

História da Educação no Brasil

Desafios e Perspectivas

Ivone Goulart Lopes
(Organizadora)





HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Ivone Goulart Lopes
(Organizadora)

Editora Chefe
Antonella Carvalho de Oliveira

Conselho Editorial
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior
Universidade Federal de Alfenas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto
Universidade Federal de Pelotas

Prof^a Dr^a. Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua
Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Takeshy Tachizawa
Faculdade de Campo Limpo Paulista

2016 by Ivone Goulart Lopes

© Direitos de Publicação

ATENA EDITORA

Avenida Marechal Floriano Peixoto, 8430

81.650-010, Curitiba, PR

[contato@atenaeditora.com.br](mailto: contato@atenaeditora.com.br)

www.atenaeditora.com.br

Revisão
Os autores

Edição de Arte
Geraldo Alves

Ilustração de Capa
Geraldo Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

História da educação no Brasil : desafios e perspectivas /
Ivone Goulart Lopes, (organizadora). –
Curitiba, PR : Atena Editora, 2016.
2.926 Kb ; PDF ; 138 p.

Vários autores.
Bibliografia.

ISBN: 978-85-93243-05-9

1. Artigos 2. Educação – Brasil 3. Educação – Brasil -
História I. Lopes, Ivone Goulart.

16-08963

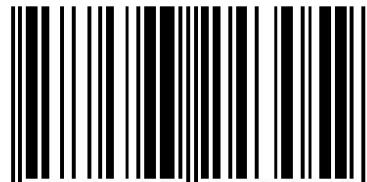
CDD-370.981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Educação : História 370.981

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-93243-05-9



9 788593 243059

Apresentação

Neste livro, apresentamos uma gama de artigos diretamente vinculados aos desafios e perspectivas da história da educação. Eles nos permitem ter uma ideia abrangente do estado da arte desta área em termos nacionais e colaborarão para o seu desenvolvimento, que é seu principal objetivo.

É precioso e indispensável atentarmos bem para a história da educação; sem sombra de dúvida, aquele que ignora a história corre o risco de repeti-la em seus desacertos.

Uma leitura dinâmica, feita no sumário deste livro lhe mostrará a policromia de abordagens e os recortes de visão que esta obra encerra. O livro está organizado em nove capítulos que tratam dos desafios e perspectivas da História da Educação nacional. Pontos de vista divergentes, experiências complementares, posicionamentos questionadores perpassam as páginas deste livro como espelhamento do processo histórico vivido.

Um agradecimento especial a todos que colaboraram com seus textos para este livro. Vocês nos ofereceram uma visão panorâmica da história da educação numa época tão incerta quão plena de esperança.

Hoje, em nosso país, não parece garantida a atenção que a ação educativa merece. Tem-se a impressão que estamos vivendo num inverno educativo, defrontamo-nos com reducionismos antigos e novos, com práticas educativas efêmeras, “modelos que sofrem de insuficiência cardíaca, propostas de pressão baixa, carentes de sonhos e projetos” (Di Cicco). Há quem aposte tudo no requinte de novos métodos e técnicas, esquecendo-se que é justamente o “suplemento de alma” o que reanima, apaixona, entusiasma. A cultura - mas qual cultura? - é o contexto fértil para o educador em dia com o seu tempo.

A história pode ser definida como a “ciência do tempo”. Navegando pelos estudiosos da história colhe-se muito rapidamente o entendimento seguinte: a história é o fato e suas interpretações. A partir deste entendimento, tiramos outra conclusão: a história não consegue ser reduzida a uma “racionalidade objetiva”. Ela exige, a cada tempo, novos olhares, exatamente por padecer de interpretações enriquecedoras.

O coração não pode ser um simples verbete no dicionário das ciências da educação. Ele está no centro das ações educativas, em todos os seus níveis e com todas as suas problemáticas, insucessos e esperanças.

Oxalá este trabalho, realizado conjuntamente a incontáveis mãos, ajude a todos os pesquisadores e estudiosos a enfrentar os desafios dos novos tempos nas múltiplas realidades brasileiras.

Com a expectativa de que uma leitura proveitosa por parte de todos aqueles que se ocupam com o ensino e a pesquisa educacional, em especial da História da Educação contribua para subsidiar novos estudos e embates na área, é o que pretendemos.

Cumpre saudar a Editora Atena pela decisão de publicar esta obra que irá permitir seu acesso a um maior número de estudiosos do campo educacional.

Boa leitura!

Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes

Membro: ACSSA-seção Brasil; GEPHEM-OPO/Uneouro-RO; GPAE/IFRO-Cacoal;
MNEMOS/ UNIR-RO.

Sumário

| | |
|---|----|
| Apresentação..... | 04 |
| <u>Capítulo I</u> | |
| POR ENTRE CAMPAINHAS E CORREDORES: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NO GRUPO ESCOLAR CÉSAR BASTOS (1947-1961) | |
| Maria Aparecida Alves Silva e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro..... | 08 |
| <u>Capítulo II</u> | |
| RAÍZES FINCADAS E SONHOS EMBALADOS: EDUCADORAS SALESIANAS EM CAMPOS/RJ | |
| Ivone Goulart Lopes..... | 21 |
| <u>Capítulo III</u> | |
| CIDADANIA E CIVISMO NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS NO PERÍODO DE INFLUÊNCIA DE ANÍSIO TEIXEIRA (1952- 1971) | |
| Maria Augusta Martiarena de Oliveira e Berenice Corsetti..... | 34 |
| <u>Capítulo IV</u> | |
| CULTIVAR O ESPÍRITO, FORMAR O CARÁTER": IDEOLOGIA DO PROGRESSO E A CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO REPUBLICANO NOS GRUPOS ESCOLARES DA CIDADE DE SANTOS | |
| André Luiz Rodrigues Carreira..... | 46 |
| <u>Capítulo V</u> | |
| ALFABETIZAÇÃO, HISTÓRIA E MEMÓRIA: CULTURA ESCOLAR NA REGIÃO NOROESTE PAULISTA (1960-1970) | |
| Renata de Sampaio Valadão e Estela Natalina Mantovani Bertoletti..... | 60 |
| <u>Capítulo VI</u> | |
| CURRÍCULO E HISTORICIDADE: A DISCIPLINA HISTÓRIA DO MARANHÃO NO SISTEMA PÚBLICO ESTADUAL DE ENSINO (1902 – 2013) | |
| Dayse Marinho Martins..... | 76 |
| <u>Capítulo VII</u> | |
| MULHERES, EDUCADORAS E COM UMA FÉ DIFERENTE: OS ENCONTROS DE LAURA AMAZONAS E NEYDE MESQUITA | |
| Rosemeire Siqueira de Santana e Josineide Siqueira de Santana..... | 90 |

