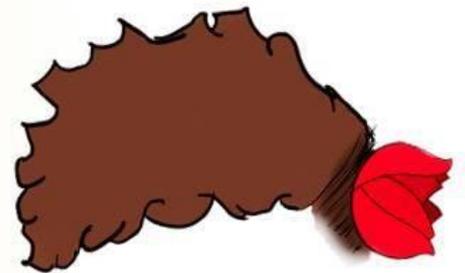




VI Semana de Educação da Unirio:  
Tania Mara Tavares da Silva

De 7 à 12 de Novembro  
de 2016



**ANAIS DA VI SEMANA DE EDUCAÇÃO DA UNIRIO - 2016**

Escola de Educação

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro – Unirio

Abril de 2017

Semana de Educação da UNIRIO: Tania Mara Tavares da Silva (5.: 2017: S471 Rio de Janeiro, Brasil).

Anais / VI Semana de Educação da UNIRIO: Tania Mara Tavares da Silva; Organização do Caderno: Adrienne Ogêda Guedes; Bia Paixão Vidal; Jane Santos da Silva. – Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017.

Publicação Digitalizada

ISBN: 978-85-61066-61-1

1. Educação – Congressos. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Guedes, Adrienne Ogêda. II. Vidal, Bia Paixão. III. Silva, Jane Santos da. IV. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

Escola de Educação. V. Título.

CDD – 370.098153

Total de páginas: 249

1ª Edição

COMISSÃO ORGANIZADORA DO CADERNO

Adrienne Ogêda Guedes

Bia Paixão Vidal

Jane Santos da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

Adrienne Ogêda Guedes

Aliny Lamoglia de Carvalho

Ana Maria Carneiro Abrahão

Andréa Martello Bia Paixão Vidal

Diego da Silva Vargas

Jane Santos da Silva

Leonardo Villela de Castro

Letícia Porfírio de Castro

Marco Aurélio Correa Martins

Sandra Albernaz de Medeiros

Stephanie Monteiro dos Santos Gonçalves

Tatiana de Almeida Campos

## Sumário

Apresentação.....	6
Programação.....	8
Simpósios Temáticos.....	14
Simpósio Temático I - Educação Libertária e Escola Pública: possibilidades e desafios.....	15
A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE UMA NOVA SOCIEDADE: ESTUDOS DE PERIÓDICOS ANARQUISTAS DO RIO DE JANEIRO – 1900-1920.....	16
ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS TRABALHADORES: NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO.....	20
EDUCADORES ANARQUISTAS NO RIO DE JANEIRO NOS ANOS 1900-1920: EXPERIÊNCIAS E CONCEITOS.....	24
FRANCISCO FERRER Y GUARDIA: APONTAMENTOS DE SUA PROPOSTA EDUCACIONAL.....	26
Simpósio Temático II - Corpo, arte, natureza e infância: encontros necessários.....	30
APONTAMENTOS SOBRE UMA METODOLOGIA TEÓRICO-BRINCANTE PARA O.....	31
CURRÍCULO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DA UNIRIO.....	31
AS IMAGENS DO INCONSCIENTE NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS.....	35
CASAESCOLA.....	39
DANÇANDO OS CONTOS DE FADAS: A DANÇA COMO PRÁTICA PEAGÓGICA NA ESCOLA.....	43
DOCILIZAÇÃO OU SENSIBILIZAÇÃO? O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CENÁRIO HUMANIZADO OU DOMESTICADO?.....	51
INTERVENÇÃO PRECOCE E ENVOLVIMENTO FAMILIAR NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA.....	54
MOVIMENTARTE: UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
ONLINE OU OFFLINE? VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	63
O USO DE JOGOS ELETRÔNICOS COMO FERRAMENTA EDUCATIVA.....	68
TRÂNSITO, FLUXO E NARRATIVAS: O HABITANTE E O HABITÁVEL NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	72
Simpósio Temático III - Política Educacional Brasileira: Ontem e Hoje.....	77
ANÁLISE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ENTRE OS ANOS 1964-1985, ATRAVÉS DE FONTE IMAGÉTICA.....	78
BRASIL: NOTAS SOBRE UM PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO QUE BATE NA TRAVE.....	82
EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA PARA BAIXADA FLUMINENSE PÓS AÇÕES AFIRMATIVAS.....	86
EVASÃO ESCOLAR DO ALUNO TRABALHADOR: SUAS CAUSAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS.....	88
EXPERIÊNCIAS RACIAIS E DESIGUALDADE: IMPACTOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR EM TRÊS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA.....	97
MOVIMENTO ESTUDANTIL: COMO SE INICIOU A OCUPAÇÃO NA UNIRIO.....	107
MULTIEDUCAÇÃO: EXPRESSÃO DA REDEFINIÇÃO DA ESFERA PÚBLICA EDUCACIONAL.....	111

O QUE ESCONDE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1971? .....	115
PENSAMENTO PEDAGÓGICO AFRICANO - AMÍLCAR CABRAL E JULIUS NYERERE .....	123
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO DE 2005 A 2010 .....	126
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, UMA REALIDADE OU UTOPIA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO? .....	130
PROGRAMA JOVEM APRENDIZ: IMPACTOS NA VIDA ESCOLAR E NA VULNERABILIDADE DA JUVENTUDE AFRODECENDENTE .....	138
RAYMUNDO PADILHA E A EDUCAÇÃO QUE CONVÉM: UMA ANÁLISE DA CONFERÊNCIA DE 1969 E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA DÉCADA DE 1970 .....	142
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA NOS PRIMEIROS ANOS DA DITADURA CIVIL-MILITAR.....	149
UM OLHAR ESTATÍSTICO NA SOCIOEDUCAÇÃO .....	154
Simpósio Temático IV - "Narrativas outras": cosmovisões, trabalho pedagógico no contexto latino-americano de urgências e reorientação filosófica .....	158
DEMOCRATIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: REIVINDICANDO NECESSIDADES EDUCACIONAIS DAS COMUNIDADES E LEGITIMANDO-AS DENTRO DA SALA DE AULA.....	163
O QUILOMBO DE SANTANA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA EDUCATIVA INTERCULTURAL.....	166
AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DECOLONIAL NA PEDAGOGIA .....	168
QUEM MEXE COM “ESSE TIPO DE COISA”? – MAPEAMENTO INICIAL DA QUESTÃO RACIAL NO COLÉGIO PEDRO II.....	172
POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: DIÁLOGOS A PARTIR DE BELL HOOKS SOBRE A DEFESA DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO.....	175
Simpósio Temático V - Simpósio da rede de etnoeducadoras negras .....	178
AFRICANIDADES EM ARTE GRIOT .....	179
QUESTÕES SOBRE A IDENTIDADE NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	181
A REJEIÇÃO DO CABELO CRESPO NA PRIMEIRA INFÂNCIA .....	183
IDEOLOGIAS QUE PERPASSAM OS DISCURSOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ÂMBITO DO ENSINO PRIVADO.....	186
LEITURAS DE FRANTZ FANON NO DEBATE SOBRE AS URGÊNCIAS NOS .....	190
CURRÍCULOS PRATICADOS.....	190
DIFERENÇAS E INDIFERENÇAS: REFLEXÕES SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS NA ESCOLA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....	194
PROTAGONISMO NEGRO INFANTIL: A DESCONSTRUÇÃO DO MODELO EUROCENTRADO DE ESCOLA.....	195
COSMOVISÃO AFRICANA: IDENTIDADE, CIRCULARIDADE E ANCESTRALIDADE NAS NARRATIVAS DO COTIDIANO .....	198
SABERES E FAZERES NOS SALÕES DE BELEZA ÉTNICO: INVESTIGAÇÃO DE PRÁTICAS ETNOMATEMÁTICAS NA ELABORAÇÃO DE PENTEADOS “AFRO” .....	201
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PEDAGOGIAS OUTRAS NEPOMUCENO.....	205

EU SER NEGRA EM <b>NEGRITO</b> .....	208
EDUCADORAS NEGRAS: ENCRUZILHANDO TRAJETÓRIAS, FORMAÇÕES E PRÁXIS DOCENTE .....	212
RELAÇÕES RACIAIS NA INFÂNCIA EM ESCOLA PÚBLICA DA BAIXADA.....	215
LITERATURA INFANTIL E IDENTIDADE NEGRA: UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE LIVROS USADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	217
É POSSÍVEL REMODELAR O FUTURO - “CONSTRUINDO A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA ATRAVÉS DO JONGO” .....	221
DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E RAÇA PARA A DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR: EM DESTAQUE AS HEROÍNAS NEGRAS.....	222
UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO .....	224
O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O SEQUESTRO DA LÍNGUA - JOVENS NEGROS, O BAIXO DESEMPENHO E O DESCUMPRIMENTO DA LEI 10639/03 .....	228
Simpósio Temático VI - Educação e Religião.....	232
A CONTRIBUIÇÃO DA IGREJA CATÓLICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE .....	233
CRIANÇAS DESVALIDAS NO RIO DE JANEIRO (SÉC. XIX) .....	233
A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DO PERIÓDICO CATÓLICO “O APÓSTOLO” - ANOS INICIAIS .....	236
ESCOLARIZAÇÃO CATÓLICA PARA POBRES NO RIO DE JANEIRO .....	240
SOBRE A “INTOLERÂNCIA” E O “RACISMO RELIGIOSO”: NOTAS PRELIMINARES SOBRE A DISCRIMINAÇÃO ÀS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS.....	244

## Apresentação

Cara comunidade da UNIRIO,

Com enorme satisfação publicamos os Anais da VI Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva, professora que tomou para si a organização deste evento importante e, com sua grande capacidade, assim como a participação ativa de professores e estudantes, levaram à frente esses dias de bons encontros e diversidade.

Atravessamos o ano de 2016 tendo que elaborar e superar várias perdas. Perdemos a professora Tania Mara, perdemos nosso Estado Democrático de Direito, estamos perdendo conquistas importantes para todos os trabalhadores. O Brasil que havia em 2015 está sendo demolido com ferocidade.

Apesar de toda dor realizamos a VI Semana de Educação e produzimos, mais uma vez, no ambiente acadêmico aquilo que nos deixa mais fortes e alegres: o encontro de todos em debates e conversações que nos fazem mais plenos e capazes de olhar para o mundo com racionalidade, poesia, com nossas almas mais expostas à imensa complexidade na qual vivemos.

Nada é simples. Pensar, ouvir, realizar trocas. Tudo nasce de muito trabalho e da certeza de que vale a pena – Tudo vale a pena quando a alma não é pequena... - já dizia Fernando Pessoa.

Então, a alma poetizada, o corpo vibrando de intensidades, o pensamento atravessado por permanentes perguntas, estes modos do viver se constituem na materialização desse tempo (uma semana) no qual a invenção nos atravessa para além da sala de aula!

Os Anais compõem uma memória desse trabalho concentrado. Deixa para aqueles que virão os caminhos possíveis, já transitados e a sugestão silenciosa de outros possíveis a serem criados.

Pensando em um novo paradigma curricular inovaremos em 2017.

A Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva tornou-se um Projeto de Extensão, coordenado pela professora Jane Santos e se propõe a ser realizada ao longo do ano com encontros mensais sob a forma de Aulas Abertas.

A ideia é a de cada vez mais tecermos os múltiplos conhecimentos em momentos nos quais possamos pensar o mundo sob a perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade.

Intencionamos exercer, em nossas relações, essas modalidades de construção do saber.

Assim, no nosso próprio território de trabalho, a universidade, poderemos expor e ouvir de nossos habitantes nossas incertezas, nossa força e nossa fragilidade para assim alimentar nossa potência criativa de forma que a dor não nos derrote.

Vamos à luta!



Profª Drª Sandra Albernaz de Medeiros  
Diretora da Escola de Educação da Unirio

## Programação

07/11 - Segunda-feira

*14h às 17h - Oficina:*

Práticas docentes na perspectiva da Etnomatemática

Professora Responsável: Andréa Thees (UNIRIO). Claudia Meira (UFF/SEEDUC-RJ) e Fábio Lennon Marchon (UFF/SEEDUC-RJ)

*14h às 17h - Minicurso:*

Arandu Rape – docência e currículo na perspectiva intercultural

Professora Responsável: Cristiane Gonçalves de Souza (FME-Niterói/UERJ)

*14h às 17h - Oficina:*

O professor na corda bamba

Professores Responsáveis: Alex Hryhorczuk (UNIRIO) e Adrienne Ogêda (UNIRIO)

*14h às 17h – Oficina:*

Teatro e Educação

Professores Responsáveis: Cléber Andrade (UNIRIO), Helena Bastos (UNIRIO) e Adrienne Ogêda (UNIRIO)

*17h às 19h - Lançamento de livros*

Professora Responsável: Andréa Thees

*18h às 19h - Sarau de poesia*

*As margens da poesia do mimeógrafo*

Professora Responsável: Marcela Fernandez (UNIRIO)

*19h às 21h - Cerimônia de abertura*

Homenagem à Professora Tânia Mara Tavares da Silva

Mesa de Abertura: Trilhos e Trilhas da Educação no Brasil

08/11 - Terça-feira

*13h às 17h - Seminário:*

Objetos pedagógicos como facilitadores do processo ensino aprendizagem para escolas inclusivas: desafios para a gestão escolar

Professora Responsável: Elisangela da Silva Bernado (UNIRIO)

*15h às 17h - Oficina:*

Escrita Criativa

Professora Responsável: Marcela Fernandez (UNIRIO)

*14h às 17h - Roda de Conversas:*

Professora Responsável: Sandra Albernaz (UNIRIO)

*18h às 21h - Simpósio Temático:*

Educação Libertária e Escola Pública: possibilidades e desafios

Professor Responsável: José Damiro (UNIRIO)

*18h às 21h - VI Encontro de Gestão Educacional*

Mesa-Redonda: As interfaces entre gestão escolar e desigualdades educacionais Professores Responsáveis: Elisangela Bernado (Unirio)

*18h às 20h - Mesa-Redonda:*

Infância e adolescência

Professora Responsável: Andréa Martello

*18h às 20h - Palestra:*

Primeiros Socorros

Responsável: Malu Freitas (UNIRIO)

*19h às 21h - Simpósio Temático:*

Corpo, arte, natureza e infância: Encontros necessários

Professora Responsável: Adrienne Ogêda, Léa Tiriba, Michelle Dantas, Letícia Serafin, Kátia Bizzo, Edilane Silva, Frederika Abrantes, Maria Gabriela e Maria Rocha (GRUPOS FRESTAS E GITAKA)

09/11 - Quarta-feira *13h às 17h – Minicurso*

Elaboração de citações e referências – como evitar o plágio

Professora Responsável: Vera Regina Loureiro (UNIRIO) e Victor Rosa

*13h às 17h - Oficina:*

Oficina Introdutória aos jogos do Teatro do Oprimido

Responsável: Paola Gonçalves (UNIRIO)

*13h às 17h - Oficina:*

(Des)curso de práticas curriculares: "tô te explicando pra te confundir, tô te confundindo pra te esclarecer, tô iluminando pra poder cegar, tô ficando cego pra poder guiar"

Professora Responsável: Alan Pimenta (UNIRIO), Rosina Pace, Simone Nascimento e Lorraine Andrade

*14h às 17h - Oficina:*

Formação de professores na perspectiva da Etnomatemática  
Professora Responsável: Andréa Thees (UNIRIO) e Amanda Francez (UNIRIO)

*14h às 17h - Oficina:*

Vida de estudante

Professoras Responsáveis: Andréa Martello (UNIRIO), Aliny Lamoglia (UNIRIO), Sandra Albernaz (UNIRIO) e Lúcia Perez (UNIRIO)

*14h às 17h - Oficina:*

Contação de histórias e literatura na Educação de Adultos

Professores Responsáveis: Fabíola Fortes (UNIRIO), Julianne Faria (UNIRIO) e Adrienne Ogêda (UNIRIO) – (14h às 17h)

*14h às 17h - Minicurso:*

A docência de racionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Professora Responsável: Ana Abrahão (UNIRIO)

*18h às 22h - Exibição:*

Exibição do filme "O menino 23"

Professora Responsável: Adriana H Fernandes (UNIRIO); Coletivo Luiza Mahín em parceria Cine CCH

*18h às 20h - Oficina:*

Arte, natureza e brincadeira

Professores Responsáveis: Fabrícia de Carvalho (UNIRIO), Flavia Alves (UNIRIO) e Adrienne Ogêda (UNIRIO)

*18h às 21h - Oficina:*

Vida de estudante

Professoras Responsáveis: Andréa Martello (UNIRIO), Aliny Lamoglia (UNIRIO), Sandra Albernaz (UNIRIO) e Lúcia Perez (UNIRIO)

*18h às 21h - Minicurso:*

A docência de racionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Professora Responsável: Ana Abrahão

10/11 - Quinta-feira

*14h às 17h - Mesa-redonda:*

A EaD Pública do Estado do Rio de Janeiro: 16 anos

Professores Responsáveis: Alexandre Herculano Ferreira Freitas (ADOPEAD / LIPEAD-UNIRIO), Carolina Emília da Silva (ADOPEAD / LIPEAD-UNIRIO), Maria Evanilda Tomé Valença (ADOPEAD / LIPEAD-UNIRIO), Miriam (LIPEAD-UNIRIO) e Márcia Maria e Silva (UERJ)

*14h às 17h - Simpósio Temático:*

Política Educacional Brasileira: Ontem e Hoje

Professora Responsável: Jane Santos (UNIRIO) e Lair Amaro (UFRJ)

*15:30h às 17h - Círculo de Leitura:*

Ler e compartilhar: práticas de formação solidária

Professora Responsável: Marcela Fernandez (UNIRIO) e a escritora Susana Maria Fernandes

*14h às 18h - Simpósio Temático:*

“Narrativas outras”: cosmovisões, trabalho pedagógico no contexto latino-americano de urgências e reorientação filosófica”

Professora Responsável: Claudia Miranda (UNIRIO)

*14h às 17h - Oficina:*

O que é notícia para você?

Professor Responsável: Baptiste Noel August Grasset (UNIRIO)

*16h às 17h - Palestra/happening:*

Hannah Arendt e a política na arte contemporânea

Professora Responsável: Terezinha Losada (UNIRIO)

*18h às 21h - Cerimônia*

“Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedra”: Criação da Associação de Educadores da América Latina e Caribe (AELAC-RJ) e lançamento de seu boletim

Professora Responsável: Léa Tiriba (UNIRIO)

*18h às 22h - Simpósio temático:*

Educação e religião

Professor Responsável: Marco Aurélio Corrêa Martins (UNIRIO)

*18h às 21h - Mesa-redonda:*

Conversas sobre inclusão

Professora Responsável: Vera Regina Loureiro (UNIRIO) e Maria Alice de Moura Ramos (UNIRIO)

*18h30 às 21h30 - Mesa-redonda:*

Linguagem, cognição, ensino e racionalidades contemporâneas: (re)pensando a escola brasileira

Professores Responsáveis: Diego Vargas (UNIRIO), Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt (UFRJ),

Patrícia Ferreira Botelho (UGB / UNIRIO) e Fabiana Esteves Neves (IFRJ)

*18h às 21h - Simpósio Temático:*

Política Educacional Brasileira: Ontem e Hoje

Professora Responsável: Jane Santos (UNIRIO)

11/11 - Sexta-feira

*13h às 16h - Seminário:*

Conexões – troca de saberes entre pós-graduandos em educação da UNIRIO

Professora Responsável: Noelia Rodrigues (UNIRIO)

*13h às 16h - Mesa Redonda*

Violências na escola - Conversas com quem as vivencia

Professora Responsável: Jane Santos (UNIRIO)

*16h às 17h - Oficina:*

Origami

Professores Responsáveis: Patrícia Zampire (UNIRIO), Lia Saboia (UNIRIO), Adrianne Ogêda (UNIRIO)

*18h às 22h - Sarau dos alunos*

12/11 - Sábado

*08h às 17h - II Encontro da Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras*

Professora Responsável: Claudia Miranda (UNIRIO)

*08h às 17h - Curso de Primeiros Socorros com a Cruz Vermelha*

Professora Responsável: Malu Freitas (UNIRIO)

## Simpósios Temáticos

## Simpósio Temático I - Educação Libertária e Escola Pública: possibilidades e desafios

O simpósio tem como objetivo a troca de experiências e de pesquisas que abordam a educação libertária no campo das reflexões anarquistas; as concepções históricas e filosóficas da educação libertária; trajetória de educadores e experiências escolares libertaria/anarquistas. Nessa direção, os estudos históricos, filosóficos ou que tratem das trajetórias e experiências possam possibilitar a abertura de reflexões que problematizem a escola pública no contexto brasileiro. Data: Terça-feira - 18h30-21h30

Professor Responsável: José Damiro Moraes

## A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE UMA NOVA SOCIEDADE: ESTUDOS DE PERIÓDICOS ANARQUISTAS DO RIO DE JANEIRO – 1900-1920

Caroline Lopes De Paula Costa<sup>1</sup>  
k.r.o.l.y.n.e.2.0.0.7@gmail.com

José Damiro de Moraes<sup>2</sup>

### RESUMO

Grandes mudanças no mundo ocorreram durante o período de 1900 a 1920. A Revolução Russa (1917) e a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) fizeram anarquistas de todo o mundo se pronunciar acerca das tomadas de decisão de seus países. No Brasil, esse período é marcado por greves e revoltas, manifestando a insatisfação do povo contra as medidas adotadas pelo governo da época que se encontra na recente proclamada República (1889) e sua Constituição (1891). No Rio de Janeiro, como local de grandes disseminações ideológicas, houve uma gama de divulgações em diversas áreas como, por exemplo, a arte, acerca desses acontecimentos. Essas mudanças registradas convergiram com transformações políticas, econômicas e sociais significativas e ativa participação anarquista através de periódicos, que mesmo em meio às dificuldades procuraram difundir seus ideais e levar aos trabalhadores o conhecimento para uma emancipação. Isso faz desses periódicos uma fonte riquíssima para entendermos o contexto histórico, a instabilidade social e seus reflexos na educação. É extenso o número de trabalhos que já identificaram a relevância da educação para os anarquistas. Temos, por fim, que a educação conscientizadora, que entende o aluno como sujeito livre, é a ideal. Assim, ela deveria respeitar as vontades do mesmo e abranger todas as

---

<sup>1</sup> Graduanda em pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, pesquisadora de iniciação científica no Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira sob orientação do Professor José Damiro de Moraes.

<sup>2</sup> Departamento de Fundamentos da Educação; Centro de Ciências Humanas e Sociais; Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira – NEPEB, UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

faculdades humanas. Deveria ensinar a ética e o apoio mútuo, principais construções sociais para os anarquistas. Seria o retrato de como se viver em uma sociedade anárquica. Palavras-chave: Anarquismo, Educação Libertária; Periódicos

## INTRODUÇÃO

Os anos de 1900 a 1920 foram de muita importância tendo em vista todas as mudanças sociais ocorridas. A abolição da escravatura em 1888, chamada Lei Áurea, a Constituição de 1891 e a Revolução de 1930 são marcas nacionais que ocorreram em pouquíssimo tempo. A República velha durou de 1889 a 1930, apenas 41 anos de uma Revolução para outra. Porém, são poucos os trabalhos que discutem essa movimentação entre os anos de 1900 a 1920.

Nesta época, os anarquistas tiveram uma participação crucial no estado de coisas presente no Brasil. Não somente nos periódicos, mas nas ações, na instrução, no jornalismo, etc. Deixaram, pois, para nós registros riquíssimos de detalhes de todas as áreas, inclusive da educação.

Por conta disso, é relevante um estudo mais apurado sobre as condições sociais e as críticas à educação da época. Críticas que foram realizadas por diversos segmentos e que foram impulsionadoras para essas ações sociais. Sabermos quais os agentes participantes e o quanto a educação atuou para esses embates e o quanto ela foi reivindicada por esses movimentos em forma de crítica.

## AS CRÍTICAS ANARQUISTAS E A IMPORTANCIA DA EDUCAÇÃO

Entre os anos de 1900 a 1908, aos anarquistas já falavam do absurdo das condições do trabalho e das crianças estarem trabalhando. Defendiam, pois, que as crianças deveriam estudar. Nesse trecho já podemos ver a defesa das crianças até 20 anos na escola e com todas as suas necessidades supridas.

Ainda no estado actual de coisas e servindo-se dos meios governamentais seria possível fazer dar á evolução humana um passo gigantesco. Bastaria dar instrução a todas as crianças indistintamente até a idade de vinte anos e assegurar a sua subsistência durante esse tempo.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Periódico Anarquista A Voz do Trabalhador, 1908;

Sobre a criança e o trabalho diziam “Esta criança perdeu a virgindade da alma no dia em que soube o preço do seu pão”<sup>4</sup>. Já eram, portanto, contra o trabalho infantil. Porém, as crianças que tinham instrução, as recebiam de igrejas católicas, também duramente criticadas pelos anarquistas, acusando-os de darem uma educação que aliena e cega o indivíduo, fazendo-o seguir seus dogmas.

Esta maneira de ver é sobretudo peculiar aos sacerdotes católicos, os quaes, muito mais do que os outros, estão persuadidos de sua missão universal. Por isso agitam-se incessantemente para se procurarem adptos por todos os meios inimagináveis, para monopolizar a educação da infância, para reconquistar a influencia e reservar a maior força possível. Este ardor açambarcamento é o que chama perigo clerical.<sup>5</sup>

A educação dos pobres, pela Igreja, é por assim dizer, nula. Faz-se, quando muito, dentro da igreja, por um padre qualquer analfabeto ou o primeiro padre estrangeiro que diz tolices em portuguez cassange.<sup>6</sup>

Vê-se uma disputa de poderes que influenciava na educação como forma de monopólio ideológico. Primeiro, a política buscando disputar com a Igreja que foi separada do Estado na Constituição de 1891. Mas, as principais escolas que também disputavam contra a Igreja eram as militares, incluindo os quartéis.

As escolas militares eram acusadas de iludir e colocar seus semelhantes contra seus semelhantes em favor de um estado que só serve aos interesses burgueses. Isto é, os anarquistas não possuem a ideia de nação, mas sim, de humanidade. Lutar contra um argentino é lutar contra seu semelhante e por conta disso, a ideia de nação deve ser abolida. A educação de um soldado de profissão, desde o simples recruta até os grãos mais elevados da hierarquia militar, é tal, que não é possível deixá-lo de converter-se num inimigo do povo e da sociedade.<sup>7</sup>

Partindo dessas ideias sociais a educação trabalhou como meio de aparelho ideológico. Percebia-se que através das escolas, havia uma manipulação e se iludia as crianças e trabalhadores com o objetivo de se manter a hierarquia social. Dessa forma, os próprios anarquistas tinham como objetivo, educar o povo com ideais libertários e

---

<sup>4</sup> Periódico Anarquistas A Aurora, 1919;

<sup>5</sup> Periódico Anarquista A Voz do Trabalhador, 1909;

<sup>6</sup> Periódico Anarquista A Vida, 31 de março de 1915;

<sup>7</sup> Periódico Anarquista A Voz do Trabalhador, 17 de maio de 1909

emancipatórios, através da propaganda e da instrução, pois “O importante para ele neste momento é educar o povo ensinuando-o a agir por si só, por meio do exemplo e da propaganda.”<sup>8</sup>.

#### CONCLUSÃO

Dessa forma, podemos perceber que a educação possuía três aspectos que se mantêm até as críticas mais atuais. Elas perduraram dos anos 1900 a 1920 em todos os periódicos pesquisados e são de acuidade para pensarmos o anarquismo.

O primeiro, a ideia de educação para consolidar o estado hierárquico da época. Nesse papel, a educação era a principal responsável por manter as lideranças e as autoridades. O segundo, a ideia de educação como principal viés para a revolução social. É através da educação que o homem pode conscientizar-se de seu estado e perceber que sua condição de vida é trabalhar para outrem. O terceiro, a ideia de educação como meio de consolidação de uma nova sociedade. Já que a educação da criança forma o homem, ela é importante para que aprenda novos conceitos de liberdade e emancipação.

#### REFERÊNCIAS

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

UNIÃO. Constituição de 1891. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm), acessado em 14 de julho de 2016.

---

<sup>8</sup> Periódico Anarquista A Guerra Social, 29 de junho de 1911

## ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS TRABALHADORES: NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO

José Damiro de Moraes

Departamento de Fundamentos da Educação; Centro de Ciências Humanas e Sociais;

Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira – NEPHEB

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

jdamiro@gmail.com

### RESUMO

Este trabalho é parte de uma pesquisa que tem como objetivo estudar os conceitos de educação integral no pensamento de intelectuais socialistas e anarquistas do século XIX. Nesta comunicação apresentaremos conceitos de educação na Associação Internacional do Trabalhadores (AIT) ou Primeira Internacional, entre 1864-1872. Vamos encontrar nas reuniões da Associação Internacional dos Trabalhadores temas como o da educação que foram apreciados e discutidos nos congressos e marcaram de forma indelével o pensamento socialista e sua divisão em correntes distintas (inicialmente em corrente marxista e corrente proudhoniana e posteriormente, em marxistas e bakuninistas). O desenvolvimento da pesquisa converge para o estudo documental a partir da leitura e discussão dos conceitos encontrados. A proposta de educação da AIT é de uma formação integral e essa ideia influenciou diversas experiências no campo educacional.

### INTRODUÇÃO

A apresentação é parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo estudar os conceitos de educação integral no pensamento de intelectuais socialistas e anarquistas do século XIX. Nesta comunicação apresentaremos aspectos dos conceitos em instrução integral na Associação Internacional dos Trabalhadores.

### ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DOS TRABALHADORES: INSTRUÇÃO INTEGRAL E REVOLUÇÃO

A Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) ou, como também é chamada, Primeira Internacional, existiu entre os anos 1864 até 1872, a AIT realizou cinco congressos na Europa, a saber: Genebra (1866); Lausanne (1867); Bruxelas (1868); Basileia (1869) e Haia (1872)<sup>1</sup>. Essa

---

<sup>1</sup> Com a expulsão de Mikhail Bakunin (1814-1876) e outros militantes que se alinhavam contrários à posição de Marx e seus seguidores que defendiam a conquista do poder político pela AIT e o partido operário como o instrumento para chegar a esse fim, ocorreram ainda mais quatro congressos em

Associação foi resultado da aproximação de trabalhadores europeus que procuravam criar uma organização para defesa dos seus interesses e lutar contra a exploração. Essa iniciativa, para Garcia, não foi a primeira em que os trabalhadores procuraram encontrar a sua unidade para além das fronteiras.

Segundo Garcia, a oportunidade para a criação da AIT surgiu em 1862, quando uma delegação de trabalhadores franceses, composto por cerca de duzentas pessoas, visitou a Grande Exposição de Londres realizada entre 1º de maio a 1º de novembro, as despesas foram custeadas pelo governo de Napoleão III. Em 02 de agosto ocorreu um encontro dos franceses com as Trade Unions inglesas no qual foi lido um documento com um apelo ao entendimento do proletariado internacional e lançava as bases para uma organização internacional. Em 1863, no ato para a independência da Polônia no Saint-Martin's Hall em Londres, em 22 de julho, permitiu outra reunião de trabalhadores franceses, ingleses e vários imigrantes de diferentes países europeus. Desta vez, tomou-se a decisão que "o meio internacional de comunicação" seriam os congressos internacionais e os organismos dos trabalhadores interligados entre si através de uma assídua correspondência. Finalmente, em setembro de 1864, a Associação Internacional dos Trabalhadores foi criada (GARCIA, 1978, p. 11).

O Estatuto e o Manifesto inaugural foram escritos por Marx o que não significa que esses documentos possam ser considerados marxistas. Sua aprovação teve que ser feita pelos demais participantes que fundaram a associação como seguidores de Pierre-Joseph Proudhon, entre outros. Em carta para Engels de 4 de novembro de 1864, Marx reconhece que na redação houve dificuldade em "formular a nossa opinião de maneira a torna-la aceitável pelo ponto de vista atual do movimento operário"<sup>2</sup>.

Nos cinco congressos realizados na Europa, escolhemos os de Lausanne e Bruxelas por tratarem em suas discussões o tema educação integral. O segundo congresso ocorreu entre os dias 2 a 7 de setembro de 1867 em Lausanne e a educação apareceu no ponto: 5º Funções

---

Genebra (1873), Bruxelas (1874), Berna (1876) e Verviers (1877). Esses congressos foram organizados pela ala conhecida por Internacional Autonomista, Internacional Federalista ou Internacional de Saint-Imier. Do outro lado, os seguidores de Marx, chamados de centralistas, após a transferência do Secretariado Geral para os EUA, realizaram dois congressos: Genebra (1873) e Filadélfia (1876) para a dissolução do Conselho Geral.

<sup>2</sup> "It was very difficult to frame the thing so that our view [Engels and Marx] should appear in a form acceptable from the present standpoint of the workers' movement." Informações capturadas no site: <[http://www.marxists.org/archive/marx/works/1864/letters/64\\_11\\_04-abs.htm](http://www.marxists.org/archive/marx/works/1864/letters/64_11_04-abs.htm)> Acesso em 05 de janeiro de 2015.

Sociais. Papel de homens e das mulheres na sociedade. Educação da criança. Educação Integral. Liberdade de Educação. Fonografia<sup>3</sup>. (GUILLAUME, 1905, p. 34-37).

Sobre o quinto ponto “Funções Sociais. Papel do homem e da mulher na sociedade. Educação das crianças. Ensino integral. Liberdade de ensinar. Fonografia” foi aprovada uma resolução contendo três considerações:

1. Uma educação científica, profissional e produtiva e implementação de um plano de educação integral.
2. A organização de escolas oficinas.
3. Considerando que a palavra "educação gratuita" é uma contradição, porque os impostos para os cidadãos são utilizados nas despesas; que a educação é indispensável, e que nenhum pai tem o direito de privar seus filhos. Assim, o Congresso não concede ao Estado o direito de substituir o pai, apenas em sua incapacidade de cumprir seu dever. Em qualquer caso, o programa de educação religiosa será descartado do programa. (GUILLAUME, 1905, p. 3536).

Essas discussões indicam as ideias educacionais daquele momento. Segundo Codello, esse encontro discutiu uma concepção da integração entre trabalho manual e intelectual, estritamente ligada à economia e revela ainda uma concepção proudhoniana do papel da mulher na educação das crianças (CODELLO, 2007, p. 165).

Entre os dias 6 a 13 de setembro de 1868 ocorreu o terceiro congresso da AIT em Bruxelas. Esse encontro que teve como tema principal a questão da propriedade de terra, também analisou o tema: 2º Educação integral (GUILLAUME, 1905, p. 69-71).

A discussão sobre a instrução integral apontam para a impossibilidade de sua organização naquele momento, mas isso não impediu de receber a seguinte consideração:

O Congresso chama as diferentes seções para estabelecer um curso público através de um programa de ensino científico, profissional e produtivo, ou seja, um ensino integral para remediar, na medida da possível insuficiência de instrução que os trabalhadores recebem atualmente. Entende-se que a redução das horas de trabalho é considerada uma condição prévia indispensável. (GUILLAUME, 1905, p. 70).

---

<sup>3</sup> O sentido dado à fonografia seria de gramática e representação gráfica dos sons das palavras com o objetivo da necessidade de uma língua internacional.

Entretanto, apesar desta visão, segundo Codello, nesse congresso foram apresentadas uma série de documentos das seções participantes que defendiam a instrução integral e a relacionavam com a revolução (CODELLO, 2007, p. 165). Esse aspecto da indissociabilidade entre revolução e educação, também é encontrada em Proudhon quando assevera que: “nenhuma revolução daqui em diante não será fecunda, se sua coroação não conduzir a uma recriação da instrução pública. [...] A organização do ensino é a condição de igualdade e a sanção do progresso” (PROUDHON, 1927, p. 418).

## CONSIDERAÇÕES

De forma indelével, as propostas apresentadas e discutidas na AIT influenciaram e orientaram o movimento socialista no século XIX, até a ruptura entre autoritários e libertários. Fica evidente ao observarmos as discussões e proposições nos Congressos da AIT, como o conceito de instrução integral. Também podemos encontrar similitudes desses conceitos no interior dos projetos de nova sociedade em bases anarquistas, tanto no campo de organização social como no educacional – que produziram e produzem experimentações pedagógicas significativas. Nesse processo societário que vivemos, acreditamos que as contribuições desses socialistas foram (e são ainda) importante nas reflexões educacionais e na defesa de uma educação comprometida com o povo e com a transformação social.

## REFERÊNCIAS

CODELLO, Francesco. “A boa educação”: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. Vol. 1: a teoria. Trad. Silena Cardoso. São Paulo: Imaginário: Ícone, 2007.

DOMMANGET, Maurice. Os grandes socialistas e a educação; de Platão a Lenin. Portugal, Braga: Publicações Europa-América, 1974.

GARCÍA, Victor. La internacional obrera. 1978. Digitalizado por Kolectivo Consciencia Libertaria: <<http://www.kclibertaria.comyr.com/>> [Acesso em 05/01/2015].

GUILLAUME, Jaime. L'internationale: documents et souvenir (1864-1878). Tome I et II. Paris: Société Nouvelle de Librairie et d'edition; Livrarie George Bellais, 1905. In:< <http://www.archive.org/details/linternationale01guiluoft>> [Acesso em 05/01/2015]

PROUDHON, Pierre-Joseph. De la creation de l'ordre ou Principes d'organisation politique. Paris: Librairie des sciences politiques et sociales Marcel Rivière, 1927. In: gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.

## EDUCADORES ANARQUISTAS NO RIO DE JANEIRO NOS ANOS 1900-1920: EXPERIÊNCIAS E CONCEITOS

Débora dos Santos Ferreira (IC- Voluntário)<sup>1</sup>; José Damiro de Moraes (Orientador) <sup>2</sup>

1- Graduanda em pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, pesquisadora de iniciação científica no Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira sob

orientação do Professor José Damiro de Moraes. Email: [muitagentileza@gmail.com](mailto:muitagentileza@gmail.com)

2- Departamento de Fundamentos da Educação; Centro de Ciências Humanas e Sociais; UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

### RESUMO

Este estudo é uma parcela da pesquisa de Iniciação Científica e tem como objetivo analisar a participação dos educadores anarquistas, no início do século XX, e como que realizaram uma crítica importante à educação tradicional com suas experiências e conceitos; e mostrar com clareza o caráter ideológico da educação, assim como também destacar a importância estratégica da educação para um movimento que pretende revolucionar a sociedade. A liberdade tomada como meio e fim norteou essa proposta, mas uma liberdade que deve ser construída socialmente. A pedagogia libertária propôs a criação de um novo tipo de consenso social, no qual todos os homens participariam e seriam atores desse processo. Aqueles que defendiam a proposta educacional libertária tinham como meta a construção de uma instituição escolar diferente, à margem do Estado capitalista, propunham uma sociedade edificada sob os princípios da solidariedade e da liberdade. Esta é uma proposta pedagógica arrojada que, até hoje, é um grande desafio, porque lida com as bases efetivas de um pensar democrático e participativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** educadores anarquistas; recuperação histórica; educação libertária.

Na construção do pensamento socioeducacional, é imprescindível que recorramos ao passado com o intuito de resgatar memórias, práticas e ideologias que permearam o caminho percorrido até nós. A História, no entanto, é um campo muito delicado de lidar, devido ao fato de que nem todas as informações a que temos livre acesso foram democraticamente colhidas e

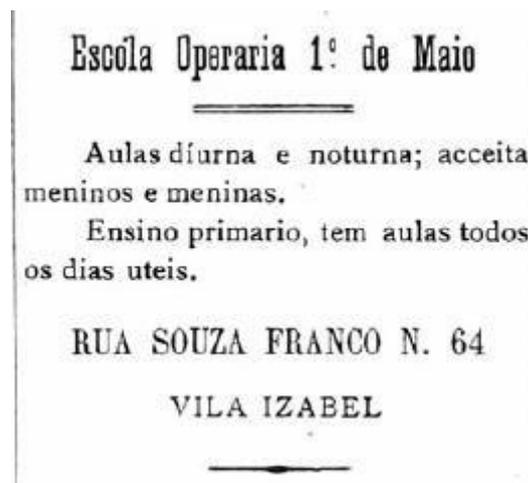
registradas, o que deu origem a uma história baseada nos fatos do Estado ou do governo, de seus governantes e líderes, ou seja, uma história vista de cima, restando aos demais, principalmente os das camadas populares, um papel secundário.

Dessa forma, todo o movimento do cotidiano, dos trabalhadores, da cultura popular, constituía uma história negligenciada e esquecida. Embarcada nesta negligência e esquecimento histórico, encontra-se a educação proposta pelos anarquistas, os quais eram (e ainda são) vistos por muitos como sinônimo de caos, baderna e rebeldia. Defronte a tal concepção, o que uma educação feita por anarquistas ensinaria? Gallo declara:

Para criar uma nova sociedade era necessário, então, criar também uma nova mentalidade, uma nova forma de vida, condizente com esta outra forma de organizar o social. E, para tal empreendimento, a educação apresentava-se como estratégia central. (GALLO, 2012, p.2)

No Rio de Janeiro, uma das personalidades que se destacava no anarquismo brasileiro era o médico, jornalista e professor Fábio Luz (1864-1938). Em 1904, Fábio Luz e Elycio de Carvalho (1880-1925), organizaram a Universidade Popular, que possibilitou ao operariado carioca ter acesso ao conhecimento formal e sistematizado que circulava nas escolas superiores do Brasil. Fábio Luz organizou campanhas a favor da higiene nas fábricas, restaurantes, bares e cafés; e escreveu nos jornais a respeito deste tema. Em sua residência ministrava, informalmente, cursos de idiomas para que os operários pudessem compreender leituras em outras línguas.

Dentre os militantes anarquistas de origem italiana no Rio de Janeiro, podemos destacar o casal Luís e Matilde Magrassi. Gráfico de profissão, Magrassi fixou-se no Rio vindo de São Paulo por volta de 1904, aqui desenvolvendo intensa atividade, sendo figura importante no lançamento ou manutenção de diversos periódicos libertários e um dos principais organizadores do I Congresso Operário Brasileiro em 1906. Matilde Magrassi não foi apenas sua companheira, mas uma colaboradora constante da imprensa libertária, escrevendo e publicando vários textos. Pedro Matera, por sua vez, sapateiro de profissão, estabelece já na primeira década do século XX uma escola para operários e seus filhos de acordo com os ensinamentos de Ferrer no bairro então fabril de Vila Isabel, no Rio. Matera e a Escola Livre 1º de Maio vão se ligar estreitamente à história das lutas sociais do bairro, principalmente nos conflitos classistas com a fábrica de tecidos Confiança, poderosa indústria têxtil a dominar a região que congregava grande número de operários. Escrevendo peças para o teatro social anarquista, encenadas durante os festivais libertários, Matera também vai dirigir um jornal específico anarquista, *Liberdade*, que circulou de 1917 a 1919, também publicado no bairro.



