena variabilidade em relação ao conhecimento mobilizado, e os recursos a que se recorre (mais ou menos emprego de castigo, punições e de violência). Com o capítulo: *O Iluminismo Português Chega Ao Brasil* conclui-se que, com o ensino régio um professor não se forma professor pelo encontro com a pedagogia, pelo gosto de ensinar, pelo prazer que incita

ao abordar um conhecimento, mas é produzido pelo esvaziamento de tudo isso e pela recodificação em uma ética de ensino-aprendizagem, determinada por manuais de como agir e ensinar que prescreviam o método lancasteriano.

Neste capítulo ainda, destaco como a vinda da coroa ao Brasil é um acontecimento que opera modificações no instituído para o país para a constituição de um campo da formação de professores. A abertura comercial e a criação de instituições de Ensino Superior e de divulgação do saber e cultura como a Imprensa Régia, Bibliotecas e museus, sem muitos investimentos e também sem quase nenhum controle do Estado foram terreno fértil para todo tipo de pensamento ideológico-educacional florescer. O fim da legalidade da escravidão e a proclamação da República proporcionam um clima de possibilidade, em que muitos setores investem em ocupar o lugar ‘vago’ com a fuga da monarquia. Nesse contexto, percebo entre tantas mobilizações, quatro correntes de pensamento que depositam na elaboração de modelos de formação suas expectativas sobre o futuro do Brasil: Positivistas, Anarquistas, Escola-Novistas e Reformistas Católicos. Ocorre que um outro acontecimento singular – a Primeira Guerra–, reorganiza a questão política do país, aproximando o Brasil dos EUA, nas décadas seguintes, ao mesmo tempo que membros influentes da elite ilustrada se aproximam do pensamento fascista que dá um novo sentido à Itália arrasada. O pensamento ultranacionalista fascista se insere no cenário Nacional agindo pela cooptação de elementos/signos fortes dos quatro movimentos mais populares sobre a educação, usurpando suas propostas, estabelecendo acordos com membros de três deles, e levando à ilegalidade o quarto. Percebo aqui um ponto crucial em nossa trajetória educacional: com o fascismo se encerra o campo da possibilidade que habitava a educação nas décadas seguintes, com a circulação de modelos distintos. O modelo de formação fascista atua pela apropriação e inversão do sinal em termos de prática social de elementos de outros modelos, reunindo sob sua bandeira uma série de elementos que produzem a eliminação da diferença, impedem o exercício de equidade, democracia, igualdade e que produzem um modelo de professor que se assemelha à figura do inquisidor, o funcionário atualizador do tribunal e a ele submetido.

A quantidade massiva de leis e documentos orientadores dão conta de uma transformação nos mecanismos de atuação da formação de professores, de um modelo enciclopédico – onde os manuais de ensino têm o protagonismo – para um modelo jurídico em que os legisladores e políticos assumem uma importância acima do pedagógico. Nesse contexto, percebo que o modelo fascista prepara as bases para seu sucessor o *Modelo Global*, o qual não possui diretrizes pedagógicas, tampouco está vinculado a alguma corrente de pensamento: suas referências são atitudes necessárias para garantir certa estabilidade ao capitalismo. Este Modelo

é promovido pelas agências internacionais, criadas pelas nações vitoriosas da Segunda Guerra Mundial, sob a justificativa de atuarem na promoção da paz entre as nações. No entanto, as agências adquiriram um poder político muito superior ao poder mediador de conflitos que passou a atuar como regulador das práticas políticas, econômicas e culturais, impondo uma agenda de questões necessárias à manutenção das vantagens dos países fundadores – aqueles com maior capital político e econômico – sobre os demais. As agências atuam em dois campos: um de atuação direta na produção de políticas públicas através de órgãos não governamentais, como Institutos, Fundações e ONGs, e outro na produção de dados que buscam alcançar um padrão de ‘qualidade’ cujos parâmetros são as nações mais ricas – desde a seleção de conteúdos à forma de avaliar. Os agenciamentos produzidos pela distribuição em *rankings* comparativos opera pela promoção de necessidades de se ‘melhorar’ a qualquer custo a posição do país, e assim ser avaliado positivamente. A questão aqui é basicamente o sistema capitalista, promotor de desigualdades sociais, investir em mecanismos que explicitam essas desigualdades, não para assumir sua responsabilidade, mas para cobrar de gestores e educadores maiores esforços para diminuir estas desigualdades.

A realização deste último capítulo *Modelo Globalizado de Ensino* me afeta diretamente, pois, enquanto educadora da educação básica me percebo totalmente submersa nesse contexto de produção de dados e resultados para projetos e agências que usam da educação como programa de manutenção do capitalismo e de formação de corpos disciplinados ao mercado de trabalho, este, não é mais um mercado industrial de modelo fabril, mas um mercado de consumo de tecnologias. Percebo no direcionamento das formações que recebo como professora de escolas públicas a crescente necessidade de instrumentalizar aos estudantes para atuarem ‘conectados’ à rede de internet, operarem equipamentos digitais e estarem disponíveis (logados) a todo o tempo, vimos esse mecanismo se adensar durante o isolamento social requerido pela Pandemia de Covid-19, onde a fluidez das relações via redes sociais, atravessaram de tal maneira as rotinas de professores e alunos que, aliadas ao contexto de pânico e incertezas, contribuiu para o aumento de casos de doenças mentais relacionadas ao excesso de trabalho, falta de privacidade, exposição excessiva a telas e à sensação de nunca descansar.

A realização dessa pesquisa, desde a intenção de conhecer o que havia antes da colonização ao desafio de perceber as estratégias a que estou submetida em minhas atividades profissionais me remetem à fabricação de um quebra-cabeças. A cada movimento, desafiei-me a montar esse quebra-cabeças que vamos chamar de história da formação de professores, sem jamais ter acesso a todas as peças. Em alguns momentos, senti que havia conseguido algumas peças concretas, em outros percebi indícios da existência de uma peça, porém sem a menor

condição de reproduzi-la com exatidão. Outras peças eram só sinais de fumaça - incompreensíveis pela nossa civilização que se comunica apenas por satélites. A historiografia oficial, também não possui todas as peças, mas a fim de dar coerência a sua narrativa, recorta suas peças para se encaixarem nos espaços que outras peças oferecem.