Capítulo VIII

ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE TRAZEM OS RECENTES ARTIGOS
SOBRE O LIVRO DIDÁTICO, DE 2009 A 2013

Cassia Helena Guillen Cavarsan.....104

Capítulo IX

O CAPITAL-IMPERIALISMO COMO FORMA DE DISCURSO DOS EDUCADORES
DO SÉCULO XX: O CASO DE PASCHOAL LEMME E PAULO FREIRE

Daniel Luiz Poio Roberti.....119

Sobre a organizadora.....134

Sobre os autores.....135

Capítulo IX

O CAPITAL-IMPERIALISMO COMO FORMA DE DISCURSO DOS EDUCADORES DO SÉCULO XX: O CASO DE PASCHOAL LEMME E PAULO FREIRE

Daniel Luiz Poio Roberti

O CAPITAL-IMPERIALISMO COMO FORMA DE DISCURSO DOS EDUCADORES DO SÉCULO XX: O CASO DE PASCHOAL LEMME E PAULO FREIRE

Daniel Luiz Poio Roberti

Universidade Federal Fluminense, Departamento de Geografia e Políticas Públicas.
Angra dos Reis – Rio de Janeiro

Resumo: O discurso do capital-imperialismo não se explica apenas pelas relações econômicas e os seus próprios fins, mas ele também pode ser entendido como um processo que atinge a todas as dimensões da atividade humana. A educação pode ser considerada uma dessas dimensões do capital-imperialismo. Com o intuito de discutirmos a relação do discurso do capital-imperialismo e o seu impacto na educação, debruçamo-nos sobre as obras de dois intelectuais brasileiros: Paschoal Lemme e Paulo Freire. Os dois professores são considerados precursores de um grupo de pensadores críticos que se posicionavam contrariamente a um modelo de educação elitista e altamente excludente que se estabeleceu no Brasil, principalmente, no século passado. Defendemos a tese que se colocarmos uma lupa sobre a história de vida desses autores (que até certo ponto, apresenta semelhança entre eles) encontraremos elementos que podem contribuir para contextualizar a origem do movimento crítico da educação brasileira após os anos de 1950.

Palavras-chave: capital-imperialismo; Paschoal Lemme e Paulo Freire.

1. INTRODUÇÃO

A divisão internacional do trabalho (D.I.T) trata de separar o mundo em países consumidores e produtores de matérias-primas minerais, vegetais e bens industriais. Mesmo os países com grandes aglomerados humanos de exclusão (HAESBAERT, 2006) e com pouca oferta de produtos primários participam de alguma forma da D.I.T, pois fazem parte do comércio mundial. Estes países estão inseridos de uma maneira marginal ao sistema-mundo moderno colonial, imposto pela longa história de colonização dos grandes estados-nacionais europeus e por fim pelos Estados Unidos da América (SANTOS, 2000; SOUSA SANTOS, 2001; LANDER, 2005, GONÇALVES, 2006; WALLERSTEIN, 2007).

A D.I.T não é só formada pelo aspecto econômico que envolve a relação comercial entre os países do mundo. Há o processo de construção do pensamento dominante que forja a identidade dos grupos hegemônicos e subalternizados. Concordando com Gramsci (citado por KONDER, 2002), que uma superestrutura prescinde de uma estrutura, ou seja, o caráter econômico comercial entre os países facilita a consolidação de um pensamento dominante que se torna um ideário de aceitação de visões fragmentadas sobre o mundo. Nós nos apoiamos nas análises de Fontes (2010) que adota o conceito de capital-imperialismo não só para explicar as relações econômicas pelos seus próprios fins, mas como um processo que atinge

todas as dimensões humanas. Fontes (2010), a partir de Marx acredita que o capitalismo deveria ser compreendido como uma forma datada na história que organiza as relações sociais, sobrepondo o “econômico como sua dimensão central, como se fosse o móvel e o fulcro da existência humana” (FONTES, 2010, p. 305 citado por RUMMERT, ALGEBAIL; VENTURA, 2011, p. 2).

A análise que fazemos em torno deste trabalho leva em conta a questão do capital-imperialismo e a sua relação com a educação, considerando sempre a imbricação entre superestrutura e estrutura (MENDES, 1987). Nós nos propusemos pesquisar o sentido de permanência histórica das discussões que envolvem a subalternização e a dependência do Brasil em relação às questões educacionais no sistema-mundo moderno colonial.