Nas escolas libertárias encoraja-se a aprender e a descobrir de forma autônoma uma pluralidade de saberes. As crianças participam da estruturação das normas na vida da escola em espaços abertos a negociações. É um lugar sem interdições em que pais, educadores, crianças e jovens; todos participam ativamente sem hierarquização de decisões. A Pedagogia Libertária nunca foi seduzida pelo poder. Ao contrário, foi a pedagogia que, em suas concepções, buscou emancipar o indivíduo.

Portanto, desenvolvemos um estudo de recuperação histórica dos educadores, conceitos e experiências escolares anarquistas no Rio de Janeiro, entre o final do século XIX e início do XX, período em que muitas dessas ideias foram disseminadas no Brasil. Nossa hipótese é que ao reencontrar e estudar esses educadores, dos quais muitos são desconhecidos, ampliar-se-á a compreensão dos embates em torno da educação integral, que é a proposta anarquista. Diante disto, visamos compreender tal conceito de educação integral nos educadores libertários do Rio de Janeiro analisando suas experiências e publicações conceituais, os discursos registrados com algumas categorias adjacentes e pesquisa do que está presente na

História, tendo em vista o favorecimento e viabilização da produção coerente desta pesquisa de iniciação científica.

Tais investigações, principalmente no campo educacional, devem considerar a impossibilidade de separação do contexto social, político, econômico e cultural de um determinado período histórico para averiguar qualquer assunto neste âmbito, pois estes parâmetros pontuam diversos aspectos que contribuirão na construção de uma análise contextualizada e mais próxima do real possível.

#### CONCLUSÕES

Mediante a investigação e análise de periódicos libertários do Rio de Janeiro, desenvolvidos no período de 1900-1920, foi possível observar muitas práticas e conceitos de educadores anarquistas, bem como suas perspectivas, frustrações e lutas quanto ao presente e futuro da educação. Desta forma, foi possível ter melhor e mais clara compreensão da postura que os educadores adotavam frente aos embates políticos, econômicos e sociais vigentes naquela época, que refletiam diretamente sobre a educação integral e libertária. Isto aponta uma parcela do quanto de contribuição a educação anarquista proporcionou e proporciona, apesar de abrir um leque para a necessidade de análise da conjuntura educacional do período para melhor compreensão dos embates em torno da educação.

#### REFERÊNCIAS

GALLO, Sílvio. Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. In: Revista de Ciências Sociais: Política e Trabalho, PPGS-UFPB, Paraíba, n. 36, abril de 2012, p.169-186

Disponível

em:

< <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869>>

Jornais Anarquistas pesquisados:

A Aurora (1919); A Guerra Social (1911); A Liberdade (1919); A Nota (1917); A Seara (1919); A Semana (1919); A Vida (1914, 1915); A Voz do Padeiro (1916, 1918); A Voz do Trabalhador (1908,1909); Boletim Mundial; Evolução; O Malho (1902); Renovação (1920) e Spártacus (1919).

## FRANCISCO FERRER Y GUARDIA: APONTAMENTOS DE SUA PROPOSTA EDUCACIONAL

Pâmella Cordeiro Miranda (Bolsista de IC)<sup>1</sup>  
pamella\_miranda\_belmiro@yahoo.com.br;  
José Damiro de Moraes (Orientador)<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo aborda os pressupostos anarquistas que nortearam a vida e construção do ideal educacional de Francisco Ferrer Y Guardia, no qual propunha uma pedagogia libertária e humanista que impulsionasse a transformação social e o fim da opressão sofrida pelos pobres. Por meio da problematização das desigualdades sociais da época e da crítica aos modelos educacionais que sistematizava a violência e segregação, Ferrer estabeleceu propostas pedagógicas fundamentadas no pleno saber científico, livre e igualitário que promovia a ruptura com os padrões escolares pretendidos pela elite para a manutenção de seus poderes e privilégios.

Palavras chave: anarquistas; pedagogia libertária e humanista; desigualdades sociais; educação.

### INTRODUÇÃO

O tema educativo sempre assumiu a centralidade nos projetos sociais e políticos de movimentos libertários, visto que se considerava nos processos educativos a sustentação para as transformações sociais. Para os anarquistas, a educação desempenhava função estratégica, na qual por ela perpassava essa reforma, pois não seria possível renovar a conjuntura social enquanto as mentes permanecessem enraizadas em padrões de subjugação. A criação de um novo conceito de coletividade implica em conceber uma nova mentalidade que se harmonize com o novo modelo organização da vida. E para que o objetivo fosse alcançado, a educação dos indivíduos se fazia indispensável.

---

<sup>1</sup> Graduanda em pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, pesquisadora de iniciação científica no Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira sob orientação do Professor José Damiro de Moraes.

<sup>2</sup> Departamento de Fundamentos da Educação; Centro de Ciências Humanas e Sociais; Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira – NEPEB, UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

A educação dentro dos pressupostos anarquistas acontecia de forma mais ampla, compreendendo os múltiplos processos de formação, contemplando crianças, adultos e trabalhadores, assim como também atribuindo como parte importante do desenvolvimento o curso para adultos, palestras, seminários, conferências, além de investir intensamente na criação de uma imprensa libertária para que seus jornais, revistas, livros e panfletos publicados veiculassem popularmente. As manifestações culturais, como o teatro e as festas denotavam o empenho de instrução das mentalidades a fim de que sejam capacitadas para a vida norteada pela liberdade, solidariedade e igualdade social.

#### FRANCISCO FERRER Y GUARDIA

Francisco Ferrer y Guardia nasceu em Alella, uma cidade pequena de Barcelona, a 11 de janeiro de 1849, filho de uma família de camponeses católicos. Embora tenha sido instruído conforme os valores religiosos, a proximidade com um livre pensador que fora seu patrão, quando aos 14 anos trabalhava em uma loja na Barcelona, teve grande significância na trajetória de Ferrer. As ideias libertárias compartilhadas pelo patrão que fora afligido pelo clericalismo fizeram de Ferrer um pensador libertário anticlerical.

Ingressou na maçonaria aos 35 anos na Loja La Verdad de Barcelona. A frustrada experiência de implantar a república na França em 1886 fez de Ferrer, envolvido no movimento, suspeito, ainda que tenha escapado das investigações policiais. Durante alguns anos, debruçou-se a projetar a Escola Moderna e a concretização tornou-se possível através da herança que recebera de uma ex-aluna que admirava seu pensamento. Elegeu professores e mestres que desejavam empenhar-se em aprender e ensinar o ensino racional, assim como também criou uma casa editorial a fim de produzir os livros a serem trabalhados no processo educacional e uma revista chamada A Escola Renovada. Em agosto de 1901 fundou em Barcelona a primeira Escola Moderna, com a soma de trinta alunos. A demanda, porém, de alunos de cidades próximas estimulou a criação de novas escolas.

Foi caluniado pela Igreja Católica e incriminado como cúmplice do atentado à bomba no casamento do rei Afonso XIII da Espanha com a princesa Victoria que dizimou 15 pessoas. O fato do autor do atentado ter prestado serviço na livraria da Escola Moderna por um breve período, foi motivo suficiente para que a culpabilidade do atentado fosse imputada a Ferrer, que foi preso junto aos professores e conseqüentemente a escola fechou as portas. Em 1909, uma revolta

popular - a Semana Trágica<sup>3</sup> - resultou na prisão e autuação de muitos, também Ferrer que se fazia presente na cidade visitando o seu irmão. Foi preso em 1º de setembro. Partidários de vários lugares no mundo posicionaram-se favoráveis a libertação de Ferrer. Esse educador foi rapidamente julgado e sentenciado à morte sendo fuzilado em 13 de outubro.<sup>4</sup>

Quanto aos ideais pedagógicos de Ferrer, esses estão registrados no livro *La Escuela Moderna* em publicação póstuma. “Não podendo matar a obra, quis matar a memória do homem que a havia arquitetado”<sup>5</sup>. A proposta de ensino racional caminhou associada aos pressupostos anarquistas, recebendo auxílio de militantes no desenvolvimento da Escola Moderna.

#### FERRER E A PERTINÊNCIA DO ENSINO MISTO

Entre as inúmeras contribuições revolucionárias do ensino racional, a coeducação de ambos os sexos foi, certamente, a proposta mais inovadora da Escola Moderna. Não que a ideia fosse absurdamente nova e original na Espanha, visto que já acontecia em vilas e aldeias, dadas as condições primárias e modestas ou sendo desconhecida como em alguns casos, uma vez que se praticava afastada dos meios de comunicação e dos centros.

Contudo, a radicalidade se exprimia pela simples aspiração de estender o ensino as mulheres correspondendo equitativamente ao mesmo ideal que se pretendia aos homens, em razão de que não era comum o investimento na educação feminina.

Ferrer manteve em sigilo a divulgação do ensino misto que seria oferecido pela Escola Moderna tendo em vista a possível resistência que se faria a implantação da escola devido aos critérios e ideais em que estaria norteadada. Porém sempre que um menino buscava matricular-se, Ferrer solicitava que enviassem também as meninas de sua família para que cumprisse a finalidade de educá-las como se propunha. Tinha por certo os obstáculos que seriam enfrentados, mas a coeducação era fundamental para que se rompesse a exclusão social. Os ideais de igualdade, liberdade e solidariedade que orientava as concepções filosóficas de Ferrer e também sua condução como pensador libertário se explicitava através do desejo de que as

---

<sup>3</sup> A Semana Trágica ficou marcada pelos protestos contra a guerra da Espanha com o Marrocos. Esses acontecimentos fomentaram manifestações populares de Barcelona que queimaram igrejas e conventos, compelindo autoridades a abandonar a cidade.

<sup>4</sup> A. Galileu, “Memória de Ferrer” em *A Voz do Trabalhador*, Rio de Janeiro, n. 20, 15 de nov. de 1909, p. 3.

<sup>5</sup> Joel Persila, “Palavras de um Franciscano” em *A voz do trabalhador*, Rio de Janeiro, 01 de dez. de 1913, p. 2.

crianças, meninos e meninas, indefinidamente, ocupassem o espaço escolar, e que o acesso a mesma experiência educacional promovesse o pleno saber e o desenvolvimento da inteligência proporcionalmente.

Além de se posicionar contrariamente a hegemonia masculina para que a equidade fosse uma realidade para ambos.

A mulher não deve estar recolhida ao lar. O raio de sua ação deve ser dilatado para fora das paredes das casas: este raio deveria ser concluído onde chega e termina a sociedade. Mas para que a mulher exerça sua ação benéfica, os conhecimentos que lhe são permitidos não devem ser convertidos em pouco menos que zero: deveriam ser em quantidade e em qualidade os mesmos que ao homem são proporcionados.<sup>6</sup>

Se a atribuição do ensino das ciências e do conhecimento racional alcançasse as mulheres se realizasse similar ao que seria ofertado aos homens, o caminho da sociedade seria o progresso, a liberdade e a solidariedade.

## CONCLUSÃO

Portanto, faz-se indispensável que nos dediquemos a pesquisa quanto a inegável contribuição de Ferrer na construção do pensamento educacional libertário. Sua vida e obra serviram de inspiração de resistência e luta em busca de uma atuação pedagógica que promova, verdadeiramente, a liberdade, a igualdade e cooperação, pelas quais se fazem de extrema relevância nos dias atuais. As críticas e reflexões apontadas por Ferrer referentes ao modelo educacional que legitimava a violência e mantinha a opressão sofrida pelos pobres e trabalhadores subjugados por autoridades a fim de que seus privilégios fossem preservados precisam ser divulgadas a fim de fomentar a aplicabilidade de seus pressupostos nos espaços escolares nos dias de hoje. As ideologias defendidas por Ferrer são provocativas, questionadoras e nos auxilia na problematização das mazelas sociais que ainda se fazem presente. Conhecer suas aspirações filosóficas e implementá-las é um desafio que necessita ser recorrentemente enfrentado. Assim como são de grande valia na leitura da realidade educação e na proposição de transformá-la significativamente.

---

<sup>6</sup> Francesc Ferrer i Guàrdia, A Escola Moderna, Edição original: La Escuela Moderna FORU AIT Uruguai, 1960 Tradução e diagramação: Ateneu Diego Giménez COB AIT Piracicaba, 2010 <http://ateneudiegogimenez.wordpress.com> <http://cobait.net> <http://www.iwaait.org>

## Simpósio Temático II - Corpo, arte, natureza e infância: encontros necessários

O simpósio tem como objetivo reunir pessoas que trabalham com crianças para troca de experiências que tomem as expressões infantis que incluem o corpo, a arte e a natureza.

Data: Terça-feira - 19h às 22h

Professor responsável: Adrianne Ogêda; Léa Tiriba.

Equipe organizadora: Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer; Michelle Dantas Ferreira; Edilane Oliveira da Silva; Maria Rocha Fernandes; Lia Saboia; Patricia Zampier; Frederika de Assis Abretes.

## APONTAMENTOS SOBRE UMA METODOLOGIA TEÓRICO-BRINCANTE PARA O CURRÍCULO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO DA UNIRIO

Maria Gabriella Pires; GiTaKa/UNIRIO; [mariagabpires@gmail.com](mailto:mariagabpires@gmail.com)

Katia de Souza e Almeida Bizzo Schaefer; GiTaKa/UNIRIO; [katia.b.schaefer@gmail.com](mailto:katia.b.schaefer@gmail.com)

### RESUMO

A partir de apontamentos sobre uma metodologia teórico-brincante na prática de formação de professores, o grupo *Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental* (GiTaKa) apresenta princípios, conceitos, propostas e avaliações de estudantes sobre a prática vivenciada em algumas disciplinas do curso de Pedagogia, no Fórum FINAflor e no curso de Pós-Graduação em Docência em Educação Infantil desta instituição. Compromissadas com as três ecologias de Félix Guattari (2012) – o cuidado de si (ecologia pessoal); o cuidado dos grupos humanos (ecologia social) e o cuidado da natureza (ecologia ambiental) – convidamos os alunos e as alunas a pensarem na relação dos seres humanos consigo mesmos, com os outros e com o ambiente. Estratégias de aula foram apresentadas, na intenção de religar o ser humano à natureza, subverter a lógica de ensinar-aprender, resgatar o sentimento de pertencimento ao ambiente, como também sua ancestralidade, a partir de práticas teórico-brincantes. Como avaliação dessa metodologia, apresentamos alguns relatos de alunos e alunas que vivenciaram essa proposta nos cursos citados da UNIRIO. Neste material, observamos que essa metodologia possibilita um resgate da ancestralidade e infância de cada pessoa, a alegria de criar, dançar e cantar, o prazer de restabelecer um grande contato com a natureza e a emoção com a oportunidade de reviver e repassar adiante as práticas disseminadas, como um estímulo ao combate da robotização das crianças em sala de aula, aproveitando o conceito de desemparedamento e o desejo de fazer valer o direito ao ambiente como o direito à vida (TIRIBA; PROFICE, 2014).

Palavras-chave: metodologia teórico-brincante; natureza; ser humano.

### Introdução

O grupo *Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental* (GiTaKa) atua com educadores com iniciativas comprometidas com novos equilíbrios nas relações de cada ser consigo mesmo (ecologia pessoal); com o equilíbrio das relações dos seres humanos entre si

(ecologia social); e das relações dos humanos com os demais seres da biodiversidade (ecologia ambiental).

Neste caminho, o presente trabalho tem a intenção de refletir sobre uma metodologia teórico-brincante na prática de formação de professores, especificamente na escola de Educação da UNIRIO, para ampliar as análises, reflexões, elaborações, criações e possibilidades de atuação em cursos de Pedagogia, Pós-Graduação, Extensão e outros que tenham por objetivo atuar na formação de professores da Educação Infantil, articulando teoria e prática de forma diferenciada, inovadora, organizadas com base em uma estrutura curricular transdisciplinar, e, principalmente, não dicotomizando natureza e cultura, corpo e mente, razão e emoção, conhecimento e vida.

## METODOLOGIA

A pesquisa aconteceu a partir de apontamentos de alunos de graduação da disciplina Corpo e Movimento – ministrada pela professora Léa Tiriba, do curso de Pedagogia – e de fichas de avaliação do Fórum FINAflor, gerando novos materiais de consulta para uma constante avaliação e reelaboração das práticas disseminadas.

## FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA TEÓRICO-BRINCANTE E DEPOIMENTOS DE ALUNOS

A metodologia teórico-brincante é composta por estratégias de trabalho de formação de professoras, que articulam apropriação teórica com proximidade da natureza e vivências corporais, musicais, teatrais, dançantes, literárias, plásticas etc., sendo, assim, metodologias teórico-dançantes-cantantes-poéticas-dramáticas-naturantes, Compromissadas com as três ecologias de Félix Guattari (2012) – o cuidado de si (ecologia pessoal); o cuidado dos grupos humanos (ecologia social) e o cuidado da natureza (ecologia ambiental) – convidamos os alunos e as alunas a pensarem na relação dos seres humanos consigo mesmos, com os outros e com o ambiente, entendendo que a diversidade de espécies potencializa a vida e que os humanos são: seres da cultura e da natureza; seres biofílicos, ou seja, se constituem em conexão com outros seres bióticos e abióticos (TIRIBA; PROFICE, 2014); modos de expressão, manifestações da substância maior que é a natureza (SPINOZA, 2011); seres que buscam perseverar em si a partir de bons encontros, o que o Spinoza (2011) chama de *conatus*; vontade de potência (NIETZSCHE, 2011); e seres de interação (VYGOTSKY, 1998).

Por trás dessas propostas, temos os seguintes objetivos: pesquisar processos de produção de práticas sustentáveis; subverter a lógica social e escolar, que é antropocêntrica, racionalista e individualista; desenhar pedagogias ecológicas, libertárias, populares,

libertadoras; valorizar os processos sensitivos, instintivos, (além dos racionais); abrir tempos e espaço para relações com a natureza; qualificar os caminhos da imaginação e da criação; e chacoalhar corpos dóceis.

Uma das formas de avaliar os resultados é a partir de alguns relatos de alunos e alunas, como o que se segue<sup>1</sup>: “Dança, canto, música, brincadeiras, alegria, interação, o boi, a boneca, o cortejo. Os instrumentos, o colorido das cangas. Foi assim na praia, a natureza ao redor. Nós e a natureza como uma coisa só. Uma sensação de liberdade e pertencimento incríveis!”.

Com esse norte, estratégias são pensadas e postas em prática, na intenção de religar o ser humano à natureza, subverter a lógica de ensinar-aprender, resgatar o sentimento de pertencimento ao ambiente, como também sua ancestralidade; redesenhar os caminhos de conhecer; dizer sim às vontades do corpo; dizer não ao consumismo e ao desperdício; aprenderensinar a democracia\fazer a roda; e mergulhar nas tradições ancestrais.

Na fala de uma aluna, o retorno de nossa prática: “Cada região internaliza suas origens, vivências de seus antepassados que continuam vivas. [...] devemos pensar na escola como parte disso, que seus alunos têm história, têm tradição e são eles que fornecem a bagagem para o aprendizado e devem ser atores, protagonistas das suas próprias vidas”.

Alguns exemplos de atividades são as acolhidas diárias, com rituais de sensibilização dos corpos, de encontro e conexões, que ocorrem preferencialmente em espaços abertos, valorizando o momento de chegada através de trabalho corporal, respiração, encontro com o outro, contato com a natureza e brincadeiras. As danças tradicionais, produções e criações artísticas, registros pessoais e coletivos e processos de construção coletiva de conhecimentos ampliam o leque de possibilidades de atuação nestas aulas. Nas palavras de uma aluna, “Como é contagiante interagir com outro, sentir o corpo, trocar olhares, sorrir, viver com alegria. Precisamos que isso seja algo comum, não extraordinário, nossas crianças têm o direito de vivenciar isso, de conhecer, ou melhor, reconhecer e vivenciar suas origens, suas raízes”.

Esta proposta também tem a intenção de quebrar o paradigma de um sistema atroz e antropocêntrico, que dita formas de comportamento e impõe desde cedo a cultura do capital, materialismo, acúmulo e do pensamento individualista. Cabe trazer mais um relato: “As cirandas, as músicas folclóricas, os batuques, os instrumentos, tudo isso articulado com a energia das pessoas me motivaram a querer mais, a vivenciar mais dias assim”.

## CONCLUSÕES

---

<sup>1</sup> Autoria não identificada em todos os depoimentos, para preservar a identidade dos alunos.

Como avaliação dessa metodologia, sempre com a intenção de acolher, desacomodar, provocar reflexões e recriar o cotidiano social e escolar, apresentamos relatos de alguns alunos e algumas alunas que vivenciaram essa proposta nos cursos citados da UNIRIO.

Neste material, observamos que essa metodologia possibilita um resgate da ancestralidade e infância de cada pessoa, a alegria de criar, dançar e cantar, o prazer de restabelecer um grande contato com a natureza e a emoção com a oportunidade de reviver e repassar adiante as práticas disseminadas, como um estímulo ao combate da robotização das crianças em sala de aula, aproveitando o conceito de desemparedamento e o desejo de fazer valer o direito ao ambiente como o direito à vida (TIRIBA; PROFICE, 2014). Portanto, as estratégias incluem os desejos do corpo, contatos íntimos e frequentes com a paisagem natural; conferem prazer, provocam alegrias, fazem emergir sorrisos, porque envolvem música, dança, movimentação ampla, trocas com o mundo material e espiritual em que estamos situados.

#### REFERÊNCIAS

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. 21ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Vontade de potência*. Trad. Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011c.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Trad. De Tomaz Tadeu. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, Aida Maria Monteiro Silva; TIRIBA, Léa (orgs.). *Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento das pessoas psicologicamente superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## AS IMAGENS DO INCONSCIENTE NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

Daniela Herig; UNIRIO; [herig9d@gmail.com](mailto:herig9d@gmail.com)

### RESUMO

A partir da seguinte pesquisa bibliográfica apresento um estudo sobre a importância das produções de desenhos espontâneos que caracterizam a representação simbólica de crianças. Esses desenhos esboçam as imagens do inconsciente. Trazendo a Psicologia Analítica para educação, esse estudo tem como objetivo expor a teoria para a finalidade de desenvolvimento integral da criança. Junto a isso, demonstrar a importância desse canal que é a arte.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Psicologia; Arte.

### INTRODUÇÃO

A convivência com crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental provocou em mim um olhar mais atento sobre a produção de desenhos que ocorrem de maneira contínua, espontânea e autônoma. Ao ir me atentando a representação das suas produções, percebi repetições de situações, figuras e mensagens; e também transformações com o tempo. Esses trabalhos espontâneos eram realizados em momentos livres, onde não havia nenhuma proposta conduzida pela professora. Sendo assim, são comunicações que vêm exclusivamente do aluno e da aluna. Só não são totalmente livres de interferências, pois as mesmas se encontram presentes em nossas mentes, corpos e almas. Elas têm caráter social e psicológico. O objetivo desse trabalho é trazer a comunicação da Psicologia Analítica com a educação de forma a desenvolver uma formação mais integral pro Ser Criança. Com a teoria e a prática dos autores e autoras pesquisados pode-se pensar sobre como abordar o desenho dentro da escola e a sua importância para o processo interno do mesmo. Também tem como finalidade reforçar a presença da arte nos espaços educativos. Não apenas como uma disciplina ou como um estudo sobre artistas e técnicas, mas também como canal de expressão do ser.

### METODOLOGIA

Para realizar o presente estudo foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica de duas vertentes: psicológica e pedagógica. De um lado, uma vertente mais de análise e outra de expressão. O desafio então se torna comunicar ambas e trazer esse estudo para o debate em educação, dentro da escola.

## DESENVOLVIMENTO

O nosso inconsciente é dividido em pessoal e coletivo, de acordo com Carl Gustav Jung (1975-1961). O pessoal expõe as imagens exclusivas ao indivíduo, ou seja, as suas emoções, conteúdos, vivências e experiências. O coletivo parte para algo mais impessoal, sendo características inerentes as camadas mais profundas da psique (SILVEIRA, 1981).

O que são as imagens do inconsciente? Para Jung, são símbolos que surgem do nosso inconsciente. A imagem só é simbólica quando ela representa algo além daquilo que se vê de imediato (JUNG, 1987). A imagem “representa uma ponte entre a situação psíquica inconsciente e a momentânea” da criança. Ela também é “capaz de possibilitar a aproximação entre os conteúdos do inconsciente que procuram maior conscientização e que são capazes de trazer novas possibilidades e potencialidades para o amadurecimento psicológico do paciente e que se encontravam latentes no inconsciente do mesmo” (COSTA, 2004).

Nise da Silveira (1905-1999) foi aluna de Jung e realizou suas teorias sobre seus clientes (como chamava seus pacientes) no Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II e depois na conhecida Casa das Palmeiras<sup>1</sup>. A expressão artística era estimulada e eram proporcionados materiais para isso. Nise afirmava que os clientes não poderiam ser interferidos durante seu processo de criação. Não poderia, portanto, sugestionar o que eles poderiam desenhar. A criação deveria ser livre. E para a sua análise completa, é preciso que os trabalhos sejam vistos de forma cronológica, respeitando o tempo em que cada um foi realizado.

No aspecto da educação, a escritora e artista Elise Freinet (1975) afirma: “*El arte infantil, producido por la fecunda libertad creadora, es un arte de la innovación que aporta a la personalidad del niño sus más grandes niveles*”<sup>2</sup>. A liberdade da produção da criança deve ser respeitada. Só com esse espaço para si que ela poderá abrir-se para esse canal interno que habita nela e se colocar no mundo externo, se expor e se perceber. Esse é o processo que também possibilita o encontro com a identidade, a exposição da personalidade do ser. Esse processo vai de encontro com o que Jung coloca como meta do desenvolvimento da

---

<sup>1</sup> Casa das Palmeiras foi construída em 23 de dezembro de 1956 por Nise da Silveira para agir como um espaço de reabilitação mental utilizando-se de atividades expressivas como, por exemplo, a pintura.

<sup>2</sup> “A arte infantil, produto da fecunda liberdade criadora, é uma arte da inovação que aporta a personalidade da criança em maiores níveis” (traduzido por mim).

personalidade, que é a individuação. Para que isso ocorra, é preciso que o educador tenha respeito a criança e a sua necessidade de expressão.

Célestin Freinet (1898-1983), pedagogo e também marido de Elise, publicou uma série de trabalhos mostrando a importância da experiência para a criança. Como é preciso que ela se permita, e estando em um ambiente escolar, que o educador permita esse espaço a ela, para realizar seus processos de criação.

Lutar pelo advento de uma sociedade na qual a criança possa desenvolver-se integralmente, o mais humana e harmoniosamente possível, criar o clima favorável ao seu desabrochar, que desejamos prepararmos, é um dos primeiros deveres pedagógicos (FREINET apud SAMPAIO, 1989)

## CONCLUSÃO

É hercúleo concluir um trabalho dessa extensão e de constante transformação. Talvez seja essa a sua finalização: a compreensão da sua continuação. Em nenhum momento esse estudo tem seu fechamento. Pelo contrário, ainda é muito inicial e tem muito a ser acrescentado.

Acredito no potencial de trocas entre os estudos de pedagogia e psicologia. O trabalho psicológico da criança não pode ser ignorado nas escolas. Assim como entendemos que o ser é complexo, quanto mais união entre as distintas áreas mais integral será essa formação.

O papel do educador e educadora nesse cenário se torna cada vez mais essencial. Mostrar-se atento as representações da criança e preocupar-se em não interferir diretamente em suas produções são ações primordiais nesse processo. É importante afirmar que o mesmo não deve se colocar como terapeuta. Ao perceber a necessidade da entrada de um profissional da área, deve encaminhar.

A pesquisa também vem a reforçar a importância da arte dentro das escolas. Não para a produção de obras de arte e nem de formação de artistas, e sim para permitir o pleno desenvolvimento da criança. E também não a arte unicamente colocada em um único espaço curricular que seja a disciplina; mas também a presença de espaços e tempos livres.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Diogo Faria Corrêa da. As imagens do inconsciente no brincar de uma criança em psicoterapia: um entendimento jungiano. Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, 2004. Disponível em: <[goo.gl/iiylla](http://goo.gl/iiylla)> último acesso: outubro/2016.

FREINET, Elise. Dibujos y Pinturas de Niños. Editora Laia, 1975.

JUNG, C. G. O Homem e seus Símbolos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1987.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. FREINET: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E ATUALIDADES. São Paulo: Editora Scipione, Série Pensamento e Ação no Magistério, 1989.

SILVEIRA, Nise. Jung: Vida e Obra. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

## CASAESCOLA

Geisa Ferreira do Nascimento; UNIRIO-FRESTAS; [geisaferreira@yahoo.com.br](mailto:geisaferreira@yahoo.com.br)

Maria Rocha Fernandes; UNIRIO-GITAKA; [mmariarocha2@gmail.com](mailto:mmariarocha2@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência de um coletivo de famílias que construiu um espaço de práticas educativas voltado para a aprendizagem infantil com foco no desenvolvimento integral da criança. O coletivo CasaEscola apresenta uma dinâmica de cuidado pautado na participação da família, no contato com a natureza e na relação com os espaços da cidade.

**PALAVRAS CHAVES:** Coletivo; Educação; Participação

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a experiência do projeto CasaEscola e refletir sobre sua prática educativa. Esse projeto é uma iniciativa de um coletivo de famílias e colaboradores que buscam construir cotidianamente um espaço educativo preocupado com a individualidade de cada criança e com as características do grupo, através do reconhecimento de suas histórias.

Partimos do desejo principal de romper com um modelo tradicional de educação, pois percebemos algumas práticas que não estimulam o desenvolvimento integral das crianças. Nossas principais críticas a este modelo eram a desvalorização do corpo nos ambientes educativos, a relação autoritária existente entre o educador e a criança, a imposição de atividades para serem desenvolvidas em um tempo pré-determinado (desconsiderando a potencialidade e os ritmos individuais), a falta de contato com o entorno e a limitada participação da família, especialmente dos homens, nas dinâmicas pedagógicas.

### METODOLOGIA

Iniciamos nossos encontros de planejamento pesquisando educadores que nos inspiravam ao discutirem temas como educação democrática, o brincar, a primeira infância, entre outros. Utilizamos um espaço fixo preparado para crianças e também fazemos passeios

semanais para espaços abertos onde elas tenham contato com a natureza e possam construir relações com outras pessoas além da nossa rede de cuidado.

A disponibilização do tempo, do esforço físico e intelectual no cuidado diário das crianças é realizado por todos do grupo. Isso é possível através de um sistema de rodízio, onde um pai ou uma mãe dedicam uma tarde por semana aos cuidados das crianças. Esses cuidados são divididos com uma educadora/mãe que permanece durante toda a semana e recebe uma remuneração financeira pela função. Contamos também com voluntários e amigos que nos ajudam esporadicamente nos espaços de cuidado e fornecem um valioso olhar externo indispensável para avaliarmos nossas práticas. Essa característica é uma alternativa que cria um ambiente propício a um reconhecimento da responsabilidade pelos cuidados infantis para ambos os sexos e não apenas como uma característica e/ou obrigação feminina.

#### A PRÁTICA EDUCATIVA PELO AFETO

Nossas escolhas pedagógicas dentro da CasaEscola dão ao corpo atenção privilegiada. É por meio dele que ouvimos as narrativas das crianças, em suas brincadeiras, experimentações e interesses. As atividades são desenvolvidas em tempos e ritmos individuais, nunca sendo exigido um resultado final ou colocado um tempo pré-determinado que seja um limitador para a experimentação, pois acreditamos ser necessário que a criança tenha acesso ao brincar não direcionado e sem metas (colocadas por adultos) a serem alcançadas. Experiências que garantam a dimensão humana acontecendo em plenitude, que respondam a necessidade de todo indivíduo de encontrar um canal de expressão da alma. E esse movimento, essa captação sensível das ideias, esse estado que compromete absolutamente o indivíduo por dentro e por fora, encontramos no ato de brincar. Afirmamos a presença deste impulso criador espontâneo dentro deste espaço/tempo educativo quando garantirmos o livre brincar às crianças, e justamente por isso nos entendemos num caminho da educação pela Arte. Essa experiência nos faz refletir em como as práticas que são desenvolvidas podem permitir que as crianças, sendo ouvidas e respeitadas, se envolvam mais com seus processos educativos e se interessem pelo mundo.

A aquisição de conhecimento se dá, para nós, a todo instante e em todo lugar, e é tão mais rica se expandirmos nosso contato a pessoas para além da nossa rede, e espaços para além das nossas paredes. Parques, jardins, trilhas, praias, museus e bibliotecas são inseridos na rotina de todos como locais de diálogo. O pé na terra, subir em árvores, catar frutas do pé, pescar peixinhos com as mãos, pular ondas, são vivências que dão sentido ao nosso processo educativo.

Na CasaEscola propiciamos um espaço no qual todos participamos como educadores e educandos. Deixamos nossas crianças em um lugar seguro com pessoas de nossa confiança, construindo uma realidade a partir de uma visão de mundo segundo a qual é possível misturar criativamente educação e afeto. Uma rede que se acolhe e faz família naquele que o afeto escolheu. Optamos por não terceirizar a criação e educação de nossos filhos, e viabilizamos esta escolha nos unindo enquanto coletivo.

Todos os adultos envolvidos se disponibilizam a pesquisar novas práticas educativas, estudar as teorias pedagógicas e buscar seus próprios talentos para contribuir com as atividades cotidianas. Vivemos um processo constante de “tirar a escola de dentro de nós”, e é neste sentido que entendemos a desescolarização, não no simples fato de estarmos com nossas crianças fora da escola convencional, mas na complexa atitude que estamos nos propondo de fugir de práticas cotidianas institucionalizadas e reprodutoras de comportamentos padrões.

Neste sentido, entendemos a complexidade do trabalho que está sendo feito pelo coletivo CasaEscola em nós adultos, para proporcionarmos às crianças seres mais críticos e atentos, interferindo e pontuando de maneira mais coerente no seu dia-a-dia. Nosso trabalho é diário e tem a potência de investir em paradigmas coerentes com nosso discurso, objetivos e desejos para criar um ambiente de aprendizagem baseado em relações dinâmicas, verdadeiras e respeitosas.

## CONCLUSÕES

Em mais de três anos de trabalho reunimos um material de sistematização muito rico construído através dos relatos diários sobre as impressões do dia, atravessamentos e emoções visualizados nas crianças, registro do desenvolvimento das atividades, organização e ocupação do espaço, estímulos, interesses e outros temas. A observação é construída com o foco nas crianças e não em um modelo de competências ou habilidades para ser alcançado.

Nossa organização coletiva, e a certeza de que é possível convivermos em grupo em formatos mais democráticos, nos levam a construção de um ambiente não hierarquizado, não orientado por uma lógica produtivista e que valorize a especificidade de cada pessoa envolvida neste processo, seja criança ou adulto.

Acreditamos que a reflexão, no sentido de algo que nos movimenta e nos desacomoda, ajuda a encontrar novas formas de resolver e esclarecer situações. A reflexão sobre a experiência da CasaEscola pode ampliar o debate sobre novos modelos de aprendizagem aproximando a teoria da prática e contribuindo para uma conversa entre o saber acadêmico e a prática

pedagógica não formal. Atualmente, muitos projetos, escolas e ambientes de aprendizagem têm sido construídos como um enfrentamento às práticas pedagógicas autoritárias e deterministas.

#### REFERENCIAS

BARBOSA, Ana Mae (org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. Casa Redonda: uma experiência em educação. 1 ed. São Paulo: Editora Livre, 2013.

THOMAZ, Ana. A escola que não precisará mais existir. 2014.  
Disponível em: <http://anathomaz.blogspot.com.br/2014/11/a-escola-que-nao-precisara-mais-existir.html>.

Acesso em: 09 ago. 2015.

## DANÇANDO OS CONTOS DE FADAS: A DANÇA COMO PRÁTICA PEAGÓGICA NA ESCOLA

Autor: Renato de Sena<sup>1</sup>; Coautores: Beatriz Guedes<sup>1</sup>; Ligia Tavares<sup>1</sup>; Orientação: Carmen  
Sanches Sampaio<sup>1</sup>

<sup>1</sup>- Departamento de Didática; Escola de Educação; Universidade Federal do Estado do Rio de  
Janeiro.

e-mail: [renatodesena@gmail.com](mailto:renatodesena@gmail.com)

### RESUMO

Esta pesquisa versa sobre um projeto que bolsistas da UNIRIO-PIBID-Educação Infantil-CAPES realizaram no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Onde a dança ganhou papel na escola a partir dos Contos de Fadas da Bela Adormecida e Cinderela. Levantando questionamentos sobre qual é o espaço hoje do corpo dentro da escola? Defendemos a dança como um lugar, de possibilidades do surgimento de um corpo sensível. Vemos nela um espaço de abertura para incentivar a comunicação e a expressão, permitindo desde cedo um reconhecimento de si e do seu entorno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Dança; Corpo, Contos de Fadas.

### INTRODUÇÃO

"Na atualidade, é perfeitamente compreensível que a educação escolar deva levar em conta o tema do ensino da dança. A pergunta é: como proceder?"

Rudof Laban

Esta pesquisa versa sobre um projeto que bolsistas da UNIRIO-PIBID-Educação Infantil-CAPES realizaram no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, mais especificamente na 2ª etapa da Educação Infantil, com a turma 43. Este projeto teve início com a Presença da Princesa Aurora e em seguida a Cinderela entrou na escola também.

A liberdade de movimento do corpo proporcionada pela dança permite que, desde cedo, ocorra uma relação de maior descobrimento de si mesmo, de suas possibilidades, da relação com o entorno e com o outro e da construção da personalidade. Mas que lugar ocupa o corpo na aprendizagem? Como podemos inovar pedagogicamente por meio do corpo e do movimento? São questionamentos pouco realizados dentro da sala de aula, uma vez que está

tomada, muitas vezes, por regras que compreendem a liberdade de expressão do movimento como própria somente de lugares específicos como quadras, parquinhos e brinquedotecas.

No dizer de Freinet: “A criança tem necessidade de andar e saltar: não a podemos condenar a ficar imóvel, porque certamente falharíamos e a prejudicaríamos (...). Podemos deduzir que o Corpo é um meio de aprendizagem. Deve se pensar nele sempre em constante dinâmica e nunca como processo acabado”. (1974, p. 49). Podemos deduzir que o Corpo é um meio de aprendizagem. Deve se pensar nele em constante dinâmica e nunca como processo acabado. As delimitações geradas pelas regras da ‘boa educação’ procuram, por muitas vezes, adestrar e restringir não apenas o corpo, mas a infância na sua forma mais pura. Por isso é essencial que a criança possa vivenciar experiências variadas: cair, sujar as mãos, escorregar, gritar. Pois são essas ações que irão contribuir para o desenvolvimento dos músculos, da curiosidade, da autonomia, cooperação, comunicação e criatividade.

Temos a intenção de propor uma reflexão e colocamos em questão a ideia de que, para apre(e)nder, é necessário que o aluno esteja sentado, criando o aluno imóvel. “Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes.” (FREINET, 1991, p. 42). Diante dessas considerações, este trabalho tem como objetivo partilhar uma experiência pedagógica/ curricular na educação infantil que aposta no trabalho com a dança/ corpo.

## METODOLOGIA

Foram usados livros específicos sobre cada conto, nossos corpos para nos expressarmos através da fala e gesticulação e, da dança. No decorrer do processo utilizamos um caderno de campo, onde anotamos os acontecimentos vividos, o que pretendemos fazer, as falas e percepções pelas quais a criança se expressa, nossas interpretações sobre o ocorrido e o que não aconteceu. O exercício do escrever no caderno de campo foi importante para uma reflexão posterior sobre os fatos vividos e posteriormente para a realização deste trabalho a ser apresentado.

## DISCUSSÃO

No dia em que as crianças iriam encontrar a Princesa Aurora, foi primeiro contado uma história para situar as crianças do que a Princesa havia vivido. Setas foram colocadas no chão indicando e levando as crianças ao encontro da Princesa. Quando as crianças chegaram à sala, se depararam com a princesa deitada na mesa adormecida, e o combinado feito com as crianças seria que elas chegariam em silêncio e, para despertá-la, todos iriam beijá-la..

Ela levantou dançando ballet, ao som de uma música clássica. Em seguida, sentamos e nos pusemos a conversar. As crianças começaram a atualizar a princesa com as histórias do que ocorria na escola. Depois de muito falarem sobre as suas vivências da escola. Levantamos e, ao som de uma música clássica, começamos a dançar juntos com elas. A turma 43, em gesto de gratidão pela aparição da Princesa, escreveu uma carta, pedindo se a Princesa iria visitar novamente as crianças da escola.

O segundo dia nos trouxe a Cinderela. Foi levado o “convite do baile” e os questionamos se sabiam do que se tratava. Um deles afirmou que era o convite para a festa na qual o Príncipe procura uma namorada. Tínhamos uma missão pela frente: encontrar quem era a Cinderela. Para isso chamamos um costureiro que, conjuntamente com as crianças, enfeitou um vestido. Depois, adultos e crianças, experimentaram o vestido até caber na verdadeira princesa. Em agradecimento, ela dançou uma valsa com as crianças.

## CONCLUSÕES

A dança, então dentro da ação, tinha como papel a função de despertar o processo de autoconhecimento do corpo, de seus limites e de todas as suas possibilidades. Além de ser um instrumento para a efetivação das relações sociais. Ela passa então a promover nas crianças uma maior receptividade nos relacionamentos com os outros, mediante o envolvimento que se estabelece num trabalho prático coletivo e lúdico. Oportuniza o diálogo entre diferentes linguagens e conhecimentos, como a linguagem escrita a oralidade, entre outras, tornando possível a vivência da transdisciplinaridade.

Ao viver o imaginário dos “contos de fada”, o grupo concretiza, através da vivência com a ludicidade proporcionada pelas personagens, músicas e dança, seu conteúdo cultural. E é por meio dessa vivência que percebe a capacidade de se articularem e de se comunicarem num universo que tem uma ressignificação na relação de criação com o outro. Dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia. É fundamental para a criança que nasce dançando, não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante. (BÉJART apud GARAUDY, 1980). Por meio da linguagem corporal as

crianças podem descobrir sobre seu corpo, explorar melhor seus movimentos, podendo depois ampliar seu repertório graças à potencialidade e facilidade em desenvolver todos os fatores de movimento e suas nuances.

#### Referência

FREINET, C. Pedagogia do bom senso. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Conselho aos pais. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1974.

GARAUDY, R. Dançar a vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LABAN, R. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (org.). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MIRANDA, R. O Movimento Expressivo. Rio de Janeiro, Funarte, 1979.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

## DOCILIZAÇÃO OU SENSIBILIZAÇÃO? O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edilane Oliveira da Silva; SME-RJ/UNIRIO; [laneoliveirasilva@hotmail.com](mailto:laneoliveirasilva@hotmail.com)

Graciele Andrade Rangel; UNIRIO; [gracyrangel@hotmail.com](mailto:gracyrangel@hotmail.com)

### RESUMO

Nosso objetivo é investigar como o corpo vem sendo vivenciado nas instituições de Educação Infantil – pois o entendemos como um dos principais canais de construção do conhecimento – e como a formação do professor afeta diretamente na formação da criança. Para isso, fizemos entrevistas com professoras de duas instituições, sendo uma municipal e outra comunitária, ambas localizadas no Rio de Janeiro. Nossas conclusões iniciais a partir das análises é que o corpo ainda é visto separadamente, ou seja, corpo e mente estão desconexos.