Os sinais de fumaça aqui representam as minhas limitações enquanto pesquisadora, cuja formação se deu essencialmente nesse modelo de formação Jurídico/global, portanto, inapta a perceber as singularidades e sensibilidades que outras formas de pensar e perceber o mundo operam. A minha formação ocidental me limita a entender como era a educação além das paredes da escola, a educação das aldeias, dos quilombos. Seus indícios são para mim como olhar sinais de fumaça, minha formação me permite saber que são formas de comunicação, talvez um ato comunicativo, porém jamais poderei alcançar seu real significado, decifrar suas mensagens, interpretar o que cada sinal de fumaça significa para a sua cultura, pois isso é possível apenas às populações que produziram aqueles de fumaça, que se utilizavam deles, e os compreendiam porque não se comunicavam, pois produziam e estavam interessadas em compreensão e troca e não em circulação de informações. O meu limite está em entender outras manifestações educacionais a partir da minha própria cultura.

Estudar e escrever sobre a violência e a colonização na nossa história educacional é sumariamente reconectar partes de mim que me foram roubadas por essa cultura. Eu sou parte de uma nação multiétnica, vivo em uma terra habitada, cultivada e aprimorada pelos povos nativos, minha alimentação é possível devido às suas técnicas, parte da minha linhagem saiu da África em um navio negreiro, a outra parte embarcou em um navio a vapor na Itália fugindo da fome e da peste – a travessia atlântica nos une, mas em condições diferentes (hoje me reservo o direito de ficar bem longe de navios), no entanto, todos esses elementos diversos que me constituem me são negados pela educação que recebi, a qual, situa as matrizes mais significativas à constituição da população brasileira (povos originários e afro-brasileiros) apenas em datas comemorativas, projetos esporádicos, materiais folclóricos e outras formas de distanciamento.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, José de. **Historia natural y moral de las Indias**. Madri: Obras BAE, 1954.
- ADOVASIO, James. M; PAGE, Jake. **Os primeiros americanos: em busca do maior mistério da arqueologia**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.
- ALVES, Gilberto Luiz. O ensino mútuo e a organização do trabalho didático. In: ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ANCHIETA, José de. **Arte de grammatica da língoa mais usada na costa do Brasil**. Lisboa: Editor Antonio de Mariz Coimbra, 1595.
- _____. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988.
- ANTUNES, Helenise Sangoi (org.) **Escola que Protege: dimensões de um trabalho em rede**. Porto Alegre: Asterisco, 2010.
- _____. **Ser aluna e ser professora: um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: editora UFSM, 2011.
- _____. **Processos de Construção da Profissão Professor: Algumas Reflexões**. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0351.pdf>. Acesso em: 17/06/2020.
- ARCINIEGAS, Gérman. **Con América nace la nueva historia**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, 1990.
- ASCOLANI, Adrián; GONDRA, José Gonçalves. Pela Classe, pelo Livro: a fundação de uma História da Educação para professores, no Brasil e na Argentina. In: VIDAL, Diana, G.; ASCOLANI, Adrián. (Orgs.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de uma história comparada da educação (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009.
- AZEVEDO, João Lúcio de. **História de Antônio Vieira – tomos 1 e 2**. São Paulo: Alameda, 2008.
- BAETA NEVES, Luís Felipe. **O combate dos soldados de cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.
- BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979.
- BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa, et al (Org.). **Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória: EDUFES, 2013.
- BARROSO, Danielle, et al (Org.) **Epistemologias Negras: Relações raciais na Biblioteconomia**. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2019.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Descrição de línguas indígenas em gramáticas missionárias do Brasil colonial. **DELTA** vol.21 no.1 São Paulo Jan./June, 2005.

BERGER, Manfredo. **Educação e Dependência**. Rio de Janeiro: Difel, 1976.

BIBLIA. **Versão ecumênica**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

BOXER, Charles Ralph. **Relações raciais no império colonial português 1415-1825**. Porto: afrontamento, 1977.

BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. Métodos para a Instrução da Criança na Província da Bahia durante o Império. **Revista HISTEDBR On-line** Campinas, nº 67, p. 238-253, mar. 2016.

BRANDÃO, Teixeira. **Educação nacional no regime republicano**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**, 1º Lei Geral do Ensino Elementar, Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.

_____. **Decreto nº 7.247**. Reforma do ensino primário e secundário do município da corte e o superior em todo o Império- Atos do poder executivo. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1879.

_____. **Decreto nº 19.851**, de 11 de Abril de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28/08/2019

_____. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Plano Nacional de Educação**. Diário do Poder Legislativo. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1937.

_____. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário.1942.

_____. **Lei nº 10.172 de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

_____. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

_____. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

_____. **Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017**, Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRUNSCHWING, Henri. **A partilha da África Negra**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CALEFFI, Paula. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In, STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. I – séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALKINS, Norman Allison. **Primeira Lições de Coisas: Manual do ensino elementar obra para pais e professores**. Rio de Janeiro: Impr. Nacional, 1886.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El-Rei Dom Manuel I**. Porto Seguro, 26 de abril a 02 de maio de 1500. Ministério da Cultura – Fundação Biblioteca Nacional – Departamento Nacional do Livro. Disponível em:
http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf

CAMPOS, Francisco. **O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2001.

_____. Discurso de posse de secretário de educação e cultura do DF. **Boletim de Educação Pública**. Ano V, julho-dezembro, 1935.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. **O Brasil e a Educação Popular**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1917.

_____. **Problemas de educação**. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1919.

_____. **O ensino na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1926.

CLASTRES, Pierre. **Sociedade contra o Estado: Investigações de antropologia política**. Porto: Afrontamento, 1979.

_____. **A fala sagrada: Mitos e cantos sagrados dos índios Guaranis**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Crônica dos índios Gayaki: O que sabem os Aché, caçadores nômades do Paraguai**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1995.

_____. **Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política**. Brasil: Cosac & Naify, 2004.

CADOGAN, León. **Ayvu Rapyta**. Textos míticos de los mbya-guarani del Guaíra. São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Boletim nº 227, antropologia nº 5, 1959.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da. Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até a sua expulsão. **Educação Pública**, ISSN: 1984-629. Publicado em 07 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/jesutas-na-educacao-brasileira-dos-objetivos-e-mtodos-at-a-sua-expulso>. Acesso em: 18/01/2020.

CORRÊA, Guilherme, Carlos. O que é a escola?. In: OLY PEY, Maria. (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, p. 51-84, 2000.