2. METODOLOGIA

Selecionamos, previamente, os educadores do século XX que mais se aproximavam de um pensamento crítico da influência dos países centrais do capital-imperialismo em relação aos assuntos relativos à educação brasileira. Entre os educadores, alguns nomes que apareceram em um primeiro momento da investigação, foram Paschoal Lemme, Florestan Fernandes, Paulo Freire e Dumerval Trigueiro. Neste primeiro passo da pesquisa, em que chamamos de alinhamento dos teóricos da educação, não levamos em conta o tempo, ou seja, o quando eles escreveram, mas como eles justificavam os problemas educacionais brasileiros. Desde os anos 30 do século passado, o educador Anísio Teixeira já falava que a educação seria um reflexo da sociedade³⁵. “As escolas são como os romancistas, também acusados de corromperem a sociedade. Elas, como eles, refletem, tão somente, o que já vai pela própria sociedade” (TEIXEIRA, 1968). Mas, o educador Paschoal Lemme³⁶ foi um dos primeiros intelectuais a ultrapassar o pensamento liberal vigente nas discussões das questões educacionais brasileiras. Segundo Lemme (2004, p.99), citando o discurso de advertência do líder revolucionário mexicano Benito Juarez,

ainda que se multipliquem as escolas, e os professores sejam bem pagos, sempre haverá escassez de alunos, enquanto exista a causa que impede a assistência à escola... Essa causa é a miséria geral... O homem que não pode dar alimento à família vê a educação dos filhos como obstáculo à sua luta diária pela subsistência... Elimine-se a pobreza... e a educação seguirá em forma natural... (citado pela Revista do Clube Militar do Rio de Janeiro, n. 89, p. 28, maio/jun. 1948)

³⁵ O movimento da Escola Nova teve grande repercussão no Brasil, principalmente, nos anos de 1930, formando uma corrente com vários intelectuais. Mas, interpretações dos finais dos anos 80 (LIBÂNEO, 1990; SAVIANI, 1985) do último século, reduziram a diversidade teórica dos escolanovistas.).

³⁶ O pensamento liberal vigente que me refiro aparece no movimento da Escola Nova dos anos 30 em que Paschoal Lemme fez parte, mas que ele não deixou de tecer críticas a esse ideal liberal dos escolanovistas.

O professor Florestan Fernandes foi outro intelectual que contribui com análises sobre a relação de poder nas sociedades heterônimas pertencentes aos centros de dominância da expansão econômica capitalista (LIMOEIRA-CARDOSO, 2005). Segundo Fernandes (1995, p. 139, citado por LIMOEIRO-CARDOSO, 2005, p. 11), “a dominação econômica, sociocultural e política inerente ao imperialismo torna-se uma dominação total, que opera a partir de dentro dos países neocoloniais e dependentes e, ao mesmo tempo, afeta em profundidade todos os aspectos de sua vida econômica, sociocultural e política.”

Outro intelectual da história da educação que fez uma crítica à dependência brasileira em relação aos projetos pedagógicos oriundos dos centros hegemônicos mundiais de poder foi Dumerval Trigueiro. Este educador fez uma análise do período da redemocratização brasileira após a ditadura militar (1964-1985) em fins dos anos 80 do século passado, apontando que “o governo evita, deliberadamente, o projeto político e pedagógico, já que os países hegemônicos, por exemplo, os EUA, influem, explícita ou implicitamente na educação brasileira, isto é, num país dependente.” (MENDES, 1987, p.4)

A partir da análise dos ensaios e da historiografia desses educadores do século XX, reduzimos a nossa amostra de pesquisa a dois pensadores da história da educação pertencentes a mesma geração de intelectuais. Estes professores apresentam um traço de pesquisa em comum: ambos escreveram sobre a falta de pioneirismo brasileiro para resolver os seus próprios dilemas educacionais. A hipótese de pesquisa desses autores antecipa uma série de discussões travadas nos dias de hoje, envolvendo uma leitura marxiana da educação brasileira.

Na pesquisa, mapeamos o quando e o aonde esses dois intelectuais construíram os seus discursos. Acreditamos na relação direta entre o pensamento, o contexto histórico e de onde se fala. Por isso, dividimos a pesquisa em duas partes reservada a cada pensador: contexto histórico da produção intelectual e a apresentação do seu pensamento.

3. O CONTEXTO CULTURAL E O PENSAMENTO DA ÉPOCA

Paschoal Lemme disse em sua autobiografia (LEMME, 2004) que sua família era de origem humilde, pai calabrês garibaldino enfrentou muitas dificuldades desde jovem em terras estranhas para se qualificar tanto culturalmente e profissional num curso superior e sua mãe teve 12 filhos e tentou ser professora primária. Ambos eram bastantes críticos em relação aos principais fatos políticos brasileiros. Este tipo de comportamento acabou influenciando a formação do caráter do Paschoal, no que ele próprio identificou como traço de sua personalidade que permaneceu até o final de sua vida:

Duas características, segundo me parece, foram sempre dominantes em minha personalidade: uma forte tendência para a oposição, para a contestação, e um marcado sentimento de repulsa à injustiça ou à

humilhação, feitas a mim ou a quem quer que fosse, em minha presença, ou de que viesse a tomar conhecimento. (LEMME, 2004, p. 175)

Paschoal participou de movimentos na educação de suma importância na história brasileira de todo o século XX e foi atravessado por acontecimentos históricos tanto nacionais quanto internacionais que o fizeram adotar determinadas opções políticas.

Paschoal fez uma análise da gênese do capitalismo que para ele entra ciclicamente em colapso, para explicar os principais acontecimentos que se arrolaram na história mundial em meados do século XX, como a 1^a Guerra Mundial e a Revolução Russa.

Sobre as causas determinantes dessa situação, já não há um acordo tão completo, mas, para mim, a corrente de opinião que mais se aproxima da verdade histórica é aquela que afirma que a origem fundamental da deflagração desse processo, foi a luta que veio se travando, desde aquele acontecimento, entre o regime econômico, político e social denominado capitalismo, prevalecente nas áreas mais desenvolvidas do mundo, e o novo, que se estabeleceu na Rússia, naquele ano de 1917, denominado socialismo.(LEMME, p.178)

A matriz de pensamento marxiana acompanhou Paschoal desde os tempos em que ele fez parte da administração Anísio Teixeira da educação na capital federal (1931-1935). Lemme travou intensos debates nos tempos em que foi secretário de governo do educador baiano, demonstrando um amadurecimento de pensamento em relação à fase da assinatura do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932.