**PALAVRAS CHAVE:** Corpo, Educação Estética, Formação.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho surge a partir de nossas vivências dentro dos espaços de Educação Infantil e diante de discursos observados em nosso cotidiano tais como: a falta de domínio de turma crianças indisciplinadas, sem limite, bagunceiras etc. Notamos que na maioria, as falas remetem as expressões dos corpos infantis. Assim, temos como objetivo compreender como esses corpos vêm sendo percebido dentro desses espaços e como a formação docente influencia diretamente em sua prática pedagógica.

### METODOLOGIA

O trabalho se deu por meio de uma abordagem qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas, com um total de 7 professoras, sendo 4 da Instituição comunitária e 3 da Pública. Optamos por nomes fictícios, a fim de preservarmos as identidades dos profissionais, concordando com Arenhart (2012) ao defender que não usaria as falas das crianças em sua pesquisa por temer sanções e constrangimentos. As professoras serão identificadas por G1 Creche Pública e G2 a Comunitária.

### DISCUSSÃO

O objetivo central deste trabalho é pensar como o corpo está inserido nos espaços da Educação Infantil. Para isso, buscamos entender quem são esses professores? Que experiências trazem das suas escolas da infância? As questões trabalhadas são pensadas em conjunto com as

crianças? Pautar-nos-emos no conceito de disciplina de Foucault para as reflexões acerca do corpo na Educação Infantil. Um corpo que “se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam” (2013, p. 132), ou seja, o corpo passa a ser moldado de acordo com cada instituição. Assim, a disciplina pode ser constituída de métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo que realizam a sujeição constante das forças que lhes impõe uma relação de docilidade/utilidade.

E na perspectiva de Larrosa (2014) para defender o conceito de experiência, pois compreendemos que esta só acontece se tiver significado e for importante em nossa trajetória; diferenciando-se do experimento, que passa, mas não toca.

Refletiremos acerca das vivências/experiências dessas professoras em seus primeiros anos na escola, em especial, na Educação Infantil. O que ficou registrado? Que memórias ficaram marcadas? Nesse sentido entendendo memória, como aquela que nos faz lembrar lembranças de família, lugares, escolas, num determinado espaço-tempo, ou seja, uma revisão. Elizeu (2007, p. 64) endossa nossa reflexão ao ampliar que “a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências”.

Verificamos o quanto o adulto foi marcante na vida das professoras por meio de suas falas: “A Educação Infantil foi muito boa, pois vi uma ovelha ser tosquiada e isso me marcou muito (...) tinha medo da professora, só lembro-me dos gritos e suas unhas grandes” (G1). “Uma vez que a diretora veio tomar leitura, ela disse que eu não lia direito e que eu iria ser reprovada” (G2). Percebemos que os grupos foram tocados por acontecimentos isolados e pelo profissional que ali estava, mas apenas algumas se tornaram de fato experiências na Educação Infantil. Percebemos o quanto essas memórias interferem nesse professor que hoje também atua com crianças, marcando suas práticas.

Ao ampliarmos nossas conversas, percebemos que concepções de escola, criança e educação estética sobressaiam nos discursos proferidos. Nos primeiros anos de inserção nas escolas as professoras falam com entusiasmo e até nostalgia, fecham os olhos, e se emocionam ao lembrar suas experiências. Percebíamos que todos os sentidos estavam conectados, como se sentir o cheiro daqueles espaços fosse possível, pois se reportavam aos fatos com euforia “agora lembro dos detalhes, do cheiro..”, como se estivessem por alguns instantes capturando algo que estava adormecido. Uma das professoras se emociona ao lembrar de sua professora, “sinto até saudade dela, valorizava muito a gente, sabe? Quero ser igual ela”. (G2) Chora e pede desculpas. Neste momento ela chora mais uma vez, e diz: “ai que raiva”, não se permitindo chorar, pois entende o choro como fraqueza.

Conversamos sobre a forma que as rotinas são planejadas e vivenciadas nas instituições. Analisamos que existem diversas concepções se fazendo presentes, umas mais engessadas e automatizadas “Ah, eu chego faço a rotina diária com eles, canto musiquinhas, depois eu dou atividades”. “Levo-os lá fora, faço recreação, assisto televisão, lavo as mãos, dou almoço e coloco pra dormir” (G2). Há outras onde as crianças participam e constroem em conjunto com os adultos: “tenho uma ordem da sequência das atividades, pois a criança pequena precisa”. “Não construo uma rotina, um planejamento sem que haja uma porta, uma janela para que seja modificado, acrescentado, etc” (G1). Nessas atividades diárias as crianças são observadas e dão pistas de suas construções, e também são questionadas em diversos momentos como forma de avaliação.

Mas como esse corpo era vivenciado/experenciado na instituição? Observamos que diversas formas de perceber o corpo apareceram, podendo ainda ser percebido de modo mais amplo, não apenas resumido a atividades dirigidas e ou/livres, como nas falas seguintes do G1: “Olha eu percebo esse corpo como a primeira linguagem da criança. É o corpo! Então, a criança fala através do corpo no berçário, aqueles balbucios, a gente vai entender através dos gestos, mas não é só isso. É mais uma forma de se expressar”; “Fazendo movimentos com o corpo. Isso é legal, porque a criança consegue aprender e conhecer o seu corpo também e suas dificuldades. De repente ela pode até vencer suas dificuldades”; “Entendo que a criança entra de corpo todo. O professor deve entender isso, e não cercear o corpo da criança, não tolher a livre expressão. Na minha concepção devemos compreender a linguagem corporal e oral para que possamos de fato perceber a criança em sua integralidade e potencializada”.

Concordamos com Herman Parret apud Duarte Jr (2000, p. 136) ao nos revelar a beleza de sermos seres complexos e interligados, pois “produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa que interpreta”.

## CONCLUSÕES

Ao analisarmos as narrativas tecidas e os objetivos, percebemos o quanto os professores influenciam na formação da criança, podendo ser de modo positivo ou negativo. Observamos também que alguns profissionais do G1 (município) demonstram um entendimento de corpo por inteiro, e já alguns do G2 (conveniada) percebem o corpo de modo fragmentado com a finalidade apenas de trabalhar conteúdos.

Constatamos o quanto a formação docente reflete diretamente na formação das crianças, pois ao pensar a sua própria prática as professoras podem alterar significativamente o

cotidiano infantil, já que assim se colocam no lugar do fazer-se e desfazer-se continuamente, percebendo um ser em construção, pois as práticas de ensino-aprendizagem ocorrem de modo recíproco, entendemos que esta é uma vertente de encorajar as crianças a perceber a si, os outros, suas ações e o ambiente ao seu redor.

#### REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social nas culturas infantis. 2012.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis, Rj: Vozes, 2003.

LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência. Belo horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e sentido).

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). (Auto) biografias, histórias de vida e práticas de formação. IN: NASCIMENTO, Ad; HETKOWSKI, TM (Orgs). Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007.

## EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CENÁRIO HUMANIZADO OU DOMESTICADO?

Quellen Faria dos Santos; SME; [quellendossantos@hotmail.com](mailto:quellendossantos@hotmail.com)

Maria Cristina Muniz; ISERJ/FAETEC; [crissotomuniz@gmail.com](mailto:crissotomuniz@gmail.com)

### RESUMO

Trata-se de um trabalho de conclusão de pós-graduação em práticas docentes em educação infantil pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO. A presente pesquisa se volta para reflexão da humanização e domesticação como práticas vivenciadas em instituições públicas de ensino básico do município do Rio de Janeiro. A justificativa da presente pesquisa jaz na escassez de trabalhos sobre a temática. Tem por objetivo geral revelar como a humanização e domesticação se dão no cenário da educação infantil. Para tanto a pesquisa de caráter qualitativo possui como método de investigação científica a pesquisa de campo, realizada de 2015-2016, por meio de entrevista. Percebe-se que o educador, ora possui práticas domesticadoras e ora humanizadoras, trazendo à tona nas suas experiências uma denúncia: a humanização por vezes é coibida seja pelo temor que há em sair da “zona de conforto” ou pelas propostas das instâncias da própria direção.

PALAVRAS-CHAVE: Humanização; Domesticação; Educação Infantil.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir sobre práticas de humanização e domesticação vivenciadas em instituições públicas de ensino básico situadas no município do Rio de Janeiro. A humanização se pauta na valorização do ser humano e, em contrapartida, há a domesticação que visa dominar o ser humano. Com base nessas definições elaborou-se um relato de experiência. O tem por objetivos: desvelar se a humanização e a domesticação são processos que ocorrem de forma simultânea no cenário da educação infantil, se em algum momento essas práticas se encontram e a percepção dos educadores nesse processo, e, para tanto, o trabalho teve como questão norteadora a prática do professor de educação infantil se pauta sob influências da humanização ou da domesticação. O trabalho se justifica pela escassez de trabalhos voltados para essa temática.

### METODOLOGIA

A pesquisa possui caráter qualitativo e fundamenta-se principalmente na visão humanista de Paulo Freire. O método de investigação científica baseia-se em uma pesquisa de campo, realizada durante o ano de 2015 e 2016, através de entrevista com três professores que atuam diretamente na educação infantil, em três instituições públicas, duas creches e uma escola, todas no município do Rio de Janeiro.

#### A FALA DOS PROFESSORES, LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE QUESTÕES

A pesquisa revela que por falta de profissional, de estrutura física da instituição, de tempo somada ao excesso de alunos que recebem na sala de aula, das famílias que se envolvem pouco na vida escolar de seus filhos, vêem a criança como aquela que precisa sempre se adaptar a essas carências. E quando elas querem brincar ou até mesmo quando não querem fazer nada, os adultos ficam apontando o tempo inteiro como elas devem ser, o que devem fazer, porque não fizeram, por que fizeram assim e não da forma que foi falada que era para fazer etc.. Em contrapartida nota-se que:

Se todas as crianças conseguissem que seus protestos, ou que simplesmente suas questões fossem ouvidas em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo em que sua força global de repressão (FOUCAULT; DELEUZE, 2001, p.72).

E, ainda:

Um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, P. 18).

Observa-se que o espaço da educação infantil atende muitas crianças, cada uma com a sua história de vida. A rotina tem que ser realizada todos os dias. Talvez em determinado momento seja mais “cômodo” ou mais viável impor as regras do que explicá-las, o tempo é corrido, e tem hora que não há tempo para um bom diálogo. É mandar e obedecer. É nesse momento que brota o autoritarismo e a domesticação no ambiente da creche ou da escola. O processo de domesticação leva o indivíduo a reproduzir, a mecanizar um saber pronto e acabado, impedindo-o de pensar, de criar, de indagar e de ser o autor de sua própria história, por fazer parte de um contexto completamente autoritário. Freire afirma que:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico (...) (1999, p.67).

Por vezes foi diagnosticado nesse estudo um cenário produtor de ações autoritárias, domesticadoras e desumanas não só com a criança, mas também com o educador, sem que o próprio se perceba como um dos personagens desse contexto. Os relatos apontam que há falta de diálogo, escuta qualificada, sensibilidade e flexibilidade na rotina. Contudo, nas falas, podem-se observar, concomitantemente, características de uma prática humanizada, a saber: regras construídas, promoção de práticas pedagógicas pautadas em momentos de conversas e ações compartilhadas que atendam às necessidades das crianças.

## CONCLUSÕES

Os profissionais colocaram em evidencia que, para eles, o ponto crucial entre domesticação e humanização talvez seja o movimento das regras institucionais, que podem acontecer de duas formas, por meio da imposição ou da construção. Infere-se assim que a situação-problema de uma prática humanizada não são as regras, mas como estas se estabelecem, uma vez que a humanização vê a criança como um ser ativo e capaz de apropriarse dos diversos instrumentos da vida humana, sendo participante nesse processo. O que tem implicado na prática da educação infantil talvez seja a resistência à identidade da mesma, pois a creche, a partir de 1996, adquire um caráter de cunho pedagógico e institucional e deixa de ser exclusivamente assistencialista. Ainda hoje há um conflito entre o cuidar e o educar, e, em certos momentos, as instituições se confrontam com essas práticas. Por vezes os profissionais desenvolvem as práticas do educar em detrimento das práticas do cuidar ou vice e versa, o que compromete o atendimento integral de cada criança. Talvez seja hora de colocar em evidencia a identidade da educação infantil para as instituições apropriarem-se, e, com base na mesma, construírem as suas propostas pedagógicas sem atropelar as práticas educativas e a infância da criança.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M.; DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. Rio de Janeiro: Graal, 2001  
FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 23ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, p. 157.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Indagações Sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano. 2007, p.56. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 11 fev. 2016.

## INTERVENÇÃO PRECOCE E ENVOLVIMENTO FAMILIAR NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA

Ismael Assis de Aguiar – Bolsista PROEXT

Graduando em Pedagogia – CCH

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

[assis.ismael@gmail.com](mailto:assis.ismael@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho é decorrente do desenvolvimento do projeto de extensão “Direitos humanos, acessibilidade e inclusão social de pessoas com deficiência – Intervenção precoce e Estimulação Global Essencial de crianças com deficiências e/ou desvios no desenvolvimento neuropsicomotor” sob a orientação da Professora Vera Regina Loureiro; tendo por objetivo narrar e apresentar a experiência de ação pedagógica de intervenção precoce em crianças de 0 a 6 anos de idade com deficiência, buscando relacionar as ações com o envolvimento familiar no processo de Estimulação Global das crianças. A metodologia utilizada parte do pressuposto de que a interação das crianças com deficiência com o ambiente e com os outros indivíduos não acontece naturalmente, sendo necessária a intervenção especializada, visando prevenir ou amenizar os efeitos do atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Entretanto, a intervenção não deve se focar na criança apenas, mas sim buscar o envolvimento familiar no processo, baseando-se em diversos estudos que comprovam a eficiência desta contribuição familiar para o desenvolvimento da criança com deficiência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intervenção precoce; Estimulação Global; Criança com deficiência, Família.

### INTRODUÇÃO

A atenção à pessoa com deficiência tem sido tema de pesquisas e de importantes ações governamentais nos últimos anos no Brasil. Um exemplo destas ações foi a implementação da Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que busca promover e assegurar a igualdade e exercício de direitos a pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e plena cidadania (BRASIL, 2015). Na esteira desta atenção, que nos últimos anos tem se voltado para pessoas com deficiência, insere-se o projeto de extensão “Direitos humanos, acessibilidade e inclusão social de pessoas com deficiência – Intervenção

precoce e Estimulação Global Essencial de crianças com deficiências e/ou desvios no desenvolvimento neuropsicomotor”, sob a orientação da Professora Vera Regina Loureiro, docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O projeto ligado ao Programa do Edital PROEXT 2015/2016 teve início no ano de 2016. Suas raízes, entretanto, são do ano 2014, sendo uma continuidade do programa desenvolvido naquele ano, também como projeto de extensão, sob a orientação da mesma docente.

O projeto é constituído por bolsistas do curso de Medicina e Pedagogia da UNIRIO. Como a atividade desenvolvida se configura como um projeto de extensão, se pauta pelas práticas de ensino e pesquisa atreladas a ações que contribuam objetivamente para a sociedade. “A extensão universitária, entendida como prática acadêmica que une as atividades de ensino e pesquisa, com as necessidades da sociedade, oferece aos alunos das universidades públicas brasileiras, a oportunidade de interagir com a população e identificar os problemas que esta enfrenta.” (LOUREIRO; MIDDLETON, 2015, p.188). Destarte, o projeto em questão buscou como objetivo desenvolver suas atividades em função da intervenção precoce e Estimulação Global de crianças de 0 a 6 anos de idade.

A intervenção precoce e estimulação tem importante papel no desenvolvimento da criança com deficiência, pois procura fomentar globalmente seus potenciais cognitivos e motores.

(...) as trajetórias do desenvolvimento nas crianças pequenas podem ser alteradas e melhoradas através de intervenções individualizadas, pois os processos de desenvolvimento são flexíveis e multicausais e passíveis de serem melhorados durante os períodos sensíveis de desenvolvimento.  
(SERRANO e PEREIRA, 2011, p.170)

E não é somente a intervenção que se faz importante no desenvolvimento, mas também o envolvimento familiar neste processo essencial, como aponta Pereira (2009, p.61):

As crianças e as famílias estão estritamente interligadas. Intencionalmente ou não, a intervenção junto das crianças tem, quase invariavelmente, um impacto nas famílias, da mesma forma que a intervenção e o apoio junto das famílias influencia as crianças.

## METODOLOGIA

A pesquisa atualmente vem sendo realizada no atendimento de duas crianças com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento neuropsicomotor. A proposta de intervenção precoce e Estimulação Global é focada na relação dual família/criança e tem por base estudos que comprovam a eficiência desta ação para o desenvolvimento de crianças que apresentam alguma deficiência.

Nestas crianças as interações com o ambiente e com o outro, na maioria das vezes, não acontecem naturalmente fazendo-se necessária a intervenção especializada com o objetivo de prevenir ou minimizar o atraso no desenvolvimento (LOUREIRO; MIDDLETON, 2015). No entanto, a intervenção não se foca apenas na criança e sim busca o envolvimento familiar em todo o processo. Diversas pesquisas têm evidenciado que a intervenção precoce é muito mais efetiva quando a família é um agente ativo em todo o processo. (LOUREIRO; MIDDLETON, 2015; PEREIRA, 2009; SERRANO e PEREIRA, 2011).

## DISCUSSÃO

Com base em estudos teóricos e a partir dos atendimentos das crianças participantes do projeto, é possível afirmar que o papel das famílias de crianças com deficiência é algo essencial para o sucesso do trabalho desenvolvido, interferindo diretamente sobre os resultados obtidos. A presença da família transmite confiança e segurança para a criança, desinibindo-a, potencializando as atividades desenvolvidas, pois os familiares não ficam alheios a elas, sendo sempre que possível parte integrante das atividades. A participação da família nas atividades não é importante apenas para as crianças, mas também para os próprios familiares, pois estes aprendem, no decorrer do processo, ações que podem e devem ter continuidade no ambiente do lar, buscando assim estabelecer um processo contínuo de estimulação para a criança com deficiência.

## CONCLUSÃO

Em suma o trabalho desenvolvido no projeto busca proporcionar tanto às crianças com deficiência e transtornos globais no desenvolvimento, quanto às famílias ações pedagógicas, além de orientações quanto à saúde e alimentação (atividades exercidas principalmente pelos bolsistas de Medicina), para os fins rapidamente expostos anteriormente (intervenção precoce, estimulação global do desenvolvimento etc). Além da contribuição no que diz respeito à atenção às famílias e às crianças com deficiência, o projeto “Direitos humanos, acessibilidade e inclusão social de pessoas com deficiência – Intervenção precoce e Estimulação Global Essencial de crianças com deficiências e/ou desvios no desenvolvimento neuropsicomotor” tem grande relevância no processo formativo dos bolsistas participantes, capacitando-os para atuar na sociedade profissionalmente de modo que contribua para a inclusão social e desenvolvimento dos potenciais da pessoa com deficiência; demonstrando assim o valor positivo da extensão para a sociedade e para a comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.146/15 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

LOUREIRO, Vera Regina; MIDDLETON, Sonia. Et al. A intervenção precoce e estimulação global de crianças com deficiências e atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor: um programa de extensão. *Raízes e Rumos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 187-204, 2015.

SERRANO, Ana Maria; PEREIRA, Ana Paula. Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 163-179, 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 10/09/2016.

PEREIRA, Ana Paula da S. Práticas Centradas na Família em Intervenção Precoce: Um Estudo Nacional sobre Práticas Profissionais. 2009. p. 287. Tese (Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal. 2009.

## MOVIMENTARTE: UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves; professora de educação infantil do município do Rio de Janeiro; professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro nas áreas de concentração: alfabetização e educação infantil;

e-mail: [dendrikagoncalves@gmail.com](mailto:dendrikagoncalves@gmail.com)

Eliza Costa; professora de educação infantil do município do Rio de Janeiro;

e-mail: [elizaaparecida@gmail.com](mailto:elizaaparecida@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho surge a partir de um estudo de caso constituído com base nas análises e reflexões suscitadas em nossa prática cotidiana como professoras de educação infantil. Nosso ofício docente hoje é exercido numa creche da rede municipal do Rio de Janeiro que este ano adotou como eixo do trabalho pedagógico as relações corpo, arte e movimento na primeira infância. Desde então, em parceria com os adultos e crianças da instituição conhecemos melhor nosso corpo e, por tratar-se do segmento creche, as atividades corporais são bem significativas, na medida em que uma parte significativa do público atendido se utiliza do corpo como forma de comunicação e de inserção no mundo. Os resultados cotidianos de nosso trabalho e os estudos empreendidos para a execução de cada atividade favoreceram que nossas reflexões se materializassem nesse trabalho, que procurou compreender melhor através do referencial teórico adotado o lugar do corpo e de suas relações na educação da criança pequena que se vale do corpo como formação de comunicação e interação. A cada atividade percebemos que oferecer centralidade para o corpo da criança é valorizar sua identidade e suas narrativas, contribuindo para seu desenvolvimento integral finalidade da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: corpo, infância e saberes

### INTRODUÇÃO

Em 1988 a educação da criança de 0 a 5 anos conquistou seu espaço. Desde então se encontra em processo de construção. “O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação

Infantil como dever do Estado com a Educação” (Brasil, 2010, p.7). Entre avanços e recuos em 1996 a LDB reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica.

No Brasil, temos hoje importantes documentos legais: a Constituição de 1988, a primeira que reconhece a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever do Estado e opção da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990), que afirma os direitos das crianças e as protege; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica (p. 19).

Para os atuantes e militantes no campo da infância esse processo de reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica representou uma grande vitória. Anterior a estes marcos legais, o atendimento destinado às crianças pequenas oscilava entre a concepção assistencialista das creches que atendiam prioritariamente crianças oriundas de classes trabalhadoras e a perspectiva preparatória para escola de primeiro grau que assumiam as instituições pré-escolares ou jardins de infância que atendiam em sua maioria filhos das classes mais favorecidas. Essa dicotomia foi rompida pela atual LDB de nº 9.394/96 que apresenta em seu artigo 30 uma divisão etária, estando às creches para as crianças de 0 a 3 anos e às pré-escolas para as de 4 a 5 anos.

No final da década de 90, somam-se avanços para a educação da criança pequena. Fixam-se em 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil alterada pela resolução 5 de 17 de dezembro de 2009. Ressaltamos nessa nova versão a incorporação da ideia de currículo na e para educação infantil. Segundo o documento o currículo é concebido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.7).

Compartilhamos das perspectivas que compreendem o currículo como espaço de disputa de poder e tensões cotidianas, constituído com base nas narrativas dos sujeitos sociais que se entrecruzam no espaço formal de educação, sem abandonar as orientações legais e oficiais para educação. “Não estamos falando de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres” (...) (MACEDO, 2004, p.41).

METODOLOGIA

Atuamos na educação infantil como profissionais e estudiosas, por isso, envolvemo-nos com os saberes e fazeres desse campo que tem sua rotina fundamentada na indissociabilidade entre cuidar e educar. Enquanto professoras da área muitos assuntos nos atraem, todavia para esse trabalho, enfatizamos o tema corpo na infância, a partir de um estudo de caso que analisou nossas experiências cotidianas com as crianças diante do eixo de trabalho: corpo, arte e movimento. Dentre as possibilidades de fazer pesquisa em educação, optamos pelo paradigma qualitativo, considerando a importância e o papel que o pesquisador assume durante a investigação. Segundo Alves - Mazzotti (1998) nas abordagens qualitativas o pesquisador é o principal elemento na coleta de dados.

Entre as tensões e nuances que envolvem a profissão professor, incorporamos as contribuições teóricas de diferentes autores, dos quais Garcia (1992) quando advoga para possibilidade do professor reflexivo, para autora, o professor ao refletir sobre sua prática se envolve no processo dialético de reflexão, ação e reflexão, transformando sua prática pedagógica em objeto de análise.

#### A EXPRESSIVIDADE INFANTIL: COMUNICAÇÃO E CORPO EM MOVIMENTO

Nossa rotina é constituída por momentos calmos e agitados e contribui para estruturação do trabalho, respeitando as singularidades infantis. Dentre as atividades rotineiras se insere a roda de conversa, que esse ano teve como tema gerador: o corpo fala. Diante desta provocação, indagamos as crianças como o corpo fala? E assim, ampliamos o conhecimento sobre a corporeidade e suas relações na primeira infância, com destaque para as formas de comunicação corporal.

É importante destacar que nossa inserção profissional é no espaço educativo da creche que conforme a atual lei de diretrizes e bases da educação atende crianças na faixa etária de 0 a 3 anos. Quanto menor o aprendiz mais significativa é sua expressão corporal, é através do corpo e de seus sons e movimentos que as crianças se comunicam com as demais pessoas e conhecem o mundo nos primeiros anos de vida, na medida em que nesse início sua linguagem está em processo de estruturação. *“O corpo é o primeiro objeto que a criança percebe por meio de suas satisfações, de suas dores, das sensações visuais e auditivas”*. (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012).

Com a finalidade de articular desenvolvimento integral, corpo, arte e movimento nas ações empreendidas na creche Municipal Rachel Leite Dias construímos um conjunto de atividades com e para as crianças. E nossas interações e reflexões culminaram nesse artigo. Analisamos uma experiência na qual as atividades corporais e artísticas ganharam contornos

vultosos no cotidiano de duas turmas do grupamento maternal I, envolvendo em cada turma 20 crianças entre 2 e 3 anos e dois adultos, uma professora e uma agente de educação infantil. As atividades propostas priorizavam as interações criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto e também as brincadeiras como eixos das práticas pedagógicas, brincamos e estudamos o corpo na educação infantil.

Os movimentos exploratórios que contribuem para desenvolvimento da força, da agilidade, da flexibilidade precisam ser usados. As acrobacias que proporcionam um autoconhecimento, os movimentos ritmados e as habilidades de percepção visual, auditiva e corporal são movimentos fundamentais. (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012, p. 62).

O fazer pedagógico incorporou gestos, sons, sentimentos e movimentos em diferentes espaços da instituição. Enfatizando o corpo parado e em movimento, equilíbrio, lateralidade etc. Pensar o corpo como forma de expressão do sujeito cognoscente trouxe para creche a dança como uma das formas de expressão corporal e artística na infância. Para Piaget a consciência corporal “é algo que se desenvolve naturalmente na infância, se esta tiver permissão de conhecer seu corpo, o que implica experimentar os movimentos, utilizá-los com desenvoltura e ter a sensação de domínio deste corpo” (1994, p. 97).

Exploramos também o corpo nas brincadeiras, cantigas de roda, no uso de objetos diversificados, por exemplo, tinta, argila, corda, tecidos, bolas, areia, água e etc., Essas atividades permitiram uma expressão livre das crianças que a cada dia foram criando mais liberdade e confiança em suas manifestações.

## CONCLUSÕES

Como considerações provisórias assinalamos que as interações no espaço externo promoveram o contato da criança com elementos da natureza, ocasionando satisfação e prazer, notamos a alegria e euforia das crianças diante das atividades propostas. Explorar o corpo como eixo do desenvolvimento trouxe centralidade para identidade corporal na constituição do sujeito, permitindo que as crianças construíssem novas narrativas para seus corpos e também para objetos de nosso cotidiano, tal compreensão foi possível de ser identificada através de falas e expressões corporais, principalmente faciais que traduziam a satisfação dos pequenos em atribuir um novo significado aos elementos / objetos que viravam componentes de nossas experiências.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez.

1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení e MOREIRA, Wagner Wey. Corpo em movimento na Educação Infantil; colaboração e revisão no repertório de atividades de Michelle Viviane Carbinatto, Polyana Maria Junqueira Hadich. – 1. Ed. - São Paulo: Telos, 2012. – (Coleção educação física escolar).

KRAMER, Sônia. A infância e suas singularidades In: BRASIL. MEC. Orientações para os nove anos no ensino fundamental e inclusão das crianças de 6 anos. Brasília, 2003, p. 13 – 23 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund9anobasefinal.pdf>>

PIAGET, Jean. A equilibração das Estruturas Cognitivas-Problema Central do Desenvolvimento. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1994.

## ONLINE OU OFFLINE? VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS: A UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aparecida do Nascimento Soares da Silva

Professor de Educação Infantil do Espaço de Desenvolvimento Infantil Enyr Portilho de Avellar

[cidanss@hotmail.com](mailto:cidanss@hotmail.com)

### RESUMO

O presente estudo objetivou refletir sobre onde as crianças da Educação Infantil estão brincando mais, se dentro das salas de aulas com apoio das mídias, com outros recursos ou ao ar livre. Argumentou-se que as crianças cada vez menores, pertencentes à sociedade da informação e do conhecimento estão se distanciando da prática das brincadeiras em pequenos e grandes grupos, tanto em seu dia-a-dia quanto na escola, o contato com a natureza e áreas amplas tão importantes para esta faixa etária revela-se quase que inexistente. Observou-se ainda que a criança e suas brincadeiras estão delineadas nos moldes tecnológicos, seus brinquedos são em sua maioria industrializados e eletrônicos, voltados principalmente para a atividade individual. Diante do exposto pretendeu -se neste estudo relatar experiências de um trabalho orientado para utilização de outras linguagens diferente das midiáticas no intuito de reaproximar as crianças às brincadeiras tradicionais e ao meio natural. Focou-se a utilização de lonas e tecidos de diferentes texturas, cores e estampas, como agentes motivadores para integração do grupo, criação de novas e velhas brincadeiras tanto dentro quanto fora da sala de aula, resguardando as diferentes dimensões de aprendizagens (linguagem oral e escrita, linguagens artísticas, natureza e sociedade, conhecimentos matemáticos, corpo e movimento entre outras) contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil fossem vivenciadas diariamente de maneira significativa e lúdica. Vale ressaltar que essas experiências e os resultados alcançados fundamentaram-se principalmente na escuta e acolhida dos interesses das crianças que permitiram e me aceitaram como cúmplice nas brincadeiras e nas relações diárias.

**PALAVRAS CHAVE:** Criança; Mídia; Natureza; Tecidos; Espaços.

## INTRODUÇÃO

Observa-se na sociedade atual o número de usuários de tecnologias aumentarem consideravelmente e este fenômeno tem se revelado no espaço escolar. As crianças desde a mais tenra idade estão se apropriando com naturalidade dos recursos tecnológicos.

Temos cada vez menos acesso ao outro, ao contato direto, ao toque corporal, ao acolhimento e a expressão de sentimentos. Nossas crianças sofrem solidão. Muitos são os apetrechos e as engenhocas eletrônicas com a diversificação de suas babas; raro são os momentos de estar junto, de compartilhar vivências, de contar histórias de vidas e partilhar sentimentos. (MELLO 2001, p.1)

Assim, observa-se que as formas de comunicação, diálogos, experiências, contatos, toques entre as pessoas vêm se diminuindo e isto conseqüentemente vem refletindo no espaço escolar. As crianças vão se adequando ao modelo dos adultos e o proposto por alguns professores, nesse formato, cada vez menos têm a oportunidade de contato com o outro e a possibilidade de experimentar, opinar, divergir, vivenciar com mais intensidade os espaços físicos da escola junto a seus colegas. Às vezes, no cotidiano escolar o professor apenas reproduz o modelo de educação que recebeu não percebendo ou se interessando por outras formas de compartilhar o conhecimento. Sabe-se que as funções do professor são diversas e isto pode contribuir para o engessamento. Mas nesse projeto expomos que existem possibilidades de execução de propostas diversificadas além das midiáticas, que podem ajudar a criança na aquisição de novos conhecimentos.

Este trabalho objetivou refletir sobre se as tecnologias têm influenciado o modo de brincar das crianças e se as brincadeiras nos espaços escolares têm se dado na maior parte do tempo dentro ou fora da sala.

## METODOLOGIA

Este trabalho teve como referencial teórico-metodológico a Sociologia da Infância amparada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), nos estudos de Guimarães (2011), Tiriba (2010), Campos, Corsaro, Mello (2001) e outros autores que dialogam com a educação infantil atualmente. Relata-se algumas experiências de trabalho realizadas com crianças entre três e quatro anos matriculadas num EDI (Espaço de Desenvolvimento Infantil), localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro no ano de 2016.

## DISCUSSÃO

Cheguei a este EDI para atuar com as turmas de Pré Escolar, diante do perfil da escola e da comunidade, o início para mim foi difícil, a adaptação tanto das crianças quanto da professora

foi baseada em ensaios e erros. Não sabia como atender as necessidades, compreender os anseios e expectativas das crianças e ainda, seguir o modelo pedagógico proposto.

Nesse EDI, muitas das vezes me sentia reprimida principalmente dentro da sala com tantas mesas, crianças e pouco espaço para nos locomover à vontade. Segundo minha percepção visual, a sala era pequena diante de todas as outras que havia utilizado ao longo da minha vida profissional. Nesse formato, o que imperava para mim e para as crianças era o caos e a insatisfação. O que me deixava muito inquieta e intrigada era a observação de um dos poucos momentos “aparentemente calmo”, que era quando se usava o recurso midiático do DVD. É interessante notar, que esse EDI tem muitos recursos materiais e vasto espaço externo, um diferencial dentre muitas outras creches municipais, conveniadas e privadas; não justificando a permanência excessiva das crianças dentro da sala de aula. Nesse cenário, uma inquietação ousada me sobreveio, mesmo contra a cultura organizacional, investi com sensibilidade na cultura das crianças e seus interesses... fui dando voz a elas, que diziam o que gostariam de fazer e onde, assim, juntos construímos e reorganizando os espaços e tempos dentro daquele território que por direito era totalmente delas.

Ao mesmo tempo que é escutada, a criança vai incorporando o desafio de escutar, considerar a presença e a ideia do outro, compreendendo a diversidade como riqueza no cotidiano. Numa prática dialógica, confirma-se o lugar ativo e interativo da criança, a importância da sua palavra e da sua presença. Ela pode sentir-se autora e protagonista dos projetos cotidianos junto com o professor e todos os envolvidos. (GUIMARÃES, 2004)

Diante do exposto levei uma lona azul de 2 metros por 4 metros para estendermos na grama da escola. Expliquei que era um retângulo, elas entenderam, mas pela referência da Roda de Conversa comumente realizada em sala, este material foi sendo carinhosamente chamado por eles de a “nossa roda”! Elas diziam: “tia pega a nossa roda”. “Tia, você esqueceu a nossa roda!”. “Tia, deixa eu arrumar a roda hoje?” Desta forma, aonde a lona azul estava, era o espaço, o convite para nos reunir sentar e conversar.

## CONCLUSÕES

As crianças viam nesse espaço, o seu espaço de direito, gostavam de ouvir as novidades dos amigos e também aprenderam a esperar a sua vez para contar os ocorridos do dia a dia ou qualquer outra situação importante para ela naquele momento. Interessante é que elas mesmas criavam entre si regras simples para esse momento. Por isso era comum ouvir algumas delas dizerem, “fulano, não é sua vez de falar, agora é a vez do amigo”! Nesse mesmo momento reitera outro colega “você não está com o microfone, espera a vez!”

A partir deste evento com a turma, com a imaginação natural do universo infantil, esta “roda azul” tornava-se “tudo’ o que desejavam! Às vezes ela virava navio, trem, moto-taxi, barco, casinha, castelo, lençol para a família dormir, tapete para a casinha, tapete forrar no jardim, deitar e olhar para o céu, paraquedas, balão, capa de super herói, mar... Nesse panorama, ao perceber a motivação e encantamento dessas crianças, fui oferecendo outras “rodas”, algumas com cores únicas e outras com estampas coloridas. Assim, a cada dia estar fora da sala com a lona e “os tecidos” era um dos momentos mais esperados e solicitados pelas crianças.

Assim, o tempo – tão desejado pelas crianças, de estar ao ar livre, brincar, explorar, pesquisar, assim como as condições concretas para desfrutar de ambientes ao ar livre, deveriam ser componentes obrigatórios tantos dos planejamentos pedagógicos e das rotinas, quanto dos próprios espaços onde se dão as atividades escolares. Mas estamos ainda distantes desta realidade, porque, como veremos a seguir, estar ao ar livre não é uma definição, um imperativo, um princípio pedagógico, mas uma opção de cada educador/a! (TIRIBA 2010, p.6)

De fato, é na escola que a criança passa maior parte do tempo, logo, importa que este tempo seja de qualidade e com quantidades diversas de propostas principalmente nos espaços externos da escola para que a criança tenha a oportunidade de se expressar de diferentes formas, seja ela individual ou coletiva, extrema ou reservada, com o corpo inteiro ou somente com a contemplação. O importante é a oportunidade de expressão dada a cada uma.

Neste estudo ficou evidente que o espaço da sala de aula pode ser limitado não só fisicamente, mas também para a realização de determinadas atividades. Já nas ações externas a diversidade de brincadeiras são maiores, a possibilidade de a criança criar e recriar é muito maior sendo assim mais propício, pois a mesma tem mais autonomia nesse processo. Com relação ao aprendizado através das brincadeiras no jardim (individuais e/ou em grupo), percebi que não há um só caminho definido para a construção do conhecimento. Existem muitos caminhos e muitas possibilidades. *Online* ou *offline*, a criança pode aprender, o importante é como e com quem, se dará esta relação para que esta aprendizagem seja significativa.

## REFERÊNCIAS

GUIMARÃES, Daniela. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas. In: NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Educação Infantil e Ensino Fundamental: Contextos, práticas e pesquisa. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011.

MELLO, Claudia Bandeira de. O silenciar das relações humanas. *Infância, memória e narrativa*.  
10 / 2001.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. In Consulta Pública, Ministério da Educação e do Desporto.  
Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010

## O USO DE JOGOS ELETRÔNICOS COMO FERRAMENTA EDUCATIVA

Jorge Vinicius Rodrigues da Silva; SME-RJ; [jorgeviniciusrodrigues@yahoo.com.br](mailto:jorgeviniciusrodrigues@yahoo.com.br)

### RESUMO

O avanço tecnológico que caracteriza o nosso tempo traz para a escola uma série de questões a respeito do ato de educar atualmente, ressaltando a necessidade de que as práticas educacionais sejam revistas e repensadas. O formato tradicional de educação, no qual quadro e giz eram praticamente os únicos recursos e o professor como detentor de conhecimento, passa a não ser mais suficiente. Necessita-se de um professor mediador de informações e conhecimentos, que estabeleça uma relação dialógica com seus educandos e a tecnologia. Os jogos podem ser uma boa ferramenta de interação entre ambos, mas percebemos que diversas oportunidades acabam sendo deixadas de lado por falta de domínio com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's), falta de tempo para a interação com as ferramentas tecnológicas disponíveis ou pela falta de oportunidade. Desde a mais tenra idade, as crianças se veem inseridas em um mundo tecnológico e acabam por se relacionarem com essas tecnologias como usuárias e consumidoras. A proposta então é a utilização dos jogos eletrônicos como ferramenta didática em sala de aula, trazendo a tão temida inovação para dentro do espaço escolar. Nesse contexto, os jogos usados podem ser criados com um fim específico, carregados da intencionalidade para transmissão de um dado conhecimento ou aqueles presentes no mercado que podem ter situações pinçadas ou preparadas para que o objetivo planejado seja alcançado. Ressalta-se a importância da tecnologia na escola de forma pedagógica, aproximando educandos e docentes e contribuindo para uma aprendizagem significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Tecnologia; Jogo.

### INTRODUÇÃO

O brincar é fundamental para a vida e desenvolvimento das crianças, sejam elas de qualquer idade. Em tempos de infância tudo nos parece mágico e possível, desde brincar com brinquedos caros e elaborados a realizar brincadeiras com bolinhas de papel. Em ambos os casos a criança será tomada por um sentimento prazeroso. Podemos observar as crianças, desde pequenas, em atividades exploratórias, com os mais diversos objetos e pessoas ao seu entorno e com a descoberta de sua identidade. Em todos esses momentos, podemos ver que, mesmo sem uma instrução prévia, elas começam a conceituar e se apossam da funcionalidade de diversos materiais. Partindo desse princípio, deixamos de perceber que todo o ambiente no qual

a criança é inserida nos traz ricas oportunidades para a aprendizagem, sem que aja um momento específico para tal, e, se tais oportunidades forem percebidas pelo educador sensível/atento, os conhecimentos podem ser contextualizados com elementos significativos para as crianças, sem que pais e educadores tenham que assumir uma postura de "esculpidores de cérebros".

Então, por que fazer o mesmo quando se pode fazer diferente? Uma vez que os alunos gostam tanto de aulas que utilizam a tecnologia, por que não aproveitar essa oportunidade e usá-la a favor do conhecimento e da Educação? Partindo da premissa de que a escola não deve temer a tecnologia, mas problematizá-la, as instituições e seus educadores precisam modernizar-se a fim de acompanhar o ritmo da sociedade e não se tornarem fora de moda, ultrapassados e desinteressantes. A adição dos jogos na educação pode ser a principal ferramenta didática para trabalhar os conceitos educacionais de forma global e interdisciplinar. Por isso a ideia de que o uso dos jogos eletrônicos em sala de aula é viável, possível e passível de se tornar uma poderosa ferramenta educativa.

De modo geral, a pesquisa buscou comprovar a viabilidade didática do uso de jogos na educação, destacando os jogos eletrônicos e suas contribuições para aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças. Para isso, verificou-se a possibilidade de integrar os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas no ambiente escolar, aos jogos eletrônicos; identificando se no contexto da escola as tecnologias estão incorporadas e de que forma – principalmente os jogos – e investigando qual o tipo de motivação que o trabalho com jogos traz para o ambiente escolar, demonstrando maior êxito e interesse na aprendizagem.

## METODOLOGIA

A era atual em que vivemos, a chamada era tecnológica ou era da informação, tem mudado drasticamente nossas concepções acerca do homem, da sociedade, da economia, da família e da infância, conseqüentemente, nossa maneira de ver o mundo, de se relacionar, de aprender e brincar também passa por transformações radicais. A infância foi vista de diferentes maneiras ao longo da história, assumindo determinadas concepções sempre que transformações sociais aconteciam. Sendo assim, a infância contemporânea assume os contornos e formas do momento atual pelo qual passa a sociedade, o que nos remete a estudar o jogo e suas possibilidades didáticas como parte integrante desse cotidiano educacional.

Pretendendo explicar as possibilidades didático-exploratórias do uso de jogos eletrônicos como ferramenta do processo ensino aprendizagem, nas quais a experiência adquirida através da experimentação exploratória (vivência) dos jogos será realizada a partir da contextualização dos mesmos com as diversas áreas do conhecimento abordadas em sala de

aula. A pesquisa classifica-se como qualitativa. Quanto à metodologia do trabalho, optamos pelo método Hipotético-dedutivo, que se justifica porque permite propor uma hipótese, partindo, por meio da dedução, para sua comprovação ou não.

#### A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Muitas escolas e pais, hoje em dia, ainda acreditam que o brincar não é importante para nossas crianças, chegando em alguns casos a considerarem tal ato perda de tempo ou um momento improdutivo no qual as crianças não aprendem nada, somente estão brincando como um "passatempo".