_____, et al. **Dossiê: Formação Em Relações Raciais e de Gênero nas Licenciaturas da UFSM**. UFSM, 2017.

_____. RIGUE, Fernanda, Monteiro; Tascieli. A Formação De Professores No Brasil E Sua Mecânica De Subjetivação. **Linha Mestra**, v. 1, p. 65-76, 2018.

CORTESÃO, Jaime. **Os descobrimentos portugueses**. Lisboa: Casa da Moeda, 1990.

COSTA, Vagner Melo da; PAIVA, Marlúcia Menezes de. **A educação no Seminário de Olinda no início do século XIX**: componentes curriculares humanistas e científicos x componentes curriculares religiosos. S/d. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/trabalhos/eixo2/submissao_14712052063541472992310650.pdf. Acesso em: 22/01/2019.

COUTO, Miguel. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1933.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, Direitos e Cidadania**. São Paulo: Claroenigma, 2012.

D'ABBEVILLE, Claude. **História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas**. Tradusida e anotada pelo Dr. Cezar Augusto Marques. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1945.

DA-GLORIA, Pedro. Health and lifestyle in the Paleoamericans: early Holocene biocultural adaptation at Lagoa Santa, central Brazil. Tese (Doutorado), The Ohio State University, EUA. 2012.

_____.; NEVES, Walter Alves; HUBBE, Mark (Eds.). **Lagoa Santa: História das pesquisas arqueológicas e paleontológicas**. São Paulo: Editora Annablume, 2016.

DANTAS, Carolina Vianna, *et al.* (Org.) **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: objetiva, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Dialogues**. Flammarion, Paris, 1977.

_____. GUATTARY, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia Vol. 5**. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

DOM JOÃO III. "Regimento de 1549". In: RIBEIRO, Darci; MOREIRA NETO, Carlos de Araújo (Org.). **A Fundação do Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1992.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1993.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault: um pensador do presente**. 2ª edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

EMBRAPA AMAZÔNIA OCIDENTAL. **Terra Preta de Índio desperta interesse da ciência internacional.** Entrevista conduzida por Felipe Rosa Publicado em: 05/06/13. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/1493237/terra-preta-de-indio-desperta-interesse-da-ciencia-internacional->

FAUSTO, Carlos. Banquete de Gente: Comensalidade e Canibalismo na Amazônia. **MANA** 8(2):7-44, 2002.

_____. **Os índios antes do Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FEIJÓ, Bruno Vieira. **José de Anchieta e o Estudo do Tupi-Guarani.** Publicado Em 19/03/2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/tupi-guarani-nossa-lingua-brasileira.phtml>

FELTRIN, Tascieli. **Educação popular no Brasil: forças que concorreram para a emergência da Escola Nacional.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

_____. CORRÊA, Guilherme, Carlos; BATISTA, Natália, Lampert. Breve esboço para uma história do Anarquismo no Brasil. **Acesso Livre**, v. 1, p. 06-22, 2017.

_____. CORRÊA, Guilherme, Carlos; RIGUE, Fernanda, Monteiro. As Reformas Do Ensino e a Formação de um Currículo Nacional, no Brasil. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 12, p. 288-317, 2018.

_____. RIGUE, Fernanda Monteiro; CORRÊA, Guilherme Carlos. Por que educação sem escola? **HORIZONTES (EDUSF)**, v. 37, p. 1-23, 2019.

FERREIRA JR, Amarílio. (Org.) Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico (1549-1768). **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 21, n. 78, p. 9-10, dez. 2007.

FOLHA DE SÃO PAULO, reportagem de Idiana Tomazelli. **Defesa assegura investimento maior que obras, Educação e Saúde.** 20225.fev.2022 às 13h00. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/02/defesa-assegura-investimento-maior-que-obras-educacao-e-saude.shtml>. Acesso em: 30 de jun. 2022.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: **Microfísica do poder.** Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. pp. 04-11

_____. Sobre a história da sexualidade. In: **Microfísica do poder.** Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. pp. 138-163

_____. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem.** Nº19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. pp. 203-223.

_____. **Dits et écrits IV - 1980-1988.** Paris: Gallimard, 1994.

_____. Nietzsche, a genealogia e história. In: **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996. pp. 12-23.

- _____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 22º ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.
- _____. **As palavras e as coisas**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. A Vida dos Homens Infames. In: **Estratégia, poder-saber. Ditos e Escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. pp. 203-222, 2006.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU, 2008
- _____. **A ordem do Discurso**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2009.
- _____. **Do governo dos vivos**. Curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). Tradução de Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010
- _____. **A coragem da Verdade**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.
- _____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber; tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012
- FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas. *Ratio Studiorum***. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Décio. **O escravismo Brasileiro**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1991.
- FREYRE, Gilberto. **O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX**. 1ª edição digital, São Paulo: Global Editora, 2012.
- FREITAS VALLE. **O ensino público no governo Washington Luís**. São Paulo: Typ. Casa Garrau, 1924.
- GÂNDAVO, Pero de Magalhães. **Tratado da Terra do Brasil**; História da Província Santa Cruz, Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.
- GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-nação na era Vargas. Dossiê Brasil, Brasis. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 20, nº 39, pp. 15-42. 2000.
- GASPAR, Madu. **Sambaqui**: arqueologia do litoral brasileiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- GATTI, B. A. et al. **Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, mai./ago. 2009, p. 215-234. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1490/1490.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2019.

GATES JR., Henry Louis. **Os negros na América Latina**. Tradução Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GILL, Lorena; LONER, Beatriz. Clubes carnavalescos negros na cidade de Pelotas. **Revista de estudos Ibero-Americanos**. Porto Alegre, v.5, n. 1, pp. 145-162, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GUATTARY, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolíticas: Cartografias do Desejo**. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARRÃES, Áurea Maria. **Escola: espaço de violência e indisciplina**. São Paulo: UNICAMP, 2006.

GUTHMANN, Gerardo. **Violencia de los Saberes - los discursos científicos de la violencia y el control social**. Montevideo - Uruguay: Editorial Nordan – comunidade, 1991.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. **A Desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. 2009. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/>.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: autêntica, 2000.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Anuario do Ensino do Estado de São Paulo – 1909/1910 a 1919**. São Paulo: Typ. Siqueira, Salles & C., s. d.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos – História indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis, 1998.

LAPLATINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LE CLÉZIO, Jean-Marie Gustave. **Índio Branco**. Lisboa: Fenda Edições, 1989.

LÉRY, Jean de. **Viagem à Terra do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

LIMA, Nestor. **Um século de ensino primário no Brasil**. Natal, 1927.

LIPIANSKY, Edmond Marc. **A Pedagogia Libertária**. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2007.

LOBO, Rodrigo. **Curso de Agricultura da Bahia**. 2011, Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/165-curso-de-agricultura-da-bahia>.

LOPES, Reinaldo José. **1499: a pré-história do Brasil**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. **Proteção constitucional dos direitos fundamentais culturais das minorias sob a perspectiva do multiculturalismo**. Brasília. 45 n. 177 jan./mar. 2008.

LOYOLA, Inácio. **Exercícios espirituais**. Orientação da tradução e anotações de Pe. Géza Kövecses S. J. 3.ed. Porto Alegre, 1966

_____. **Diário espiritual de Loyola, Inácio**. Tradução e notas Pe. Armando Cardoso, S.J. São Paulo: Loyola, 1977.

_____. **Autobiografia de Inácio de Loyola**. Tradução e notas de Pe. Armando Cardoso, S.J. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAESTRI, Mário. **Os senhores do litoral: Conquista portuguesa e agonia tupinambá no litoral brasileiro**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.

MARIUZZO, Patrícia. **Astronomia. O céu como guia de conhecimentos e rituais indígenas**. **Ciência e Cultura**, On-line version, vol.64 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2012.

MARTINS, Oliveira. **História de Portugal**. 16 ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1972.

MATURANA, Humberto. **Biología y Violencia**. In, MATURANA, H., et al. **Violencia en sus Distintos Ámbitos de Expresión**. Santiago: Dolmen Ediciones, 1995.

MEDEIROS, José Augusto Bezerra de. **Pela educação nacional**. Rio de Janeiro: Typ. Jornal do Comércio, 1918.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Hucitec. Brasília: Ed.UNB, 1987.

MELLO MORAES, Alexandre Jose de. **Chronica geral do Brazil. Tomo 1º 1500 – 1700**. Rio de Janeiro: L. Garnier, 1886.

_____. **Chronica geral e minuciosa do Imperio do Brazil desde a descoberta do Novo Mundo ou America ate o anno de 1879**. Rio de Janeiro: Dias da Silva Junior, 1879.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor**. **Anais... ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005**. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206372_ebe311c735bc175337cd8a1a8736fad7.pdf

MIGNOLO, Walter. **Cartas, crónicas y relaciones del descubrimiento y la conquista**. In: MADRIGAL, Luis Iñigo. (Coord.). **Historia de la literatura hispanoamericana**. Madrid: Cátedra, 1982.

MONTEIRO, Cristiano Sobroza. **Do quilombo à serra: migração, identidade e alteridade no RS**. Santa Maria: Câmara Municipal de vereadores de Santa Maria, 2015.

MORAIS, Christianni Cardoso; OLIVEIRA, Cleide Cristina. **Aulas régias, cobrança do subsídio literário e pagamento dos ordenados dos professores em Minas Gerais no período colonial**. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 81-104, jan./jun. 2012.

MOTA Isadora. Linha Do Tempo. **Revoltas escravas no Brasil do século 19**. 31 Mai 2021(atualizado 30 Jun 2021 às 18h40). Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/>. Acesso em: 03 de fev. 2022.

MOURA, Maria Lacerda de. **Em torno da Educação**. Rio de Janeiro: Teixeira, 1918.

MOURA, Clovis (Org.). **Os Quilombos na dinâmica Social do Brasil**. Macció: Edufal, 2001.

_____. A Imprensa Negra em São Paulo: In: MOURA, Clóvis. **Imprensa Negra**: estudo crítico. São Paulo: Imprensa Oficial: Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, Edição Fac-Similar, 2002.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 169-189, 2008.

NEVES, Walter A.; BERNARDO, Danilo V.; OKUMURA, Maria. A origem do homem americano vista a partir da América do Sul: uma ou duas migrações? **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, V. 50 N° 1, pp. 09- 44, 2007.

_____.; HUBBE, Mark. **Cranial morphology of early Americans from Lagoa Santa, Brazil**: Implications for the settlement of the New World. Proceedings of the National Academy of Science of USA, v.102, p.18309-18314, 2005.

NEVES, Eduardo. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844-1900. **Obras Incompletas**. Seleção de textos de Gérard Lebrun. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Genealogia da moral**. São Paulo: Escala, 1997.

_____. **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida** (1874). Organização e tradução de André Itaparica. São Paulo: Editora Hedra, 2017.

NOVO, Benigno Núñez. Organizações Internacionais. **Brasil Escola**, online. Disponível em: <https://m.meuartigo.brasilecola.uol.com.br/amp/educacao/organizacoes-internacionais.htm>

NUNES, Antonietta d'Aguiar. **Educação indígena no Brasil antes da chegada dos europeus**. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

NUNES, Ranchimit Batista. História Da Educação Brasileira: O Negro No Processo De Constituição E Expansão Escolar. **Anais.. XXII EPENN**, Natal, 2014.

OCDE. **Education in Brazil**: an international perspective. 2021. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-brazil_60a667f7-en. Acesso em: 16 jul. 2021.

OLIVEIRA, Franciele Rocha. **Moreno rei dos astros a brilhar, querida união familiar:** trajetória e memórias do clube negro fundado em Santa Maria, no pós-abolição. Santa Maria: Câmara Municipal de vereadores de Santa Maria, 2016.

PARÉS Luis Nicolau. **A formação do Candomblé:** História e Ritual da nação JEJE na Bahia. 2º edição revista. Campinas: Editores da Unicamp, 2007.

PEREIRA, Luiz *et al.*. **Desenvolvimento Trabalho e Educação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

PEIXOTO, Afrânio. **Noções de História da Educação.** 2º edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia:** Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral. Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei n 2 10.639/03 / - Fortaleza: EdUECE, 2015.

PIRES, Vinícius. Idealização, exaltação e degeneração da natureza e dos habitantes do Brasil nos relatos dos viajantes europeus durante o século XVI e início do século XVII. In: PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Liliana Regalado de (Orgs). **Representações culturais da América indígena** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. pp. 82-119.

POMBO, Rocha. **História do Brasil.** Para o ensino secundário. 17º edi. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1918.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez, 2001.

PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Liliana Regalado de. (orgs). **Representações culturais da América indígena** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL (Site). **Língua.** 2019. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas#Refer.C3.AAncias_externas. Acesso em: 10 de junho de 2020.

PORTO, Aurélio. **História das missões orientais do Uruguai.** 2 ed. rev. Porto Alegre: Selbach, 1954.

PRADO, Francisco. **O máximo problema.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1922.

PRADO, Douglas Silva do. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889)** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: CLACSO. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.** Buenos Aires: CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2020.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às diretrizes da Pedagogia. In: **Revista @mbiente educação**- Volume 1 - Nº 1 - São Paulo, Jan / Julho 2008.

REVISTA VEJA. Educação também é ciência. 14 de dezembro 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro a Formação e o Sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIGUE, Fernanda Monteiro. **Uma Genealogia da Formação Inicial de Professores de Química no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação. PPGE/ UFSM. Santa Maria, 2020.

RODRIGUES, Edgar. **ABC do Anarquismo**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1975.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>.

RONDON, Cândido Mariano da Silva. **Rumo ao Oeste**: Conferência Realizada Pelo General Rondon no D.I.P. em 3-IX-40 e discursos do Dr. Ivan Lins e do General Rondon, pronunciados na Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 1940, pp. 21-22.12

RÖWER, Basílio. **A Ordem Franciscana no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1942.

SALVADOR, Frei Vicente de. **História do Brasil**. Rio de Janeiro: Versal / São Paulo: Odebrecht, 2008. 2 v. II.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde; MAINKA, Peter Johann. Presença franciscana e supremacia jesuítica no campo da história e da história da educação na época colonial - um diagnóstico na pesquisa historiográfica a partir da análise dos CBHE da SBHE. **Rev. Bras. Hist. Educ.** vol. 19 Maringá 2019 Epub July 29, 2019.

SANTOS, Zamara Araújo. Pensar Nômade: Deleuze e o efeito Nietzsche. In: Fornazari, Sandro Kobol (coord.). **Deleuze Hoje**. São Paulo: editora Fap-Unifesp, 2014.

SAUL, Léa Lima. **Escola e violência: representações sociais de um grupo de educadores de escolas públicas estaduais de Cuiabá- MT**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC - Monte Alegre, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16606/1/Lea%20Lima%20Saul.pdf>. Acesso em 25/10/2017.

SCACHETTI, Ana Ligia. Mestres quase nobres. História da Educação no Brasil. **Nova Escola**. 01/08/2013. Disponível: <https://novaescola.org.br/conteudo/3442/mestres-quase-nobres>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. **Estado Novo, um Auto-retrato** (Arquivo Gustavo Capanema). Brasília: editora Universidade de Brasília, 1983.

_____. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 66 (153), 165-72, maio/ago 1985. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema_interpretacao.htm

SERVA, Mario Pinto. **A Educação Nacional**. Pelotas: Livraria Universal, 1924.

SOUSA, Jesus Maria. **Os jesuítas e a RATIO STUDIORUM**. As raízes da formação de professores na Madeira. Universidade da Madeira. *Isleña*, 32, p. 26- 46, 2003.

SOUZA, J. B. De Mestre-escola à Professora Pública: História de Vida de Maria Pureza Cardoso Araújo (1920 a 2013). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 67, p. 93-103, mar 2016 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[https:// periodicos.sbu.unicamp.br](https://periodicos.sbu.unicamp.br)>. Acesso em 10 de jan de 2020.

SPI, "Memórias sobre as causas determinantes da diminuição das populações indígenas do Brasil". Paper apresentado no IX Congresso Brasileiro de Geografia, 29 de Julho, 1940, p. 02. Fundação Nacional do Índio (Brasília) Documentação SPI/Documentos Diversos.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1974.

STRAUSS, André M. **Os padrões de sepultamento do sítio arqueológico Lapa do Santo** (Holoceno Inicial, Brasil). *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v.11, n.1, p.243-276, 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TAVARES, Odorico. **Bahia: Imagens da terra e do povo**. 4º ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1964.

TAYASSU, Catitu. Diáspora Brasileira: Uma diáspora afro-ameríndia. **Revista Perspectivas do Desenvolvimento**. Um enfoque multidimensional. 2013, 1º ed. nº 1, pp. 163-194.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928.

_____. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

_____. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

_____. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, CCSE, 1969.

THEVET, André. **As singularidades da França Antártica: a que outros chamam de America**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1978.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: IBRASA, 1986.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: A Questão do Outro**. 2ª edição. Tradução de Beatriz Perrone Moi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. OCDE. **A educação no Brasil**: uma perspectiva internacional (tradução do documento publicado originalmente pela OCDE sob o título: Education in Brazil: an international perspective, 2021), 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; ITAÚ SOCIAL. **A educação brasileira em perspectiva internacional. Webinário**. 30.06.2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TqC2CdrImoM>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

WILLEKE, Venâncio. Escolas Franciscanas do Brasil. **Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco**, V(1), p. 81-93. 1961.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado et al., **História da Educação**: A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ANEXO I – Tabela com as Revoltas escravas ocorridas e documentadas no Brasil.

Fonte: Material adaptado de MOTA Isadora. Linha Do Tempo. Revoltas escravas no Brasil do século 19. 31 Mai 2021(atualizado 30 Jun 2021 às 18h40). Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/>. Acesso em: 03 de fev. 2022.

ANEXO II – Quadro de Leis Referentes as Alterações Pedagógicas em Portugal (1751-1772)

Leis Referentes Às Alterações Pedagógicas Em Portugal (1751-1772)	
Data	Norma
20 de julho de 1751	Resolução sobre a pena dos pais, amos, e mestres, que excederem o modo no castigo dos filhos, criados, e aprendizes
15 de fevereiro de 1755	Alvará acerca dos estudantes que freqüentarem as aulas da congregação do oratório
19 de maio de 1758	Alvará confirmando os Estatutos das Aulas de Comercio de 19 de abril deste anno
7 de Junho de 1758	Decreto do Cardeal Patriarca suspendendo os padres da Companhia de Jesus de pregar, e confessar

17 de agosto de 1758	Alvará confirmando o Directorio dos índios do Pará e Maranhão de 03 de maio de 1757
----------------------	---