Após a 1^a Guerra mundial, o mundo passou por grandes transformações que tiveram fortes influências na política do Estado brasileiro. A década de 1920 foi de intensas revoltas contra as oligarquias atrasadas que controlavam a política brasileira. Os reflexos destes descontentamentos resultaram nas grandes greves operárias, os movimentos tenentistas de 1922 e 1924 e a eclosão da Revolução de 30. Foram movimentos que tiveram repercussões para além do campo político e social, atingindo os ditames da educação nacional. Um dos reflexos desses movimentos dentro da educação foi o grande debate entre as Diretorias Gerais de Instrução Públicas e as Assembleias dos estados brasileiros. Cada estado estava implementando a sua reforma política de educação.

Desde 1920, em várias das unidades federadas, começaram a surgir as primeiras reformas estaduais de ensino, impulsionadas não somente pelos anseios de tirá-la dos velhos padrões que remontavam aos tempos do Império e até mesmo do Brasil-Colônia, como também, por influência das novas idéias que nos chegavam da Europa e dos Estados Unidos, após a Grande Guerra Mundial e que constituíram o movimento conhecido pela denominação genérica de "Escola Nova". (LEMME, 2004, p.59-60)

Paschoal foi um dos 26 signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. Foi o mais novo educador e o último a morrer de todos os que assinaram o famoso documento. Ajudou a implementar o ideal da pedagogia moderna nas duas reformas da política da educação do Distrito Federal nos anos 30 do século XX (Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira), mas também foi o “pioneiro” que mais se afastou do pensamento liberal hegemonic dos escolanovistas. Segundo o mesmo Lemme em sua autobiografia (2004, p.123-124),

nesse período, ainda acreditava, como a maioria dos educadores, nas virtudes das reformas da educação e do ensino como fatores fundamentais da transformação social, que todos desejávamos para tirar nosso País do estado de subdesenvolvimento, causador das situações mais negativas em que vivia o povo brasileiro. Aos poucos, porém, fui compreendendo a ingenuidade dessas crenças, pois o que me faltava antes "era a compreensão de que a luta para libertar a educação e a luta para democratizar a vida econômica estão inseparavelmente ligadas.

Quando Lemme foi assistente na administração de Anísio Teixeira (1931-1935) à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública, o educador carioca teve mais contato com o pensamento da escola progressista norte-americana de Anísio.

Lembro-me, a propósito, que, certa vez, discutindo com Anísio o problema da igualdade de oportunidades, "o sonho da educação norte-americana", acabei concluindo que sua filosofia de educação, inspirada nas idéias de John Dewey, pressupunha uma sociedade homogênea, sem classes, retratada naquela imensa classe média norte-americana, tão igual em seus hábitos, idiossincrasias e aspirações. E ele concordava e estava sendo fiel à doutrinado mestre de Columbia. (LEMME, 2004, p. 113)

Mas o intelectual Paschoal Lemme não acreditava em uma sociedade sem classes no Brasil, pois a luta de classes sociais prescinde uma sociedade sem classes; na verdade, ele tinha fé em um tempo que superaríamos a sociedade de classes antagônicas, para uma que resolveria o seus problemas a partir da solidariedade e da autogestão democrática.

Lá pelos idos de 1933 e 1934, eu já vinha fazendo clara opção pelas teses fundamentais da filosofia denominada marxista, especialmente nos aspectos que considerava como um verdadeiro humanismo: a liquidação da exploração do homem pelo homem e a previsão para a humanidade de um regime político, econômico e social que proporcionasse a todos maiores oportunidades de usufruírem todos os bens materiais e culturais criados pelos próprios homens. Comecei a compreender, porém, que isso somente se realizaria no final de um longo processo de lutas encarniçadas, conforme já vinha ocorrendo através dos séculos, desde a dissolução das sociedades primitivas, sem classes, e a instauração da sociedade de classes antagônica, pela denominação de umas sobre outras. Concordava assim com as teses marxistas de que o capitalismo, tal como outros regimes de classes, estava condenado a desaparecer em virtude de suas próprias contradições internas, e que o homem, afinal, conseguiria estabelecer um

regime político, econômico e social, de verdadeira justiça social, no qual cada um contribuiria com seu esforço para o bem comum e receberia em retribuição, da sociedade, assim organizada em bases realmente democráticas, todos os elementos necessários para se desenvolver com a dignidade desejada de verdadeiros seres humanos. (LEMME, 2004, p.110-111)

Além de aderir ao marxismo para explicar o modelo de educação de sociedade de classes antagônicas, Paschoal se aproximou do pensamento de Max Weber (2004) para desenvolver sua tese sobre as diferenças entre a escola primária norte-americana, defendida por Teixeira, e a nossa escola “cabloca”³⁷.

E o modelo dos sistemas escolares capazes de realizar essa democratização da sociedade era o que fora criado e desenvolvido pelos nossos grandes vizinhos do norte. Esqueciam-se, porém, nossos educadores de que aquela organização fora resultante da tradição anglo-saxã luterana, em que a escola de ler e escrever era uma peça indispensável à existência das comunidades, cujos membros faziam da leitura e interpretação da Bíblia o elemento básico de sua formação. Enquanto que, em nossa tradição católica, a educação popular não tinha a mesma importância e a mesma condição de necessidade, e até se beneficiava com a existência de grandes massas de iletrados, mais dóceis e menos céticos (LEMME, 2004, p.111).

4. O “CAPITALISMO DEPENDENTE” NO PENSAMENTO DE PASCHOAL LEMME

Escolhemos este título de abertura para o novo capítulo, porque o próprio Paschoal Lemme destacou a importância do pensamento de Florestan Fernandes para entender a dependência econômica do Brasil em relação aos outros países do mundo. Mais do que a “dependência econômica”, o educador carioca deixa claro no livro homônimo *Pascoal Lemme: Memórias vivas de um educador*, que a influência de outros países sobre o Brasil atinge também a dimensão da cultura:

Mas, o aspecto mais grave desse processo, segundo penso, é o que se refere à cultura: a degradação de nossa música popular; o best-seller comercial, substituindo a verdadeira literatura; os "enlatados" do cinema e da televisão, mergulhando constantemente nosso povo e, lamentavelmente, nossas crianças, nos ambientes históricos e de costumes, que não são nossos, com o desprezo de nossas mais caras e autênticas tradições. Nossas crianças, através das histórias em quadrinhos, do cinema e da televisão, sabem muito mais dos costumes e dos heróis norte-americanos do que dos feitos mais significativos de nossa história nacional. E até os nossos marginais se inspiram e aprendem o crime e a violência nos filmes policiais ianques, repetidamente exibidos em nossos cinemas e na televisão... (LEMME, 2004, p. 116)

³⁷ Expressão que o próprio Paschoal usa recorrentemente em sua autobiografia (LEMME, 2004) com o intuito de expressar a nossa adaptação às ideias oriundas de outros países.