Na realidade, todos esses momentos de brincadeira são riquíssimos em oportunidades de aprendizagem disfarçadas, pois esse "simples" brincar promove o desenvolvimento infantil em diversas áreas – cognitiva e afetivamente falando – como, por exemplo, na resolução de problemas e no desenvolvimento social. Isso porque, como defende Kishimoto (2014, p. 143):

Ao brincar, a criança não está preocupada com resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade um ato sem consequência. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar.

Toda brincadeira parte do desejo espontâneo e voluntário da criança em brincar. Nosso papel vai muito além de sermos observadores para reconhecermos seus interesses. Devemos, portanto, ser ativos participantes desse momento e atuarmos como facilitadores desse brincar, respeitando as características de prazer e diversão.

Todas as alterações no estilo de vida e de brincar da criança têm modificado as relações dela com a forma de aprender e de portar-se em sociedade. Esse ambiente acelerado que as novas gerações estão acostumadas é reflexo da evolução na era digital. E mais do que apenas usar essas novas tecnologias para o entretenimento, as pessoas podem aproveitar o melhor que essas ferramentas oferecem para dar significado aos conhecimentos, incluindo os jogos de tabuleiro, os inventados<sup>1</sup> e até os games.

A premissa de que qualquer conteúdo pode ser ensinado a qualquer criança de qualquer idade, desde que respeitadas as formas de pensar do sujeito que aprende envolve uma concepção de aprendizagem que privilegia a exploração e solução de problemas. (KISHIMOTO, 2014, p. 143)

---

<sup>1</sup> Considero como jogos inventados aqueles que partem da imaginação das crianças, construídos e reconstruídos por elas.

Temos, portanto, nos jogos eletrônicos, a possibilidade de criar um instrumental prático para certas brincadeiras que poderiam até mesmo não serem possíveis de maneira física.

## CONCLUSÃO

É interessante para os educadores integrar de maneira ativa o aluno, o que é possível apenas o cativando e criando interesse acerca do assunto a ser passado. Jogos eletrônicos são uma expansão do conceito de “ensinar brincando” e, dessa maneira, são ferramentas essenciais para a evolução das técnicas de ensino. Não devemos enxergar apenas o viés dos “jogos para ensino”, mas sim o viés do que os “jogos podem nos ensinar” – seja esse o seu foco principal ou não. Jogos podem nos colocar em situações alheias à nossa realidade, abordar conceitos dificilmente abordáveis na prática e, principalmente, ensinar muito sobre nós mesmos, como seres humanos e sociais, pois “brincar ajuda a desenvolver habilidades intelectuais versáteis e maleáveis; e é brincando que as crianças mais têm que selecionar problemas”. (EYER; HIRSHPASEK; GOLINKOFF, 2006, p. 245).

A gamificação pode potencializar os processos de ensino e aprendizagem de modo coerente com uma perspectiva educacional que tenha como foco o desenvolvimento integral do aluno, opondo-se a tendência atual citada por Eyer, Hirsh-Pasek e Golinkoff (2006, p. 245) de “valorizar o conhecimento mostrado pelo aluno nas avaliações escolares, como se o importante fosse o número de respostas acertadas” e valorizando que suas limitações podem ser superadas a partir da busca contínua da ação/reflexão/ação – necessária aos jogos – e da efetivação de práticas inovadoras em prol de um novo paradigma educativo, que dê conta das necessidades da nossa sociedade digital.

## REFERÊNCIAS

EYER, Diane; HIRSH-PASEK, Kathy; GOLINKOFF, Roberta Michnick. Einstein teve tempo para brincar: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar. Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

## TRÂNSITO, FLUXO E NARRATIVAS: O HABITANTE E O HABITÁVEL NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Michelle Dantas Ferreira; SME-RJ/UNIRIO; [michaduda@yahoo.com.br](mailto:michaduda@yahoo.com.br)

### RESUMO

O que os espaços de Educação Infantil contam sobre quem os habitam? Ou melhor, o que falam sobre aqueles que os planejam? O objetivo desse artigo é analisar quais concepções de crianças, infâncias e espaços estão por trás dos murais que confeccionamos enquanto docentes, mostrando que muitas vezes esses espaços falam mais desse profissional do que das crianças. Por motivos que me impossibilitavam de estar fisicamente presente na citada instituição, me propus a olhar esses lugares a partir do olhar do outro e perceber o quanto ele está imbuído de nossas concepções – de infância, criança, estética, educação infantil – que muitas vezes não dão conta de refletir a potência das crianças, de dialogar com elas, de deixar que falem e se expressem, conferindo-lhes autonomia e identidade. A partir das fotos que foram tiradas e do que consta em manuais e legislação que tratam da Educação Infantil busco ampliar a escuta e sensibilizar meus sentidos, a fim de reverberar as possibilidades de enaltecer a presença das crianças e não sufocá-las com produções e proposições que não lhes fazem o menor sentido e nem as representam.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Estética; Espaços.

### INTRODUÇÃO

O que seria falar de uma estética dos espaços de Educação Infantil? Será que ao observamos esses locais percebemos a presença das crianças? Há ali uma diversidade pulsante assim como aquelas que os preenchem? O quanto de experiência está registrado nos espaços da Educação Infantil? Como registrar uma experiência? Como transparecer aos outros o que sentimos? Como documentar essa transformação que nos acontece? Tarefa difícil! Principalmente porque não estamos acostumados a registrar o vivido em sua inteireza, naquilo que nos sensibiliza. Estamos craques em documentar atividades, homogeneizar culturas e relações, enaltecer acertos, menosprezar erros e reprimir a imaginação. Pensando em tudo isso e como proposta do grupo FRESTAS<sup>1</sup> de pesquisa, do qual participo, resolvi direcionar um olhar mais atento para os ambientes de EI na escola onde trabalho.

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentido, coordenado pela Professora Adrianne Ogêda cadastrado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Defendo uma Educação Estética que está presente nas relações, que provoca afetamentos, que exala aos sentidos. Exatamente por isso creio na presença das crianças nos espaços que partilham. Não me refiro à presença física apenas, pois essa é inegável. Não há como estar em um desses espaços e não sentir a existência, ouvir os pensamentos, ver os diálogos, degustar os deslocamentos e encontrar os aromas das brincadeiras. No entanto, essas inferências nem sempre estão estampadas nas paredes das salas, murais e arrumação dos espaços. E isso diz muito sobre o que a escola pensa sobre a infância, de que forma entende as crianças e qual a posição do professor nisso tudo. Há falas que não precisam ser ditas, ou que muitas vezes contrapõem teoria e prática. Da mesma forma que o corpo fala, arrisco dizer que os espaços gritam. Eles contam histórias, tecem possibilidades, criam ou não oportunidades, que dependem de um olhar sensível, um ouvido mais apurado e muita disponibilidade na alma para acolher, respeitar, inventar, divergir, dialogar, experimentar, permitir, transbordar.

Os espaços estão impregnados de pistas sobre o que os adultos que ali habitam – e muitas vezes reinam – pensam das crianças que lá se encontram. Essa era a ideia que eu queria comprovar. Para isso, pedi que uma professora do ensino Fundamental da escola onde atuo, fotografasse o ambiente da Educação Infantil. Não fui objetiva nem detalhei o que deveria ser fotografado. Apenas pedi que fizesse o registro visual dos espaços, sem que as crianças estivessem presentes. Queria analisar a dinâmica dos espaços, perceber no silêncio das cadeiras vazias, as histórias que habitam o mundo das possibilidades. As fotos vieram e me contaram mais sobre quem as tirou do que eu imaginava.

#### METODOLOGIA

Por estar levando em consideração o trabalho com crianças, sujeitos ativos de uma prática social, não busquei quantificar resultados, mas gerar qualificação ao que se estudou. Portanto, parti de uma pesquisa qualitativa, que se preocupa com as questões cotidianas no contexto escolar. Quanto aos procedimentos a opção foi por Pesquisa-ação, pois concordo com Tripp (2005, p. 443) quando a define como "toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática", afinal, a pesquisa acontece ao observar, refletir e atuar com as crianças de Educação Infantil da instituição em que trabalho. Esse movimento me levou a buscar uma relação mais dialógica com as crianças, adultos e os espaços que habitam e se relacionam. Dessa forma, o trabalho se delineou na ação, que ora tem as

---

(UNIRIO) e vinculado ao grupo de pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GITAKA) coordenado pela professora Léa Tiriba.

crianças como centro, ora tem os espaços como protagonistas. No entanto, em ambos os momentos, me coloco no processo mesmo estando no lugar de observadora, uma vez que a pesquisa alimenta a prática que por sua vez, retroalimenta a pesquisa.

#### O HABITANTE E O HABITÁVEL NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As fotos que me propus a analisar vieram de uma professora que trabalha com o 1º ano do ciclo, tendo-o como seu segmento favorito, e que diz não ter habilidades para trabalhar com a Educação Infantil. Justamente por isso digo que ao fotografar esse espaço o olhar privilegiado foi o das suas concepções de educação, retomando a discussão original sobre a presença da estética nos espaços escolares dedicados às crianças, demonstrando o quanto esse ambiente nos conta sobre as relações que ali são estabelecidas e a forma como a infância é pensada e entendida.

Além disso, existem documentos enviados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) que buscam orientar os professores sobre a organização desses espaços e que também carregam em si uma gama de concepções. Nele encontramos um conceito de ambiente; sugestões para a organização e disposição de materiais de acordo com as intencionalidades do professor, evidenciando que, assim como a educação, o espaço não é neutro; e a importância da presença das crianças na organização e na criação desses espaços. Em alguns momentos, no entanto, adota um caráter extremamente prescritivo, dizendo exatamente como esse ambiente deve ser pensado e executado pelo professor. (SME, “Quando as paredes falam...”, 2013)

As observações feitas são fundamentais quando nos voltamos para as fotos recebidas. O que mais me impactou foi o domínio de um enquadramento focado nas atividades. Num primeiro momento os espaços da Educação Infantil não aparecem, somente os murais e as paredes que atuam como eles. São diversas e predominantes as fotos que mostram cartazes com os famosos “trabalhinhos” expostos. Analisando essas atividades percebemos temáticas recorrentes, como a presença de datas comemorativas e/ou eventos de destaque. Outra presença confirmada são as letras, associadas a imagens, músicas, personagens, ou tudo isso junto. É fácil percebermos também o lugar que a arte ocupa nas produções expostas. Nota-se uma preocupação em

“embelezar” e utilizar certa diversidade de materiais (tinta, papéis, desenhos). A meu ver, a livre criação é substituída por direcionamentos, modelos, processos que na maioria das vezes não desafiam a imaginação, nem aguçam sentidos e vontades. A criança acaba por repetir o que foi proposto ou é levada a isso – como no caso dos famosos carimbos de mãos. Alguns cartazes ainda utilizam desenhos prontos, idênticos e reproduzidos em série que pouco ou em quase

nada condizem com a realidade. Mesmo quando as crianças parecem ser as “donas” de suas produções, ainda me parece que há um forte direcionamento. Dessa forma, os desenhos das crianças acabam ficando relegado a uma condição ornamental. A quantidade de trabalhos que aparecem expostos é enorme, dando a impressão de que isso é o que acontece de mais importante naquele local.

## CONCLUSÃO

Enfim, percebemos que os murais perdem um pouco do seu sentido original que se refere a muro (muralis), num sentido de dar destaque a manifestações artísticas e/ou mensagens importantes e significativas a um grupo de pessoas, deixando uma marca, construindo uma memória. Na escola, porém, eles passam a ser vistos quase que exclusivamente para satisfação: do que se está lendo, aprendendo, reproduzindo.

A ideia do espaço como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem está muito difundida, fazendo parte inclusive das concepções que alicerçam Reggio Emilia, que o vê como um terceiro educador. Malaguzzi nos conta que “em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 73). Percebe-se aqui a importância do fazer junto, “fazer com” e não o “fazer para”. As crianças se veem no que está exposto por participarem da construção e da seleção. Elas sabem exatamente o que fizeram e o porquê. Acredito na potência das crianças e em suas capacidades criativas e imaginativas. A função dos espaços e do educador é a mediação e a interação entre os sujeitos, “incentiv[ando] sua autoria e autonomia, [contribuindo] para a diversificação de suas possibilidades” (GUIMARÃES, 2012, p. 90).

## REFERÊNCIAS

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (Org.).

Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientações para organização das salas na Educação Infantil: ambiente para criança criar, mexer, interagir e aprender. 2013.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

### Simpósio Temático III - Política Educacional Brasileira: Ontem e Hoje

O simpósio tem como objetivo a troca de experiências e o debate sobre as políticas educacionais brasileiras, campo que está inserido no âmbito das políticas públicas. Estamos abertos para resumos de trabalhos que tragam o enfoque da discussão para a legislação, o planejamento institucional, a implementação e a avaliação das políticas em toda a trajetória do Estado Brasileiro.

Data: Quinta-feira - 14h às 17h e 18h às 21h

Local: Sala 210 do CCH

Professor Responsável: Jane Santos (UNIRIO) e Lair Amaro

## ANÁLISE DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ENTRE OS ANOS 1964-1985, ATRAVÉS DE FONTE IMAGÉTICA

Marcia Maria Teodoro Fontoura  
[marciateodoro65@gmail.com](mailto:marciateodoro65@gmail.com)

Ana Paula Custódio Henrique  
[anacustodio2007@gmail.com](mailto:anacustodio2007@gmail.com)

A Educação Brasileira de 1964 a 1985: impactos da ditadura - UNIRIO

### RESUMO:

Pela necessidade de ter um olhar para as relações étnico-raciais no período histórico de 1964/1985, tentamos observar de que forma a educação básica contemplava a população afrodescendente. Com as mudanças políticas no país neste período, a política educacional é formatada para a implantação do “tecnicismo”. Através de um acordo do Ministério da Educação e Cultura- MEC e o United States Agency for International Development- U.S.A.I.D, com a implantação de uma educação preparatória para o mercado de trabalho, visando o crescimento econômico da nação.—Nosso questionamento é:—Este ato se repercutiu na população afrodescendente? Nas décadas de 1930-1940 implantou-se uma política higienista no país, considerando o negro e o nordestino como inferiores, subalternos e doentes. Por escassez de documentação oficial que abordasse o assunto, optamos pelas fontes imagéticas, coletando, selecionando e analisando fotos datadas de grupos escolares, com a finalidade de identificar a população afrodescendente dentro de tais grupos, qual o lugar destinado à estes, e até mesmo sua disposição entre os demais. Se com a implantação do tecnicismo no país os planos de higienização foram esquecidos e onde se encontrava a população etno-racial na educação básica, seja esta pública ou privada.

Palavras chaves: Educação; Relações étnico-raciais; Iconografia

### INTRODUÇÃO

Uma análise da Revista África e Africanidades nos dá noção sobre a profissionalização do negro na história brasileira, descrevendo que havia uma grande quantidade de homens negros envolvidos com o ensino público no século XIX em nosso país, porém na década de 1930-1940 ocorre um branqueamento e uma feminização do ensino público, e a total esmagadora presença de mulheres brancas no professorado (CARDOSO, 2015). Este fato é uma amostra, de como estava sendo tratado o negro, invisível dentro da sociedade. Foi adotado pelo Estado uma política de embranquecimento da população, com isto, não haveria necessidade de um desenvolvimento cultural desta parcela da sociedade.

Com a mudança política ocorrida nos anos 60, o país começa a trilhar novos rumos dentro da economia, aumentando seu setor industrial, e para isso, articula projetos e leis ligados à educação, promovendo uma “educação tecnicista”. Uma grande parte da população era composta de analfabetos ou com pouca escolaridade, com a necessidade de capacitação rápida. O governo lança dois decretos que trazem profundas modificações na educação, a lei 5.540/68, reformulando o ensino superior e a lei 5.692/71, reformulando a educação básica, onde a habilitação profissional no 2º grau tornou-se obrigatória, além mudanças dentro das disciplinas dos cursos, para atender a educação tecnicista.

## METODOLOGIA

Segundo Oliveira, o uso da fotografia como documentação, possibilita que o pesquisador leia os vestígios sepultados pelo tempo.

Um dos instrumentos importantes para a preservação da memória é o seu registro iconográfico... desaparecido o objeto que testemunha o nosso passado, a sua imagem pode substituir, embora parcialmente, a necessidade iminente à natureza humana de manter contato com o que se foi. (OLIVEIRA, 2008, p.14)

Devido à relevância de nosso tema à resposta de muitos questionamentos sobre a educação e às políticas educacionais durante o período histórico supracitado, a fonte imagética foi o melhor método de trazer à lembrança uma parte do passado já esquecida ou empoeirada na memória, talvez podendo, através de tais dados, desvelar um passado escondido, que somente o resgate da memória nos possa revelar.

*“A fotografia é portadora de um discurso na medida em que se presta a traduzir um instante repleto de intencionalidades.” (KOSSOY,2001).* A Historiografia moderna percebe que a iconografia é uma fonte de fatos sociais, que através das informações visuais mostra fatos passados assim como a forma que a sociedade se portava.

A fonte iconográfica escolhida foi fotos de grupos escolares, sem quantidades exatas, porém nos possibilitando perceber o percentual étnico racial dos alunos, estas são adquiridas através da internet ou de acervos pessoais, gentilmente cedidas por seus proprietários, todas identificadas e datadas, sendo imprescindível a precisão dos dados do objeto a ser investigado, como afirma Gonçalves, 2008. Posteriormente, é feito um cadastro das imagens por ano, seguido de uma análise quantitativa da porcentagem entre brancos e afrodescendentes em cada classe escolar, as imagens de difícil visualização e compreensão são descartadas, restando as de

perfeita identificação dos componentes dos grupos, dando início e baseando nossa análise estatística e qualitativa da educação básica e sua relação étnico-racial no período e contexto histórico analisado. Todas as imagens selecionadas e analisadas são separadas em pastas, os relatórios quantitativos são inseridos em tabelas. Observe abaixo um exemplo de uma imagem analisada:

Exemplo de Imagem adquirida como dado de pesquisa imagética:



Escola Municipal Ministro Edgar Romero, turma de 1969-1976 (Fonte: Facebook)

## DISCUSSÃO

A pesquisa em questão segue em busca de fontes de dados oficiais, porém há algumas hipóteses a serem levantadas: Porque não há dados registrados sobre educação relacionando a população afrodescendente neste período? Seria uma forma ingênua de tratar a educação ou intencional de silenciar tais questões referentes a etnias, e propositalmente deixando os negros na invisibilidade? Os dados levantados até o presente momento, nos indicam que durante o período pesquisado, a porcentagem da população afrodescendente contemplada pelas políticas educacionais, foi quase nula, demonstrando o descaso dos governantes e a precariedade das instituições públicas, que além de serem utilizadas, também eram excludentes, como afirma Anísio Teixeira, 1977.

Mas são, por força da tradição, escolas que “selecionam”, que “classificam” os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. (Teixeira, 1977, p.22)

## CONCLUSÕES

Jerry Dávila, 2006, investiga a relação entre raças e políticas públicas educacionais, onde a ideia dos governantes e intelectuais era de ter no Brasil uma “escola universal”, regenerando e embranquecendo a população, retirando dela as raízes afrodescendente.

Há indícios da grande probabilidade de o fator racial ter determinado o fracasso escolar das “crianças afrodescendentes”, pois é notório o baixo percentual delas dentro das classes.

É imprescindível, para avançarmos, o levantamento de dados dos censos escolares daquela época, que descrevam o quantitativo de matrículas na educação básica, por identidade racial, a ausência destes, nos demonstra o tamanho descaso a tais questões e desigualdades raciais e sociais.

Este início de pesquisa confirma nossa suspeita da veracidade e crueldade de uma sociedade discriminatória e separatista, que segrega e subjuga uma parte da população por conta das questões raciais.

#### REFERÊNCIAS:

CARDOSO, I. A. Quem tem medo das professoras negras. Revista África e Africanidades, v. 8, p. 1, 2015.

DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945). Trad. Claudia Sant<sup>ª</sup> Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 400p.

KOSSOY, Boris. Fotografia & História. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. Edição revista.

OLIVEIRA, Mário Mendonça de. A documentação como ferramenta de preservação da memória: cadastro, fotografia, fotometria e arqueologia. Brasília, DF: IPHAN, Programa Documenta, 2008. 144p : il. (Cadernos Técnicos; 7).

TEIXEIRA, Anísio Spínola, 1900-1971. Educação não é privilégio [por] Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1977.

## BRASIL: NOTAS SOBRE UM PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO QUE BATE NA TRAVE...

Fábio Souza Lima  
UFRJ/ CFCH/ FE  
[fabio.souzalima@ig.com.br](mailto:fabio.souzalima@ig.com.br)

### RESUMO

O presente trabalho visa estudar as propostas e a tramitação dos projetos que envolvem a criação de um Plano Nacional de Educação no Brasil desde o início do século XX até o início do século XXI. Em tal histórico, considerando a relevância das discussões atuais sobre a PEC-241, estarão em foco exemplos do passado de descontinuidades nas políticas educacionais, bem como as disputas políticas e os interesses de variados grupos sociais. Como objetivo, pretendemos entender as políticas educacionais como processos históricos, como elas se deram no passado e como vem acontecendo no presente, buscando entender também qual é o lugar do professor, do aluno e demais entes da comunidade escolar no tocante a participação/resistência ou apresentação de novas propostas. Para isso, iremos lançar mão da análise bibliográfica específica (DOURADO, 2010; 2011; SCHEIBE, 2010), além da análise de leis e projetos de leis (FARIA FILHO, 1998) e análise de periódicos (LUCA, 2005; LIMEIRA, 2012), com a finalidade de debater, estudar e entender a importância de um Plano Educacional.

Palavras-Chave: História da Educação; Plano Nacional de Educação; Política Educacional.

### INTRODUÇÃO

Nosso estudo vem sendo desenvolvido no âmbito das aulas da disciplina de Educação Brasileira, ministrada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, destinada aos graduandos de todas as áreas que tem em seu currículo a licenciatura. Neste contexto, dentro de sala de aula, com a justificativa maior de entender mais sobre o tema, vem sendo discutidas as propostas do atual governo sobre a educação. Para isso, resolvemos buscar no passado resquícios de políticas públicas que ilustrariam os casos de disputas de interesses, intervenções, ameaças à democracia e a educação pública, além das descontinuidades das políticas educacionais, eventos estes que também se apresentam como parte do cenário atual.

Serão abordadas questões que levaram os intelectuais brasileiros conhecidos como os Pioneiros da Educação Nova a iniciar o diálogo sobre a elaboração de uma Sistema e de um Plano para a educação nos anos 1930, bem como todo o desenvolvimento das diferentes propostas nas décadas posteriores e seus diferentes contextos. Em todos esses casos, segundo avaliamos

preliminarmente, concorreram para que as propostas e projetos, invariavelmente, terminassem em esquecimento, não apreciação pelo Congresso ou desatualização frente ao contexto político e econômico do Brasil e do restante do mundo. Em tempo, buscaremos chegar as políticas públicas atuais, considerando o primeiro quartel do século XXI, quando analisaremos a tramitação e a promulgação do PNE (2001 – 2010), a atividade dos grupos empresariais chamados a participar das propostas de construção do Plano, a atividade de associações ligadas diretamente ou não com a educação. Também abordaremos a proposta do novo PNE (2014 – 2024), suas metas, o envolvimento de atores sociais dentro do governo Dilma Rousseff, como também pretendemos nos estender às políticas públicas educacionais do governo Michel Temer e as ameaças de cunho financeiro a pontos específicos dentro do PNE realizadas pelas propostas presentes na PEC-241.

Assim, no espaço de um encontro, incentivados pelo debate e pela informação produzida pela mídia, frente a leitura de textos especializados como os produzidos pelo Fórum Nacional de Educação, iniciamos os estudos sobre a História do Plano Nacional de Educação do Brasil com o objetivo de entender como as descontinuidades afetam a construção do Projeto Educacional, o por quê de algumas metas não terem sido alcançadas no primeiro PNE e quais ameaças o segundo PNE pode enfrentar diante da possível aprovação da PEC-241.

#### METODOLOGIA

Para além da análise de bibliografia específica, em meio as nossas fontes documentais, trataremos também de leis, sendo que tomaremos como referência o texto “A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação”, escrito por Luciano Mendes de Faria Filho (1998). Já na análise de periódicos, usaremos os trabalhos de Tania de Luca (2005) e Aline Limeira (2012), mas também necessitaremos de avaliar a linguagem sob uma preocupação ideológica, política e partidária que fatalmente encontraremos por de trás das manchetes de cada diferente periódico que teremos contato. Neste caso, a obra de Eni Orlandi, se faz necessária, afinal, “(...) não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (2015, p. 15).

#### DISCUSSÃO

O título deste trabalho, “Brasil: notas sobre um Plano Nacional de Educação que bate na trave...”, em si mesmo já apresenta alguns pontos a serem levantados no início de sua apresentação. Além da questão já colocada sobre as descontinuidades das políticas públicas que envolvem metas para o desenvolvimento da educação em nosso país, devemos explorar o fato

de como, nós educadores, devemos nos posicionar diante/ em meio a esses processos. As reticências indicam, portanto, assuntos não resolvidos que precisam ser debatidos. Serão questões presentes, portanto, “a militância do professor” em sua própria função e “a quem interessa as mudanças de rumo presentes na reforma do ensino médio e na PEC-241”.

## CONCLUSÕES

As reflexões sobre as propostas e a tramitação de um Plano Nacional de educação a ser desenvolvido no Brasil desde o início do século XX tem colaborado para nosso desenvolvimento intelectual e para a conscientização do profissional de ensino que está em formação sobre a construção de uma educação de qualidade no Brasil. Isto por que, ao conhecer os processos no passado, conhecer como e por que alguns grupos se manifestam através da pressão pela aprovação de leis, entender como a política se manifesta no âmbito dos interesses das classes sociais, podemos entender também que devemos continuar a trabalhar no sentido de participar da formulação de cada lei referente ao ensino.

## REFERÊNCIAS

DOURADO, Luiz Fernandes. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.set. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como políticas de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. IN: DOURADO, Luiz Fernandes. *Plano Nacional de Educação (2011 – 2020): avaliação e perspectivas*. Editora UFG/ Autêntica, Belo Horizonte, 2011.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. IN: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998, pp. 89-125.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *O Planejamento Educacional do Brasil*. Junho/ 2011.

Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/>. Acessado dia 29.10.16.

LIMEIRA, Aline de Moraes . Impressos: veículos de publicidades, fontes para História da Educação. *Cadernos de História da Educação*, UFU. Impresso , v. 11, 2012, p. 367-388.

LUCA, Tânia Regina. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo, Contexto, 2005.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso*. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

SCHEIBE, Leda. *Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

## EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA PARA BAIXADA FLUMINENSE PÓS AÇÕES AFIRMATIVAS

Evelyn de Souza Lima (graduanda em Ciências Sociais - UNIRIO); Emanuelle Rosa Ferraz (graduanda em Museologia – UNIRIO) e Karoline Martins Moreira (graduanda em História – UNIRIO)

### RESUMO

O presente artigo pretende fazer análise sobre os impactos das medidas de ação afirmativa, implementadas no Brasil nas últimas décadas, para os moradores da Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Em nosso estudo, tomaremos para observação Belford Roxo, Duque de Caxias, Magé, Nilópolis e Nova Iguaçu e teremos como foco a premissa de que essas medidas propiciaram uma maior ascensão da população da Baixada às IES (Instituição de Ensino Superior). Para desenvolvermos este princípio, realizaremos análise comparativa a partir dos dados do censo de 2000, ano em que ainda não se possuíam ações afirmativas nas IES, com o Censo de 2010, em que as ações afirmativas e maiores políticas públicas voltadas para o ensino já estavam em vigência, é visível o aumento entre pessoas graduandas de uma época para a outra. Nossa hipótese é, que as ações afirmativas, junto com outras políticas públicas são as responsáveis pelo aumento de pessoas em graduação, a partir de 2010.

Palavras-chave: Baixada Fluminense; educação superior; ação afirmativa.

### INTRODUÇÃO

A baixada fluminense formou-se com a exploração da cana de açúcar, e durante muito tempo a exploração foi seu único designo. Com este aspecto histórico, além do desinteresse governamental, a região foi influenciada em diversos aspectos, inclusive na educação, que se formou e ainda possuiu diversas precariedades.

Tem-se como objetivo com este trabalho, então, relacionar o maior índice de entrada nas universidades de moradores da Baixada Fluminense com as políticas de ações afirmativas, já que a educação básica no local ainda se encontra sucateada.

### METODOLOGIA

Nossa metodologia consiste em uma análise breve da formação histórica da Baixada Fluminense, pontuando fatores que influenciam na estigmatização da região, incluindo também a sua formação política e social, focando na educação. Após a análise histórica, seguimos com o estudo da educação básica na Baixada Fluminense, como foi sua formação e como tornou-se

hoje um dos piores índices de educação no estado do Rio de Janeiro. Fazemos toda esta análise para então chegarmos no ensino superior, onde vamos entender a motivação da grande quantidade de IES (Instituição de Ensino Superior) privada, na região, e como deu-se a necessidade de implantar ações afirmativas para o ensino superior, principalmente para uma área tão afetada historicamente.

Por fim, analisamos uma tabela com dados do Censo de 2000 e de 2010, retirada do IBGE, que nos mostra claramente o número da população e o número de pessoas matriculadas nas universidades, nos cinco municípios já citados para compreender o impacto das ações afirmativas na Baixada.

## DISCUSSÃO

Nosso trabalho vai em torno do assunto das ações afirmativas e como ela possibilitou que uma população mais carente, como a da Baixada Fluminense, conseguisse ingressar na universidade. Como podemos perceber no decorrer do trabalho, a Baixada sempre sofreu com um caráter exploratório que surge desde o século XVII e vem seguindo até hoje no século XXI, questão comprovada pelos baixos índices da região como, IDH, IDEB, etc. Toda esta problemática é debatida em nosso trabalho, visando entender o contexto da Baixada, da formação educacional básica até a superior, desde seus primórdios até nos dias de hoje. E por fim, compreender o peso das ações afirmativas para esta população que tanto necessita de uma educação de qualidade.

## CONCLUSÃO

Como conclusão, temos a hipótese de que os moradores desta região acessaram mais a universidade pós ações afirmativas, ou seja, as cotas são fundamentais para que esta população possa estar nas universidades, seja pública ou privada. Percebemos com os dados, que sem as cotas, grande parte da população não estava dentro de uma universidade, este cenário só muda a partir a implantação das ações afirmativas e também de políticas públicas, que se fazem necessárias na Baixada Fluminense.

## EVASÃO ESCOLAR DO ALUNO TRABALHADOR: SUAS CAUSAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Christina Balbino de Oliveira Ferreira  
christinablalabino@gmail.com

### RESUMO

Este trabalho tem como finalidade propor uma reflexão sobre as práticas escolares, as causas e suas consequências da evasão escolar do aluno trabalhador do ensino básico. A evasão é uma consequência de vários fatores, como Políticas Sociais, Políticas Públicas e Políticas Educacionais. A evasão sendo o produto de um processo educativo fracassado, produzido pela própria escola pelas determinantes anteriormente mencionadas. Segundo o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – Brasília em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio destaca: o reconhecimento da centralidade da educação escolar, no contexto das transformações que perpassam todas as dimensões da nação brasileira e, as causas mais recorrentes para a evasão escolar. O Brasil, em que pese ter assegurado o acesso de 95% das crianças e dos jovens, dos 7 aos 14 anos, ao ensino obrigatório, ainda convive com milhões de analfabetos, (crianças, jovens e adultos). Além disso, suas escolas registram significativos índices de evasão e repetência. Entender e interferir positivamente no processo da evasão escolar é um desafio que exige uma postura de desconstrução das verdades construídas pelo sistema. Assumindo assim, uma atitude reflexiva diante dos conhecimentos prévios acerca da evasão escolar. Assim, vale destacar que essa situação é semelhante ao ato de conhecer citado por Freire (1982, p. 86), como um desafio, onde se lê que: A educação e a saúde no Brasil são direitos universais de todos os brasileiros. Desta forma, para assegurá-los e promovê-los estão instituídas pela própria Constituição Federal as políticas públicas.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Políticas: Sociais/Públicas.

### INTRODUÇÃO

Como a escola foi criada? Neste sentido, antes de me ater na evasão escolar de alunos trabalhadores do ensino básico em si. Precisamos recordar do processo histórico da criação das escolas. Assim, teremos que nos unir as críticas de Freinet, que partem da “escola” da Idade Média, quando era voltada para a prática, para o ensino de ofícios, objetivando atender as necessidades sociais de senhores da época. No seu resgate, analisa os efeitos, ao longo da

história, do sistema econômico, social e político, que vem determinando os modelos pedagógicos e as ações da escola. Destaca o fato, de a igreja ter estruturado uma escola para atender aos próprios objetivos, precisamente “a iniciação de futuros homens da igreja, que não precisavam compreender, mas crer e servir em seu seio cioso”. (FREINET; 1995; p.2). Bem como entender o pensamento capitalista da época, na Idade Moderna. A crítica de Freinet ao analisar este período foi que a burguesia também teve uma escola, que instrumentalizava os seus filhos, inclusive com as ferramentas raras e respeitadas da época. Ou seja, a leitura e a escrita o que lhes conferiu novos parâmetros de poder e dominação. Lembrar que, com a revolução industrial, eclodiu a necessidade econômica de se ter um povo com o mínimo de instrução, de modo que pudesse servir ao capitalismo.

Daí foi um passo para instituírem-se as escolas públicas, voltada para a preparação de uma mão de obra qualificada, para lidar com as máquinas, cuja ideologia perpassada, levava o povo acriticamente, a sentir-se satisfeito e orgulhoso por tamanha conquista (ROSA; 2004). Desta forma, podemos verificar que os problemas das lutas de classes desde o surgimento das escolas contribuíram grandemente para o surgimento de problemas sociais que penalizavam desde sempre, os menos favorecidos economicamente. Desigualdade foi algo historicamente inventado, digamos a partir da introdução da propriedade privada e em seguida do trabalho assalariado, por meio dos quais os donos dos meios de produção reduzem os outros a mero instrumento de acumulação de riqueza, expropriando a maioria, a maior parte do valor gerado pelo trabalhador. A força de trabalho torna-se também mercadoria, cristalizando forma de submissão severamente desigual, já que o “bem-estar” de alguns se funda na espoliação do esforço da maioria. (DEMO; 1941 apud ENGELS 1971, SANDRONI 1985).

Assim, esta pesquisa presta-se a atender uma exigência natural da Disciplina de Metodologia da Pesquisa (professora: Cláudia Miranda) do curso de Licenciatura em Pedagogia, desta Universidade. Sendo parte de um capítulo de minha monografia, bem como, ir ao encontro do objetivo deste Simpósio. Pois como podemos analisar: “Evasão Escolar do Aluno Trabalhador do Ensino Básico: Suas Causas e Suas Consequências”, sem analisarmos as Políticas: Sociais, Públicas e, Educacionais? Uma vez que tais políticas são corresponsáveis do objeto de minha pesquisa.

#### PRINCIPAIS CAUSAS

E nesta perspectiva, é fundante conhecermos as causas de toda esta problemática. Pois, não podemos analisar a evasão escolar do aluno trabalhador do ensino básico, sem nos atermos as questões, repito, “fundantes”. Alunos trabalhadores precoces, reféns de todo um contexto social, de Políticas Públicas que estão em geral, a serviço do opressor e, Políticas Educacionais

como estas atuais, a exemplo da “reforma do ensino médio”, “escola sem partido”, e fechando esta lista de arbitrariedades a PEC 241/2016. Todas essas sucessões desastrosas e desastradas que impactam diretamente no demérito e desmotivação dos profissionais da educação, refletindo inevitavelmente no aluno em sala de aula. Contribuindo assim, para que tais alunos encontrem também nestas situações, aliando-se as questões econômicas, a pobreza evidente que os acometem, precisando trabalhar em subempregos para ajudarem a família em detrimento de seus estudos. Obrigando-os a fazer parte desta estatística alarmante da situação educacional de nosso país, vendo seus desejos aumentados em evadirem. Analisarmos a evasão escolar, sem analisarmos todo esse contexto, é no mínimo negligenciar a raiz deste problema. Precisamos sistematizar as causas da evasão escolar, demarca-las em letras garrafais, para que não percamos o objetivo desta pesquisa. Sem que não nos esqueçamos de analisar as consequências nefastas na vida educacional e, pessoal deste aluno trabalhador evadido.

Sem a intenção de anular polêmicas que tal assunto nos conduz a suscitar. No cenário da realidade de nossas escolas, na lamentável estatística das causas e consequências desta evasão escolar na vida deste aluno trabalhador. Cabe-me, no exercício de uma graduanda de Pedagogia de uma Instituição Pública e, sobretudo no meu papel de cidadã. Fomentar e juntar-me aos que se debruçam a estudar, analisar e tentar subsidiar com pesquisas que pretendam minimizar este real panorama, sobre esta triste problemática. Sem a menor pretensão ao findar minha monografia, com a ideia de que a evasão escolar possa ter um ponto exato onde Políticas Sociais, Políticas Educacionais e Políticas Públicas (causas contundentes da evasão escolar), possam um dia, reverter este grave problema. Assim, entender cada uma dessas políticas, ilustrará mais efetivamente o entendimento desta questão que aqui me trás. Desta forma, descreverei em linhas gerais, o que sejam essas políticas:

Para Pedro Demo (1941; p.14) “Política Social” pode ser contextualizada, do ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais. Ou seja, a percepção de que é possível intervir no processo histórico, não o deixando acontecer à revelia.

Já as Políticas Públicas segundo o site <http://www.meioambiente.pr.gov.br>: são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico. As políticas públicas normalmente estão constituídas por instrumentos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação, encadeados de forma integrada e lógica, da seguinte forma: 1. Planos; 2. Programas; 3. Ações; 4. Atividades.

Quanto a Política Educacional segundo Demerval Saviani: diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro. A transformação no campo educacional é construída a partir das mudanças nas práticas dos professores e das escolas com um todo, isso pressupõe um investimento positivo nas experiências inovadoras que já se fazem presentes neste meio. A falta de iniciativas dessa ordem pode desencadear fenômenos de resistências pessoais, institucional e conduzir à passividade dos sujeitos da educação.

Uma vez analisadas as três principais causas da evasão escolar, não podemos ignorar o fato de que além do citado anteriormente existe também um fator que teremos que considerar neste assunto. Falo do problema da evasão escolar que preocupa a escola e seus representantes, ao perceber alunos com pouca vontade de estudar, ou com importantes atrasos na sua aprendizagem. Os esforços que a escola, na pessoa da direção, equipe pedagógica e professores fazem para conseguir a frequência e, aprovação dos alunos não asseguram a permanência deles na escola. Pelo contrário, muitos desistem. É preciso considerar que a evasão escolar é uma situação problemática, que se produz por uma série de determinantes. Convém esclarecer que em determinadas situações o termo “evasão escolar” será entendido como resultado do fracasso escolar do estudante e da própria instituição escolar. A realidade da maioria dos alunos trabalhadores diz respeito a não conclusão dos seus estudos. Como fica a partir desta realidade, o próprio resultado da apropriação do saber em seu sentido mais amplo, capaz de levar o aluno a se constituir como cidadão e sujeito histórico? (VASCONCELLOS, 1995). Acaba sendo considerado como plano de utopia sobre as questões efetivas que contextualiza a vida deste aluno trabalhador.

Falo da maior desigualdade social conhecida de perto por esses alunos, falo de pobreza, que faz com que tais alunos encarnem o papel mítico da etimologia, quanto ao significado da palavra “aluno”. Esta palavra que teve sua origem no latim, onde “a” corresponde a “ausente ou sem” e, “luno”: que deriva da palavra “lumni”, significa “luz”. Portanto, aluno quer dizer sem luz, sem conhecimento. O que dentro da visão pedagógica o conceito de aluno, segundo Paulo Freire não deve mais ser entendido assim. Pois esse conceito é antigo, pertence ao pensamento positivista de quando foi pensada a escola. Assim. Ao contrário de analisar a evasão escolar por entender que este aluno é um sem luz, focar na pobreza me parece mais adequado. Para tanto precisamos entender o que seja pobreza sob outros prismas. Logo, sob o prisma do bem-estar social, desigualdade se traduz por “pobreza”. Na linguagem corrente, as autoridades e,

sobretudo, novos governos prometem “combater a pobreza”, “erradicar a pobreza”, “acabar com a miséria” e, assim por diante. Entretanto, pobreza não se restringe ao problema de carência material apenas, percebido através da fome sobretudo. Olhando bem as coisas, nossa visão comum de pobreza é muito “pobre”, De um lado, ficamos apenas com a manifestação física, material, deixando de lado a “pobreza de espírito”. De outro lado, ignoramos aquilo que é marcadamente seu cerne; o fundo político da marginalização opressiva. Pobreza é o processo de repressão do acesso às vantagens sociais (DEMO; 1941; p.19).

#### SUJEITOS QUE FAZEM PARTE DESTE CENÁRIO

Também não podemos deixar de analisar o papel da família do aluno evadido – segundo Murillo José Digiácomo - Promotor de Justiça no Estado do Paraná. Este aluno egresso tem em seu histórico familiar diversas causas, que vão desde a necessidade de trabalho do aluno, como forma de complementar a renda da família, até a baixa qualidade do ensino, que desestimula aquele a frequentar as aulas, via de regra inexistem, salvo honrosas exceções, mecanismos efetivos e eficazes de combate à evasão escolar tanto a nível de escola quanto a nível de sistema de ensino, seja municipal, seja estadual. Nessa perspectiva, uma vez apurado que um aluno atingiu determinado número de faltas, consecutivas ou alternadas (número este que por óbvio deve ser consideravelmente inferior ao percentual alhures mencionado), a própria escola deve já procurar interceder diretamente junto à sua família, de modo a apurar a razão da infrequência e, desde logo, proceder às orientações que se fizerem necessárias, num verdadeiro trabalho de resgate do aluno infrequente junto a sua família. Caso persista a infrequência, a própria escola deve providenciar uma avaliação mais detalhada de sua condição sócio-familiar e, também, submeter o aluno a uma avaliação médica e psicológica, para o que deverá acionar diretamente profissionais, serviços e programas próprios existentes nos sistemas de ensino e de saúde.