1807
Salvador e Recôncavo, BA
Em maio, escravizados haussá projetam um levante para o dia de Corpus Christi em vários bairros de Salvador e engenhos do Recôncavo. Em Santo Amaro, os rebeldes diziam ter um “embaixador”. Quando o movimento foi desmontado, foram encontrados arcos, flechas e um tambor.
1809
Salvador e Recôncavo, BA
Em janeiro, escravizados haussás fogem em massa da capital e de Nazaré das Farinhas. Entre dezenas de mortos e feridos, mais de 100 rebeldes são presos.
1814
Salvador, BA
Em fevereiro, quilombolas e escravizados das armações de pesca, perto de Itapuã, atacam a Vila de Itapoá. De maioria haussá, incluindo cinco mulheres, eles marcharam em direção ao Recôncavo, incendiando mais de uma centena de engenhos, plantações e casas. Liderada pelo muçulmano de malomi João e pelo liberto Francisco Cidade, a revolta se estendeu até maio e deixou um saldo de mais de 50 mortos.
Recife, PE
Revolta envolvendo trabalhadores urbanos escravizados e libertos. Planejada para 29 de junho, dia do Espírito Santo, tinha entre suas lideranças o liberto Domingos do Carmo, “rei do Congo e de todas as nações do gentio da Guiné”.
1816
Salvador e Recôncavo, BA
Em fevereiro, outra revolta fecha o ciclo de rebeliões haussás. Escravizados dos engenhos de Santo Amaro e São Francisco do Conde botam fogo em fazendas de cana e casas da região.
1822
Salvador, Itaparica e São Mateus, BA
Em maio, 250 escravizados do engenho Boa Vista se levantam em Itaparica. Em dezembro do mesmo ano, escravizados atacam tropas brasileiras estacionadas em Mata Escura e Saboeiro, freguesia de Pirajá e cerca de 50 deles são fuzilados pelo general Pierre Labatut.
1826-1830
Salvador e Recôncavo, BA
Inúmeras revoltas protagonizadas especialmente por escravizados nagôs nos engenhos do Recôncavo. Em 1826, nagôs do quilombo do Urubu, no Cabula, organizam um ataque a Salvador no Natal. Um dos líderes é Zeferina, “rainha” do quilombo onde também existia um candomblé. Em 1828, escravizados atacam as armações de Itapuã e se revoltam nos engenhos de Iguape. Mais de 40 rebeldes são mortos. Em 1830, nagôs atacam armazéns de escravos novos no Taboão. Cerca de 50 rebeldes são mortos.
1832
São Carlos (Campinas), SP
Em fevereiro, escravizados em 15 fazendas nas margens do rio Atibaia planejam uma revolta para a Páscoa. Em São Paulo, contavam com a adesão do liberto João Barbeiro. Os cativos do Congo e nascidos no Brasil tinham conhecimento da lei do

<p>fim do tráfico e até da abolição da escravidão indígena em São Paulo, ambas de 1831. “Pai Diogo” era visto como líder, presidindo reuniões, arrecadando dinheiro e fazendo mezinhas (preparado de raízes) para “fechar o corpo dos insurgentes” e acalmar os senhores.</p>
1833
Carrancas, MG
<p>Em 13 de maio, os escravizados da família Junqueira se levantaram nas fazendas Campo Alegre, Bela Vista e Bom Jardim, no sul de Minas. Liderados por Ventura Mina, rebeldes africanos e nascidos no Brasil assassinam diversos membros da família senhorial, incluindo o deputado Gabriel Francisco Junqueira. Conhecendo a conjuntura política do período regencial, tomam conta das propriedades em que trabalhavam, certos de que os restauradores que acabavam de realizar uma sedição militar em Ouro Preto os ajudariam a conseguir a liberdade.</p>
1835
Salvador, BA
<p>Na noite de 24 para 25 de janeiro, cerca de 600 escravizados e libertos, em sua maioria nagô e adeptos do Islã, tomam a cidade de Salvador. Os chamados malês (africanos mulçumanos) organizam a revolta para o final do mês sagrado do Ramadã, durante a festa do Lailat al-Qadr, a Noite da Glória, que coincidia com o domingo de Nossa Senhora da Guia. Cerca de 70 rebeldes morreram e mais de 500 sofreram prisão, açoites ou deportação. Este foi o levante urbano mais importante das Américas no século 19.</p>
1835-1840
Cabanagem, PA
<p>Lideranças negras como Félix, Cristóvão e Belizário tomam a frente de batalhões de escravizados e quilombolas nas lutas dos cabanos contra as tropas da Regência. Levantes no Acará e na Fazenda Pernambuco, propriedade Carmelita no Guamá, foram significativos.</p>
1838
Vassouras, RJ
<p>Em novembro, centenas de escravizados africanos e nascidos no Brasil dos cafezais de Manuel Francisco Xavier e Paulo Gomes de Ribeiro Avelar se reúnem nas matas de Paty do Alferes para formar um quilombo. Eram liderados pelo ferreiro Manoel Congo, também chamado de “pai” ou “mestre”, a quem atribuíam o poder de se tornar invisível.</p>
1838-1841
Balaiada, MA
<p>Escravizados, livres e quilombolas pegam em armas para lutar durante a revolta popular da Balaiada. Chegando a comandar cerca de 3.000 negros fugidos, o liberto Cosme Bento das Chagas se junta aos balaios e incentiva a insurreição nas fazendas maranhenses. Chagas se intitulava “tutor e imperador da liberdade”, chegando a fundar uma escola de ler e escrever no quilombo da Lagoa-Amarela, na comarca do Brejo.</p>
1846
Recife, PE
<p>Conspiração liderada por escravizados pertencentes à seita religiosa de Agostinho José Pereira, o chamado Divino Mestre. A polícia encontra na casa do pregador protestante uma bíblia em que estavam marcadas passagens sobre o fim da escravidão, textos sobre o Haiti e versos chamados de “ABC”. Agostinho alfabetizou muitos de seus seguidores.</p>