E a dependência de um país periférico, no caso o Brasil, em relação ao mundo moderno colonial que também atinge a dimensão política. Em sua autobiografia, Lemme (2004) fez inúmeras análises sobre a revolução de 30, criticando a política agroexportadora da República Velha que vivia a base de investimentos do capital externo. A revolução de 30 foi um movimento que entusiasmou e iludi grande parte da população, pois a sociedade brasileira acreditava “que tinha chegado a hora de se construir uma nacionalidade livre e independente” (LEMME, 2004, p. 119)

Pascoal Lemme foi o relator da 10ª Conferência Nacional de Educação realizada no Rio de Janeiro, de 15 a 27 de novembro de 1950. A participação do intelectual gerou o único livro publicado pelo educador com o nome de *Estudos de Educação* no ano de 1953. Neste documento, Paschoal pela primeira vez expõem nacionalmente contra o que ele chamou de otimismo pedagógico de parte dos educadores da ABE que acreditavam que a modernização da educação promoveria por si só as transformações sociais, políticas e econômicas reclamadas para o povo brasileiro. O intelectual carioca apresenta uma análise de base marxiana sobre a educação brasileira.

O pensamento de Paschoal sempre teve um lado contestador sobre a realidade brasileira que estava posta, seja analisando o pensamento dos Pioneiros da Educação ou a influência de atores internacionais sobre a formulação das políticas públicas nacionais. Mas apenas com o lançamento do seu livro, que suas ideias ficaram registradas/documentadas e ganharam alcance nacional. Apesar de Paschoal já ter tido o acesso à literatura marxiana em meados dos anos 30 do século passado³⁸, o grande público dos educadores brasileiros só conheceram suas análises marxianas sobre educação no 10ª Congresso Nacional de Educação e no lançamento de seu livro com o nome de *Estudos de Educação* nos anos de 1950. Nesse congresso Paschoal Lemme (2004, p.24) travou um debate³⁹ com o professor de educação comparada da Universidade de Columbia pelo famoso Ponto Quadro.

[...] o presidente Truman anunciou que o governo dos Estados Unidos está disposto a estudar sua assistência técnica e financeira aos governos dos países economicamente subdesenvolvidos, no intuito de cooperar para a elevação do padrão de vida desses países, assim promovendo a base econômica essencial às sociedades democráticas (em Educação e Cultura, órgão do Centro dos Técnicos de Educação do Ministério da Educação e Saúde, ano I, n. 1, p. 48, fevereiro de 1950).

³⁸ Paschoal Lemme relata em sua autobiografia (2004) que teve acesso à literatura marxiana pelas mãos de seu amigo Alberto Carneiro Leão, irmão de Antonio Carneiro Leão, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal no governo Arthur Bernardes. Congresso Paschoal Lemme (2004, p.24)

³⁹ Na verdade esse debate não existiu, porque pela organização do Congresso, o palestrante, no caso o professor norte-americano, apenas fez uma apresentação e não pôde responder as perguntas nem réplicas. As reflexões de Paschoal Lemme sobre a palestra do professor Robert King Hall gerou um documento de análise sobre a conferência que não foi aceito pela comissão da Redação dos Anais, mas que se transformou em um dos capítulos do único livro publicado pelo educador com o nome de *Estudos de Educação* no ano de 1953.

Paschoal Lemme comentou sobre a ingerência norte-americana nas questões da política educacional brasileira. Ele fez uma observação sobre o motivo que levou o professor King Hall a não explicar a miséria dos países subdesenvolvidos que

em três séculos de contato com a Revolução Industrial, não conseguiram criar uma economia nacional auto-suficiente. Não disse que isso se deu justamente por causa da exploração colonial a que estavam submetidos pelas grandes potências que fizeram a Revolução Industrial, e agora oprimidos pelas nações imperialistas que, como os Estados Unidos da América do Norte, não permitem que se industrializem e criam um "famoso Ponto Quatro", para "ajudá-los" a continuarem como simples produtores de matérias-primas no interesse apenas dos parques industriais dessas nações". (LEMME, 2004, p.25)

Lemme não criticou apenas às posições do professor Robert King Hall proferidas nessa palestra, mas a estendeu ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que financiou a vinda do professor da Universidade de Columbia para lecionar cursos voltados a um público de professores rurais que foram submetidos a distorções e "uma desenfreada propaganda, verdadeira histeria, que procura insensibilizar o povo em relação aos crimes que seus líderes estão praticando, ou pretendem praticar, contra a liberdade, a paz e o progresso dos povos." (LEMME, 2004, p. 24)

E por fim, o educador carioca atenta para o fato de que as soluções para os nossos problemas não apenas apresentam posicionamentos de nossos intelectuais nem muito menos oriundas de outros com caráter sectário, mas quem quiser responder aos maiores dilemas nacionais precisa encarar esse desafio com "honestidade" e estudar "o desenvolvimento histórico da humanidade, a verdadeira história do desenvolvimento econômico, social e político dos povos em geral e do Brasil em particular, não se deixando levar pela economia, sociologia, história ou filosofia" (LEMME, 2004, p.26) dos povos que estão no topo do sistema capitalista e que visam apenas "à conservação da ordem vigente, no interesse dos grupos estrangeiros ou nacionais a que servem, consciente ou inconscientemente." (LEMME, 2004, p. 26)