Tudo isso, a luz do que ocorre não em razão da falta de previsão legal para sua existência, na medida em que tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), como decorrência do enunciado dos arts. 206, inciso I e 208, §3º, da Constituição Federal, há muito contém disposições expressas no sentido de sua obrigatória criação. No surgimento de situações curiosas resultou do advento da Lei nº 10.287, de 20 de setembro de 2001, que acrescentou ao art.12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde se encontram relacionadas diversas obrigações aos estabelecimentos de ensino. Assim, a posição da escola com relação ao reconhecimento de seu fracasso em fixar o aluno trabalhador nos bancos escolares, quase que institucionaliza este problema da evasão. A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas

vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao cúmulo de admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma, do que o adequado já contando com a "desistência" de muitos ao longo do ano letivo. É obrigação de a escola notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. Desta forma, logo surgiu uma verdadeira "enxurrada" de expedientes, encaminhados apressadamente pelas escolas, às autoridades públicas indicadas no texto legal transcrito, contendo listas muitas vezes bastante extensas de alunos infrequentes, alguns, não é preciso dizer, com percentual de faltas muito superiores ao máximo permitido em lei, que é de 25% (vinte e cinco por cento) do total de horas letivas (art.24, inciso VI da Lei nº 9.394/96). Tal cenário nos leva a concluir que boa parte dos dirigentes de estabelecimentos de ensino somente se deu conta da necessidade de tomarem medidas no sentido de providenciarem o retorno de seus alunos infrequentes aos bancos escolares com a promulgação do texto legal acima transcrito, quando na verdade, consoante alhures mencionado, tal obrigação já constava do ordenamento jurídico vigente, inclusive da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como de nossa Constituição Federal. Não bastasse o estatuído na Lei nº 9.394/96 e dispositivos constitucionais referentes especificamente à educação, não podemos esquecer que estes comportam uma interpretação conjunta com as normas correlatas contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente, que em seus arts.53 e 54 praticamente reproduz o enunciado dos arts.205, 206 e 208 da Constituição Federal e, em seu art.56, é categórico ao dispor que:

"Art.56", os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

- I- Maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II - Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, ESGOTADOS OS RECURSOS ESCOLARES;
- III - Elevados "níveis de repetências".

SUAS CONSEQUÊNCIAS:

Esses fatores só aumentam os índices negativos do número de alunos fora da escola e sem previsão futuras. A escola sempre será o caminho a ser seguido para melhorar as condições de vida das pessoas. Como resultado, em que pese a propaganda oficial sempre alardear um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar. De antemão já se sabe que destes, é uma significativa parcela que não irá concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os coloca em posição de desvantagem face os demais, que não apresentam defasagem idade-série. Segundo o Promotor Murillo as consequências da evasão escolar podem ser sentidas com mais intensidade nas cadeias públicas, penitenciárias e centros de internação de adolescentes em conflito com a lei, onde os percentuais de presos e internos analfabetos, semialfabetizados e/ou fora do sistema de ensino quando da prática da infração que os levou ao encarceramento margeia, e em alguns casos supera, os 90% (noventa por cento). Sem medo de errar, conclui-se que é a falta de educação, no sentido mais amplo da palavra, e de uma educação de qualidade, que seja atraente e não excludente, e não a pobreza em si considerada, a verdadeira causa do vertiginoso aumento da violência que nosso país vem enfrentando nos últimos anos. Outra consequência na vida deste aluno egresso na melhor das hipóteses é a EJA – Educação de Jovens e Adultos que possui entre estes alunos um histórico de vida muito similar uns dos outros. Poderia aqui elencar diversas consequências proveniente da evasão escolar, mas por motivos óbvios não poderei aqui continuar deixando esta tarefa para o TCC, onde todas essas causas e consequências serão analisadas a miúdo.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria só pode ter o tamanho da prática, ainda que deva ultrapassar a esta no sentido da utopia. Assim, exigir que, para fazer qualquer coisa aceitável, primeiro é condição fatal mudar o modo de produção. (DEMO; 1988). Assim, Segundo a visão de Arroyo (1997, p.23), “na maioria das causas da evasão escolar tem a responsabilidade de atribuir à desestruturação familiar, o professor e o aluno não tem responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra”. Nos dias atuais, a escola precisa estar preparada, e para isso é preciso, professores dinâmicos, responsáveis, criativos que sejam capazes de inovar e transformar sua sala de aula em lugar atrativo e estimulador, sobretudo para o aluno trabalhador.

A reprovação e a evasão escolar são: um fracasso produzido no dia-a-dia, da vida na escola e na produção desse fracasso está envolvido aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e trabalho e preconceitos e estereótipos sobre a esta

clientela pobre. Estes preconceitos, no entanto, longe de serem umas características apenas dos educadores que se encontram nas escolas, estão disseminados na leitura educacional há muitas décadas, enquanto discurso ideológico, ao se pretender neutro e objetivo, participa da produção das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares (PATTO, 1987, P.59).

Cabe assim investigarmos toda essa problemática no sentido de: eliminar a evasão escolar? Reduzi-la? Ou convalidá-la? Como elucidar essas questões? Portanto essa pesquisa não tem um fim em si mesmo, por tudo que analisamos aqui, é evidente que pesquisas que abordem este assunto, enquanto às lutas de classes existirem (eternamente), precisaremos continuar a dedicar nossa atenção com o cuidado que o assunto exige, na direção de entender, quiçá minimizar este fenômeno educacional. Segundo Paulo Freire “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Isso significa que devemos prestar atenção, no que nos inquieta, porque será a partir dela, que nos motivaremos a mudar a essência da educação, assim, quiçá minimizando as causas da evasão escolar com nossas práticas docentes em união as soluções de problemas sócio-políticos mencionados anteriormente.

#### REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Da Escola Coerente à Escola Possível, São Paulo: Loyola, 1997 (coleção educação popular- n°8).

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

DEMO, Pedro – Política Social, Educação e Cidadania – 2ª edição; Papirus Editora; Campinas – SP, 1941/1996 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DIGIÁCOMO, Murillo José – Ministério Público do Estado do Paraná – CAOPCAE – Área da Criança e do Adolescente – Evasão escolar: não basta comunicar e a mão lavar. ECA – Estatuto da criança e do adolescente - Lei nº 8.069 (13/07/1990) <http://www.meioambiente.pr.gov.br> > acesso em: 30/10/2016

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 (20/12/1996)

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do Fracasso Escolar: Historias de Submissão e Rebeldia, 1987.

ROSA, Claudia Sueli Rodrigues Santa - Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Currículo – Título da Dissertação defendida em 08 de março de 2004: Pedagogia Freinet: a construção de uma práxis em turmas de 5ª a 8ª Séries.

SAVIANI, Demerval – Política educacional brasileira: limites e perspectivas, Revista de Educação PUC-Campinas, ISSN: 2318-0870 (Eletrônico)> acessado em: 30/10/2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2; 3. Ed. São Paulo: Liberdade, 1995.

## EXPERIÊNCIAS RACIAIS E DESIGUALDADE: IMPACTOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR EM TRÊS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

Fernanda de Souza Gomes<sup>23</sup>

Matheus William Molina de Medeiros Barbosa<sup>24</sup>

Carlos Henrique Alves Moura<sup>25</sup>

Michele Nazareth da S<sup>1</sup>ilva\*

### RESUMO

Há mais de duas décadas o Brasil vem discutindo mecanismos de inclusão no ensino superior. Contudo, esta não é uma questão exclusiva da realidade brasileira. Na verdade, o acesso a esse nível de ensino tem sido valorizado e discutido em vários países, e especial, para nosso caso, é uma preocupação em países da América Latina. Refletir sobre outras realidades, em um limite, nos auxilia na compreensão de nossa própria dinâmica de produção de desigualdades, e conseqüentemente, de mecanismos de estabelecimento de equidade. De modo geral, o objetivo deste trabalho é o de promover uma análise sobre como a experiência de mestiçagem e miscigenação como elemento constitutivo de um discurso nacional levaram a experiências de construção de relações raciais e diferentes propostas de produção de reparos pela via do ensino superior. Para desenvolver este argumento estabeleceremos uma análise comparativa considerando as experiências nacionais da Costa Rica, do Paraguai e da Colômbia.

<sup>23</sup> Graduanda no Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Bolsista MEC na Pesquisa: *“Análise das Políticas de Ação Afirmativa orientadas para acesso e permanência no Ensino Superior Público e Privado (Cotas e Prouni): Rompendo barreiras ou reproduzindo desigualdades?”*

<sup>24</sup> Graduando no Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Bolsista na Pesquisa: *“Análise das Políticas de Ação Afirmativa orientadas para acesso e permanência no Ensino Superior Público e Privado (Cotas e Prouni): Rompendo barreiras ou reproduzindo desigualdades?”*

<sup>25</sup> Graduando em Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO. Bolsista MEC na Pesquisa: *“Análise das Políticas de Ação Afirmativa orientadas para acesso e permanência no Ensino Superior Público e Privado (Cotas e Prouni): Rompendo barreiras ou reproduzindo desigualdades?”*

\*Graduanda em Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO. Bolsista MEC na Pesquisa: *“Análise das Políticas de Ação Afirmativa orientadas para acesso e permanência no Ensino*

*Superior Público e Privado (Cotas e Prouni): Rompendo barreiras ou reproduzindo desigualdades?”*

## TANTO AQUI, COMO LÁ: EXPERIÊNCIAS RACIAIS, MISTIÇAGEM, BRANQUEAMENTO E CONSTRUÇÃO DA NAÇÃO

Os debates sobre a utilização de ações afirmativas orientadas para grupos étnicos e raciais historicamente subalternizados e sobre a necessidade de promoção de inclusão no ensino superior vêm sendo realizado no Brasil há quase de três décadas. Na realidade, tais medidas têm sido percebidas como formas potentes de provocar a quebra em um quadro de exclusão e desigualdade construído ao longo de uma densa trajetória que inclui e associa desigualdades sociais e desigualdades raciais.

Diante deste cenário, uma das constantes experiências internacionais acionadas como exemplares para “ajudarem a pensar” o caso brasileiro foi, evidentemente, aquela vivenciada a partir da década de 60 nos Estados Unidos, onde tanto o mercado de trabalho como o sistema de ensino foram impactados pelo conjunto de medidas de ação afirmativa ali construída.

Contudo, não obstante o real caráter exemplar da experiência americana, este trabalho propõe que a América Latina nos apresenta experiências de inclusão no ensino superior que deveriam, do mesmo modo, serem consideradas, sobretudo porque fazem coincidir um processo de construção de nação que inclui uma experiência sólida de mestiçagem e miscigenação.

Neste sentido, a proposta principal deste trabalho é apresentar, em uma análise comparativa, os processos de inclusão no ensino superior promovidos na América Latina, considerados fundamentalmente a partir das tentativas de inclusão racial.

O argumento defendido é o de que, para o caso da América Latina, a forma como é percebido o processo de miscigenação é um componente fundamental para a decisão de promover inclusão, e para nosso caso especial, no ensino superior. O que poderá ser verificado para os casos da Costa Rica, do Paraguai e da Colômbia.

## UM BREVE EXERCÍCIO HISTÓRICO

No Paraguai, o processo de colonização encontrou vários povos sob as mais diversas denominações, como os *Paiaguás* e *Mbiás*, que foram genericamente chamados de Guarani por partilharem matriz lingüística idêntica, a qual, atualmente considerada um dos idiomas oficiais do país. (CHAMORRO, 1999).

Apesar das alianças oportunistas dos hispânicos com determinados segmentos indígenas contra outros habitantes, na história oficial, assim como no imaginário da sociedade

paraguaia, se possui um mito fundador ao qual se acredita e reproduz a ideia de que a relação entre o espanhol e o guarani se deu de forma dócil, diplomática, saudável e que os espaços foram mutuamente respeitados (ESTRAGÓ, 2010).

Tal percepção manteve-se mesmo após a independência (1811) e a Guerra da Tríplice Aliança (1870) quando, os discursos de formação nacional defendiam e difundiu um ideal de que o Paraguai constituía uma nação mestiça – contudo, profundamente identificada com o branco europeu e defensora da inferioridade dos povos indígenas. Portanto, na reconstrução nacional no Pós-Guerra, a mestiçagem, embora fosse reconhecida, não era legitimada (BREZZO, 2010), uma percepção que repercutiu até períodos contemporâneos, como veremos adiante.

Este processo de formação de identidade nacional somado a duas guerras e vastos períodos ditatoriais contribuiu para que o Paraguai desenvolvesse um frágil sistema de garantias e acesso a direitos básicos de sua população em geral, o que é ainda mais alarmante quando pensamos no caso indígena que, segundo Reyes e López (2014: 131), “se encontram dentre todos os grupos excluídos ao pé da pirâmide discriminatória”. Na verdade, em um país historicamente miscigenado, é surpreendente que somente recentemente o debate sobre os direitos indígenas, principalmente no tocante à educação, tenha sido levado adiante. Somente em 2008, após o fim do governo de 63 anos do Partido Colorado e décadas de luta, se consegue aprovar uma lei que cria a Direção Geral de Educação Escolar Indígena, com avanços em relação à interculturalidade e reconhecimento indígena.

A Colômbia, por sua vez, vivenciou, ao longo do processo colonial, gradativa dizimação das culturas de populações indígenas nativas da região, principalmente os *caraíbas*, *chibchas*, *muisca*s e *quimbayas*, por campanhas de imposição da cultura europeia, como por exemplos os jesuítas. E, simultaneamente, viram incentivado o tráfico negreiro com fins de realização de trabalho escravo.

A independência do país é conquistada no decorrer da década de 1810, próxima à do Paraguai, torna-se um caso exemplar do processo de embranquecimento defendido na Colômbia, pois apesar da participação de outras etnias e raças no processo, uma das principais e mais famosas lideranças foi Simon Bolívar, aristocrata venezuelano, de descendência espanhola, filho de latifundiário do café. Por conseguinte, o estado colombiano se desenvolve comandado por uma elite branca e minoritária, orientada por um modelo de modernização europeia, o que, em muito, influenciou o projeto de denação, desenvolvido a partir da década de 1860, promotor do mito da *colombianidade*, sob o qual, acreditava-se existir uma harmonia racial.

O mito de harmonia e cordialidade, foi corroborado em 1890, através da LEI 89 é elaborada, visando a integração dos povos nativos da Colômbia à civilização moderna. Inclusão de povos nativos com a exceção do afro-americano, o qual foi, por muito tempo, considerado, como parte da vasta população mestiça do país (Pineda, 1984).

O que nos permite entender a dificuldade de formação de sujeitos políticos pautados em cor/raça/etnia e conseqüentemente, a dificuldade na reivindicação de direitos com corte étnico/racial., uma vez que: *Qualquer tentativa neste sentido era catalogada ora como racismo ao revés, ora como obstinação revolucionária (Friedemann, 1984)* [2].

Estas experiências se aproximam, em muito, daquela que, no Brasil, levou ao chamado “mito da democracia racial”, sólida narrativa muito veiculada o início do século XX, através da qual o Brasil se percebia como sendo constituído por três raças distintas em condições de harmonia e cordialidade.

Estratégia antropofágica, como chamou Bauman (1998) – ao categorizar formas de produção de “pureza” nas sociedades modernas – nos permite inferir na sistemática construção de práticas de incorporação de grupos subalternizados na América Latina, que valorizariam o discurso na mestiçagem como elemento de unificação e constituição de princípios nacionais, em detrimento da manutenção de estratégias o de distinção racial.

Já a Costa Rica é um pequeno país da América Central descoberto em 1502 e que tem a sua história ligada as expedições de Cristovão Colombo pelo continente. Inicialmente habitado por três tribos indígenas (*Guetares, Chorotegas e Borucas*) trava uma guerra com os espanhóis, que seria perdida por volta de 1530, com a morte de muitos integrantes dessas tribos e assim a sua incorporação a Coroa Espanhola, que estava interessada no ouro ali presente, o país permanece como colônia da Espanha até o ano de 1821 quando conquista a sua independência, entretanto não deixando de ter a sua função de subserviência aos países Europeus, agora na exportação de produtos como o café e posteriormente a banana fazendo com que San José, capital da Costa Rica, vivesse um momento de grande desenvolvimento. Entre os anos de 1870 e 1882 o país vive um período despótico que seria superado posteriormente com a instalação de um regime democrático, o que coloca a Costa Rica entre as 22 democracias mais antigas do mundo.

No Brasil, há uma tendência à perceber a produção do mito da democracia racial como peculiar e específico da experiência nacional. Contudo a trata-se de um componente recorrente dos processos nacionais latino-americanos, que MacLaren (1997) tratou como “multiculturalismo conservador”, refletido na adoção de um perfil monodiomático, na

internalização de elementos da cultura subalternizada e na imposição de padrão cultural dominante sob a falsa narrativa da comunidade comum.

#### OBSERVANDO AS DESIGUALDADES E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O Paraguai, segundo os principais indicadores socioeconômicos do ano de 2012, publicados em 2013 pela Universidad Nacional de Asuncion, possui 32,4% do total da população na linha de pobreza e 18% em condição de pobreza extrema, e de acordo com estes mesmos dados a taxa de analfabetismo chega a 4,6%. Situação que piora drasticamente quando se observa a população indígena, já que na área rural 44,8% vivem em situação de pobreza e 29,6% em extrema pobreza, considerando que, de acordo com o III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas (2012), aproximadamente 91% do total de habitantes indígenas vivem nessas zonas rurais, e 37,6% dos habitantes indígenas com idade igual ou superior a 15 anos são analfabetos, e estudam em média apenas 3,3 anos, e ainda, de cada 100 crianças indígenas de 6 a 14 anos, somente 67 se encontram assistidas por uma instituição de ensino formal (DGEEC, 2013).

As análises principais que relacionam a questão indígena com o Ensino Superior no Paraguai partem do IESALC, orientando-se à promoção da igualdade e interculturalidade nas IES. Porém o país não conta com dados disponíveis de distribuição de matrículas universitárias por universidade, nem por setores da população (REYES e LÓPEZ, 2014). Entretanto os dados já apresentados demonstram uma das maiores taxas de descontinuidade da trajetória escolar e diferenças entre indígenas e não indígenas da América Latina.

Para o caso Colombia temos que considerar, antes de tudo, que, talvez em consequência de sua própria construção identitária étnico-racial, encontrar dados com esse recorte específico é tarefa árdua, sobretudo porque Censos Nacional só passa a incluir uma opção que abrange algum aspecto relacionado a negritude no ano 1993: “pertencente à comunidades negras” (apenas 1,5% da população se identificou com essa categoria). Em 2005, com a ampliação de categorias relacionada a negritude (negros, mulatos, afrocolombianos, afrodescendentes, raizales e palenqueros), o Censo conseguiu registro de 10,5% da população se identificando como negra.

De qualquer forma, em 2013, a taxa de alfabetização, ou seja, pessoas com 15 anos ou mais que podem ler e escrever é de 93,3% da população, sendo que um informe preparado para a *Comisión Interamericana de Derechos Humanos*, em 2009, aponta que 33,4% da população indígena e 31,3% dos afro-colombianos são analfabetos. De acordo com Pedro Vítor Gadelha

Mendes, a estrutura escolar nas regiões onde habitam minorias étnicas tendem a ter o ensino de baixa qualidade em comparação com outras regiões.

Em relação às cotas em universidades, em um total de 117 Universidades em todo o país (39 Universidades federais e 78 privadas) apenas 13 apresentam algum programa de reservas de vaga com recorte étnico-racial. Esses programas contam com um auxílio do governo, mas no geral são auto-regulados e de baixíssimo aproveitamento pois não contam com políticas de permanência, conseqüentemente, a taxa de evasão é muito alta (MENDES, P. V. G., 2014), ou seja, diminuindo muito pouca a desigualdade e segregação dos grupos minoritários.

Com relação às ações afirmativas, não foi diferente. A problemática da formação identitária resulta em uma quase não existência de programas que incentivam a entrada de não-brancos nas universidades. Mantendo-as como lugar de grupos elitizados em sua maioria. Dessa maneira, tornam-se cruciais as ações e reivindicações dos movimentos identitários quando se pensa em estratégias para diminuição de desigualdades. Na Colômbia, a década de 1980 foi marcada pela força e união dos movimentos afro-colombianos rurais, urbanos e indígenas. Seus protestos influenciam na reforma constitucional que o país realizou na década de 1990, conseguindo incluir 2 indígenas (em um total de 70 participantes) na assembleia constituinte, e por isso garantindo alguns direitos como o reconhecimento da Colômbia como uma nação pluriétnica e multicultural, no lugar da mitológica noção de nação racial e culturalmente homogênea. Outra vitória foi a aprovação da LEI 70 que compreende pluralidade de etnias e raças na Colômbia. Tal lei aprovada em 1993 contribui muito para ações afirmativas com recorte étnico, em especial, pelo artigo 40 que fala diretamente sobre igualdade no campo da educação. As ações afirmativas da Colômbia funcionam por reservas de vagas, que no geral são destinadas a minorias étnicas. Porém, tais ações não contam com políticas de permanência, e quando sim, são políticas que pouco abarcam a real situação do estudante. Sem contar as manifestações racistas as quais estudantes não-brancos estão sujeitos. (QUINTERO RAMIREZ, 2014). Ou seja, tais ações ainda são poucas e insuficientes quando visamos a diminuição da desigualdade social. Entretanto, essas poucas ações, só foram possíveis por insistência e luta de grupo dos movimentos negros e indígenas.

A Costa Rica era um país liberal, com investimento majoritário no ensino básico. Por volta do ano de 1843, começam a surgir cursos superiores de Medicina e Direito, cursos isolados em diferentes partes do país. É interessante perceber que esta trajetória em muito se aproxima daquela vivenciada no Brasil, onde os primeiros cursos implantados foram, igualmente, os de Direito e Medicina, chamados de cursos imperiais. Cursos estes que abriram o campo para um posterior desenvolvimento do ensino superior.

Para o caso da Costa Rica, uma inferência que pode ser produzida: do mesmo modo que, no Brasil seu ensino superior refletia um desejo pela formação de elites locais, sem o necessário deslocamento para a Europa. Assim, podemos acreditar que a Costa Rica também tenha, através do estabelecimento destes cursos elitizados, tentando criar, em território nacional, formas de qualificar suas elites.

Este quadro se manteve 1940, quando começa a pensar em ensino superior e então unir os cursos e assim formar a Universidade da Costa Rica (UCR), sua história é bastante parecida com a criação de algumas universidades brasileiras.

Atualmente, O ingresso a UCR se dá por forma de um concurso, no qual será feito provas de aptidão acadêmica, que inclui testes de matemática e raciocínio verbal. A instituição é pública e cobra uma taxa de matrícula anual, para ajudar na saúde financeira, fazendo com que ela não seja pública no modelo brasileiro, cada ano se paga uma taxa por crédito.

De acordo com o discurso produzido pela universidade, há a continua preocupação em promover a igualdade no ensino superior, para isso, estabeleceram reserva de vagas reservadas somente para mulheres. Outra preocupação da UCR é a permanência dos ingressantes, para que o número de evasão seja o menor possível à instituição criou alguns mecanismos, como as bolsas por mérito, programa de ajuda a gestantes e lactantes, com creches dentro dos campis, desconto no pagamento anual de créditos para cursos, alojamento para quase toda a universidade, exoneração total ou parcial da taxa de uso dos laboratórios e a UCR ainda conta com a sua própria revista acadêmica para a produção e publicação de artigos, essa revista pode ou não pagar por determinados artigos, o que também ajuda os alunos a se manterem na universidade.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS: PAÍSES, PROJETOS RACIAIS E EXPERIÊNCIAS DE ENSINO SUPERIOR: INTERVENIÊNCIAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE MECANISMOS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Neste momento nos aproximamos da experiência brasileira, Paraguai, Colômbia e Brasil produziram nações miscigenadas e elaboraram discursos conciliadores sob a máscara de mitos, fundadores ou nacionais, quais ilustram uma harmonia entre brancos e não brancos, muitas vezes utilizando a própria mestiçagem como argumento enquanto permitiam a construção existência de práticas racistas e um sólido sistema de desigualdades fundamentadas em características étnicas e raciais. Esse tipo de mito na Colômbia, por exemplo, suscitou em pouquíssimos estudos sobre a população negra (em comparação com a população indígna, cuja

identidade o país reconhece há mais tempo) e até em problemas muito atuais relacionados a coleta de dados sobre a população.

Contudo, devemos observar que tanto como os discursos raciais, outros elementos se sobrepõem formando um emaranhado de significações, tais como: classe e violência.

Se para os casos do Paraguai e do Brasil, as narrativas sobre a construção racial assumiram a presença da diferença racial, contudo secundarizando-a frente à elaboração de um ideal homogeneizador e conciliatório, a Colômbia por sua vez, mesmo com o princípio da colombeidade, seguiu o caminho do elogio ao nativo ameríndio e, simultânea negativa de existência de afro-colombianos, persistente até o século XX.

Contudo tais experiências não impediram a ascensão de uma elite negra:

Em El Choco, na costa colombiana do Oceano Pacífico; em Cartagena e Pal en que del San Basilio, na costa caribenha da Colômbia; e em Ilhéus e Itabuna no sul da Bahia, é possível identificar um pequeno número de proprietários de terras afro-descendentes similar à elite metis/mulatos no Haiti. A curiosa e frequente história da escravidão permitiu que um pequeno grupo de proprietários não-brancos – muitos dos quais eram descendentes de escravos que conquistaram sua liberdade – emergisse a partir de sua experiência em lidar com a terra e em adquirir algum capital para sua exploração. (Turner, 2008:66-67)

A persistência de desigualdades sociais e a percepção de esporádicas superações ao obstáculo racial explicitam nas histórias de ascensão de indivíduos originalmente pertencente a grupos étnica e racialmente explorados, fez com que classe social aparecesse como um sólido discurso justificador das desigualdades. E, para o caso específico da Colômbia, soma-se à questão da violência associada ao narcotráfico.

Neste país, mesmo tento processo educacional atingido parcela significativa da população, cerca de 20% ou mais da população nacional tem *“nível educacional razoavelmente elevado”* (Turner, 2006: 190) o componente relevante a obstacularizar o acesso ao sistema educacional é a experiência de *“conflitos civis, sequestros, contra-insurgências, trafico de drogas, bandidagem e execuções sumárias”* (Turner, 2006: 190) que atingem, sobretudo, os mais pobres do país.

Paraguai e Colômbia são exemplares de como a experiência de mestiçagem e miscigenação, mesmo sendo elementos constitutivos de um discurso nacional levaram à duas distintas experiências latino-americanas de inclusão no ensino superior, cujo corte de classe e de violência, dão para a América Latina contornos muito específicos quando o assunto é composição racial e combate às desigualdades.

Analisando a estrutura do ensino superior da Costa Rica podemos ver a forte influência americana presente. Primeiramente na sua divisão de *“campo”*; as universidades privadas são

voltadas para o mercado, empresas e indústrias, já as universidades públicas são voltadas para o ensino, pesquisa e formação de acadêmicos e intelectuais, uma divisão um pouco parecida com a que vemos nos Estados Unidos, que também faz essa divisão, não precisamente entre públicas e privadas, mas sim em determinar núcleos voltados para pesquisa, licenciatura e academia, e outros para tecnologia, mercado e produção. Outra influência norte americana que também vemos são as próprias universidades privadas, a maioria pertencente a grandes empresas de educação americana e européia, inclusive a Universidade Ibero Americana.

#### SIGLAS:

IESALC - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

DGEEC - Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos.

PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

#### REFERENCIAS

Avances y desafíos en políticas públicas educativas :análisis de casos em Argentina, Brasil, Colombia y Paraguay / Nora Gluz ... [et.al.]. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2014.

BAUMAN, Z. *A Criação e anulação de estranhos*. In: O Mal-Estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. pp.27-48

Biblioteca Virtual da América Latina -

<http://www.bvmemorial.fapesp.br/php/level.php?lang=pt&component=41&item=51>

BREZZO, Liliana M. La historia y los historiadores. In: TELESCA, Ignacio (Coord.)

Catalina González Zambrano Mestranda- Dpto de Sociologia USP - Mestiçagem e identidade nacional na Colômbia do século XIX II Simpósio de Pós-Graduandos em Sociologia 24-26 de Agosto [http://www.fflch.usp.br/ds/pos-graduacao/simposio/m\\_5\\_Catalina.pdf](http://www.fflch.usp.br/ds/pos-graduacao/simposio/m_5_Catalina.pdf)

CHAMORRO, Graciela. Os GUARANI: Sua trajetória e seu modo de ser. Cadernos do COMIN (Conselho de Missão entre Índios) nº 8. 1999.

DGEEC. III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas 2012. Disponível em: <http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/indigena2012/Pueblos%20indigenas%20en%20el%20Paraguay%20Resultados%20Finales%20de%20Poblacion%20y%20Viviendas%202012.pdf>

ESTRAGÓ, Margarita Durán. Conquista y colonización (1537-1680). In: TELESCA, Historia del Paraguay. Asunción-Paraguay: Taurus. 2010. p.13-32.

Ignacio (Coord.) Historia del Paraguay. Asunción-Paraguay: Taurus. 2010. p. 63-86.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez, 1997.

MESTIÇAGEM E IDENTIDADE ÉTNICA NO PARAGUAI- VALDIR ARAGÃO DO

NASCIMENTO - Cadernos do LEME, Campina Grande, vol. 5, nº 1, p. 1 – 26. Jan./Jun. 2013.

Principales Indicadores Económicos delParaguayAño 2012. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Ciencias Económicas. 2013. Disponível em: <http://www.eco.una.py/pdf/Principales%20indicadores%20economicos.pdf>

Revista de História Comparada - Programa de Pós-Graduação em História Comparada-UFRJ -  
FORMAÇÃO RACIAL, NAÇÃO E MESTIÇAGEM NA COLÔMBIA Marcio André de Oliveira dos Santos -Universidade Federal do PiauíPrograma de Pós-Graduação em  
Ciência Política

[https://www.academia.edu/7345254/FORMA%C3%87%C3%83O\\_RACIAL\\_NA%C3%87%C3%83O](https://www.academia.edu/7345254/FORMA%C3%87%C3%83O_RACIAL_NA%C3%87%C3%83O)

[\\_E\\_MESTI%C3%87AGEM\\_NA\\_COL%C3%94MBIA](https://www.academia.edu/7345254/FORMA%C3%87%C3%83O_RACIAL_NA%C3%87%C3%83O_E_MESTI%C3%87AGEM_NA_COL%C3%94MBIA)

TURNER, J. Michel. *Inclusão social e ações de discriminação positiva em favor dos Afrodescendentes na America Latina. Onde estão as promessas do Millenium Development.* In: FERES JR, João & ZONINSEN, Jonas (Orgs) *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro.* Minas Gerais, Editora da UFMG, 2009.

TURNER, J. Michel. *Pendências no Hemisfério Ocidental: Afro-latinos e Programas Compensatórios para a Inclusão Social.* In: FERES JR, João & ZONINSEN, Jonas (Orgs.) *Ação afirmativa e Universidade: Experiências nacionais comparadas.* Brasília, Editora da UnB, 2006.

## MOVIMENTO ESTUDANTIL: COMO SE INICIOU A OCUPAÇÃO NA UNIRIO

Juliana Ferro da Silva  
Pedagogia - CCHS  
Julianaferro03@gmail.com  
Pablo V. Barreira do Santos  
Pedagogia - CCHS  
Pablo310791@gmail.com

### RESUMO

O presente trabalho trata da mobilização estudantil frente aos acontecimentos políticos ocorridos no país, impostos por um governo não legitimado pelos mesmos, como a PEC 241 (PEC 55 no senado) e a Medida provisória do ensino médio. Utilizando a assembleia geral do estudante ocorrida no dia 03 de novembro como coleta de informações, foram anotados as principais falas e os pontos de votação, foram observados também os pontos de luta em comum e as divergências. Que resultou na ocupação da reitoria pelos estudantes no mesmo dia e a continuidade da assembleia no lugar da ocupação.

Palavras-chaves: Movimento estudantil; ocupação; política educacional.

O governo de São Paulo (2015) tentou implantar uma política de reorganização das escolas de ensino médio do estado de São Paulo, os estudantes adotaram uma política de ocupação nessas escolas como forma de protesto e para impedir que essa política ocorresse, estudantes do Brasil e do mundo consagraram esses secundaristas. Desde então, se fortaleceu um movimento de ocupação de instituições educacionais públicas como forma de protesto, o que para a Empresa Brasil de Comunicação (2016) é o “amadurecimento das Jornadas de Junho de 2013”.

Após o impeachment da ex representante da república Dilma Rousseff, o atual governo vem tomando medidas que são contrárias às opiniões de grande parte dessa categoria, os estudantes, o que agravou o descontentamento com o atual governo de Michel Temer. As últimas medidas e mais polêmicas foram a Medida provisória, que visa reformular o ensino médio no país inteiro e como é uma medida provisória não teve a chance de ser discutida pela sociedade, e também a PEC 55, o projeto de emenda constitucional que foi apresentado no dia 15 de junho de 2016, institui para todos os poderes da União e demais órgãos federais, um teto orçamentário para os próximos 20 anos.

Preocupados com o orçamento da educação, saúde, entre outros, os estudantes começaram um movimento contrário ao projeto de emenda que mais tarde culminaria na ocupação de escolas e outras instituições educacionais. Os secundaristas mais uma vez saíram na frente e quase mil escolas no país já se encontram ocupadas, observando essa conjuntura e seguindo o exemplo dos estudantes secundaristas o diretório central dos estudantes da Unirio convoca uma assembleia geral para os mesmos.

O objetivo é mostrar a organização dos universitários, e como ocorreu a assembleia que resultou na ocupação, ressaltando a autonomia dos estudantes e como os mesmos enxergam e participam da política. Usando como instrumento auxiliador noticiários online, que podem refletir ou influenciar a opinião pública, e ata construída na assembleia geral dos estudantes.

*Ata construída: Logo no início foi levantada a ideia de um plano "B" para o caso de começar a chover. Como propostas teriam o auditório Paulo Freire e o hall da reitoria, por contraste foi decidido ir para o auditório.*

*Foi dado dois minutos de fala para representantes de alguns cursos. O primeiro a falar foi um aluno de direito que questionou a legitimidade da assembleia, visto eu a mesma não cumpria as exigências do estatuto, de convocação de mais de 15 dias de antecedência e a questão do quórum. Como segunda fala o mesmo se posiciona contrário a ocupação e a greve. A fala seguinte, que foi de museologia, se posicionou favorável a ocupação assim como um aluno de medicina que também se colocou como favorável e se mostrou contrário à PEC 241/55. O representante de ciência política disse que os resultados das eleições evidenciam a necessidade de luta, e se mostrou favorável a ocupação, assim como o representante de turismo que falou posteriormente. Ciências sociais foi a favor, desde que sejam reivindicadas outras pautas como creche e ônibus, problemas internos. O DA de sistemas de informação disse que é inegável o retrocesso, porém não teve tempo para consultar o curso, o mesmo ocorreu com Nutrição que só teve tempo de fazer uma enquete online onde a maioria se mostrou contra a ocupação. As pautas foram: (1) informes, (2) Ocupação: acontecer, onde e como? (3) Paralisação dia 11/11, o que fazer? (4) Agenda de mobilização, (5) Proposta de assembleia comunitária.*

*Informes: - Técnica administrativa divulga que foi aprovado por professores e técnicos a construção participativa em assembleia aberta dia 8/11, com horário e lugar a ser divulgado, para uma possível greve unificada. O presidente da ANDES se pronunciou dizendo que a ANDES nacional ainda não se posicionou, mas que será discutido em reunião em Brasília uma greve geral, e apoiou a ocupação dos estudantes. O último informe é do presidente da UEE, dizendo que são 6 Institutos Federais ocupados no Rio de Janeiro e que a RURAL já dispõe de 300*

*ocupados. Questão de ordem levantada, aluno do direito, levanta questão de representatividade e propõe uma assembleia extraordinária, foi votada a questão de ordem e por contraste visual foram contra a questão de ordem. Abertura para pronunciamentos.*

Foram 30 falas sobre a ocupação e 29 delas foram registradas, essa única fala não foi registrada por falta de clareza, e foram sintetizadas apenas o que não continha uma nas outras. Em resumo, a maioria das falas foram a favor da ocupação por ser uma forma de protesto e apropriação do espaço público, pela recusa da PEC por parte dos senadores na votação do dia 28 de dezembro de 2016, apoio aos técnicos administrativos e professores, e como forma de repúdio ao governo de Michel Temer. Vale ressaltar que os estudantes reivindicam como um movimento apartidário.

Surgiram alguns questionamentos sobre a efetividade do protesto, se deveria ser imediata a ocupação e onde deveria acontecer, o que levou a uma votação.

Tabela I - Primeira e segunda votação

	1º votação	2º votação
	Ocupar: Sim ou não?	Votar método depois data
A favor	Contraste visual	100
Contra	2	112
Abstenção	-	7

Com a ocupação sendo eleita por praticamente unanimidade, e a votação por método e depois a data, votar primeiro a data ganhou por diferença de 12 votos. Com isso a terceira votação que foi para ocupar imediatamente o complexo da reitoria ou o CCHS, por contraste visual a primeira opção ganhou, e foram para o complexo logo após a decisão ser tomada, ao som de marchinhas.

Concluindo assim que devido a todo o panorama político atual, percebesse que há uma reorganização estudantil com novas formas de protestos e apropriações dos mesmos, essa nova juventude não enxerga mais uma plena representatividade nas clássicas formas de protesto e

organizações partidárias. Mesmo com diversas frações de classes os jovens tentam participar e reescrever a sua história.

#### REFERÊNCIA

BRASIL. Henrique de Campos Meirelles. Ministro da Fazenda do Brasil. PROPOSTA

DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO 241. 2016. Disponível em:

<[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1468431&filenome=PEC241/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filenome=PEC241/2016)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

ECB AGÊNCIA BRASIL. Ocupação de escolas é amadurecimento das Jornadas de Junho de 2013. Rio de Janeiro, 10 mar. 2016. Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/ocupacao-de-escolaseamadurecimento-das-jornadas-de-junho-de-2013>> > Acesso em 04 nov. 2016.

EL PAÍS. PEC 241: Com quase 1.000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a SP. São Paulo, 25 out. 2016. Disponível em: <[http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658\\_698523.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html)> Acesso em 04 nov. 2016.

G1. PEC 241: tire dúvidas sobre a proposta que limita gastos públicos. São Paulo, 13 out. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/10/veja-perguntas-erespostassobre-pec-que-limita-gastos-publicos.html>> Acesso em 04 nov. 2016.

G1: Aprovada na Câmara, PEC 241 passa a tramitar no Senado como PEC 55. Brasília, 26 out. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/10/aproবাদana-camara-pec241-vira-pec-55-no-senado.html>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

## MULTIEDUCAÇÃO: EXPRESSÃO DA REDEFINIÇÃO DA ESFERA PÚBLICA EDUCACIONAL

Jane Santos da Silva  
jane64santos@gmail.com

### RESUMO

A educação tem um sentido amplo que passa pela responsabilidade de toda a sociedade, de modo que não pode ser sinônimo de trabalho e muito menos de simples escolarização, no sentido funcional deste termo. A escola que temos tornou-se o espaço de um tipo de violência que conduz nossos jovens a um abismo sem volta, de forma que ela tem como base princípios que por diferentes caminhos inclui excluindo os que fazem parte dela. Para pensar as referidas questões trazemos o exemplar modelo da prefeitura do Rio de Janeiro: A Multieducação.

### Palavras-chave:

Há 16 anos atrás comemorávamos o início do século XXI e constatávamos sérios problemas no campo da Educação em todo o país. A distância entre o que a escola oferecia e o que a criança precisava era enorme. A escola estava presente na vida da maioria das crianças e adolescentes em fase escolar, entretanto ela não era sequer vista como base de apoio importante tanto por pais quanto por adolescentes, conforme revelou pesquisa realizada por Irene Rizzini (2003).

A educação pública brasileira, tem como público alvo as crianças vindas de famílias pobres e no final do século XX os indicadores apontavam que esse público tinha os menores êxitos nos processos de avaliação educacional. Tal aspecto torna claro que os modelos educacionais vigentes ampliam a desigualdade através do efetivo fracasso desses jovens. Mas apesar de tudo este modelo de educação que foi vista nos anos 1960 e 1970 como o caminho para o fim da pobreza, nos anos 80 e 90 do mesmo século, passa a ser compreendida como acesso para uma política de construção da cidadania no bojo das questões que guiaram a estrutura da Constituição Federal de 1988.

O conceito de cidadania vem sendo compreendido em diferentes patamares históricos, mas nenhum deles nega a centralidade da educação como um dos elementos vitais de sua constituição. A cidadania, como demonstrou Marshal (1917), é composta por direitos políticos,

civis e sociais. Os direitos políticos estão ligados à participação do cidadão na governabilidade; os civis são aqueles que regem a vida, à liberdade, à propriedade e a igualdade; e por fim os direitos sociais são aqueles que garantem a igualdade econômica. Assim como mencionou José Murilo de Carvalho (2002):

Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia de sua vigência depende da existência de uma eficiente máquina administrativa do Poder Executivo(...) Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A idéia central em que se baseiam é a da justiça social. (CARVALHO, 2002), (MARSHALL, 1967), e (SANTOS, 1979).

A educação tem um sentido amplo que passa pela responsabilidade de toda a sociedade, de modo que não pode ser sinônimo de trabalho e muito menos de simples escolarização, no sentido funcional deste termo. Infelizmente, em minha experiência profissional, reconheci na escola pública do Rio de Janeiro, a face da incapacidade de gerir as vidas de inúmeras crianças e adolescentes que ali passam. A escola que temos tornou-se o espaço de um tipo de violência que conduz nossos jovens a um abismo sem volta, de forma que ela tem como base princípios que por diferentes caminhos inclui excluindo os que fazem parte dela. Para pensar as referidas questões trazemos o exemplar modelo da prefeitura do Rio de Janeiro: A Multieducação.

A Multieducação é a base sobre a qual as escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro criaram seus projetos pedagógicos durante vários governos desde 1996. Esse programa propunha que a escola pública de ensino fundamental deveria contemplar as múltiplas faces da cidade e os diferentes contextos culturais em que vivem seus alunos, pais e professores. Segundo seu Núcleo Curricular Básico lançado em 1996. Trata-se de um Programa construído coletivamente com os professores em exercício da rede através de relatórios de avaliação.<sup>1</sup> Prevê a abordagem das disciplinas curriculares a partir de Princípios Educativos e Núcleos Conceituais. O trabalho do professor com a Multieducação deveria ser apoiado por recursos multimídia, como por exemplo os programas de televisão produzidos pela Empresa de Múltiplos Meios do Município do Rio de Janeiro – MultiRio, que vão ao ar pelas tevês Bandeirantes e Educativa.

---

<sup>1</sup> Constam 1.734 relatórios de avaliação da proposta de dados coletados em 738 escolas (71,44%), com a participação de 17.652 professores (66,31%).

De acordo com o documento oficial do programa distribuído aos profissionais da educação da rede, este se define como:

...MULTIEDUCAÇÃO: variadas facetas de um processo que introduz nossos alunos e professores a direitos e deveres e à fruição de uma vida mais feliz. O currículo MULTIEDUCAÇÃO foi construído coletivamente pelas equipes das diferentes instâncias que compõem a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Durante todo o processo de construção estabeleceu-se um diálogo entre a equipe do Departamento Geral de Educação e os professores da rede municipal de ensino, com o apoio das Coordenadorias Regionais de Educação.(1996, p.15).

Esta política, na sua parte gestora, projeta um grande enxugamento da máquina escolar, trabalhando com processos de terceirização – limpeza e merenda – e sobrecarga de funções<sup>2</sup>, ao extinguir atividades que não são, segundo o modelo, necessárias. É a flexibilização da instituição onde *“o que se altera mais rapidamente são as atribuições e papéis profissionais”* (Netto, 1996). O argumento é que vivemos numa era onde é necessária a criação de novas competências e o espaço escolar emerge como o construtor desta nova mentalidade.