1848
Ciclo de conspirações negras no Vale do Paraíba
Na fronteira entre as províncias do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, diversas conspirações foram descobertas. Em Vassouras, o movimento tinha origem num culto religioso centro-africano e de raízes kongo/Mbundu. Falava-se na intervenção de Santo Antônio enquanto os rebeldes de Itu invocavam a São Benedito. Marcada para o dia de São João, a revolta previa o envenenamento dos senhores e ligava-se às discussões sobre o fim do tráfico atlântico para o Brasil.
1849
São José do Queimado, hoje município da Serra, ES
Em 19 de março, Chico Prego, João da Viúva e Elisiário lideraram mais de 300 escravizados em revolta após uma promessa não concretizada de liberdade feita pelo missionário italiano Gregório José Maria de Bene. O frei iria negociar a alforria daqueles que trabalharam na construção de uma igreja inaugurada durante a festa de São José. A repressão foi violenta – fugitivos foram arrastados pelo chão por muitas léguas -, mas alguns sobreviventes fundaram o Quilombo de Rosa d'Água em Cariacica.
1853
Bahia e Pernambuco
Dados os fortíssimos rumores de conspiração em Salvador, alguns africanos libertos são presos e deportados por serem suspeitos. Em Pernambuco, nas vilas de Nazaré e Pau d'Alho, escritos árabes são encontrados entre a comunidade islâmica escravizada. O alufá Rufino José Maria (ou Abuncare) foi preso sob suspeita de participação na revolta.
1854
Taubaté, Pindamonhangaba e São Roque, SP
Em 17 de abril, dia de São Benedito, escravizados de Taubaté planejam atacar a praça da matriz, nomear um rei e seguir armados para Pindamonhangaba. Em São Roque, a revolta tinha raízes em comunidades religiosas onde rebeldes eram iniciados por “Pai Gavião,” um espírito que falava através do liberto africano José Cabinda.
1858
Santana do Livramento, RS
Escravizados em combinação com o negro castelhano Francisco Antonio Dias, conhecido como Antonio Barbat, planejam uma fuga em massa para o Estado Oriental (Uruguai). O sinal para que os rebeldes pudessem reconhecer uns aos outros seria o cabelo raspado à navalha na circunferência da cabeça.
1859
Capivari, Encruzilhada e Herval, RS
Em março, escravizados, desertores e criminosos fugidos planejavam atacar as vilas e fugir para o Estado Oriental (Uruguai).
1860
Itapemirim, ES
Em agosto, autoridades descobriram uma revolta organizada por homens e mulheres escravizados pertencentes às “Sociedades Pemba” nas fazendas da região.
1861
Anajatuba, Viana e Turiaçu, MA
Escravizados e libertos de Anajatuba planejam uma revolta inspirada na Guerra de Secessão nos EUA. Depois de ver navios americanos ancorados em São Luís, rebeldes param de trabalhar ao imaginar que tropas americanas viriam ajudá-los a

conseguir a liberdade. Quilombolas de Turiçu e Viana circulam informação sobre a guerra.
1862
Muribeca, PE
Insurreição planejada por escravos aquilombados dos Engenhos Guararapes, Conceição e Recreio. Muitos acreditavam que o governo imperial e a Inglaterra apoiariam sua luta pela liberdade e liam coletivamente os jornais da época.
1863
Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Maranhão e Pará
Ciclo de conspirações negras em conexão à chamada Questão Christie. Escravizados planejavam lutar ao lado da Inglaterra numa eventual guerra contra o Brasil. Em Pelotas, o liberto Sebastião Maria foi preso por falar em ingleses contrários à escravidão. Em Campinas, uma insurreição foi sufocada na Fazenda Atibaia. Nas demais províncias, escravizados e quilombolas fogem em massa.
1863-1864
Taquari, RS
Insurreição planejada para o período eleitoral em novembro. Escravizados planejavam reunir-se no cemitério de onde arrancariam barras de ferro para usar como lanças e depois de atacar Taquari para conseguir dinheiro, armamento e fardamento oficial, finalmente fugindo “com os castelhanos” para o Estado Oriental (Uruguai).
1864
Serro e Diamantina, MG
Em outubro, artesãos das fazendas do Serro e escravizados das minas de diamante em Diamantina insurgiram-se em conjunto com o Quilombo dos Ferreiros e libertos. Inspirados pelas notícias vindas dos jornais a respeito da Guerra de Secessão nos EUA, os rebeldes resistiram ao cerco armado por dois meses em São João da Chapada. Entre os líderes, estavam a quilombola Vitorão, além do marceneiro José Cabrinha e o alfaiate Adão, ambos letrados e autores de cartas durante o levante.
1864-1865
Revoltas em fazendas da Ordem do Carmo, SP, PR e PA
Em maio, escravizados da Fazenda Capão Alto, na vila paranaense de Castro, recusaram-se a acompanhar o representante de novos arrendatários para São Paulo. Em dezembro, cativos da Fazenda Gaecá, perto de São Sebastião, atacaram a sede por desconfiar que seriam vendidos “para serra acima” pelo administrador. Em julho de 1865, na Fazenda Pernambuco, arredores de Belém, escravizados atacaram o feitor e se aquilombaram, influenciados por notícias sobre a Guerra de Secessão nos EUA.
1865
Minas Gerais
Os cativos falam “em liberdade, em Lopez do Paraguai, e muitas outras coisas perigosas.” Mais de 20 conspirações negras ocorreram na província, em conexão com a Guerra do Paraguai, incluindo novamente o Serro.
1867
Viana, MA
Insurreição quilombola liderada pelos escravizados do mocambo São Benedito do Céu, nas matas de Viana e Turiçu. Em julho, inspirados na Guerra do Paraguai, incendiaram as fazendas Timbó, Santa Bárbara e Santo Inácio. Os quilombolas esperavam o apoio dos índios Gamela e forçaram um feitor a escrever uma carta para