5. CONTEXTO CULTURAL DE PRODUÇÃO DO PROFESSOR PAULO FREIRE

O intelectual pernambucano era muito pequeno quando eclodiu a Revolução de 30. A sociedade que ele nomeia de "fechada brasileira colonial, escravocrata, sem povo, reflexa, antidemocrática, como o ponto de partida de nossa fase de transição" (FREIRE, 2011a, p.88) é datada no tempo. O tempo é o mesmo que ele começa a escrever, ou seja, os anos de 1950. Tempo em que o Brasil deixava de ser um país agroexportador e se posicionava como urbano-industrial na nova fase da D.I.T. A nova D.I.T previa o desenvolvimento industrial dos países periféricos com a crença de muitos (países desenvolvidos e subdesenvolvidos) que o crescimento econômico

e social apresenta o mesmo trajeto para todos os países do mundo e os mais pobres estavam “fora dos trilhos” até aquele momento.

Vai ser o momento de financiar o desenvolvimento industrial dos países subdesenvolvidos a partir do investimento financeiro dos países desenvolvidos. O investimento econômico dos países ricos foi feito, diretamente, a partir de empréstimos a juros flexíveis e, indiretamente, com a instalação de empresas multinacionais nos países mais pobres. Estas empresas viriam para reduzir o atraso tecnológico do parque industrial e gerariam oferta de emprego no setor secundário para a população dos países subdesenvolvidos. A contradição produzida pela proposta de desenvolvimento econômico dos países desenvolvidos vai ser a renovação do elo de dependênciaⁱ de peças/equipamentos e bens industriais, respectivamente, para abastecer a incipiente indústria e o mercado de consumo dos países periféricos ao sistema capitalista (SANTOS, 2000).

Essa dependência econômica e cultural se estenderá para além da década de 50, atingindo as ditaduras militares que vão se instalar, principalmente, na América Latina nos anos 60 do último século, que importaram além das medidas de ajustes econômicos, políticas educacionais públicas dos países desenvolvidos⁴⁰.

O paradigma do capitalismo vigente na época era o liberalismo econômico⁴¹ baseado na política do livre-mercado com acesso irrestrito de produtos e mercado consumidor pelo mundo. O pressuposto máximo do liberalismo era a igualdade de oportunidades oferecida aos países ou empresas na comercialização de produtos, independente da sua posição ocupada na D.I.T.

O ideal do liberalismo atingiu a educação creditando na figura da escola e do indivíduo a possibilidade de promoção social, mas também responsabilizou esses atores pelo fracasso. Os defensores do liberalismo acreditavam que a escola resolveria todos os problemas da sociedade, independente do antagonismo das classes sociais. O liberalismo teve grandes reflexos no pensamento educacional brasileiro⁴².

Paulo Freire se encontrava num período de críticas aos ideais do liberalismo econômico. O educador pernambucano foi influenciado pelo processo de descolonização das ex-colônias asiáticas e africanas e pelas leituras de Frantz Fanon, Karl Marx (2010) e Georg Hegel (2000). Estes autores ajudaram Freire a pensar sobre o principal público-alvo de suas práticas educativas: o adulto analfabeto. Freire sabia que o adulto não era o principal culpado/responsável pelo

⁴⁰ É uma contradição, por um motivo. O incentivo ao desenvolvimento industrial dos países subdesenvolvidos pode ter sido pensado com as melhores das intenções, mas o que se viu foi uma produção industrial de baixo valor agregado dos países pobres dependente de tecnologia de alto valor agregado dos países ricos. O resultado do crescimento industrial dos países pobres é uma renovação do modelo de pacto-colonial imposto pelos países ricos nos dias de hoje.

⁴¹ O capitalismo atual reifica o liberalismo de outrora. Nos dias de hoje, talvez esteja ocorrendo uma mudança de paradigma. Os países europeus desenvolvidos que sempre foram a favor do livre-comércio para obter o acesso ao mercado dos países subdesenvolvidos mudaram de posicionamento com a crise das bolsas norte-americana/crise europeia que estagnou a economia dos países pertencentes a OCDE e fez com que eles restringissem cada vez mais o livre acesso aos seus mercados.

⁴² Os preceitos do liberalismo subsidiaram o pensamento dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

seu estado de analfabetismo. Este adulto que não sabia ler, escrever e contar é fruto do antagonismo das classes sociais. Ele faz parte da classe marginalizada no sistema capitalista.

6. A NOSSA “INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA”⁴³

Um dos graves entraves para o Brasil entrar “nos trilhos” do processo de desenvolvimento social, econômicos e porque não, cultural até os anos de 1950, para Paulo Freire seria a “nossa inexperiência democrática”. Freire se apoia em autores como Toqueville (2005) e Caio Prado Junior (1953) para construir a ideia de democracia. Democracia, segundo Freire, seria discutir experiências de autogoverno. O educador faz um resgate nas raízes históricas de formação do Brasil e aponta que a nossa colonização não permitiu a constituição de uma autonomia política e econômica.

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. (FREIRE, 2011a, p.91).

No livro *Educação como prática de liberdade*, Paulo Freire apresenta as categorias integrar e ajustar e as explica, descrevendo o processo de colonização brasileira. Para o intelectual pernambucano, o projeto colonial português de caráter exploratório procurou ajustar as suas necessidades comerciais sobre as ofertas de produtos primários e mercado consumidor do Brasil. A relação de dependência econômica entre Portugal e Brasil nunca envolveu a integração da metrópole com a colônia; como Portugal não se interessou por povoar o Brasil, só foram cultivados vínculos de animosidades entre eles.