A municipalidade privilegia, após a implantação do referido programa o estabelecimento da meta de aprovação total dos alunos matriculados na rede, sem ter a preocupação com o nível pedagógico de suas escolas. O modelo produz uma nova forma de exclusão que Zaluar (2001) chama de *violência intramuros*na escola, onde o projeto pedagógico esmaga e silencia o sujeito tornando-o incapaz de produzir instrumentos para a vida em sociedade.

A resposta dada pelas políticas baseadas no modelo neoliberal para este problema é a individualização, ou seja, os indivíduos – sejam alunos, professores, profissionais de apoio educacional ou família – devem buscar o êxito, que só será alcançado pelo esforço e mérito particular, fatores que independem da ação do Estado.

Assim, a escola está pronta para inovar, seja trazendo para a sala de aula universos conceituais como afetos, valores ou questões de gênero e etnicidade ou estimulando a competição saudável entre funcionários sob a égide da avaliação institucional. Mas esta mesma escola não pode fazer a correspondência de problemas intrínsecos a realidade do Rio de Janeiro – e do Brasil – tais como a violência, a habitação, o desemprego ou a fome, porque as regras do poder burocrático não permite a existência de um projeto coletivo onde vários setores da instituição Estado assumisse as mudanças necessárias em conjunto. Utilizando-nos do

---

<sup>2</sup> Como exemplo cito a função do diretor que pela falta de funcionários além de exercer as tarefas que lhe são específicas torna-se secretário, inspetor, gerente e porteiro

instrumental althusseriano, diríamos que a escola de hoje continua sendo um aparelho ideológico do Estado, referendando, diariamente a individualização contra a construção do coletivo.

#### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

AUED, Bernadete Wrublewski (Org.). *Educação para o (Des) Emprego*. Petrópolis: Vozes, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de Azevedo. *Educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

DAVIES, Nicholas. *“O Estatal, O Público e o Privado em Educação: Tensões e Ambigüidades”*. Tese de Doutorado em Sociologia, Aprovada pelo PPG da FFCHL, Departamento de Sociologia da USP, 2002. (mimeo)

DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique. *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

FUNDAMENTOS PARA ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO BÁSICO – das escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1991.

RIZZINI, Irene. *Crianças, adolescentes e suas bases de apoio familiares e comunitárias: tendências e preocupações globais* Disponível em:

<http://oglobo.globo.com/especiais/cidadaodofuturo>, Acesso em: 07/07/2003.

ZALUAR, Alba, LEAL, Maria Cristina. *“Violência Extra e Intramuros”*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16, 45, p.145-163, 2001.

## O QUE ESCONDE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1971?

Juliana Moura Rocha;  
julianamoura4321@gmail.com

Letícia de Amorim Pereira  
leticiamorimp@gmail.com

Raphael do Espírito Santo Mello e Pires  
irmraphael@gmail.com

Grupo de pesquisa: “a educação brasileira de 1964 a 1985: impactos da ditadura”

### RESUMO

A presente comunicação tem por objetivo demonstrar as implicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 5692 de 1971 (LDB 5692/71) na educação brasileira, a partir da contextualização da época em que estava inserida para que, assim, compreendamos quais os interesses por trás desta lei. Este estudo caracteriza-se como uma discussão bibliográfica preliminar que estabelece uma conversa diacrônica entre a época em que foi aplicada e seus resquícios na atualidade.

Palavras-chave: Lei de Diretrizes e Bases; História da Educação; Ditadura Civil-Militar.

### INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é uma temática que não sai de pauta, visto os inúmeros interesses que surgem acerca da mesma. Interesses que, algumas vezes, podem até ser positivos, mas, muitas vezes, trazem em si uma intenção perniciosa. Na Ditadura Civil Militar ocorre um posicionamento de que há uma intenção de preparar o aluno pro mercado de trabalho e formá-lo em uma perspectiva de auto realização e para o exercício da cidadania, mas precisamos parar e observar o contexto em que essas falas são expostas, pois acabam por esconder uma visão perversa (CARVALHO, 2007).

### A EDUCAÇÃO QUE CONVÉM: UMA BREVE ANÁLISE

A Ditadura Civil Militar foi um período que influenciou o andamento de nossa educação, visto que suas políticas públicas surgem em uma perspectiva que visa sua vinculação aos interesses e necessidades do mercado. Como bem destacado por Saviani (2008, p. 296)

(...) a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática; o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país (...).

Essa perspectiva voltada para atendimento das demandas do mercado surgia do pensamento de desnacionalização da economia, uma ideologia predominantemente burguesa que objetivava a privatização de diversos âmbitos, incluindo a educação para corresponder à cobiça dos grandes empresários. Essa perspectiva se torna mais notável em 1965, quando o Ministério de Educação faz inúmeros acordos com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Acordos MEC/ USAID), dessa forma, implementa-se a concepção produtivista e tecnicista na educação.

Contudo, cabe ressaltar que os acordos supracitados não foram as únicas formas de interferência na educação como um todo. Ressaltamos a atuação do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) que possibilitou a articulação de vários especialistas no Simpósio da Educação, posteriormente editado em livro com o título “A Educação que nos convém” (PIRES, 2015; RAMIREZ, 2005).

A partir desse momento, iniciam-se inúmeras intervenções na educação que modificaram diversos âmbitos educacionais, desde a educação básica (1º e 2º segmento) até o ensino superior (GERMANO, 1990). Essa compreensão produtivista da educação adquire força impositiva

(...) ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’ (SAVIANI, 2008, p. 297).

Ou seja, necessita-se formar o máximo de mão de obra de forma eficiente e produtiva, mas com o mínimo de gastos e sem criar inúmeras formas de formar esse “cidadão”, afinal, se tem por objetivo apenas um produto: formação de mão de obra domesticada para manutenção do sistema (CARVALHO, 2007).

Através da análise da fala dos conferencistas do Fórum da Educação é possível identificarmos os objetivos gerais dessa educação para o mercado de trabalho. Dentre os participantes deste fórum estava o Padre Fernando Bastos D'Ávila<sup>1</sup> que estabelecia como objetivo geral da educação o seguinte:

(...) Ela implica, em primeiro lugar, uma exigência de promoção de valores morais através da educação. (...) Abre-se aqui, o campo para uma linha de reflexão importante, que buscasse integrar a formação moral no próprio processo curricular da promoção do ensino. Ela implica, em segundo lugar, a exigência da formação técnico-científica, isto é, de uma educação que prepare o homem a uma tarefa útil para a promoção de sua comunidade. (...) Sem uma juventude formada na severa disciplina do trabalho técnico-científico nenhum país hoje poderá desenvolver-se como realidade nacional autônoma. (D'ÁVILLA, 1969, p. 2)

Como pudemos observar, a educação na perspectiva dos que faziam a política, neste momento, era a de um ensino puramente técnico voltado à formação de mão de obra para que o país pudesse se desenvolver e moralizador, para que pudesse ser ensinado, através dessa educação, os ideais importantes para manter esse sistema. Além disso, na perspectiva do Padre Fernando Bastos D'Ávila, a não junção entre educação e trabalho, resulta em atitudes radicais da juventude, portanto, precisa-se de uma educação moralizadora que mostre a importância do trabalho e o insira nesse contexto para o desenvolvimento do país. A partir dessa linha, é possível observar que, as inúmeras falas presentes neste fórum enfatizam a teoria do capital humano. E mais que isso, a educação é vista como forma de formatar e controlar a massa da população, de forma que seus interesses estejam sempre seguros (IPES, 1969).

Esses objetivos foram se consolidando, como explicitado anteriormente, através de leis e política públicas. Surge a reforma do ensino universitário em 1968 e, em 1971, surge a Lei nº 5692/71, que cria o curso de primeiro grau, unificando o primário e o ginásio e ocorre a diminuição do tempo de formação, devido ao fato do tempo de instrução passar de 10 para 8 anos. Com isso, o ensino tornou-se obrigatório dos 7 aos 14 anos, como disposto no art. 20 da LDB. Nesse momento também, o ensino médio passa a ser concebido como o ensino de segundo grau, numa perspectiva profissionalizante (BRASIL, 1971).

---

<sup>1</sup> **Fernando Bastos de Ávila** (Rio de Janeiro, 17 de março de 1918 — Belo Horizonte, 6 de novembro de 2010) foi um escritor e padre brasileiro da Companhia de Jesus, em razão do que assinava *Fernando Bastos de Ávila, S.J.*

O primeiro grau “terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho” e o segundo grau terá o objetivo de “habilitação profissional”, segundo a Lei nº 5692/71, no art. 4º § 2º. Essa compreensão nos aponta qual o principal enfoque do currículo nesse contexto. Com essa perspectiva, houve uma falsa impressão de que aprender não era algo natural do ser humano, mas sim que dependia, exclusivamente, de técnicas e especialistas.

Ademais, a função do aluno se reduz, visto que o indivíduo não é considerado em seu processo particular e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa estabelecido pelo sistema. O foco não era o aluno e suas necessidades, e sim o mercado de trabalho e suas demandas, como podemos observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

(...) Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO, 2000, p.5).

Como é possível observar, o objetivo com o modelo implementado era, além de proporcionar uma formação baseada na teoria do capital humano, fazer com que os alunos não fossem diretamente para o Ensino Superior, visto que com uma formação profissionalizantes, eles estariam aptos para se inserirem diretamente no mercado de trabalho, como bem colocado por Frigotto e Ciavatta:

Foi ao longo da ditadura, no Brasil, que se introduziu e se assimilou, de forma submissa, a ideologia do capital humano, formulada por Schultz (1973), e sob sua égide se efetivaram as reformas educacionais da pré-escola à pósgraduação. Tal noção, embora reduza a educação de direito social e subjetivo a um fetiche mercantil, ainda tem como referência a integração na sociedade e a ideia de pleno emprego (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p. 624)

O ensino de Sociologia e Filosofia foram totalmente esquecidas do currículo do Ensino Médio, sendo substituídas pelo papel formatador e manipulador das disciplinas de Educação Moral e Cívica. Sobre esta questão, Germano , explica o seguinte:

(...) foi instituído, em todos os graus escolares, um ensino propagandístico da ‘ideologia da Segurança Nacional’ e dos feitos da ‘Revolução’ de 1964, com vistas à obtenção de alguma forma de consenso e de legitimação, isso ocorreu com a institucionalização da ‘Educação Moral e Cívica’ e seu prolongamento de ‘Estudos de problemas Brasileiros’, que, segundo estabelece o Decreto-Lei

869/69, assinado pela Junta Militar, tornaram-se disciplinas obrigatórias. (GERMANO, 1994, p. 134)

Outro ponto que merece importante destaque na LDB de 1971, é a não inclusão da Educação Infantil. O assunto não foi tratado como necessidade política e social da população, como destacado por Maria da Glória Marcondes Gohn,

(...) a questão [da Educação Infantil] foi tratada como um apêndice dos sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal). (...) Também generalizou o atendimento na Educação Infantil, tomando como parâmetro a escola acima de sete anos de idade. (GOHN, 1992, p. 68)

No capítulo de financiamento da LDB de 1971, no artigo 61, Gohn (1992, p. 69), chama atenção para uma diretriz bem passageira que diz o seguinte

Art. 61. Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda de 1º grau (BRASIL, 1971).

Portanto, é possível detectar que o ensino infantil era abandonado neste momento, ignorava-se completamente essa demanda social (isso sem abordar a Educação Especial).

Precisamos ressaltar também o reflexo desta lei na formação dos professores. Uma vez que influenciou diretamente na qualidade da formação dos docentes, como fala Sandra Herszkowicz Frankfurt, professora doutora em Educação: História, Política, Sociedade:

(...) as modificações no âmbito da formação de professores colocaram a Lei 5692/71 como alvo de críticas de acadêmicos, entre os mais contundentes estão Dermeval Saviani (1982) e Mirian Jorge Warde (1986) que, em síntese, chegaram a afirmar que o curso de formação de professores teve sua 'filosofia' alterada, com uma total descaracterização dos cursos normais, cuja consequência foi a queda na qualidade da formação dos professores, de tal modo que passou a não haver diferenças entre os professores diplomados e os leigos quanto às condições técnicas para assumir uma classe de primeira série. (FRANKFURT, 2011, p. 1)

Neste aspecto, podemos observar a perversidade das reformas advindas da Ditadura Civil Militar, visto que, com o sucateamento da formação de professores, perdeu-se a capacidade de influir nos caminhos possíveis para a busca da qualidade educacional.

Com tantas perdas, ganhamos inúmeros problemas que se perpetuam até a atualidade. O modelo que foi extremamente violento acabou por gerar danos difíceis de serem reparados, como exposto por Moacir Gadotti, em audiência pública promovida pela Comissão de Educação da Câmara, em 2014: "Aí está o programa da ditadura: uma visão autoritária da educação e uma

visão tecnicista que ainda permanece, suavizada, sem a ostentação e arrogância daquele período”. Além disso, Gadotti aponta sobre a dificuldade, hoje, de se discutir política nos diversos âmbitos sociais, principalmente na escola, e ressalta que

Estamos formando gerações sem discutir que país queremos. (...) Não podemos formar estudantes na velha teoria do capital humano: estude, trabalhe e ganhe dinheiro. Paulo Freire respondeu claramente a esta teoria na época: a educação que não é emancipadora faz com que o oprimido queira se transformar em opressor. (GADOTTI, 2014, N/D)

É extremamente difícil nos desprender de um passado violento que nos deixou inúmeras marcas. Hoje, em 2016, apesar de alguns avanços presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ainda é muito penoso inovar em meio à uma história que nos calou e nos formatou para pensarmos de uma determinada forma.

Apesar das inúmeras formas de promover ainda mais um sucateamento da educação nacional através de reformas e propostas de emenda à constituição que estamos observando atualmente, não podemos permitir que voltemos à uma época tão difícil e desigual, não podemos nos permitir destruir tudo o que já foi construído com tanta luta. Neste sentido, sobre nossa luta, a professora doutora em Educação Pública, Maria das Mercês Ferreira Sampaio diz que

Estamos longe de sair desse estrago – ainda lutamos por recursos, por melhor formação dos professores, por um a escola de qualidade, por um currículo consistente, para que , como dizia Paulo Freire a escola sirva na sociedade para denúncia e anúncio – para formar os que sabem, compreendem o que acontece e tenham condição de vislumbrar saídas, de criar alternativas (SAMPAIO, 2014, N/D).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho pudemos perceber uma maior proximidade entre educação e mercado, estabelecendo uma relação direta entre os mesmos e culminando na reprodução do sistema capitalista. Devido a isso, Saviani destaca a causa dessa proximidade a

Valorização da iniciativa privada com a conseqüente ênfase na adoção de mecanismos empresariais na gestão do ensino, assim como as pressões sobre a pós-graduação guiadas pela exigência de produtividade (SAVIANI, 2008, p. 311)

Devido ao estreitamento dessa relação, a teoria do capital humano fica cada vez mais evidente para nós, uma vez que o mesmo reforça a ideia de uma educação com base no tecnicismo e no produtivismo, que, com a supressão dos meios de comunicação de massa, corrobora com a percepção de que esse era o modelo ideal de educação.

A educação, então, acabou por refletir os princípios da ditadura, verificados na racionalização do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante, além de a escola ser um dos principais meios para disseminar a ideologia do regime vigente na época.

A reforma educacional, então, resulta de uma nova concepção de nação, pautada nas políticas de um estado autoritário, políticas essas que possuíam um duplo sentido:

Ao mesmo tempo em que suprimiam as liberdades democráticas e instituíam instrumentos jurídicos de caráter autoritário e repressivo, levavam à prática os mecanismos de modernização do Estado nacional, no sentido de acelerar o processo de modernização do capitalismo brasileiro”(JUNIOR E BITTAR, 2008, p. 333)

Devemos considerar, por fim, a herança deixada pela ditadura civil militar brasileira, uma vez que, a mesma, repercute até hoje no sistema educacional brasileiro, influenciando, direta ou indiretamente, a qualidade de ensino das escolas públicas atuais. Heranças essas sentidas no

(...) o processo aligeirado de formação científico-pedagógico e a política de arrocho salarial a que (os professores) são submetidos (JUNIOR E BITTAR,, 2008, p. 351)

#### REFERÊNCIAS

CARVALHO, Celso. O simpósio “A Educação que nos convém”: o IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960. *Eccos Revista Científica*, v. 9, n. 2, Jul/ Dez 2007, p. 369-385;

RAMIREZ, Hermán Ramiro. Os institutos de estudos econômicos de organizações empresariais e sua relação com o Estado em perspectiva comparada: Argentina e Brasil, 1961-1996. 2005. 706 f. Tese (doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2005;

GERMANO, José Willington. A Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Grau. In: GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985: um estudo sobre a política educacional*. 1990. 444 f. Tese – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1990.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 5 nov. 2016.

BRASIL. Decreto-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. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 5 nov. 2016

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: avanços e entraves nas suas modalidades. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em em 5 nov. 2016.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação Infantil: Aspectos da Legislação - Do Departamento da Criança ao Projeto Jorge Hage. In: Revista Pro-posições. Campinas: UNICAMP,, vol. 3, n. 2, 1992.

PASSOS, Najla. Reflexos da ditadura na educação impedem país de avançar. In: Jornal Carta Maior. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Educacao/Reflexos-da-ditadura-naeducacao-impedem-pais-de-avancar/13/30792>>. Acesso em 5 nov. 2016.

SAMPAIO, André Neves. Resquícios da Ditadura no Sistema Educacional. In: Maurício Tragtenberg - Agência de Notícias - Jornalismo PUC-SP. Disponível em: <<http://agemt.org/?p=4109>>. Acesso em 5 nov. 2016.

IPES. A educação que nos convém. Rio de Janeiro: APEC Editora S.A., 1969, p.202.

D'ÁVILLA, Fernando Bastos. Objetivos e Métodos da Educação Brasileira. In: IPES. A Educação que nos convém. Rio de Janeiro: APEC Editora S.A., 1969, p. 1-5.

SAVIANI, Demerval. "O legado educacional do regime militar". Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, pp. 291-312, 2008

JUNIOR, Amarílio Ferreira; BITTAR, Maria. "Educação e ideologia tecnocrática na ditadura". Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, pp. 333-335, 2008

## PENSAMENTO PEDAGÓGICO AFRICANO - AMÍLCAR CABRAL E JULIUS NYERERE

Marcela Pantoja Mendonça Nunes da Rocha; Manuela Moreira da Silva Porto; Lara Gabriel Marques; Roberta Colazzo, Lohane; Bianca de La Vega UNIRIO [manumspporto@gmail.com](mailto:manumspporto@gmail.com)

### RESUMO

Nesse trabalho pesquisamos a pedagogia africana através de dois autores, Amílcar Cabral e Julius Nyerere. Analisamos o projeto pedagógico de cada um assim como as diferenças políticas e históricas de seus respectivos territórios, Guiné Bissau e Cabo Verde e Tanzânia, com o objetivo de traçar um perfil do pensamento pedagógico africano. Utilizando textos dos próprios autores estudados e de acadêmicos sobre o assunto e relatos de moradores de cada localidade identificamos o caráter social e afrocentrado dos dois projetos. Acreditamos ser do interesse de qualquer país de passado colonial, ainda mais no caso brasileiro de raízes negras tão profundas, estudar e pesquisar tais modelos pedagógicos.

Palavras-chave: independência; auto-estima; alfabetização; língua oficial

### INTRODUÇÃO

Durante o curso de História das Instituições Escolares, ministrado pela professora Jane Santos, recebemos a proposta de desenvolvimento de um seminário cujo tema era o Pensamento Pedagógico Africano. A professora direcionou nosso estudo para dois autores, Amílcar Cabral que atuou em Cabo Verde e na Guiné Bissau e Julius Nyerere da Tanzânia.

Cabral, nascido na Guiné Bissau de pai e mãe cabo-verdianos, foi uma grande liderança revolucionária na independência dos dois países. Nyerere, filho de um chefe Zanaki, articulou a união entre Tanganica e Zanzibar assim constituindo a Tanzânia e promoveu a independência do país. Tanto Cabral como Nyerere viram na pedagogia uma maneira de construir a luta contra suas respectivas metrópoles e estruturar suas nações recém-independentes. De acordo com essa premissa desenvolveram projetos pedagógicos distintos e relativamente bem-sucedidos.

Buscamos com a pesquisa analisar e comparar cada projeto pedagógico, o contexto político de cada território e suas conquistas na área da educação nas suas diferenças e também nas suas semelhanças circunstanciais e estruturais. Com isso pudemos construir um perfil da pedagogia

pós-independência na África que acreditamos ser relevante para qualquer país de passado colonial.

## METODOLOGIA

Baseamos nossa pesquisa em artigos acadêmicos, jornalísticos, falas e escritos dos autores estudados, documentários (“Cabralistas”) e relatos em vídeo de moradores de cada país. Eles também colaboraram com a indicação de fontes alternativas escritas por acadêmicos de seus países de origem (especialmente no caso de Cabo Verde, cuja língua oficial é o português, o que favoreceu a exploração do material).

Procuramos utilizar fontes das mais diversas tanto relacionado a forma quanto ao período histórico e a perspectiva com o intuito de abranger de maneira mais complexa possível o objeto. Incluímos, em nossa pesquisa, consultas aos sites oficiais dos países para identificar como eles se posicionam sobre a educação atualmente, após suas independências.

## DISCUSSÃO

Iniciamos nossa pesquisa buscando conhecer a história e o contexto individual de cada um dos líderes. A partir daí fizemos uma pesquisa histórica sobre cada país e elaboramos paralelamente um panorama histórico da cultura pré-colonial e do processo de colonização no continente africano a fim de contextualizar e explicitar as particularidades históricas dos territórios analisados. Compreendendo o contexto histórico e político dos territórios e de seus líderes revolucionários partimos para uma pesquisa sobre cada projeto pedagógico e suas influências no atual contexto educacional de cada país.

Durante esse estágio percebemos uma diferença crucial entre os dois projetos, a língua oficial empregada. Cabral e Nyerere trataram a língua oficial como meio de unificação dos povos e culturas abrigadas no mesmo território, entretanto tomaram caminhos diferentes justamente por essa semelhança. Na Tanzânia Nyerere adotou o Swahili, língua original de um dos mais populosos povos abrigados ali. Essa decisão uniu os povos ao redor de um mesmo idioma, assimilou suas culturas e afastou o idioma aculturador da metrópole, o inglês. Já em Cabo Verde e na Guiné Bissau, pelo grande número de povos e seus conflitos, Cabral adotou justamente a língua portuguesa da metrópole como língua oficial, buscando uma união dos povos não através de suas similaridades culturais, mas através da opressão em comum.

Buscando entender o contexto educacional atual de cada país e suas relações com os projetos de seus antigos líderes entramos em contato e colhemos relatos de moradores de cada local, na Tanzânia de dois brasileiros que moram e trabalham lá há mais de um ano e em Cabo Verde de um cabo-verdiano que morou no Brasil anos antes. Posteriormente, comparamos os relatos a dados estatísticos sobre a educação em cada país.

## CONCLUSÕES

Tanto o projeto de Nyerere quanto o de Amílcar baseiam a construção pedagógica da sociedade recém-independente na auto-estima e autonomia do povo africano, através da estrutura escolar, do currículo e material utilizado, da língua oficializada. Os dois projetos reconhecem objetivos comuns e pilares teóricos similares, é pelas diferenças de contexto político, histórico e cultural que as táticas empregadas a fim de alcançar esses objetivos se tornam distintas e, como no caso da língua oficial, de certa forma contrárias. Na nossa percepção o caso da escolha da língua oficial ilustra idealmente o que buscamos mostrar em nossa pesquisa.

Pelos relatos pudemos ter uma dimensão do quanto Nyerere e Amílcar são até hoje presentes, sendo chamados, respectivamente, de “Professor” e “Pai da Nação” por seus compatriotas. Mesmo nos poucos casos em que dados estatísticos demonstram o sucesso apenas parcial de políticas educacionais baseadas nos projetos pedagógicos estudados, se analisados os processos pode-se perceber que os motivos são circunstanciais e não teóricos nem intencionais. No que diz respeito aos objetivos imensuráveis, a construção da auto-estima, independência e união que os dois líderes tanto buscaram e estimaram nos parece que foram plenamente alcançados.

Acreditamos que mesmo num contexto continental diferente a necessidade de construção dessa identidade cultural positiva através da pedagogia seja uma necessidade comum à qualquer país ou povo recém liberto e politicamente independente. No Brasil especificamente pelo histórico de opressão e de rica influência cultural do povo preto consideramos ainda mais relevante o estudo de tais projetos e a aplicação dos mesmo em políticas educacionais públicas.

## POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO DE 2005 A 2010

Andréa Tubbs (EE/CCH/Departamento de Didática/NEEPEC/GEPAC)  
atubbscosta@yahoo.com.br

### RESUMO:

O presente subprojeto contribui com o projeto “Implicações dos Exames em Larga Escala para as Práticas Pedagógicas em Escola” da professora Dr<sup>a</sup> Cláudia Oliveira Fernandes. Por conta do grande número de reprovações nas escolas públicas, implementou-se políticas públicas como aprovação automática, avaliação continuada, progressão continuada e ciclos básicos para os anos iniciais do ensino fundamental com o objetivo de correção de fluxo. Os anos 90 foram marcados pela organização escolar em ciclos que trazia a ideia da não interrupção da escolaridade nos anos iniciais e mais tarde se estendeu para todo o ensino fundamental. Em 2005 as redes aderiram às avaliações externas com o objetivo de diagnosticar as aprendizagens, ampliar a distribuição de recursos e fomentar a formação dos professores. Essas avaliações que geram um índice de qualidade, o IDEB, acabaram promovendo um ranqueamento das escolas públicas que em nada contribuem para o debate no aprimoramento e qualidade do ensino nas escolas públicas. A pesquisa que é bibliográfica, tem por objetivo realizar um levantamento de trabalhos e pesquisas com a temática das políticas de avaliação entre 2005 e 2010, nas bases de dados da Anped, Scielo e Universidades com ênfase nos testes de larga escala e analisar, as produções pesquisadas acerca das possíveis repercussões desses exames para as práticas pedagógicas cotidianas das escolas. Nesse período encontramos 13 dissertações, 2 teses, 22 artigos na Anped e 3 na RBE. Verificamos também a presença desta temática nos textos que trazem uma discussão de organização escolar em ciclos.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Avaliação de larga escala; Política educacional

### INTRODUÇÃO:

Os estudos realizados a partir das leituras e encontros apontam para o entendimento de uma avaliação formativa que acompanha o percurso, o processo do estudante. Vários autores discutem a avaliação como prática investigativa sempre atravessada pela reflexão (ESTEBAN, 2003), como acolhedora e amorosa no sentido de inclusão (LUCKESI, 2000), como um recurso que regula e orienta a ação pedagógica ou das aprendizagens (PERRENOUD, 1999). O cenário atual em que se verifica forte adesão por parte das redes municipais e estaduais às avaliações nacionais de larga escala vêm acompanhadas de uma perspectiva classificatória caracterizada

pela exclusão que se opõe às concepções e estudos contemporâneos no campo da educação e mais especificamente, na avaliação da aprendizagem presentes não só em documentos oficiais bem como na literatura e pesquisas acadêmicas que apontam para uma avaliação de caráter inclusivo, que direciona o fazer pedagógico. A autora desse projeto, Professora Cláudia Fernandes argumenta que é preciso romper com uma cultura-crença da/na avaliação no sentido de que a qualidade da educação se dá a partir de uma perspectiva de avaliação meritocrática/classificatória/excludente. Essas avaliações ao produzirem esses índices, induzem a uma qualidade que se identifica com os princípios de eficiência, performatividade, competitividade tão incensados pela mídia, imprensa e senso comum de um modo geral. Para nós, uma escola de qualidade significa refletir sobre os atributos que uma escola deve ter para cumprir sua função social.

A presente pesquisa tem por objetivo realizar um levantamento de trabalhos e pesquisas já publicados pela temática das políticas de avaliação no Brasil no período de 2005 até 2010, com ênfase nos testes de larga escala e analisar as produções encontradas acerca das possíveis repercussões dos exames de larga escala para as práticas pedagógicas cotidianas das escolas.

#### METODOLOGIA

O subprojeto tem como metodologia realizar um levantamento dos estudos e pesquisas que têm sido desenvolvidos ao longo da década 2005/2010 acerca da temática da avaliação em larga escala, suas implicações para a escola, cotidiano escolar, trabalho docente, práticas pedagógicas e as relações com as questões relativas à qualidade da educação. A primeira etapa, consistiu em buscar nas edições da Anped compreendidas de 2005 a 2010 trabalhos relacionados a temática. Por não haver um GT específico de Avaliação na Anped, foi necessária a seleção de possíveis GTs que contemplassem a temática. Ao todo foram quatro GTs escolhidos, 04 (Didática), 05 (Estado e Política Educacional), 12 (Currículo) e 13 Educação Fundamental). Posteriormente expandimos nossa busca para os seguintes GTs: 06 (Educação Popular), 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos), 10 (Alfabetização Leitura e Escrita), 14 (Sociologia da Educação), 15 (Educação Especial), 18 (EJA), 19 (Educação Matemática); 24 (Educação e Arte). Mais a frente ampliamos as fontes de pesquisa para as universidades buscando dissertações e teses. As universidades pesquisadas até o presente momento foram: UFJF, UFMG, PUC. Inicialmente as palavras-chave utilizadas foram: avaliação educacional, avaliação de larga escala; política educacional. Contudo, ao longo da pesquisa, surgiu a necessidade de acrescentar novas: qualidade educacional, exame, IDEB e avaliação externa. Para armazenar os dados já coletados, foi criada uma planilha que os identifica por palavras-chave, referência completa, fonte,

instituição dos autores e link onde o trabalho foi encontrado. Concomitante a essa etapa, estamos também realizando um levantamento de teses e dissertações na base do Scielo, artigos de resultados de pesquisa em periódicos voltados para o campo educacional, como Estudos em Avaliação Educacional da Fundação Carlos Chagas, ensaio e periódicos de grande notoriedade na área e qualis A1, A2, B1, B2 pois pretendemos fazer um estado da arte. Estamos também realizando a análise dos dados coletados, com a intenção de definir grandes temas, em sua maioria, articulados com as questões de pesquisa e com os objetivos do estudo. Essas análises estão sendo sistematizadas numa Ficha de Leitura Preliminar dos Artigos que contém os seguintes campos para apoio e sistematização: Ano da publicação, Grupo de Trabalho (se for da Anped), Título, Autores, Palavras-chave, Etapa da educação básica, rede de ensino, questões trazidas no texto, Observações. Esse levantamento vem contribuindo para o projeto macro da orientadora que dentre outras funções se propõe a agrupar os temas, definir as categorias de trabalho, a serem desveladas a partir de leituras e releituras dos dados levantados.

#### DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados até o presente momento, encontramos nesse período entre 2005-2010, 13 dissertações, 2 teses, 22 artigos na Anped e 3 na RBE. Verificamos também a presença desta temática nos textos que trazem uma discussão de organização escolar em ciclos. A pesquisa avançou também para outras bases como a UFMG, UFJF e nela foi possível coletar dissertações com o uso das palavras chaves “política educacional”, “avaliação educacional” e “avaliação em larga escala”. Nesse momento da pesquisa, observamos uma concentração maior nas produções no ano de 2010, principalmente dissertações onde aparecem “avaliação em larga escala” e “política educacional”. Na busca nas bases de dados, as palavras-chave utilizadas e suas variações, a que mais aparece com frequência é “política educacional”. Porém, por ser mais ampla que as outras, nem sempre possui relação com o assunto das avaliações em larga escala, trazendo as vezes trabalhos que não possuem relação com o tema pesquisado. Na base da Anped, observamos que há uma concentração maior de produções sobre o tema no ano de 2005 no GT 13 – Educação Fundamental. Já, nos demais anos, há predominância de artigos no GT 05 – Estado e Política Educacional. Outro aspecto interessante, é que não encontramos produções na Anped no ano de 2009.

#### REFERÊNCIAS:

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos – Novos olhares na pesquisa em Educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5ª ed.

Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, C. O. Avaliação: um diálogo com professores. In: SILVA, J., Hoffman, J. e ESTEBAN, M. T. Práticas Avaliativas em todas as áreas: rumo às aprendizagens significativas. Porto Alegre, Ed. Mediação, 2008, 6ª edição.

\_\_\_\_\_. Escola em Ciclos: particularidades evidenciadas a partir dos dados do Saeb". *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, V.15, n.30, jul./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. A Escolaridade em Ciclos: a escola sob uma nova lógica. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas /FCC, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Escola em ciclos: uma escola inquieta - o papel da avaliação. In: Krug, Andréa (org.) Ciclos em Revista – A construção de uma outra escola possível. V1. Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2007.

\_\_\_\_\_. Escola em ciclos: o papel da avaliação. In: CRUZ, Giseli Barreto da. Ciclos em Debate, ed. Intertexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Escolaridade em Ciclos: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro, Ed. WAK, 2009.

FERNANDES, C. O. e FRANCO, C. Séries ou Ciclos? O que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, C. (org.) Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação. Porto Alegre, ArtMed, 2001.

FERNANDES. C. O e FREITAS, Luiz Carlos de. Brasília, SEB / MEC: *Indagações sobre Currículo*, volume 5, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar? In: Revista Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação! Uma abordagem sistêmica da mudança. In: Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999, cap 09, pg. 145-158.

SOUSA, Z. S. Avaliação da Aprendizagem nas Pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.94, pp. 43-49, ago.1995.

## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, UMA REALIDADE OU UTOPIA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO?

Mônica Macedo; Sabrina Guedes (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro)

m\_macedo2006@yahoo.com.br; sabrina.guedes@gmail.com

### RESUMO

O presente trabalho apresenta um recorte sobre o histórico de propostas de políticas públicas na área da educação, implantadas no município do Rio de Janeiro em consonância com a esfera nacional. Esse tema nos possibilitou acompanhar os impactos no processo histórico dos primórdios da educação até os dias atuais e conseqüentemente, a reverberação no atendimento às necessidades educacionais da população carioca. Fica claro nessa trajetória que as propostas enfrentam um distanciamento de uma visão mais coletiva, mais efetiva e a resistência de ideologias que ainda cerceiam e não auxiliam para a construção de um processo mais democrático. Percebemos também que as propostas oscilam dentro de um panorama mundial e que, em ondas, vão estabelecendo parâmetros de ações mais regionais e diretas. Com isso, percebemos que são adotados modelos de acordo com a questão econômica, que por sua vez, vai ceifando aqueles que farão parte e os que ficarão à margem. Nesse sentido, através de uma pesquisa bibliográfica político-educacional, buscamos elucidar essas questões a partir da análise das interferências políticas, sociais e ideológicas que matizam o campo da educação básica no Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: Políticas Públicas – Processo Histórico – Cidadania – Escola Pública

### INTRODUÇÃO

Ao pretendermos estudar a implementação das Políticas Públicas Educacionais na Cidade do Rio de Janeiro na última década, não podemos deixar de analisar um pouco da História da Educação Brasileira, especialmente quando o poder público assumiu esta responsabilidade como parte de um projeto de aprendizagem, já que durante muitas décadas as portas somente eram destinadas às camadas mais abastadas da população.

### METODOLOGIA

A Metodologia de Pesquisa adotada para aprofundar a questão levantada é a análise bibliográfica de teóricos que fazem uma abordagem sistemática e concisa sobre Política Pública Educacional, como Freire, Gadotti, Niskier, Sardgna e Xavier, Ribeiro e Noronha.

Acreditamos que esta seja a metodologia mais adequada para a nossa pesquisa, já que pretendemos fazer um estudo cronológico da História da Educação Brasileira nos últimos anos e sua interferência nas ações pedagógicas desenvolvidas ao longo dos últimos anos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

## DISCUSSÃO

O conceito de escola pública, de acordo com Gadotti (1991), é organizada e mantida pelo Estado e abrange todos os graus e ramos de ensino. Cabe ao poder público se responsabilizar por elas, material e pedagógico: construção ou aquisição de prédios para funcionamento de escolas, manutenção dos prédios e infraestrutura para o seu adequado funcionamento, instituição de corpo de agentes, critérios de admissão e especificação de funções a serem desempenhadas, definição de diretrizes pedagógicas, componentes curriculares, normas disciplinares e mecanismos de avaliação das unidades/sistemas de ensino.

A educação pública, conforme afirma Gadotti (1991), busca melhorar as condições psicológicas e, conseqüentemente, materiais, através de movimentos populares trabalhando a conscientização, em grupos de base, comunidades, etc. Esse processo de transformação deve se dar no coletivo, pois pessoa nenhuma transforma a sociedade sozinha. Pela primeira vez constrói-se uma perspectiva em que realmente há possibilidade e transformação a partir da base de onde nasce essa educação. Com a possibilidade de educação do povo, o saber popular se fortalece e resulta em uma tentativa de transformação da ordem social dominante.

O sujeito, não pode se ver apenas como um anônimo da cultura brasileira, mas como um sujeito coletivo da transformação da história e da cultura do país, parte integrante dessa sociedade que usufrui da educação que deve estar voltada para todos.

Conforme Batista (2012), a escola popular é aquela destinada a toda a população. E é com esse significado que no século XIX se difundiu a noção da organização dos sistemas nacionais de ensino, permitindo o acesso de toda a população do país a uma escola capaz de garantir o domínio das competências coletivas ao ler, escrever e contar.

A Educação Popular é comprometida e participativa orientada pela perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Sua principal característica é utilizar o saber da comunidade como matéria prima para o ensino. O processo ensino-aprendizagem é visto como ato de conhecimento e transformação social, sendo pautada na perspectiva política. A Educação Popular visa a formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação do sujeito.

Para tanto, é necessário lutarmos para a construção de:

Uma escola pública realmente competente que respeite a forma de estar sendo dos seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. (FREIRE: 2000a, p.42].

Ainda no cerne da discussão do público, temos no século XX uma diferenciação daquilo que é “público não estatal”, o que definimos como 3º (terceiro) setor. O Estado abandona o papel de executor, mas mantendo seu papel de regulador, subsidiando o controle e a participação na sociedade.

O 3º (terceiro) setor é de caráter privado, mas sem fins lucrativos e com autorização específica do legislativo para ter direito ao orçamento do Estado para produzir e gerir ações sociais.

Podemos organizar as etapas da educação brasileira até fins do século XX da seguinte maneira:

- 1549-1759: Pedagogia Jesuítica – escola pública religiosa;
- 1759-1827: Aulas Régias e as Reformas Pombalinas – inspirada nas ideias iluministas;
- 1827-1890: tentativas de organizar a educação como responsabilidade do poder público – Governo Imperial e Governo Provincial;
- 1890: criação dos grupos escolares;
- 1891-1931: criação das escolas primárias;
- 1931-1961: regulamentação em âmbito nacional das escolas superiores/secundárias e primárias;
- 1961-1996: unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (Municipal, Estadual e Federal) e privada.

Entre os anos 1870 e 1930, temos uma grande produção documental sobre o sistema educativo público primário nacional. Em 1890, Benjamin Constant assinou o regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Em 1897, em São Paulo, temos a instituição da Educação Cívica, Religiosa, Língua Nacional, Sistema Médico, Desenho e Canto.

No nível nacional, as escolas funcionavam de acordo com a idade do aluno e o ensino seria seriado. Havia uma vinculação entre o ano escolar/ano civil, nível de aprendizagem/idade

do aluno e o estágio de conhecimento das várias disciplinas entre si. A passagem de um saber para o outro era regulado pela admissão a um exame que lhe dizia o sucesso/fracasso escolar.

A organização dos alunos era em classe e pelo conhecimento. Tinha-se a presença de um professor por classe, um diretor por escola, pátios, sala de música e salas de aula.

Os grupos escolares foram implementados 1894. Eles eram os ideários de uma escola ideal a toda população, mesmo que inicialmente atendiam a uma parcela muito pequena da população.

Os 4/5 (quatro/cinco) anos de escolarização não atendiam aos anseios das camadas da população que queriam ler, escrever e contar.

A orientação laica do ensino nos grupos escolares e os feriados religiosos foi uma norma da Educação Estatal por quase 1 (um) século.

Na década de 1930 o tempo escolar foi modificado com a: introdução dos métodos de projeto e centros de interesse, relações pedagógicas, bibliotecas infantis e sala da educadora sanitária. Houve uma valorização das experiências/atividades das crianças no espaço da escola.

De acordo com os escritos de Niskier (2011), até os anos 1930 há o domínio da República Velha. Neste período, a educação era privilégio de poucos. Para as classes populares restava o analfabetismo ou o ensino primário.

A partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova nos anos 30, as mazelas da educação foram colocadas em relevo e renunciadas.

Nos anos 1930/1940 a educação é atacada pelo ideário populista. É criado um Sistema Nacional de Formação Profissional com o controle de empresários. É criada uma força de trabalho técnica e ideológica. Também é criada uma Rede Pública de Escolas Técnicas Federais: formação de técnicos de nível médio.

Após a ditadura de 1945 de Vargas, temos as lutas pela escola pública, universal, gratuita e laica.

No período da ditadura militar, que teve início em 1964, vivenciamos 2 (duas) reformas: a universitária em 1968 e a do ensino primário e secundário em 1971.

As discussões entre as diferenças da educação levam a elaboração da Constituição de 1988.

Foram adotadas teses do Neoliberalismo e do Mundo dos negócios, veiculados nos convênios com o Banco Mundial por meio dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação.

A LDB separou a Educação Técnica e Profissional do Sistema Regular de Ensino – dualismo.

A LDB não é um fator, não o único, da existência de um Sistema Educacional Brasileiro. Ela nasceu da Constituição de 1946.

Notadamente, é a partir do século XX que as políticas públicas vão acentuando o seu viés no cenário educacional brasileiro. A partir da década de 60, os acordos nacionais vão iniciando suas plataformas de negociação e se afirmando na década de 2000 para frente.

Após a Segunda Guerra Mundial com a criação da Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), crescem os ideais de democratização e a preocupação com a expansão quantitativa da educação para atender a um mercado de trabalho, com a expansão dos cursos profissionalizantes.

Com a intervenção Militar e a ideia de acumulação do capital como reorientando o sistema de ensino, com a denominação de Teoria do Capital Humano. A política educacional deste período se caracterizou por uma concepção produtivista, (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

O sistema educacional brasileiro passa a atender às exigências dos organismos internacionais.

A partir de 1968 acordos de cooperação internacional MEC/USAID. Estes acordos tiveram importante influência na reorganização do sistema de ensino na perspectiva economicista de educação e também na difusão ideológica deste pensamento na política educacional dos períodos seguintes (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Em 1971, foi elaborada a lei 5692/71 expandindo e generalizando o Ensino Profissionalizante.