as autoridades maranhenses onde diziam “nos achamos em campo a tratar da Liberdade dos Cativos, pois a muito que esperamos por ela.”
1868
Porto Alegre, RS
Revolta organizada para eclodir na noite de São João, em junho. Os rebeldes planejavam atacar a cidade divididos em quatro divisões de lanceiros, visando o Quartel da Guarda Nacional, o Laboratório Pirotécnico e o Arsenal de Guerra. Prisioneiros de guerra paraguaios foram contatados pelos escravizados.
1871
Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo, Maranhão e Minas Gerais
Conspirações em conexão com a passagem da Lei do Ventre Livre. No Rio, na fazenda de João de Souza Botelho, escravizados exigem pagamento de salários a título de se acharem forros. Em Turiaçu, Santa Helena e São Bento, MA, outros fogem em massa para os quilombos. Por se acharem libertos, escravizados planejam levantes em Queimado, Mangaraí, Cachoeiro de Itapemirim e Cariacica, ES. Em SP, rumores se espalham em Espírito Santo do Pinhal e São Roque. Em MG, escravizados de fazendas de Sabará, Caeté, Jaguari, e Leopoldina se rebelam. Em Santa Luzia, os rebeldes pretendiam “gritar a República e ficarem forros.”
1881
Resende, Areas, Bananal, Silveiras e Queluz, RJ e SP
Em março, uma revolta é descoberta na Freguesia de Campo Belo, em Resende, de onde se espalha para várias fazendas na fronteira entre Rio e São Paulo. Três homens brancos são indiciados ao lado dos escravizados que pretendiam ir à Corte Imperial “gritar a liberdade.”
1882
Campinas, SP
Liderados pelo liberto Felipe Santiago, os 120 escravizados da Fazenda do Castelo, em Campinas, rebelam-se aos gritos de “Mata branco” e “Viva a Liberdade,” matando a família do administrador da fazenda. A revolta estava ligada a uma sociedade de cunho milenarista chamada “Arasia.” Setenta e quatro suspeitos foram presos.
1885
Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul
Em setembro, descobre-se uma insurreição escrava influenciada por uma sociedade secreta abolicionista chamada “Incógnitos.” Com sede na Corte, a sociedade esperava obter participação popular em várias províncias. Os rebeldes diziam contar com o apoio do Imperador, figuras políticas e do Conde d’Eu. No Natal de 1885, focos de revolta aparecem em Limeira, Mogi Mirim e Casa Branca, SP, onde os escravizados diziam seguir o Rei Pilintra.
1887-1888
São Paulo e outras províncias
Ciclo de revoltas, fugas em massa das fazendas, aquilombamento, marchas e confrontos em vilas paulistas. Em Araras, por exemplo, os escravizados da Fazenda Empíreo apresentam-se ao Juiz de Órfãos reivindicando liberdade, salários e boa alimentação. Revoltas se espalham pelo Brasil representando a crise final do escravismo.

28 de Junho de 1759	Alvará de Regulamento dos Estudos Menores
28 de Junho de 1759	Instrucções para os Professores dos Estudos Menores
6 de Julho de 1759	Decreto Nomeando Director Geral dos Estudos

28 de julho de 1759	Edital do Diretor Geral dos Estudos Menores, para provimento das cadeiras respectivas etc
13 de agosto de 1759	Alvará sobre o privilegio da impressão dos livros clássicos, pela Directoria Geral dos Estudos
03 de setembro de 1759	Decreto concedendo aposentadoria ativa aos Professores Régios
03 de setembro de 1759	Decreto dispensando de novos direitos as cartas dos Professores Régios
03 de Setembro de 1759	Lei Exterminando os Jesuítas e proibindo a comunicação com os mesmos
01 de Outubro de 1759	Carta Régia Ao Reitor da Universidade providenciando a bem dos Estudantes de Lógica na ocasião da reclusão dos Jesuítas
20 de Dezembro de 1759	Suprimindo os livros do antigo método do ensino de Gramática Latina
11 de janeiro de 1760	Alvará declarando os §§ 11, 16, 17 do Alvará de 07 de julho de 1759, e aprovando as providencias interinas dadas pelo director geral dos estudos para os exames dos professores
11 de Janeiro de 1760	Alvará declarando o de 7 de Julho de 1759 acerca do Director Geral dos Estudos, e Exames
07 de março de 1761	Carta de Estatutos do Real Colégio de Nobres em Lisboa
26 de janeiro de 1764	Resolução declarando, que a hum Professor de Latim em Pernambuco lhe competia, como tal, o privilegio de Nobre, para gozar de Homenagem
13 de setembro de 1764	Aviso declarando isentos de reclutas os estudantes bem applicados das aulas regias dos estudos menores
29 de outubro de 1764	Carta Regia sobre a criação de huma aula de náutica na cidade do porto
09 de julho de 1765	Edital prohibindo abrir escolas de primeiras letras, sem licença do Senado
1 de Dezembro de 1767	Alvará ampliando os Estatutos do Real Collegio dos Nobres
26 de setembro de 1769	Carta de doação do Collegio de Santo Antão de Lisboa dos extinctos jesuítas para o Hospital Real
30 de Setembro de 1770	Alvará determinando por que livros e manuscritos se ensine nas Aulas de Latim, e Primeiras Letras
30 de setembro de 1770	Alvará mandando ensinar nas Aulas de Latim, primeiramente a Grammatica Portugueza pelo Compendio de Antonio José dos Reis Lobato; prohibindo o uso de ensinar ler nas Escolas por processos, a que se devem substituir outros Manuscriptos, ou Livros impressos, principalmente o Cathecismo pequeno de Montpellier
23 de dezembro de 1770	Lei de Creação da Junta da Providencia Litteraria
04 de junho de 1771	Alvará cometendo a Real Mesa Censoria a Administração, e Direcção dos Estudos Menores do Real Collegio de Nobres, e dos mais estabelecimentos para estudos das primeiras letras
04 de Junho de 1771	Alvará em que se comete à Real Mesa Censória a Administração e Direcção dos Estudos das Escolas menores destes Reinos, e seus Domínio

02 de setembro de 1771	Resolução de Consulta, feita pela Junta Provisoria Litteraria, sobre os novos Estatutos para a Universidade, que se lhe tinha incumbido formalizar
13 de março de 1772	Alvará declarando, e ampliando os Estatutos primordiais do Real Collegio de Nobres de 07 de março de 1771
13 de março de 1772	Alvará mandando vender, ou afforar em hasta publica todos os bens de raiz da Dotação do Real Collegio de Nobres, para o seu rendimento ficar constituído em Foros, e outras rendas de fácil arrecadação
28 de agosto de 1772	Carta Régia de Roboração dos Novos Estatutos da Universidadede Coimbra
06 de Novembro de 1772	Lei fundando novas Escolas de Estudos Menores, e multiplicando-as na fórmula do Mappa, que a acompanha
10 de novembro de 1772	Lei derogando o T II dos Estatutos do Real Collegio de Nobres de 07 de março de 1761, para se não ensinarem as Sciencias Mathematicas fora da Universidade de Coimbra
10 de Novembro de 1772	Lei abolindo as antigas consignações para a instrução dos Estudos, e estabelecendo o Subsidio Literario
10 de Novembro de 1772	Alvará regulando a fórmula da arrecadação do Subsidio Literario

Fonte: adaptado de Cunha (2009, pp. 54-55).