Segundo Paulo Freire, a elite brasileira até os anos de 1950 carregava uma marca histórica do projeto colonial em que recebia doações de receitas prontas pensadas nos países de capitalismo mais avançado. A nossa sociedade era alienada formada por grupos dirigentes que “oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança. Incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto.” (FREIRE, 2011a, p. 73). A sociedade brasileira de tanto estar acostumada a soluções transplantadas,

⁴³ “Inexperiência democrática” é uma expressão que Paulo Freire retira do livro *A democracia na América* de Toqueville para explicar a imaturidade brasileira em constituir governos verdadeiramente democráticos. Ao longo deste capítulo explicarei o que é democracia para Paulo Freire e Toqueville.

tomadas por empréstimos de outros contextos, apresentam atitudes de desânimo e inferioridade em relação aos países que ofertam essas condições.

No livro *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire avança a discussão em torno da categoria invasão cultural. Esta categoria denuncia a influência/imposição do pensamento dominante dos países desenvolvidos sobre o Brasil em questões econômicas, sociais e culturais. Mas, o educador também aponta para a contradição dessa ordem, quando desenvolve a categoria síntese cultural. Segundo Freire (2011c, p.249) no processo de síntese cultural, “não há invasores, não há modelos impostos, os atores fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos”.

O intelectual pernambucano explica o preconceito e a desvalorização que a sociedade brasileira deposita no trabalho manual, mecânico em decorrência do nosso passado escravista. Freire se apoia no pensamento de Marx (2010) e Hegel (2000) para retirar o caráter negativo que envolve a categoria trabalho. O trabalho constitui, modifica e torna o homem um sujeito histórico. É através do trabalho que o homem modifica a natureza, sobrevive, e dialeticamente a natureza transforma o homem. “Não é só o trabalhador que transforma a matéria-prima numa mercadoria. O trabalho, como ato de produzir, também transforma o homem, o trabalhador. O trabalhador que faz o pote, ao transformar a argila numa mercadoria, transforma a si mesmo num oleiro” (HEGEL, p. 24, 2000).

Para Freire, a sociedade brasileira após os anos 50 estava de mudança, entrava na recente fase de transição, em que o povo saia do estado de imersão em torno dos problemas sociais e econômicos de nosso país. O Brasil estava passando por um surto de desenvolvimento econômico que não significava a passagem direta para uma sociedade mais aberta e crítica. A postura crítica, ou seja, a transitividade crítica de Freire só poderia ser resultado da mudança econômica e do trabalho pedagógico crítico. “Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.” (FREIRE, 2011a, p.84)

7. CONCLUSÃO

Uma das diferenças entre os educadores Paschoal Lemme e Paulo Freire passa pela formação religiosa. O primeiro era ateu declarado (LEMME, 2004) e o segundo tinha uma formação cristã católica. As semelhanças na história de vida desses educadores são muitas. Apesar de Freire ser 17 anos mais novo que Paschoal, os dois morreram no mesmo ano. Eles são contemporâneos, ou seja, passaram pelos mesmos movimentos políticos que assolaram o Brasil e o mundo. Os intelectuais foram perseguidos políticos. Lemme pela ditadura Varguista e Freire pela ditadura dos Militares. O primeiro ficou preso por quase dois anos e o segundo ficou fora do Brasil por mais de 15 anos. Os professores escreveram vastas

pesquisas sobre o ensino voltado para o público de adultos. Os intelectuais acreditavam estar pensando numa nova educação para um novo homem.

Para este trabalho, a característica do pensamento dos educadores que mais os aproximou foi o uso da leitura marxista para a análise da realidade dos países periféricos ao capital-imperialismo, no caso mais profundo, no desenvolvimento de conceitos que explicassem a realidade da educação brasileira. A grande contribuição desses autores ao seu tempo foi realizar análises que compreendiam a educação dentro de um sistema de disputas de classes.

Paschoal foi mais incisivo que Freire em suas críticas na questão da importação do pensamento dominante dos países de capitalismo mais avançado, sem a necessária adaptação a realidade brasileira. Talvez, tenha influenciado para isso, a personalidade mais contestadora de Paschoal e a formação católica de Freire.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, F. **Em busca do socialismo: últimos escritos e outros textos.** São Paulo: Xamã, 1995.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 14^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50^aed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo. Teoria e história.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFRJ Editora, 2010.

GONÇALVES, C., W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização.** São Paulo: Civilização brasileira, 2006.

HAESBAERT, R. **Territórios Alternativos.** São Paulo: Contexto, 2006.

HEGEL, G. **Grundlinien der Philosophie des Rechts Auf der Grundlage der Werke von 1832-1845 neu editierte Ausgabe.** Red. Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.

JUNIOR, C. **Evolução Política do Brasil e Outros Estudos.** São Paulo: Cia das Letras, 1953.

KONDER, L. A questão da ideologia em Gramsci. Recuperado em maio, 2013, de <http://www.acessa.com/gramsci/?id=298&page=visualizar>, 2002.

LANDER, E. Ciências Sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. In: Lander, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** (Silva, J. C., trad.) Buenos Aires: Clacso, 2005.

LEMME, P. **Estudos de educação**. Rio de Janeiro: Livraria Tupã, 1953.

LEMME, P. **Paschoal Lemme: memórias de um educador**. 2^aed. Brasília: Inep, 2004.

LIMOEIRO–CARDOSO, M. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes, in: FÁVERO O. (org.), **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados/Eduff, 2005.

LIBÂNEO, J. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 4ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENDES, D. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 68, n. 160, p. 493-506, set./dez/1987.

RUMMERT, S.; ALGEBALIE, E.; VENTURA, J. **Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo**. 34^a Reunião Anual da ANPEd, realizada em Natal, RN, de 02 a 05 de outubro de 2011.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, B. S. (org.). **Globalização-fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 6^a Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5^aed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TOQUEVILLE, A. **A democracia na América**. São Paulo: Martins editora, 2005

WALLERSTEIN, I. M. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. (Medina, B., trad.). São Paulo: Boitempo, 2007.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Abstract: The capital-imperialist discourse cannot be explained only by the economic relations and their own purposes, but it can also be understood as a process that reaches all dimensions of human activity. Education can be considered one of these dimensions of capital-imperialism. In order to discuss the capital-imperialism speech relationship and its impact on education, text looks us over the works of two Brazilian intellectuals: Paschoal Lemme and Paulo Freire. The two teachers are considered precursors of a group of critical thinkers who were standing in contrast to an elitist and highly exclusionary education model that was established

in Brazil, especially in the last century. We defend the thesis that if we put a magnifying glass on the life history of these authors (which to some extent shows similarity between them) find elements that can contribute to contextualize the origin of the critical movement of Brazilian education after the 1950s.