Neste período, observa-se também um movimento intenso de educadores em prol do ensino público e na reorganização do campo educacional. São criadas entidades como o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional Docentes de Ensino Superior (ANDES) (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

As Políticas Educacionais caracterizaram-se pelo sentido de democratização da Educação, voltando-se para ampliação do acesso a educação básica. Porém, até a década de 90 apenas uma pequena parcela da população possuía acesso aos graus mais elevados de ensino. Nesta mesma década surgem as políticas de “Educação Para Todos” que se estendem até os dias atuais.

O PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) é a materialização destas medidas no nível nacional e cada vez mais deixando que o país fique dependente das políticas e organismos internacionais.

Com o intuito de avaliar a qualidade e o gerenciamento dos recursos empregados na Educação Brasileira, a partir da década de 1990, várias políticas foram implementadas, como: Educação Para Todos, com base no compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação Para Todos, financiada pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000). Priorizou-se a universalização da Educação Básica, mas no Brasil resumiu-se ao Ensino Fundamental.

Sardagna (2006) destaca que o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, são formas do Estado.

Na Cidade do Rio de Janeiro, as políticas públicas a partir da década de 90 apresentam um rol de possibilidades para organizar e tentar diminuir o fosso social a partir da questão da alfabetização. Surgem: proposta de Horário Integral, Aprovação Automática, Ciclos de Alfabetização e Ginásio e Primário Cariocas. Subtrai-se a lógica das séries e adota-se a organização de anos, trazendo a classe de alfabetização para compor o Ensino Fundamental. Enviesando a década de 90, surge também a proposta de Qualidade Total na Educação, o que fragiliza uma política pública com um olhar mais coletivo e humanizador.

Conforme se observa, trata-se de uma proposta não apenas de abordagem metodológica para as pesquisas sobre políticas educacionais, mas de uma perspectiva que vislumbra outro sentido para as pesquisas da área, avançando os limites da denúncia.

A ideologia do mérito se arvora de uma maneira feroz, premiando alunos e professores e colocando as escolas num jogo de metas e pontuações. Surgem as avaliações externas (Prova Brasil, ANA), através do SAEB e as avaliações bimestrais internas que sugerem uma concatenação entre ambas as dimensões avaliativas.

## CONCLUSÃO

Pensar na Educação Brasileira e principalmente na Cidade do Rio de Janeiro, é perceber sua construção histórica pelo poder executivo, seja lá atrás, no Brasil Colônia ou nos dias de hoje, no Brasil República do século XXI.

Durante o período de estudo, podemos perceber a construção da Educação Brasileira ao longo dos anos, mas fundamentalmente, verificar que as marcas governamentais foram

decisivas para a manutenção – na maioria dos casos – ou a mudança significativa no avanço das políticas públicas educacionais.

Foi interessante perceber que na Cidade do Rio de Janeiro, tivemos conquistas e retrocessos, mas primordialmente, construímos uma história da educação muito própria, com as características da nossa região, implantando definitivamente uma política pública.

A cada novo governo, ficam visíveis as marcas deixadas com a implantação de projetos que definiram os trabalhos da Secretaria Municipal de Educação. Cada política pública define seu trabalho e as metas a serem alcançadas, fato este que nem sempre tem uma continuidade nos governos *a posteriori*.

Os problemas da educação e a sua constituição histórica não podem estar desvinculados do corpo da sociedade, dos discursos políticos vigentes, bem como a sua atuação direta na formação das políticas públicas educacionais. A não continuidade de vários projetos inviabilizou em muitos momentos o prosseguimento de trabalhos de qualidade, em virtude, como já dito, das mudanças políticas que aconteceram.

Nestes últimos 10 (dez) anos de educação na Cidade do Rio de Janeiro, as políticas públicas estiveram preocupadas com as práticas pedagógicas diretamente relacionadas com as tecnologias de ensino, procurando uma interseção através destas ferramentas como viés metodológico.

Mesmo com as informações que obtivemos, não esgotaremos a análise da educação pública na Cidade do Rio de Janeiro, especialmente, como já dito anteriormente, temos um vai e vem de ações que demonstram o quanto a entrada e saída de governo acabam fazendo a diferença, seja avançando ou retrocedendo na discussão/implantação.

A Cidade do Rio de Janeiro com seus acertos e erros ainda é uma referência em vários campos da sociedade, não poderia ser diferente na área educacional, porém é necessário pensar que essa construção histórica não pode ser substituída simplesmente, sem que haja uma apropriação dos projetos que deram certo e possam ter continuidade em outras gestões, sendo o seu executor como responsável primeiro e legal no cumprimento das ações públicas que são benéficas e de interesse de toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Educação na Cidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000ª.

GADOTTI, M. Educação e Poder. Cortez, 1991.

NISKIER, Arnaldo. História da Educação Brasileira, De José de Anchieta aos Dias de Hoje. Edição Europa, 2011.

SARDAGNA, Helena Venites. Educação Para Todos: uma política do mundo global. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 2, p. 7-13, 2006.

XAVIER, RIBEIRO, NORONHA. História da Educação: a escola no Brasil. São Paulo, SP: FTD. 1994.

## PROGRAMA JOVEM APRENDIZ: IMPACTOS NA VIDA ESCOLAR E NA VULNERABILIDADE DA JUVENTUDE AFRODECENDENTE

Diomario da Silva Junior - [doma.kli@hotmail.com](mailto:doma.kli@hotmail.com)

A Educação Brasileira de 1964 a 1985: impactos da ditadura - UNIRIO

### RESUMO

Neste trabalho introdutório, analisaremos como o jovem envolvido no Programa de Jovem Aprendiz e no PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos da prefeitura do Rio de Janeiro, percebe a relevância dos programas na sua passagem para a vida adulta,

Palavras chave: Educação Pública, Juventude, Política pública, Afrodecendência.

Essa comunicação é parte inicial do projeto em desenvolvimento, onde nos propomos analisar o Programa Jovem Aprendiz e seus impactos nos alunos afrodescendentes da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro que fazem parte do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). O Programa Jovem Aprendiz regulamentado pela Lei Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, tem como premissa a “formação técnico-profissional” (art. 428 §4º) de jovens com faixa etária a partir de 14 até 18anos. No Art. 428, da referida lei, é tratado como o Contrato de Aprendizagem, definindo ser este:

(...) um contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 e menor de 18 anos, escrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação. (Lei 10.097/2000 – Art. 428)

O que nos conduz aessa investigação em andamento, é a observação que temos feito nas escolas da Rede Municipal tanto como cargo docente, quanto como professor orientador do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), desde o ano de 2000, inicialmente na condição de professor e a partir de abril de 2015, ocupando a função de Professor Orientador (P.O), onde realizamos função essencialmente pedagógica, dentre elas: assessoria às turmas e aos professores regentes do PEJA.

Em nossa trajetória dentro do programa, sempre buscamos não apenas trabalhar os currículos pertencentes as disciplinas pelas quais era responsável, mas também tornar presente as discussões necessárias ao protagonismo juvenil e a realidade do dia-a-dia, onde buscamos

referendar e fortalecer não apenas a lei 11.645/08, mas criar condições para a sua aplicação, demonstrando ser um instrumento importante na conscientização da condição: ser um afrodescendente.

Cabe destacar que a estrutura do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro é dividida em PEJA I, com uma divisão em dois blocos, abrangendo a modalidade do ensino fundamental I e o PEJA II, apresentando também a fragmentação em dois blocos, cobre a modalidade do ensino fundamental II. Os blocos têm a duração de um ano letivo. Nosso trabalho enquanto docente era nas disciplinas de História e Geografia onde procurávamos suscitar o debate pela cidadania e dos direitos para constituir uma sociedade mais justa e equilibrada, tendo como base seus valores e sua história.

Em função da nossa observação do cotidiano escolar, a condição de vida dos alunos sempre nos inquietou, se transformando em preocupação pela sua condição social, assim como na sua inserção no mundo do trabalho, cabe destacar em particular a condição dos afrodescendentes. Sendo assim, percebemos a importância de buscar entender o programa de jovem aprendiz e como o mesmo impacta no cotidiano da vida social e escolar desses hoje jovens e brevemente adultos.

Estamos buscando entender como a condição de jovem aprendiz interfere na realidade vivida e reproduzida pelos afrodescendentes brasileiros participantes do projeto. Para esta parcela da sociedade a marginalidade sempre foi uma alternativa viável, produzida por uma baixa estima, resultante do mito das classes perigosas. Essas características sociais e seus problemas refletem a situação de governabilidade apresentados em toda a história brasileira que confinou os afrodescendentes aos espaços marginais.

Temos consciência de que este trabalho de investigação é uma perspectiva de análise, em que está em jogo a luta histórica da condição dos afrodescendentes brasileiros contra a desigualdade que no nosso país, ainda hoje, tem cor e endereço. Há muito tempo se discute, no Brasil, se as diferenças de rendimento e oportunidades entre brancos e negros é uma questão de classe ou uma questão de raça. Antes da Segunda Grande Guerra, havia autores<sup>1</sup> que diziam que a "mestiçagem" contaminava o povo brasileiro com características morais e intelectuais indesejáveis, e que nossa esperança estaria no "branqueamento" gradual da população. Esta maneira racista de entender as coisas ficou desmoralizada depois do Nazismo, e a questão das

---

<sup>1</sup> Entre eles Nina Rodrigues e Silvio Romero.

diferenças entre as raças passou a ser interpretada em termos de classe. Nesta nova visão, não existe diferenças raciais significativas entre as pessoas, e sim diferenças sociais, de classe. Quando os pobres fossem menos pobres, quando houvesse educação e oportunidade para todos, os problemas de desigualdade de renda e, sobretudo de oportunidade desapareceriam, dentro dessa perspectiva, o nosso estudo pode ser esclarecedor, ao unir empregabilidade, afrodescendentes e educação.

As escolas públicas brasileiras, e em especial as da rede municipal do Rio de Janeiro, conta no seu corpo discente grande parcela dessa população que ainda vive nos porões da sociedade, por isso, merece o nosso olhar o projeto de jovem aprendiz, um dos objetos desta proposta de estudo, junto com a escola e seus sujeitos, em especial o corpo pedagógico, como estão colaborando na sua prática, para a busca de oportunizar condições não só de conhecimentos teóricos, mas também da prática cidadã que sege capaz de permitir esse segmento social criar qualidade de vida para si e seus pares, através da recuperação da sua estima e um melhor conhecimento da sua origem.

Educação não é um negócio, não é uma mercadoria. Logo, ela não deve ter como objetivo central qualificar para o mercado, cabendo essa ação ao projeto de jovem aprendiz, mas constituir homens e mulheres que consigam viver plenamente através de possibilidades criativas e emancipatórias. Ou seja, a educação escolar deve ser vista como efetivação de um processo continuado e permanente dos seres humanos, é também espaço de enfrentamento da desumanização que atinge a sociedade atual. E é desta forma que o nosso estudo investigativo pensamos ser relevante por buscar alinhar uma proposta de reflexão que perpassa também pela lei 11.645/08, educação pública, o projeto jovem aprendiz e a condição desse afrodescendente jovem.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Violência e Vulnerabilidade na América Latina: Desafios para políticas públicas. Brasília: Unesco, BID, 2002;
- ADORNO, Sérgio Adolescentes, Crime e Violência. In. ABRAMO, Helena; ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1981;
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 1 set. 2016. \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. DECRETO 5.598/ 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Brasília. DF, 2005. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm)> Acesso em:

22 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 03 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Lei nº. 10.097/ 2000 – Lei da Aprendizagem. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de Maio de 1943. Brasília, DF: MTE, 2000. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm)> Acesso em: 28 agosto 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria nº. 615/ 2007. Brasília. DF, 2007.

Disponível em: < <http://www.portal.mte.gov.br/politicas.../portaria-n-615-de-13-12-2007.>> .

Acesso em: 28 agosto 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. PORTARIA Nº 723 de 23 de abril de 2012. Brasília.

DF, 2012. Disponível em: <<http://www.portal.mte.gov.br/politicas.../portaria-n-723-de-23-04-2012.>> . Acesso em: 28 agosto 2016

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.645,. Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 28 agosto de 2016;

CHARLOT, Bernard. Os jovens e o saber - Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001;

JUNIOR, Henrique Antunes Cunha; RAMOS, Maria Estela Rocha; GARCIA, Antonia dos Santos. Espaço Urbano e Afrodescendência. Fortaleza: UFC Edições: 2007

ESTEVE, Luiz Carlos Gil (org.). Juventude em perspectivas: Múltiplos enfoques. 1. Ed. Rio de Janeiro: Unirio, 2014.

## RAYMUNDO PADILHA E A EDUCAÇÃO QUE CONVÉM: UMA ANÁLISE DA CONFERÊNCIA DE 1969 E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA DÉCADA DE 1970

Raphael do Espírito Santo Mello e Pires

[irmraphael@gmail.com](mailto:irmraphael@gmail.com)

### RESUMO

A partir da conferência ministrada pelo Deputado Raymundo Padilha, consolidada no livro “A Educação que nos convém” de 1969, editado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais do Estado da Guanabara, pretende-se discutir a afirmação do senso comum de que o sistema educacional durante o Regime Civil Militar era superior do que os índices conhecidos a partir da abertura democrática do final da década de 1980. Pretende-se demonstrar, a partir da análise do texto do deputado, os instrumentos utilizados pela Ditadura a fim de melhorar o ensino e que, em última análise, beneficiaram apenas um determinado segmento da sociedade. Para esse fim, trabalhamos com as estatísticas apontadas pelo próprio político, comparando-as com as do final da década de 1970.

Palavras chave: História da Educação; “A Educação que nos convém”; Ditadura Civil Militar

### INTRODUÇÃO

O tema IX do Simpósio tem como título “Financiamento do corpo discente e o banco de educação”, proposto pelo então deputado Raymundo Padilha. Contudo, tendo em vista tratar-se de um tema iminente econômico, conduzido por um político atuante, pensamos ser impossível (bem como para qualquer outra temática do simpósio) iniciar o debate do texto sem ao menos termos ideia do passado de Raymundo Delmiriano Padilha: um membro atuando do Movimento Integralista e do Governo Civil Militar de 1964, inclusive com participações significativas no Programa de Ação Econômica do Governo (COUTINHO, 2016).

Cabe, portanto, ressaltar que não deveríamos pensar os temas sem discutir o pretérito dos conferencistas, visto que ampla maioria possuía passado político ou envolvimento com a classe política. Ao destacar o passado ideológico de tais personagens, talvez possamos compreender melhor as idiosincrasias do Simpósio, seus envolvimento com o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o fio condutor que montou a Lei de Diretrizes e Bases de 1971.

Contudo, ao fazê-lo, apontamos para o debate sobre classe política e sua relação com a historiografia, tendo em vista que apenas ressaltar o passado do então deputado Raymundo Padilha não é o suficiente para afirmar que ele faria uma escolha favorável ao Regime Civil

Militar ou, em um contexto macro, uma opção nacionalista. Do ponto de vista metodológico, nossa proposta aqui é que Padilha optou por atacar supostos comunistas e a defender o Governo Civil Militar em função de uma cultura política no qual estava vinculado desde o início da sua vida pública e não apenas por favorecimento pessoal – como pode parecer ao destacarmos o envolvimento empresarial com o Regime.

Para tal, utilizamos o conceito de Sege Berstein<sup>1</sup> (2009) sobre o tema, cultura política como

(...) um grupo de representações, portadores de normas e valores, que constituem a identidade das grandes famílias políticas e que vão muito além da noção reducionista de partido político. Pode-se concebê-la como uma visão global do mundo e da sua evolução, do lugar que aí ocupa o homem e, também, da própria natureza dos problemas relativos ao poder, visão que é partilhada por um grupo importante da sociedade num dado país e num dado momento de sua história (BERSTEIN, 2009, p. 31).

Tendo em vista o curto espaço, não podemos delimitar todos os detalhes do

Integralismo, mas basta compreendermos por hora que este partido político é influenciado pelo nacionalismo europeu, pela Semana de Arte Moderna de 1922 e pela militância católica como, por exemplo, Jackson de Figueiredo (CPDOC, 2016). Ao integrarmos essas três vertentes nas variáveis de análise do Integralismo, conseguimos entender melhor afirmações como a de que o Integralismo combateu "(...)“os defensores de pensamento de esquerda. Os integralistas acusavam os comunistas de corromper a família com seus pensamentos que ameaçavam a formação religiosa das pessoas” (JUNIOR, 2016, p. n/d).

Sendo assim, poderíamos afirmar que a perseguição de Padilha à políticos de esquerda, bem como sua participação no Governo Civil Militar, também é fruto de seu posicionamento ideológico.

#### O FINANCIAMENTO DISCENTE E O BANCO DA EDUCAÇÃO

O tema específico de Padilha, conforme está explicitado no título da conferência, discorre sobre o financiamento discente e como aplicar de forma mais consistente esses recursos. Para discutir a temática, o economista apresentou uma série de estatísticas que podem lançar luz sobre o que era o sistema educacional do período (PADILHA, 1969).

O deputado Padilha inicia sua fala com duas informações pertinentes: (a) sua percepção de que o financiamento discente deve estar atrelado a indicadores

---

<sup>1</sup> Sege Berstein: Historiador francês, especialista na Terceira República da França. Professor do Instituto Político de Paris.

de produtividade e (b) a sua percepção do que é Educação que, no parecer do deputado, é tanto o “contexto geral em que se inserem os processos técnicos de instrução, mas, e sobretudo, “a formação do homem para o pleno desenvolvimento das potencialidades individuais” (PADILHA, 1969, p. 139).

Indo contra toda uma corrente de analistas e teóricos, Padilha afirmará que o investimento do Governo Federal e dos Estados na área não é a deficiência principal, posto que em seus cálculos esse montante representa cerca de 4% do Produto Interno Bruto da União para o ano de 1970. No entendimento do deputado o problema maior seria a descontinuidade dos programas que beneficiavam os discentes e a má gestão dos recursos (PADILHA, 1969; BRASIL, 2016).

A fim de corroborar sua tese, Padilha utilizará estatísticas de 1961 e 1964 do Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA), órgão do Ministério do Planejamento. Para não reproduzirmos todas as porcentagens do deputado, podemos dizer que: (a) no ensino primário, em uma tiragem de mil anos, apenas 113 eram beneficiados de alguma forma através de bolsas oriundas de recurso federal; (b) a evasão girava em torno de 887 crianças em uma tiragem de 1000 alunos (88%); (c) se compararmos a quantidade de alunos que concluíam a quarta série primeira e os que concluíam a quinta série, verificaremos uma evasão de 90% no ano de 1961; (d) no ano de 1964, utilizando comparação entre a primeira e a quarta série, a evasão era de 74%; (e) o baixo nível educacional era uma resposta para o porque de 87% da população participar do setor primário (PADILHA, 1969).

As causas para esse esvaziamento eram várias. Nas palavras do deputado:

As causas disso são múltiplas e vastamente analisadas. Primeiro, as condições gerais de pobreza das populações, sobretudo na zona rural. Segundo, as condições de saúde, e a própria subnutrição também peculiares a vastos segmentos sociais do interior. Terceiro, o grau de analfabetismo de pais ou responsáveis, numa taxa que em média alcança 43%. Causa todas que se entrelaçam para compor um estágio, cujo nome é subdesenvolvimento (PADILHA, 1969, pp. 140-141)

Os números são igualmente impressionantes para o ginásial. A evasão ou reprovação chegavam a 96% na primeira série ginásial e apenas 63% chegavam a primeira série colegial. Em números: “(...) de um total de 22.651.000 pessoas, apenas 2,2% puderam exibir educação de nível médio” (PADILHA, 1969, p. 141).

A defasagem analisada por Padilha (1969) é assustadora ao cruzarmos a quantidade de alunos matriculados em 1962 (total de 4.416.711) no ensino primário e os que concluíram a graduação: 1.476. “Isto representa uma proporção de três graduados em curso superior contra 10 mil estudantes matriculados no primeiro grau do ensino” (PADILHA, 1969, p. 141), o que por si só demonstraria a deficiência em profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

O primeiro projeto, no qual teve atuação, seria a criação de um programa junto ao Banco do Brasil destinado tanto ao financiamento de estudantes de qualquer nível, quanto a melhora da logística do sistema educacional – melhoramento de prédios, criação de novas escolas e etc. A verba para essa ação viria do próprio Ministério da Educação e Cultura: toda a verba destinada a educação seria administrada pelo Banco do Brasil (PADILHA, 1969).

Mais ambicioso, o segundo projeto é a criação de um Banco Nacional da Educação que captaria recursos privados e públicos, com o objetivo de melhorar a educação como um todo. Padilha dá ainda direcionamentos para a forma como esses recursos seriam captados, atrelando o ganho a repasses de tributos, doações de recursos federais, salário-educação (Lei 4.440/ 1964) ou outras fontes. O banco faria exatamente o mesmo que o Banco do Brasil ou qualquer outro órgão já existente vinculado ao Ministério da Cultura e da Educação, porém (a) seria responsável por administrar os fundos e (b) seria o interlocutor entre os discentes e o Governo Federal e (c) aprovaria os programas que receberiam repasses financeiros. “Os Estados e Municípios ficariam com o privilégio de elaborar e executar os planos diretores, projetos e orçamentos aplicáveis em suas respectivas áreas. Tudo isso “com a assistência do Banco”” (PADILHA, 1969, p. 142).

O segundo projeto criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, ativo até hoje) que objetiva ser:

(...) um agente financeiro para captação de recursos e sua aplicação aos fins que acabamos de referir. (...) cabe ainda opinar sobre estabelecimentos mantidos pela União, no que respeita a elaboração de seus orçamentos, sendo eles as universidades e institutos de ensino médio ou superior. (...) Dispositivo rigoroso estipula que, sem aprovação prévia de programas e projetos, nenhuma forma de assistência financeira é permissível (PADILHA, 1969, pp. 142-143)

O deputado ainda dá várias possibilidades para captação de recursos do FNDE. Esses dispositivos, vinculados a reforma tributária do período, possibilitariam que os investimentos estivessem disponíveis imediatamente aos programas aprovados pelo Fundo – tema amplamente debatido pelo deputado. O ponto da má gestão financeira estaria também na dificuldade da liberação da verba e através do FNDE e do Banco Nacional da Educação a verba estaria disponível imediatamente, desde que o projeto fosse aprovado (PADILHA, 1969).

É importante refletirmos o momento político no qual o deputado Padilha está propondo a criação dessa personalidade jurídica para gestão das verbas federais e como instituição norteadora dos projetos educacionais dos Estados e Municípios. Fato que, considerando o

regime de exceção pelo qual passava o Brasil, havia uma limitação ideológica e apenas aqueles projetos entendidos como alinhados com o regime seriam aprovados e financiados.

#### MERCADO DE TRABALHO E EDUCAÇÃO?

Quando pensamos sobre a “Educação que nos convém” imediatamente levamos em consideração as interferências de um setor empresarial, articulado sobre o IPES, que interferiu na educação brasileira a fim de transformar o setor naquilo que seria interessante para o segmento. Lembremos, por exemplo, da fala de Roberto Campos, citado algumas vezes por Raymundo Padilha, ao afirmar e propor que o ensino universitário deveria ser acessado apenas pela elite, enquanto a camada mais popular deveria focar no ensino profissionalizante (CARVALHO, 2007).

Para Padilha, diferente do conceito que expos ao abrir a conferência, a educação lida com um tripé que, ao ser bem trabalhado, dá força ao progresso brasileiro. “São ali fatores básicos do desenvolvimento: o capital físico, o trabalho e o progresso tecnológico” (PADILHA, 1969, p. 145). Portanto, diferente da definição de Educação que o próprio deputado propõe no início de sua fala, a atenção que deve ser dispensada é a formação para o mercado de trabalho, tendo em vista que isso auxiliará no desenvolvimento nacional.

O ato de formar mais alunos, diminuindo o *gap* estatístico, permitiria acesso a níveis mais especializados de trabalho. Nos cálculos do deputado, uma vez permitindo ingressos em maior número a formação de nível superior.

Constatamos o que ocorre com o ensino médio, onde poderíamos ter obtido desde 1960 um ingresso neste estágio escolar de mais de 3 milhões de crianças, o que pelos cálculos mais autorizados (dados por professor Pourchet de Campos), somariam 2.230.000 graduações no curso secundários, produzindo por volta de 1971/1972 pelo menos 1.115.000 candidatos ao curso superior, no qual finalmente seriam selecionados 670 mil jovens para constituir a direção científica e tecnológica nacional, o estrato mais adiantado de nossa força de trabalho, a elite aberta a toda modernização da pesquisa (PADILHA, 1969, pp. 145).

Por fim, Padilha encerra com uma exaltação interessante: “inegável é o empenho brasileiro, particularmente a partir de 1964, para operar as mudanças essenciais que renovem a Nação, sem desfigurar-lhe a fisionomia e o caráter” (PADILHA, 1969, p. 145). Poderíamos supor que esse argumento formaria uma massa de alunos críticos que, eventualmente, seriam contrários ao sistema de exceção imposto pelos múltiplos agentes de comandaram o Golpe de 1964. Entretanto, a lógica dos conferencistas não é essa. A exposição do padre Fernando Bastos

D'Avilla, então reitor da Pontifícia Universidade Católica do Estado da Guanabara dá claro tom ao esperado de uma elite intelectual:

Uma vez que a população ascende a horizontes mais elevados de cultura, ela atingirá, mais cedo ou mais tarde, um determinado nível crítico, a partir do qual porá em problema a totalidade do sistema ou do regime no qual está envolvida. Tenho a impressão de que esse é o sentido mais íntimo, mais profundo da crise que estão vivendo os países socialistas: à medida em que o nível cultural de suas populações foi se elevando, estas chegaram a um momento em que começaram a questionar o próprio regime que as mantém enquadradas dentro de limitados horizontes culturais (D'AVILLA, 1969, p. 1)

#### CONCLUSÃO.

Em termos objetivos, não houve melhora no índice de aprovados, mesmo com a criação dos fundos supracitados e com a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases que fosse favorável ao setor empresarial. Segundo os dados disponíveis, o número "(...) decresceu ao longo do período, passando de 75,4% em 1973 para 62,5% em 1983" (GERMANO, 1990, p. 245) assim como "(...) a taxa de analfabetismo, portanto, permanecia extremamente alta em 1985, 20,7% do total da população de 15 anos" (GERMANO, 1990, p. 245).

#### BIBLIOGRAFIA:

JUNIOR, Amarilio Ferreira. BITTAR, Marisa. "A ditadura militar e a proletarização dos professores".

Educação e Sociologia, 2006, vol. 27, n. 97, pp. 1159-1179;

LEAL, Claudia Baeta. Patrimônio Cultural. Fundação CECIERJ: Rio de Janeiro, 2014, pp. 320.

BERSTEIN, Sege. Culturas políticas e historiografia. In. AZEVEDO, Cecília *et al.* Cultura política, memória e historiografia. Editora FGV: Rio de Janeiro, 2009, pp. 29-46;

CARVALHO, Celso. "O simpósio "A educação que nos convém": o IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960". EccoS, São Paulo, vol. 9, n. 2, pp. 369-385, 2007;

COUTINHO, Amélia. Verbete Raimundo Padilha. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/raimundo-delmirianopadilha>>. Acesso em 22 out 2016;

CPDOC. Verbete: Integralismo. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/integralismo>>. Acesso em: 24 out 2016;

JUNIOR, Antonio Gasparetto. Integralismo. Disponível em:  
<<http://www.infoescola.com/historiado-brasil/integralismo/>>. Acesso em 24 out 2016.

PADILHA, Deputado Raymundo. "Financiamento do corpo discente e o banco de educação". In: IPES/ GB. A Educação que nos convém. APEC Editôra S.A.: Rio de Janeiro, 1969, pp. 139-149;

BRASIL. Lei N. 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 24 out 2016;

D'AVILLA. Padre Fernando Bastos. "Objetivos e métodos da educação brasileira". In: IPES/ GB. A Educação que nos convém. APEC Editôra S.A.: Rio de Janeiro, 1969, pp. 1-8;

GERMANO, José Willington. "A reforma do ensino de primeiro e segundo graus". In: GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985. Um estudo sobre a política educacional. 1990. 444 f. Tese – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1990, p. 229-279

## REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA NOS PRIMEIROS ANOS DA DITADURA CIVIL-MILITAR

Bia Paixão Vida

[biavidalhp@gmail.com](mailto:biavidalhp@gmail.com)

Isabel Nogueira Vieira

[bel.nvieira@gmail.com](mailto:bel.nvieira@gmail.com)

### INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta alguns dos resultados preliminares do projeto de pesquisa intitulado “A Educação Brasileira de 1964 a 1985: impactos da ditadura”, integrando os estudos realizados no âmbito do mesmo. Trazemos, aqui, um panorama das questões concernentes à educação básica brasileira num primeiro momento da ditadura civil-militar, buscando realizar

a) uma análise das medidas educacionais postas em prática no primeiro governo do regime citado, do ex-presidente Castello Branco (1964-1967), partindo da perspectiva de um tripé ideológico (Teoria do Capital Humano, Tecnicismo e Doutrina de Segurança Nacional) em que se consolidaram as políticas educacionais naquela época;

b) ao mesmo tempo, identificar no jornal *A Última Hora* (1951-1971), destacado como um dos únicos jornais de grande circulação que não apoiou o golpe militar de 1964, quaisquer matérias relacionadas a educação e a política educacional vigentes no período pré-golpe, de modo a enriquecer o debate acerca da educação brasileira entre 1964-1985.

Pretendemos trazer elementos capazes de levantar reflexões acerca das formas estratégicas pelas quais foi conduzido o sistema educacional brasileiro entre os anos 1964 e 1985, com impactos na atualidade.

### DESENVOLVIMENTO

Há, no presente trabalho, um estudo sobre o governo Castello Branco que parte dos dados da Biblioteca Virtual *Center for Research Libraries*, onde se encontram os discursos enviados anualmente pelos presidentes da ditadura militar ao Congresso Nacional. Buscando compreender a postura adotada por tal governo perante a educação básica, essa análise é fortalecida por uma outra pesquisa: a que busca identificar nos instrumentos midiáticos, em especial nos jornais de grande circulação, matérias e anúncios relacionadas a educação e a política educacional vigente no período ditatorial. Esta última, iniciou-se com o jornal *A Última*

*Hora* (1951-1971), destacado pela imprensa como o único jornal de grande circulação que não apoiou o golpe militar. Tem-se por metodologia a investigação dos discursos, dos atores que emergem no jornal e os assuntos destacados como relevantes pelo grupo editorial responsável por esse periódico.

Partimos do pressuposto que a realização do golpe militar de 1964 impediu uma corrente de mudanças estruturais que estava sendo promovida nos anos 1950 e início da década de 1960, com muitos avanços nas políticas sociais, dentre elas o campo educacional, onde eram recuperadas as bandeiras de luta do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e do Manifesto - Mais uma vez convocados (1959), assim como efervesciam os movimentos de Educação Popular. Nesse cenário, ganhava voz a defesa por uma educação brasileira que se constituísse pública, gratuita, obrigatória e laica, construída com as classes oprimidas. Com a chegada de João Goulart à presidência da república em 1961, essa luta conquistou força e representatividade na política nacional.

O golpe que depõe Jango consolida um novo modelo educacional a partir de críticas ao projeto anterior, que nem conseguira instaurar-se. Fundamentado em um tripé ideológico constituído por, segundo Germano (1994. p.183), a Teoria do Capital Humano, o Tecnicismo e a Doutrina de Segurança Nacional, a ditadura civil-militar inaugura um projeto para a educação que objetiva formar capital humano para o mercado, garantindo a manutenção das relações de poder e a preservação dos valores mais tradicionais (religião, família e propriedade conforme o pensamento cristão-conservador), ao mesmo tempo em que inviabiliza toda e qualquer forma de questionamento, de divergência do corpo social estabelecido pelo capitalismo.

As principais propostas vinculadas nos planos do Governo Militar, vinculavam diretamente educação e desenvolvimento no sentido da formação de recursos humanos, sendo o investimento em capital humano tomado claramente como fator econômico residual, do desenvolvimento tecnológico por meio de investimentos em Ciência e Tecnologia (C&T), por meio da distribuição de renda; do desenvolvimento humano, por meio dos indivíduos talentosos, mas tudo isso limitado pela ideologia da segurança nacional, na qual participação e cidadania não combinavam com oposição ao regime militar (...). A crença na capacidade educativa centrada no material instrucional e no aparato tecnológico animou os planos educacionais colocados em ação durante os governos militares. Houve, sem dúvida, uma conveniência entre as propostas que animavam o campo pedagógico no corte tecnicista, com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem, e o regime militar e vigor, dado que essa opção deixava em segundo plano os debates em torno da relação escola e cidadania e, por consequência, os debates em torno da democracia. A combinação de um regime político fechado, apoiado internacionalmente, com a estruturação de uma educação que aspirava a neutralidade, em correspondência com a doutrina de segurança nacional,

coadunava-se ao processo de modernização conservadora empreendida sob forte controle estatal e a lógica de uma escola que formaria o capital humano necessário para o desenvolvimento econômico brasileiro. (GATTI, 2010).

Para o fortalecimento das conclusões acima, analisamos como a mídia jornalística evoca situações que estampam uma trama de redes e acontecimentos sociais, nos dando a possibilidade de entrar em contato com o *modus operandi* pelo qual a política educacional era apresentada ao leitor e à população em geral. Quando mergulhamos na edição do jornal *A Última Hora*, do dia 31 de março de 1964, véspera do golpe civil-militar, observamos alguns elementos que nos esclarecem questões que se tornaram a base das mudanças posteriores. Nesta edição, do dia 31 de março, o grande destaque é o discurso feito pelo ex-presidente João Goulart - o Jango -, tentando transmitir uma ideia de segurança e tranquilidade, apesar das forças contrárias. O discurso tem a seguinte chamada na capa: "Presidente e sargentos abrem luta contra a desordem em nome da ordem. Jango: Não queremos o congresso fechado." Ele preenche cerca de meia página em que Jango discorre sobre os seguintes temas: as acusações de ser um falso cristão, o apoio dos sargentos e suboficiais e a reafirmação das propostas de reformas de base. Para além, o que norteia nossas análises são as perspectivas da Análise de Discurso.

Logo nos primeiros meses pós-golpe militar já é possível perceber o aumento no número de anúncios de cursos de alfabetização voltados para o público adulto, por exemplo. Estes, muitas vezes se concentrando próximos às notícias relacionadas a esportes. Relacionando tais diagnósticos com uma censura sobre as propostas dos governos nos primeiros anos de ditadura, a nossa reflexão indica que havia, apesar de um determinado silenciamento a respeito da temática, um posicionamento político muito bem estabelecido.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que na fase introdutória de nossa pesquisa nos deparamos com grande dificuldade no acesso às informações já coletadas e expostas aqui. Sendo assim, ao analisarmos, principalmente, as matérias jornalísticas e as propagandas, que de forma sutil sinalizam os ecos e os silêncios decorrentes do golpe, percebemos por onde essas forças políticas deveriam intervir. Conforme comprovado através dos discursos do presidente Castello Branco. Logo, a ausência de notícias, de documentação, de registros enfrentada em um primeiro instante são fortes indícios que evidenciam a necessidade do modelo político em silenciar as ações que reorganizavam o sistema educacional brasileiro. Na etapa em que os estudos se encontram, já é possível constatar os posicionamentos políticos, diante do caos político que o país estava passando, conforme indicava o *Última Hora*.

A partir dessas reflexões, afirmamos que as diretrizes e práticas educacionais se consolidaram pelos paradigmas de Segurança Nacional e Tecnicismo, vertentes da Teoria do Capital Humano. Esta, explicaria a modernização como proveniente de bases e determinações materiais, intimamente ligadas ao processo de produção e reprodução do capital, justificando as contradições do mesmo.

Sabemos que, para entender qual a perspectiva da ditadura em relação à condução da política educacional, o trabalho nos períodos posteriores se torna fundamental. Tanto em relação às políticas de Estado, quanto ao impacto dessas através do olhar da mídia e também nos arquivos dos presidentes que sucedem Castello Branco até ano de 1985.

#### REFERENCIAS:

BRANCO, Humberto de Alencar Castello. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília, 1965-1967.. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/presidential> Acesso em: 20/03/2015.

CAMURRA, Luciana; TERUYA, Teresa Kazuko. *Escola pública: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o direito à educação*. Primeiro Simpósio Nacional de Educação: XX Semana da Pedagogia. UNIOESTE. Cascavel-PR, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf> Acesso em: 03/11/2015.

DINIZ, Lilia. Última hora, 60 anos. In: Observatório da Imprensa. 24/11/2011 Disponível em: [http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/lt\\_i\\_gt\\_ultima\\_hora\\_lt\\_i\\_gt\\_60\\_anos](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/lt_i_gt_ultima_hora_lt_i_gt_60_anos) Acesso em 13/03/2015.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A Conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.

GASPAR, Lúcia. *Movimento de Cultura Popular*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2008. Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=723](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=723) Acesso em: 20/11/2015.

GATTI, Décio Jr. *A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964: o projeto educacional do instituto de pesquisa e estudos sociais (1961-1972)*. Cadernos de História da Educação. v. 9. n. 1. jan./jun. Edufu: Uberlândia, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/7451/4768> Acesso em: 10/10/2015.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 2.<sup>a</sup> edição - São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. *A Educação de Jovens e Adultos e a arte de pensar por alternativas*. ANPEd: Goiânia, 2013.

Jornal *Última Hora*. Arquivo do Estado de São Paulo. Disponível em:

[http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio\\_digital/uhdigita](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/uhdigita) Acesso em: 20/08/2015.

KUENZER, Acácia; MACHADO, Lucília R. S. Pedagogia Tecnicista. In: MELLO, Guiomar N. de (org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. Edições Loyola: São Paulo, 1984. p. 34.

MENDES, Ana Flávia. *Última hora escola de jornalismo e trincheira de defesa da democracia*.

Revista Princípios. Disponível em:

<http://www.revistaprincipios.com.br/principios/34-noticias/339-jornal-%C3%BAultimahoraescola-de-jornalismo-e-trincheira-de-defesa-da-democracia.html>

Acesso em:

7/08/2015.

MINTO, Lalo W. *Teoria do Capital Humano*. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teor%C3%ADa\\_do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm) Acesso em: 07/10/2015.

NUNES, Renato Costa. *A economia e a educação brasileira: nos governos militares*. Universidade Estadual de Maringá - UEM. Monografia de curso de especialização em Gestão Pública Municipal. Maringá, PR. 2011.

OLIVEIRA, Ramon de. *A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira*.

Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/bts/271/boltec271c.htm> Acesso em: 03/10/2015.

PARSINATO, Darciel. *Importância do Manifesto de 1959 para a educação brasileira*. Revista *Semina*. Passo Fundo-RS. v. 10. 2º sem./2011.

RAMEH, Leticia. *Compreensão do movimento de cultura (MCP) em pernambuco antes do golpe militar de 64 e educação popular*. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em:

<http://www.ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%EDo%20Tem%EDtica/04.%20Pol%EDticas%20I/leticiarameh.pdf> Acesso em: 17/11/2015.

## UM OLHAR ESTATÍSTICO NA SOCIOEDUCAÇÃO

Karla Gabriela Lopes

[karla.gabylopes@gmail.com](mailto:karla.gabylopes@gmail.com)

Lilian Zimbardi

[lzimbardi@gmail.com](mailto:lzimbardi@gmail.com) Ana Paula

Custódio Henrique

[anacustodio2007@gmail.com](mailto:anacustodio2007@gmail.com)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio

### RESUMO

O objetivo do nosso trabalho é ter uma visão geral do perfil psicossocial e sobre a escolarização de adolescentes em medidas de privação de liberdade, através de levantamentos estatísticos já existentes. Apesar do nosso foco principal ser o estudo dos adolescentes em privação de liberdade no Estado do Rio de Janeiro, voltaremos também nosso olhar para o restante do Brasil para fins de comparação. As medidas socioeducativas são executadas pelo DEGASE - Departamento Geral de Ações Socioeducativas. O DEGASE é um órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação, que tem a responsabilidade de promover socioeducação no Estado do Rio de Janeiro, e deve favorecer a formação de pessoas autônomas, cidadãos solidários e profissionais competentes, possibilitando a construção de projetos de vida e a convivência familiar e comunitária. Nosso trabalho também abrange as medidas de semiliberdade que são aplicadas pelos CRIAADS - Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente. Pretendemos, através da análise de dados estatísticos, realizar uma reflexão sobre os objetivos almejados pela socioeducação fluminense e se estes são alcançados. Através de todos estes dados coletados traçamos também o perfil desses adolescentes em conflito com a lei, o que nos ajuda a entender os seus motivos, desmistificar certas afirmações do senso comum e, principalmente, nos ajuda a pensar sobre uma possível solução para que o sistema socioeducacional alcance o objetivo almejado: a ressocialização saudável e efetiva destes jovens.

Palavras chave: Educação; Socioeducação; Escolarização

### INTRODUÇÃO

Para discutirmos socioeducação é preciso entender o que é e como surgiu este conceito, principalmente no que tange ao Estado do Rio de Janeiro.

Em nosso trabalho falaremos sobre o abandono de crianças no Brasil desde o século XVIII, que ocorria principalmente às famílias afrodescendentes atingidas pela questão da escravidão, famílias que não tinham condições de criar seus filhos e acabavam abandonando-os nas ruas, por falta de condições socioeconômicas adequadas. Até 1935, os menores abandonados e infratores eram, indistintamente, apreendidos nas ruas e levados a abrigos de triagem. Eram estes em geral negros, mulatos ou mestiços (como eram chamados). Em 1940, se edita o atual Código Penal Brasileiro, onde a idade para a imputabilidade penal se define aos 18 anos. Em 1942 se cria o SAM (Serviço de Assistência ao Menor), órgão do Ministério da Justiça, de orientação correcional repressiva. Em 1964 os militares tomam o poder num golpe de Estado, o regime militar revogou o SAM, reconhecendo o seu fracasso social) e criou a PNBEM - Política Nacional do Bem-Estar do Menor. Em seguida a Lei Estadual 1.534 de 27/11/1967 autorizou o Poder Executivo a instituir a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM, vinculada à Secretaria de Estado e Serviço Social, destinada a prestar assistência ao menor, na faixa etária entre zero e 18 anos de idade. Com o fim da Ditadura militar e a nova Constituição promulgada em 05/10/1988 fica evidenciado que a nova política em relação a crianças e adolescentes tem como base a “doutrina de proteção integral”, garantidora de direitos (liberais), em substituição à doutrina de situação irregular do novo Código de Menores (1979), a qual contribuía para identificar o menor pela sua condição social marginalizada.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Art. 227 da Constituição de 1988).

## METODOLOGIA

Utilizamos para tanto levantamento de dados do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro e do Novo Degase. A partir da leitura e análise do ECA, pudemos comparar a idealização do que deve ser a socioeducação com sua prática. Através de dados do Relatório de Gestão Novo Degase 2015 aos dados estatísticos e tabelas encontradas, elaboramos tabelas e gráficos para melhor analisarmos a situação socioeducacional dos adolescentes em medida socioeducativa, avaliarmos os crimes cometidos e as possíveis causas que os levaram a cometê-los, desmistificamos algumas afirmações do senso comum sobre tais causas, e como os mesmos tem acesso à educação.