Keywords: capital-imperialist; Paschoal Lemme e Paulo Freire.

SOBRE A ORGANIZADORA

IVONE GOULART LOPES Doutora em Educação pela PUC-Rio. Atuou como professora e gestora na SEDUC/MT; lecionou na Graduação e Pós-Graduação nas faculdades: UNIAMERICAS/CE, FAK/CE, FATE/CE e na UNEOURO/RO como professora e pesquisadora. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação e Memória em Ouro Preto do Oeste/RO (GEPHEM-OPO), é membro do GPAE do IFRO/Cacoal; do MNEMOS da UNIR/RO e da Associazione Cultori Storia Salesiana. Rua José Wensing, n. 1782. Barra Nova – Ouro Preto do Oeste /RO – CEP: 76.920-000. E-mail: ivone.goulart@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

ANDRÉ LUIZ RODRIGUES CARREIRA Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social na Universidade de São Paulo (FFLCH/USP)

BERENICE CORSETTI Graduação em História pela Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Integra o Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS. Desenvolve investigações em temáticas relacionadas à História da Educação e às Políticas Educacionais.

BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo, pós-doutorado em Psiquiatria, Neurologia e Psicologia Médica, pela USP/SP. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – UFU e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de História e Historiografia da Educação.

CASSIA HELENA GUILLEN CAVARSAN Mestre em Educação pela Universidade Católica do Paraná (2015). Graduada em Letras Português- Inglês pela mesma instituição. Atualmente cursa segunda licenciatura em Pedagogia, na instituição de Ensino a Distância, Uninter, e participa do grupo de pesquisa em História da Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atua como professora do Ensino Fundamental de nove anos, nas séries iniciais, na rede municipal de São José dos Pinhais, desde 2005.

DANIEL LUIZ POIO ROBERTI Graduado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (2007), mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2011) e doutor em Educação pela UFF (2015). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Fluminense (IEAR) e integrante do Núcleo de Pesquisa em Geografia Humana: Teoria, Método e Ensino (NUPEGH) e do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/Cnpq-UFF). Atua principalmente nos seguintes temas: construção dos conceitos geográficos e cartográficos no segmento básico de ensino.

DAYSE MARINHO MARTINS Doutoranda em Políticas Públicas - UFMA; Mestra em Cultura e Sociedade - UFMA; Especialista em Psicopedagogia, História do Brasil, Ensino de Filosofia e Sociologia, Educação Infantil, Ensino de História, História da África e do Maranhão, Planejamento educacional e Políticas Públicas, Neuropsicopedagogia e Ludopedagogia. Licenciada em Pedagogia, História e Filosofia; Graduanda em Psicologia e Sociologia. E-mail: daysemarinho@yahoo.com.br

ESTELA NATALINA MANTOVANI BERTOLETTI Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1990); Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997); Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006); pós-doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011); pós-doutora em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014). É professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, atuando no curso de Pedagogia, especialização em Educação e mestrado em Educação. Foi vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (2011-2013) na mesma Universidade.

IVONE GOULART LOPES Doutora em Educação pela PUC-Rio. Atuou como professora e gestora na SEDUC/MT; lecionou na Graduação e Pós-Graduação nas faculdades: UNIAMERICAS/CE, FAK/CE, FATE/CE e na UNEOURO/RO como professora e pesquisadora. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação e Memória em Ouro Preto do Oeste/RO (GEPHEM-OPO), é membro do GPAE do IFRO/Cacoal; do MNEMOS da UNIR/RO e da Associazione Cultori Storia Salesiana. Rua José Wensing, n. 1782. Barra Nova – Ouro Preto do Oeste /RO – CEP: 76.920-000. E-mail: ivone.goulart@hotmail.com

JOSINEIDE SIQUEIRA DE SANTANA Possui Graduação em Licenciatura Plena História pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade São Luís de França – FSLF. Mestre em Educação pelo Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Instituições Escolares (UFS). Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Atualmente é professora titular – Secretaria de Estado da Educação e do Deporto. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas História da Educação, Cultura Escolar, Educação de Órfãs, Educação Confessional.

MARIA APARECIDA ALVES SILVA Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Rio Verde. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU (Doutorado), Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação. Orientadora educacional da Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde/GO desde o ano de 2003.

MARIA AUGUSTA MARTIARENNA DE OLIVEIRA Licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Mestre e doutora em Educação – linha de pesquisa Filosofia e História da Educação pela mesma instituição. Realizou seu estágio pós-doutoral na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. É

professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Osório.

RENATA DE SAMPAIO VALADÃO Mestre em Educação - UEMS Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Paranaíba; Especialista em Gestão de Pessoas e Finanças - FIRB Andradina/SP (2010) e Gestão Empresarial e Controladoria - FIU Pereira Barreto/SP (2005); Graduada em Administração pelas Faculdades Integradas Urubupungá/SP (2004). CRA/SP n. 114984. Membro do GEPHEB - Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira - UEMS. Atualmente ocupa o cargo de professora nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Psicologia das Faculdades Integradas Urubupungá e coordena as atividades de Estágio Supervisionado; Atividades Complementares e Trabalho de Conclusão de Curso.

ROSEMEIRE SIQUEIRA DE SANTANA Possui Graduação em Licenciatura Plena Pedagogia pela Faculdade São Luís de França - FLSF. Especialização (andamento) em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Jardins – FAJAR. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre História do Ensino Superior – GREPHES (UFS). Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Atualmente é professora titular - Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, e da Secretaria Municipal de Educação Estância/SE. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas História da Educação, Cultura Escolar, Educação da Infância Pobre, Educação Confessional, Pedagogia Espírita.