## DISCUSSÃO

Durante nossa pesquisa, percebemos que uma grande parcela dos adolescentes em sistema socioeducacional, são frutos da repetência, evasão e abandono escolar. Uma grande parcela deles tem entre 14 e 18 anos de idade, cursando entre o 2º e o 9º ano letivo, configurando assim um típico caso de evasão escolar. O maior índice de apreensões é por tráfico de entorpecentes, e o segundo por roubo.

No Rio de Janeiro, o tráfico de entorpecentes se demonstra ser o maior aliciante destes menores, conforme dados levantados pelo Sinase. As mulheres ainda são em minoria e geralmente são associadas também ao tráfico, seja por aliciamento ou por namorarem menores envolvidos nesta situação.

Pensamos que solução, na verdade, não seria melhoria do sistema socioeducativo, de certo isso ajudaria aos que lá chegassem, mas o correto é que não chegassem a entrar no sistema socioeducativo, que tivessem o amparo socioeconômico do Estado em seu habitat cultural. Talvez tivessem que ser criados não Criads para ajudarem ao retorno ao seu ambiente, mas sim Unidades de Apoio que acompanhassem as suas frequências escolares, as evasões, as dificuldades familiares, econômicas e todas aquelas que afetassem a sua vulnerabilidade. Defendemos que o auxílio antecipado, objetivando a prevenção e funcionando como uma retenção, pudesse ter mais impacto nas estatísticas do que apenas ampliar a rede socioeducacional. Concordamos que a socioeducação Nacional deve ser revista para que atenda plenamente ao que de fato se destina: a ressocialização. É necessário que a escola seja local de acolhimento e inserção destes jovens na dinâmica social, para que no futuro eles não acabem se tornando nocivos à própria sociedade.

## CONCLUSÕES

Com um olhar voltado aos dados estatísticos e históricos apresentados, podemos dizer que como na época do Código de Menores (1927), a população que fica privada de liberdade por conflito com a lei ainda é em sua maioria de afrodescendentes e pobres, que sofrem exclusão social e vivem em situação de risco. Embora nos dias de hoje se fale em socioeducação, em inclusão social, nos parece pelo número crescente de menores em conflito com a lei que a sociedade e governantes ainda pensam como na época do antigo Código de Menores, que a solução é retirar do convívio social essa população que tanto incomoda e ameaça.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente. SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002

LOPES, Elis Regina Castro. Políticas Públicas. “A POLÍTICA SOCIOEDUCATIVA E O DEGASE NO RIO DE JANEIRO”. Pacto Editorial, 2015.

Página do Degase no Facebook. Disponível em:

<https://www.facebook.com/DEGASE123080974457992/> acesso em: 01 de nov. 2016.

RELATÓRIO DE GESTÃO NOVO DEGASE 2015 (Material ainda não divulgado).

Site do Degase. Disponível em: <http://www.degase.rj.gov.br/> , acesso em: 07 de jun. 2016

## Simpósio Temático IV - "Narrativas outras": cosmovisões, trabalho pedagógico no contexto latino-americano de urgências e reorientação filosófica

A segunda edição de nosso Simpósio Narrativas Outras amplia o escopo do debate proposto no ano de 2015. Dessa vez nossas interfaces vão na direção dos países da fronteira e é desdobramento da atenção que vimos dando ao que vivenciam estudantes, movimentos sociais, professores/as e educadoras/es na América Latina. É fundamental, nessa oportunidade, estarmos atentos aos processos de luta e de formação (política e pedagógica), para não perdermos de vista o lugar de importância dos projetos desenvolvidos nessa região. Reforçamos assim, a opção pelo diálogo e a ampliação de nossas redes nesse âmbito reconhecendo, assim, as vias de acomodação de nossas respectivas temáticas. Na formação de educadoras/es e professoras/es são necessárias rupturas com as propostas que partem de tradições inventadas de conhecimento e de currículo na sua totalidade. Com base em um pensamento que nasce no contra-discurso, o ethos educacional aqui em relevo exige outras definições sobre pedagogia (s). Sugerimos, mais uma vez, que coloquemos no centro de nossas proposições as outras pedagogias que sugerem aprendizagens alternativas e potentes oriundas dos movimentos de base.

Data: Quinta-feira - 14h às 18h

Professor Responsável: Claudia Miranda (UNIRIO) e Celso Sánchez (UNIRIO)

## PEDAGOGIAS DE RE-EXISTÊNCIA E REDES DE ETNOEDUCADORES NA AMÉRICA LATINA

Danielle de Deus França Gomes Galvão Vaz – GFPPD (UNIRIO)

teacherdanifranca@gmail.com

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo realizar uma análise comparativa sobre as redes de etnoeducadores na América Latina, sendo assim, apresentamos os resultados parciais desta pesquisa de mestrado que se encontra em curso no trânsito Brasil-Colômbia. Investigamos duas redes de etnoeducadores/as, sendo a rede Colombiana (Red de Ananse) composta por homens e mulheres e a brasileira (Rede Carioca de Etnoeducadoras Negras) composta por mulheres. Em ambas as redes as/os etnoeducadoras/es estão inseridas/os em Programas de Pós-Graduação, além de serem professoras/es da educação básica. Selecionamos estes países por estarmos alinhados em uma pesquisa mais ampla, realizada em parceria, a fim de observar suas práticas e ações e a partir destas, compreender de que maneira estes movimentos podem contribuir para o avanço da educação para igualdade racial e de gênero, assim como temos observado que as contribuições evidenciadas podem sugerir novas perspectivas acerca das propostas para uma educação antirracista. Para tal, estamos realizando uma pesquisa de cunho qualitativo. No campo teórico-metodológico estamos trabalhando com pesquisa participante, entrevista e análise documental. Como achados da pesquisa evidenciamos, dentre outros, ressaltar a importância e as contribuições advindas das articulações dos movimentos sociais, em especial, do movimento negro e dos educadores em prol de uma agenda antirracista na escola e na Universidade.

Palavras-chave: Pedagogias decoloniais; movimentos sociais e formação docente

### INTRODUÇÃO

A partir do levantamento bibliográfico da área observou-se uma carência de pesquisas que contemplassem redes de movimentos de Intelectuais negros, inseridos na pós-graduação atuantes nas redes públicas em se tratando do tema das relações raciais e das micropolíticas voltadas para a luta antirracista. O que se observa é um grande número de produção na área, que aponta para uma ausência de pesquisas sobre estas dinâmicas organizacionais. Da mesma forma, percebemos que há pouco diálogo com a Colômbia em termos de produção e parceria, apesar deste país vir logo após o Brasil, na cena da América Latina em quantitativo de negras e negros.

Percebe-se que a Colômbia apresenta um movimento negro fortíssimo, mas pouco conhecido no Brasil.

Assim, nossas hipóteses iniciais, apontam para o fato de que se faz necessário pesquisar tais redes ligadas direta ou indiretamente aos movimentos negros para então propor novos caminhos para a etnoeducação e para as pedagogias decoloniais. Da mesma forma, percebemos que o Brasil se encontra “de costas” para este parceiro mesmo com tantas semelhanças evidenciadas e que esta troca, a partir do diálogo entre estas duas redes, por meio deste constructo deveria acontecer para dar visibilidade a estes sujeitos que se encontram tão perto geograficamente e tão invisíveis, se tomarmos os achados do levantamento bibliográfico como exemplo. Estamos interessados em analisar a inserção destes sujeitos como docente na escola básica e discente na pós-graduação a fim de observar como a universidade se relaciona com estes agentes e como isto se reflete nas suas práticas no cotidiano escolar.

#### METODOLOGIA

Para alcançarmos os objetivos propostos, buscando responder as questões da pesquisa, levando em consideração que esta se trata de uma pesquisa empírica de cunho qualitativo, estamos nos utilizando de três aportes metodológicos: As entrevistas semiestruturadas, as histórias de vida e a análise documental. A pesquisa qualitativa está justificada por serem as relações humanas tão complexas. Neste estudo, nos propomos a enveredar pelos contextos em que os sujeitos estão inseridos e assim, estudar mais a fundo as realidades nas quais estas e estes se encontram inseridas/os.

Neste processo da realização das entrevistas, pode-se perceber um engajamento das/os entrevistadas/os que com nos aponta Brandão (2010) não somente responderam às perguntas, mas também construíram identidades próprias ao realizar esse mergulho sobre si mesmas/os e para tal buscamos criar um clima que favorecesse essa imersão, mas ao mesmo tempo estando atentos, os máximos possíveis, ao objetivo das perguntas, aos caminhos que as respostas iam tomando, a fim de não nos perdermos neste processo.

#### DISCUSSÃO

A pesquisa em questão se justifica dentro de um escopo decolonial, por estar ressaltando a contribuição de etnoeducadores negros, com o protagonismo de mulheres negras em sociedades machistas e racistas. Entendemos a pesquisa aqui iniciada como identificada com os estudos sobre rupturas e percebe-se que este movimento está salientando o fato de que a educação básica na América Latina se encontra “depositada”, principalmente, nas mãos de mulheres e por isso buscamos analisar as trajetórias destas que estão alinhadas a grupos feministas negros.

Para tal, estamos realizando uma pesquisa de cunho qualitativo que se apoia nos aportes teóricos de WALSH (2010), FANON (2008) e FREIRE (2014), uma vez que nos orientamos pela opção decolonial e intercultural crítica. Questionamos como estas/es educadoras/es, ativistas e acadêmicas/os entendem suas trajetórias de vida e identidades e as interfaces com as práticas pedagógicas dentro e fora do espaço escolar. Outra questão que nos preocupa é buscar entender que forma as políticas públicas tem contribuído para a transformação social, a partir das experiências de ambos os contextos com o ideário antirracista elaborado por afro-brasileiras/os e por afro-colombianas/os.

As redes de educadores e intelectuais na América Latina se apresentam como uma movimentação de insurgência, resistência e emancipação. A formação destas redes nos mostra como as perspectivas de esforços mais individuais vem perdendo espaço para a formação do trabalho coletivo, principalmente para os grupos periféricos, justamente pelo fortalecimento e pelo empoderamento<sup>1</sup> mútuo que tais configurações favorecem.

#### CONCLUSÕES

Na referida pesquisa busca-se entender como os movimentos de educadoras negras, podem contribuir no tocante às práticas pedagógicas voltadas para a luta antirracista. Pensar as pedagogias de-coloniais como proposta educativa e política nos insere em um paradigma outro, a fim de entender as relações entre colonizadores e colonizados, assim como as desigualdades entre homens e mulheres. Esta motivação surgiu a partir dos estudos que subsidiam a formulação deste trabalho a fim de pensar novas práticas pedagógicas. Enfim, defende-se uma perspectiva de etnoeducação afro-centrada, afro-brasileira e afro-colombiana, a fim de superar o racismo e o machismo dentro e fora dos espaços escolares, para tal valorizamos as percepções latinoamericanas que nos mostram a necessidade de fazer um caminho outro no âmbito social e educacional.

#### REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Zaia. *Conversas com Pós-Graduandos*. 2ª Ed- Rio de Janeiro: Forma & ação, 2010.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo empoderamento por estarmos alinhados à abordagem dada por Freire ao conceito oriundo da Língua Inglesa, estando este em conformidade com a sua perspectiva apresentada em *Pedagogia do Oprimido (2014)*, que ressignifica e confere ao mesmo uma conotação ligada a emancipação, libertação e superação das desigualdades e das relações de opressões presentes nas sociedades marcadas pela exclusão social.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: Construyendo Interculturalidad Crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello: La Paz, 2010.

## DEMOCRATIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: REIVINDICANDO NECESSIDADES EDUCACIONAIS DAS COMUNIDADES E LEGITIMANDO-AS DENTRO DA SALA DE AULA

Elen Oliveira Ferreira –  
SME/RJ/UNIRIO<sup>1</sup> [elen\\_ferr@yahoo.com.br](mailto:elen_ferr@yahoo.com.br) RESUMO

O presente ensaio refere-se à experiência de pesquisa-ação desenvolvida em sala de aula, no primeiro semestre de 2016 em uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, com uma turma de aceleração. Problematisa alguns elementos históricos sobre a função ideológica da escola e discute dificuldades e possibilidades para a implementação de uma pedagogia voltada à educação popular e antirracista uma vez que o perfil do grupo analisado em sua maioria se constitui de negros que trazem para a sala de aula uma série de dificuldades relacionadas à baixa autoestima social.

Palavras-chave: Educação popular; Democracia; Programa aceleração; Educação antirracista

### INTRODUÇÃO

*Respeitar as diferenças é “expandir o potencial da vida humana e as possibilidades democráticas” (GIROUX, 1999)*

Este artigo procura refletir sobre as experiências efervescentes numa sala de aula com alunas e alunos adolescentes de uma escola pública municipal situada no Centro do Rio de Janeiro, pertencentes ao Programa Acelera 1, que tem por finalidade promover num regime de progressão alunos que foram reprovados sucessivamente em anos anteriores e/ou possuem uma distorção idade/série. O presente ensaio refere-se à experiência de pesquisa-ação desenvolvida em sala de aula, no primeiro semestre de 2016 em uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, com uma turma de aceleração.

Problematisa alguns elementos históricos sobre a função ideológica da escola e discute dificuldades e possibilidades para a implementação de uma pedagogia voltada à educação popular e antirracista uma vez que o perfil do grupo analisado em sua maioria se constitui de negros que trazem para a sala de aula uma série de dificuldades relacionadas à baixa autoestima social.

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de ensino do Rio de Janeiro; Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO/ [elen\\_ferr@yahoo.com.br](mailto:elen_ferr@yahoo.com.br)

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa na fase inicial de cunho qualitativo. Refere-se à experiência de uma professora com ensino médio categoria “Formação de Professores/as” admitida por concurso na Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro. Hoje como estudante de Graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), apresenta parte do trabalho desenvolvido com os/as estudantes de uma das instituições escolares. A base dessa pesquisa é a pesquisa-ação e foi dinamizado em sala de aula, no primeiro semestre de 2016, numa escola pública localizada no bairro do Centro do Rio de Janeiro, zona periférica e com uma turma de aceleração.

## DISCUSSÃO

Apresentado como uma solução inovadora ante à evasão escolar, repetência, analfabetismo, ensino de má qualidade e desperdício de dinheiro público para com um alunado supostamente “incapaz” de atingir aos objetivos propostos pelo currículo educacional brasileiro, essa metodologia acontece nos quatro primeiros anos da alfabetização para aqueles alunos que não dominam a leitura, escrita, interpretação e operações básicas matemáticas (Realfabetização) e no segundo segmento, para alunos alfabetizados, entretanto que estejam fora do fluxo de faixa etária/ano, dois ou mais anos de defasagem, recebendo o nome de Aceleração. É recomendado uma implementação progressiva do programa para que ele logre êxito.

Intitulado como decisão política, vincula o sucesso da proposta ao compromisso das autoridades competentes em estabelecê-lo como investimento prioritário do governo. Com um discurso pautado na falha do serviço público e sua precariedade em atender à população, o programa é apresentado como o único meio capaz, já adotado por outros estados, de ser útil ao município por evitar despesas desnecessárias. Além de agir enquanto agente fiscalizador acompanhando de perto se os profissionais seguem à risca a cartilha alfabetizadora ideal aos problemas governamentais da educação.

## CONCLUSÕES

O presente trabalho, possui a finalidade de fazer uma análise do processo educacional pensado por agentes estranhos à escola, sem a parceria dos discentes e quais são as consequências efetivas destes trabalhos para os alunos e alunas da rede municipal de educação. Por outro lado, pensar neste grupo, como indivíduos detentores de conhecimento diversos que veem na escola

a oportunidade de legitimarem seus saberes encontrando assim, sua contribuição é lugar no mundo ao reconhecer sua identidade.

#### REFERÊNCIAS

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1999.

## O QUILOMBO DE SANTANA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA EDUCATIVA INTERCULTURAL

Claudia da Silva Soares - UNIRIO [nuclau@gmail.com](mailto:nuclau@gmail.com)  
Elayne da Silva Machado Tostes - UNIRIO [elayne\\_machado@yahoo.com.br](mailto:elayne_machado@yahoo.com.br)

### RESUMO

Nesta apresentação trabalhamos com a ideia dos legados culturais do Quilombo de Santana onde realizamos uma aproximação com a questão da educação diferenciada e tornamos possível associar os saberes das ancestralidades às práticas educacionais no cotidiano escolar. A nosso ver, tudo isso serve para alimentar a defesa e proposição de uma perspectiva emancipatória e libertadora onde as ancestralidades africanas saem em primeiro plano indo além da Escola Quilombola.

Palavras-chave: Educação diferenciada; População Quilombola, Multiculturalismo.

### INTRODUÇÃO

A comunidade quilombola de Santana (Quatis) está localizada no município de Quatis, no interior do Estado do Rio de Janeiro, a 144 km da capital. Hoje vivem nesta comunidade aproximadamente 21 famílias remanescentes

Nosso objetivo aqui foi confeccionar histórias ilustradas do Quilombo de Santana com vistas à sua aplicação em cursos de formação de professores, para a elaboração de sequências didáticas destinadas aos primeiros anos de escolaridade com a adaptação do currículo em seu cotidiano escolar. Tivemos como objetivos específicos a) elaborar e ilustrar narrativas por parte das crianças quilombolas no que se refere à sua identidade; b) discutir as narrativas dos quilombolas e elaborar estratégias pedagógicas na prática docente; c) aplicar as sequências didáticas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

### JUSTIFICATIVA

- A partir da confecção de narrativas pelos quilombolas, da análise crítico-reflexiva de tais textos, como um instrumento de preservação cultural, bem como da elaboração de material didático pertinente para a inclusão do multiculturalismo na sala de aula, os educadores (trans)formam-se em professores pesquisadores em ação, tornando-se agentes multiplicadores do reconhecimento da riqueza e pluralidade cultural, advindas dessas comunidades, no cenário educacional brasileiro – daí a relevância deste trabalho
- PÚBLICO ATINGIDO

- Comunidade mirim e educadores do Quilombo de Santana

- Professores do Ensino Fundamental de escolas públicas

#### QUADRO TEÓRICO E METODOLOGIA

Este trabalho pode ser qualificado dentro da perspectiva da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005) porque parte de discussões que colocam na cena educativa a educação intercultural (FLEURI, 2000 e CANDAU, 2010) como prática da cidadania.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que é preciso que a formação docente se volte para a pluralidade cultural, garantindo que os universos diferentes sejam contemplados no cotidiano escolar. De modo que as atitudes frente à diversidade sociolinguística sejam positivas. Desta forma, este projeto poderá contribuir para que a cultura quilombola seja divulgada e legitimada.

#### REFERÊNCIAS

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. In: Metodologia da pesquisa-ação. Cortez, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil. Projeto Integrado de Pesquisa–PQ/CNPq. Florianópolis, 2000.

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. 2010.

## AS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DECOLONIAL NA PEDAGOGIA

Carla Aparecida da Silva – UFRRJ/carla\_silva@ymail.com

### RESUMO

O texto pretende discutir as contribuições do pensamento decolonial na pedagogia. Num plano geral o objetivo é uma revisão bibliográfica sumária a respeito daquilo que aqui denominamos de pedagogia decolonial. O alvo pensar as possibilidades de uma pedagogia decolonial através das obrigações legais de inclusão de conhecimentos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Brasileira através da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Pedagogia decolonial; práticas educativas; história e cultura africana e afrobrasileira.

### INTRODUÇÃO

O trabalho é resultado de uma pesquisa de caráter teórico em curso e apresentará os aspectos legais dessa demanda educacional. Por outro, o estofo teórico e metodológico de uma pedagogia decolonial. Por fim, a hipótese de que uma das maneiras mais adequadas de efetivação dos conhecimentos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é por intermédio de uma pedagogia decolonial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB) é o documento mais importante de regulamentação da educação brasileira. Esta lei orgânica que define a organização do nosso sistema educacional. Foi a partir de 2003 que a LDB começou a atender algumas demandas históricas do Movimento Negro. Em 09 de Janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639/03 alterando o artigo 26 da LDB. No ano seguinte, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Em 2006 foram instituídas *Orientações para Educação das Relações Étnico-Racial*. Dois anos depois um dispositivo complementar foi responsável pela regulamentação da alteração iniciada em 2003, foi o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2008). Neste mesmo ano foi lavrada a Lei 11.645/08 que incluiu a obrigatoriedade de conhecimentos de história e cultura dos indígenas. A articulação das *Diretrizes, orientações e do Plano Nacional de Implementação* visa confirmar, organizar e regular a obrigatoriedade de conhecimentos de história e culturas afro-brasileira, africana e dos povos indígenas em todos os níveis (educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio; educação superior) e modalidades (educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial) de ensino. Esse desafio está colocado para todas

as instituições de ensino, públicas (criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público) e privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas). Inspirado na produção teórica e os estudos de Catherine Walsh (2013) sobre pedagogias decoloniais. O pensamento decolonial permite a construção de conhecimentos que vão contra a hegemonização da vida, com a lógica da colonialidade e suas formas de controle, trabalha a partir de outros referenciais de produção de conhecimento e cultura, de organização política e econômica, de práticas pedagógicas, pelas perspectivas de outros povos como os indígenas e africanos. Nessa mesma conexão de pensamento Walsh apresenta a pedagogia decolonial como a junção das práticas pedagógicas orientadas para o decolonial. Práticas que possibilitam outras maneiras de ver, ouvir, sentir e pensar a realidade.

## DISCUSSÃO

A pedagogia decolonial favorece a construção de práticas educativas que potencializam o processo de aprendizagem significativa, respeitando as diferenças étnicas e culturais de todos/as e para todos/as, permitindo-nos pensar e repensar em que concepções o sistema educacional brasileiro tem se fundamentando para elaborar sua práxis. O objetivo do trabalho é apresentar os aspectos gerais e os princípios teóricos e metodológicos do campo decolonial no cenário das práticas pedagógicas. A proposta é problematizar as práticas pedagógicas coloniais, tomando as demandas colocadas pela educação das relações étnico-raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como possibilidade de resistência. O trabalho pretende apresentar a hipótese de que as possibilidades de pedagogia decolonial são compatíveis com a necessária descolonização das práticas pedagógicas exigidas pelos conhecimentos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis e modalidades da Educação Brasileira.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a construção do estudo enquadra-se como pesquisa bibliográfica, com análise de fontes primárias e secundárias. Tendo como pauta os autores: Catherine Walsh, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Nelson Maldonado-Torres, Vera Candau, outros. A Lei 10639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental também serviram de base para os estudos.

## CONCLUSÃO

A contribuição desse estudo está em sustentar a decolonialidade como um recorte teórico fundamental para o debate da educação das relações étnico-raciais. As opções descoloniais estão mostrando que o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos. (MIGNOLO, 2008, p.295). O caminho para o futuro é e continuará a ser, a linha epistêmica, ou seja, a oferta do pensamento descolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas “almas” e que revelam ao seu modo de pensar e de saber. (MIGNOLO, 2008, p.324).

## REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze; Grosfoguel, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva negra. Soc. estado. Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abril de 2016. Disponível a partir <http://www.scielo.br/scielo.php?Bolivar>).

BRASIL. Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, jul/dez., 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e Educação. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, agosto de 2003. <http://www.scielo.br/>

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In Revista Crítica de Ciências Sociais, 80, Março 2008: 115-147.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Walter D. Mignolo (Duke University, Universidad Andina Simón. In. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005. <http://biblioteca.clacso.edu.ar>

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. Sitientibus. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

WALSH, Catherine. La educación Intercultural en la Educación. Peru: Ministerio de Educación. (Documento de trabalho), 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de El insurgir, re-existir y re-vivir. Disponível em: [www.saudecoletiva2012.com.br/.../didatico03.pdf](http://www.saudecoletiva2012.com.br/.../didatico03.pdf). Acessado em 01/09/2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

## QUEM MEXE COM “ESSE TIPO DE COISA”? – MAPEAMENTO INICIAL DA QUESTÃO RACIAL NO COLÉGIO PEDRO II

Alessandra Pio – CPII/GEPARREI; UFRJ apioufrj@gmail.com RESUMO

Este relato de experiência refere-se ao diagnóstico inicial da coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Colégio Pedro II sobre a questão racial nesta escola e a primeira ação desenvolvida por este Núcleo com o objetivo de atender às demandas encontradas.

Palavras-chave: Mapeamento; Questão racial; Colégio Pedro II.

### INTRODUÇÃO

Este relato de experiência refere-se ao diagnóstico inicial da coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Colégio Pedro II sobre a questão racial nesta escola e a primeira ação desenvolvida por este Núcleo com o objetivo de atender às demandas encontradas. A coordenação do NEAB/CPII realizou, entre março e maio de 2014, visitas aos 15 *campus* deste Instituto Federal de Educação, com o intuito de verificar como estes espaços desenvolviam trabalhos para o atendimento ao Artigo nº 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Chegando ao *campus*, a coordenadora se identificava à direção ou à/ao responsável e anunciava o motivo da visita: conhecer o trabalho daquela unidade em relação ao ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. A resposta habitual era seguida de um gesto peculiar (um acenar da mão, em círculo, como se mostrasse no espaço algo genérico ou sem importância), que se referia ao trabalho de alguma/algum professora/professor específico: “fulana/o é quem lida com esse tipo de coisa” ou “fulana/o é quem gosta dessas coisas”. Essa resposta dita de forma tão espontânea revelou o tratamento pessoal com o qual a questão racial é tratada no Colégio: é “problema” de alguém, que se dedica por afinidade, militância ou outra motivação individual. Tal situação, somada às abordagens realizadas a alunas e alunos sobre o que eles esperavam do NEAB, nos levou a elaborar um plano de ação para atender à necessidade diagnosticada: a de mostrar à comunidade escolar outras histórias do povo negro, que fortalecessem sua identidade e fomentassem o desejo de pertença (identitária). O plano de ação tinha como objetivos: inserir o NEAB como referencial de trabalho das questões raciais na escola; conscientizar a comunidade escolar sobre a existência da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; combater a “cultura do silenciamento” de casos de racismo na escola; favorecer o protagonismo negro naquele espaço; estabelecer o contato com os movimentos negros e a juventude negra da instituição; ampliar o conhecimento sobre ícones negros através dos tempos e de hoje; questionar os padrões de cultura e comportamento

eurocentrado valorizados pela instituição; valorizar a cultura e a história negra a partir da fala em primeira pessoa; pontuar os privilégios da branquitude.

#### METODOLOGIA

A partir dos objetivos foi pensado um evento único, que desse visibilidade à temática racial em toda a escola. Chamamos de “I Circuito Cultural Afro-Brasileiro do Colégio Pedro II”. A proposta era fazer um evento cujo protagonismo fosse totalmente negro: fotógrafas/os, cineastas e atrizes/atores falando sobre mídia e racismo; professoras/es negras/os apresentando seus trabalhos com a aplicação da Lei nº 10.639/2003; feministas negras; líderes do Movimento Negro; líderes religiosos e estudiosas/os das religiões de matrizes africanas; contadoras/es de histórias de lendas africanas; escritoras/es negras/os; teóricas/os negras/os e toda uma gama de personalidades capazes de dar visibilidade à negritude de formas ainda não vistas naquele espaço educacional.

#### DISCUSSÃO

O Circuito foi realizado em sete, dos oito bairros onde o Colégio se localiza, para atender a todos os *campi* e foi aberto a toda a comunidade escolar. Cada dia de evento contava com uma mesa, nomeada com uma personalidade negra, na qual convidadas/os falavam de suas experiências e respondiam às curiosidades da plateia; intervenção cultural; oficina; debate; cinema; e feira de livros sobre a temática.

#### CONCLUSÕES

Alunas/os negras/os da instituição passaram a considerar o Núcleo como uma referência, buscando nosso auxílio em casos de racismo e/ou insatisfação com a forma da escola lidar com temas raciais. Formaram Coletivos Negros com o apoio do Núcleo e fortaleceram seus vínculos identitários. Houve um aumento significativo de docentes envolvidos em eventos sobre a temática racial nos anos seguintes. O debate sobre a mudança do currículo passou a ocupar maiores espaços na rotina da instituição.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/cne/>].

BRASIL. *Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 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”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

## POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: DIÁLOGOS A PARTIR DE BELL HOOKS SOBRE A DEFESA DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

Aline Cristina Oliveira do Carmo - UERJ/Colégio Pedro II  
alinecarmo84@gmail.com

### RESUMO

Neste trabalho, pretendo desenvolver e compartilhar a ideia defendida pela escritora afroamericana Bell Hooks sobre a teoria e a educação como lugares de cura. Considerando os danos psicológicos e geracionais decorrentes do colonialismo descritos por Frantz Fanon, defendo uma educação para a diversidade cultural, destinada ao rompimento com os padrões coloniais do poder, do saber e do ser, expressos no racismo e nas hierarquias de gênero. Assim, a educação intercultural visa ao direcionamento de nossa prática educativa para o restabelecimento do equilíbrio psicoafetivo daqueles que tiveram sua subjetividade desintegrada pelo colonialismo, com base no diálogo, no respeito à diversidade e no reconhecimento do lugar de fala no processo de produção e compartilhamento de saberes.

Palavras-chave | : educação intercultural, racismo, descolonização.

### INTRODUÇÃO

Em *Ensinando a transgredir* [1994], obra em que reúne artigos nos quais reflete sobre sua prática como educadora em universidades nos Estados Unidos, bell hooks apresenta reflexões nas quais enfatiza a importância de pesquisadores e profissionais da educação unirem teoria e prática, especialmente no que tange à defesa da diversidade, através do combate ao racismo e ao sexismo. No artigo “A teoria como prática libertadora”, ela apresenta seu encontro com a teoria em um contexto de dor e desespero, de modo que a busca pela compreensão do que ocorria dentro de si e ao seu redor a levou a direcionar seus estudos a fim de que sua dor fosse embora (HOOKS, 2013, p.83).

No contexto educacional, é frequente a identificação, especialmente na experiência de pessoas negras, seja quando crianças, adolescentes ou adultas, da ocorrência de momentos de dor e incompreensão em decorrência do racismo. Tanto como estudante quanto como professora, pretendo refletir sobre as possibilidades de transformação da dor do racismo para a sua cura através de uma proposta educacional voltada para o diálogo.

### METODOLOGIA

Como enfatizado pelas pedagogias críticas que buscam romper com o modelo de educação bancária (FREIRE [1968], MCLAREN 1997, HOOKS 2013), o processo educacional é compreendido um risco e não possui garantias, uma vez que depende da participação de todos os sujeitos nele envolvidos, visando ao fortalecimento de sua autonomia. Por essa razão, dar voz e reconhecer o lugar de fala de todos os participantes neste processo visa torná-lo transparente, acolhedor e menos opressivo, sendo a diversidade reconhecida como fonte de enriquecimento mútuo de valores e não de conflitos ou disputas sociais. Dessa forma, a metodologia desenvolvida por esses autores parte da incorporação dos saberes e experiências vivenciados por todos os sujeitos do processo educacional, visando romper com práticas de silenciamento, expressas no racismo epistêmico (inferiorização dos saberes que não se alinham ao cânone ocidental) e no epistemicídio (assassinato de saberes não-hegemônicos).

#### DESENVOLVIMENTO

O reconhecimento do lugar de fala constitui um eixo metodológico comum na crítica epistemológica de diversos autores preocupados com a descolonização (FANON 1952; HALL 1994; TORRES 2008; KILOMBA 2016). Trata-se de assumir como pressuposto que o conhecimento não é neutro e, por isso, a importância de nunca perder de vista o nosso propósito: educar para curar, isto é, para romper com relações de dominação, tendo em vista o respeito à humanidade de cada um e aos saberes e experiências que carregamos e podemos compartilhar, com o intuito de promover o enriquecimento recíproco. Enriquecimento de valores, no sentido de expandir nossas visões de mundo e capacidades de aprendizado, e não de acúmulo de bens materiais, valorizando práticas que aumentem nossa potência de vida através do autocuidado e do cuidado coletivo. A ideia da neutralidade do conhecimento omite as violências praticadas no espaço escolar e na educação em geral. Através de breves relatos de experiência como ex-aluna de escolas públicas e privadas, e como professora da educação básica, pretendo demonstrar como a violência do racismo e da colonização podem se perpetuar ou serem rompidas através da educação. Com isso, defendo uma educação para a diversidade cultural como prática descolonizadora, através da produção coletiva e do compartilhamento de saberes, tendo em vista a cura de nossos corpos e mentes dos efeitos da colonização que desintegram nossa subjetividade.

#### CONCLUSÃO

Neste encontro de etnoeducadoras negras, desenvolvo a compreensão do trabalho educacional como uma ação preventiva e formativa contra os danos psicológicos decorrentes

do colonialismo moderno, por meio do fortalecimento da autoestima, bem como da construção de espaços seguros para o diálogo, a escuta e a produção do conhecimento. Através de uma reflexão sobre nossa prática pedagógica a partir de bell hooks, em diálogo com outros autores, a educação é vista como o desenvolvimento de um espaço de afeto e acolhimento para a produção e compartilhamento de saberes, em oposição a um espaço e a uma cultura de silenciamento e dominação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Prefácios de Alice Cherki (à edição de 2002) e de JeanPaul Sartre (à edição de 1961). Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

\_\_\_\_\_. [1952] *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50ª edição, 2011.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HALL, Stuart: "Cultural Identity and Diaspora". In: *Colonial Discourse and Post-colonial Theory: A Reader*. Ed. Patrick Williams and Chrisman. London: Harvest Wheatsheaf, 1994, págs. 392-401.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Prefácio de Paulo Freire. Apresentação de Moacir Gadotti; tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

TORRES, Maldonado. "A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade". In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008.

KILOMBA, Grada. *Descolonizando o conhecimento. Uma palestra-performance*. Tradução: Jessica Oliveira s.d. Disponível em <http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf>.

Acessado em 18.09.2016.

### Simpósio Temático V - Simpósio da rede de etnoeducadoras negras

Este simpósio tem como finalidade apresentar trabalhos que expressam a coletividade da Rede de etnoeducadoras negras cariocas, que em seus mais diferentes espaços-tempos fazem a educação acontecer.

Data: Sábado – 8h às 17h

Professor Responsável: Claudia Miranda (UNIRIO)

## AFRICANIDADES EM ARTE GRIOT

Dayse Ellen Gomes Moura/ Espaço Art Griot/ Aqualtune

daysegomis22@gmail.com

### RESUMO

Local de realização: Oficinas realizadas no SESC do Engenho de Dentro- RJ e Belenzinho em São Paulo, escolas públicas e privadas, espaços não formais de educação como em ONG's, projetos sociais, igrejas, seminários, congressos, feiras temáticas, quilombos, sindicatos entre outros espaços no Rio de Janeiro e em outros estados como São Paulo, Alagoas-Maceió, Salvador-BA.

Período: As realizações destas oficinas acontecem desde anos de 2010 até a presente data.

Público-Alvo: crianças, jovens, adultos.

### INTRODUÇÃO

Trazendo a memória de nossas ancestrais observamos que a criatividade andava ao lado das necessidades, oportunidades e unidade e neste sentido lembrar nossos antepassados em suas experiências nas práticas de artes plásticas como fazer como nossos avós que criavam bonecas, roupas, cobertores, bolsas, tapetes e demais utensílios independentes do momento econômico, social da nossa população negra. Portanto, continuar acreditando que com a Arte Griot (que significa pessoa que trás o caminho) vinda dos nossos ancestrais é possível resgatar e fortalecer a nossa identidade, outrora violentamente retirada dos nossos corpos, dos nossos saberes e das nossas vidas.

### Objetivos

As oficinas lúdicas de bonecas Abayomi que trabalho procura:

- resgatar a identidade negra;
- reconquistar essa memória ancestral que foi retirada do nosso convívio do que é ser belo e bonito, discutindo a autoestima e eliminação do racismo, e o que é ser negros (o) nesse contexto de violências diárias, preconceito e discriminações em que a população negra se encontra em diversos espaços da sociedade tanto na escola ou fora dela.

### METODOLOGIA

O desenvolvimento das oficinas lúdicas de bonecas Abayomi acontece com grupos diversos e o número de pessoa dependente do contexto do espaço que está sendo oferecendo a oficina. Uso a técnica de fazer a boneca Abayomi sem cola ou costura ou qualquer material de suporte como madeira, ferro ou qualquer outro. Utilizo o reaproveitamento dos retalhos de panos, fitas,

bordados, bijuterias e malhas. Abayomi na língua Yorubá significa “presente” e procuro fazer a boneca como o nosso presente ancestral e suas expressões faciais não tem para o entendimento que o continente africano é diverso, logo suas identidades são múltiplas.

As trocas são sempre fantásticas e os relatos das construções das bonecas são memoráveis e fundamentais para construirmos os diálogos da resistência negra, preconceitos, discriminações e de como esse processo amadurece e reexistir nesse processo da identidade negra como nos aponta Frantz Fanon.

Desafios são também profícuos para o aperfeiçoamento da oficina. Existe ainda muita dificuldade da internalização de sentimentos por parte seja da criança, do jovem ou do adulto em entender os processos e da subjetivação que trás a oficina acarretando sentimentos de repulsas ou de grande emoção.

#### REFERÊNCIAS

- DA SILVA, Sonia Maria. Experiência Abayomi: coletivos, ancestrais, femininos, artesanando empoderamentos. V ENECULT-Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, v. 27.2009.
- FANON, Frantz; DA SILVEIRA, Renato. Pele negra, máscaras brancas. Scielo-EDUFBA, 2008.
- MUNANGA, Kabenguele. Superando o racismo na escola. UNESCO, 2005.

## QUESTÕES SOBRE A IDENTIDADE NEGRA NO AMBIENTE ESCOLAR

Zamara Graziela Pinheiro de Oliveira- PPGEdU -UNIRIO  
[zamarapinheiro@gmail.com](mailto:zamarapinheiro@gmail.com)

### RESUMO

Considerando as mudanças no campo educacional impulsionadas pela lei 10.639/03, o presente trabalho busca discutir a diversidade étnico-racial nas escolas da educação básica do Rio de Janeiro. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo. A escola é um local de discussão, de problematização e de aprendizado, é o primeiro ambiente em que temos contato com regras formais de sociabilidade, em que convivemos com pessoas que possuem demandas similares de aprendizado. Vemo-nos em um ambiente hierárquico em que somos submetidos às mesmas regras. Entretanto, para alguns a hierarquização não se dá da mesma forma, independente da instituição escolar ser pública ou privada, para o aluno negro sua posição hierárquica é diferenciada, a cultura racista a que estamos submetidos os leva a uma condição de segregação, em que o aluno branco se vê em uma posição de superioridade a aquele que ocupa a mesma posição que a dele, a de estudante.

Palavras-chave: Ensino de História; Racismo; Identidade; Cultura.

### INTRODUÇÃO

As reflexões trabalhadas se desenvolverão com base na defesa do rompimento dessa tendência e da necessidade de integração dos/as estudantes negros/as no ambiente escolar de forma mais equitativa, na perspectiva de uma reeducação das relações étnico-raciais em ambiente escolar. A educação deve negociar as assimetrias causadas pela diferença de força entre as identidades, propondo a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A escola tem o papel de formar um cidadão do mundo, que tenha acesso a diferentes grupos culturais e que tome pra si os hábitos, tradições e comportamentos que lhe tragam uma identificação. Criando assim um indivíduo que contraponha-se a um etnocentrismo excludente.

### DISCUSSÃO

A educação formal inicia-se ainda nos primeiros anos de vida e é fornecida dentro do ambiente escolar. O sociólogo francês Pierre Bourdieu, analisou em sua obra *A reprodução*, o funcionamento do sistema escolar francês e concluiu que, em vez de ter uma função transformadora, ele reproduz e reforça as desigualdades sociais. Quando a criança começa sua aprendizagem formal, segundo o autor, é recebida num ambiente marcado pelo caráter de

classe, desde a organização pedagógica até o modo como prepara o futuro dos alunos. Nesse aspecto, podemos afirmar que a realidade educacional brasileira e francesa possuem uma proximidade.

Mesmo sendo necessária, a escola ou a educação formal não foi e nem é a panaceia para os negros brasileiros. Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidades na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou – e ainda prega – uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo.<sup>1</sup>

Condizente com esta afirmativa, constatamos que a escola é o local onde as identidades se formam através das relações que se desenvolvem entre os estudantes conjuntamente com o conteúdo a quem tem acesso, em sala de aula. Segundo Hall (2006): “Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão a nossa frente. Estamos sempre em formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2006, p. 43).

## CONCLUSÃO

A escola é um local de discussão, de problematização e de aprendizado, é o primeiro ambiente em que temos contato com regras formais de sociabilidade, em que convivemos com pessoas que possuem demandas similares de aprendizado. Nos vemos em um ambiente hierárquico em que somos submetidos as mesmas regras. Entretanto, para alguns a hierarquização não se dá da mesma forma, independente da instituição escolar ser pública ou privada, para o aluno negro sua posição hierárquica é diferenciada, a cultura racista a que estamos submetidos, os leva a uma condição de segregação, em que o aluno branco se vê em uma posição de superioridade a aquele que ocupa a mesma posição que a dele, a de estudante.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Petrópolis: Vozes, 2008;  
HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

---

<sup>1</sup> SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: BRASIL. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (Cip). Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC). Educação antirracista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº. 10.639/2003/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília 2005.p.23

## A REJEIÇÃO DO CABELO CRESPO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Aline de Oliveira Braga [alineoliveira-18@hotmail.com](mailto:alineoliveira-18@hotmail.com) RESUMO

As leituras de vida, as vivências, as experiências como mulher e negra, fruto de um casamento inter-racial, e que conviveu apenas com familiares brancos, oriundos da parte materna, me conduziram ao caminho que hoje percorro na educação e às múltiplas perguntas que surgem dentro desse trajeto. Desse modo, o presente trabalho se constitui como fruto dessas experiências e práticas dentro do campo da educação. A pesquisa foi um estudo de caso, empreendido no período de julho a dezembro de 2013 com crianças da faixa etária de 5 anos de idade, em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Essa experiência é uma parte da jornada de uma professora, pedagoga, especialista da Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro/Brasil e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGECC/UERJ).

Palavras chave: Cabelo crespo; Primeira infância; Identidades

### INTRODUÇÃO

Sou pedagoga, professora de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro/Brasil e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGECC/UERJ). Para essa jornada, o trabalho teve como objetivo investigar como as crianças se enxergavam enquanto negras. Para isso, propusemos a abertura de um círculo na sala de aula onde contamos a história infantil *O Cabelo de Lelê*, que narra a busca de uma menina sobre a origem de seus cabelos crespos.

### METODOLOGIA

Práticas emancipatórias que revelam possibilidades de propor novas abordagens de trabalho dão o contorno dessa experiência. Logo após a exposição da referida história, passamos um espelho na roda de conversa, no qual elas identificaram seus traços, cor da pele e cabelo.

### DISCUSSÃO

As leituras de vida, as vivências, as experiências como mulher e negra, fruto de um casamento inter-racial, e que conviveu apenas com familiares brancos, oriundos da parte

materna, me conduziram ao caminho que hoje percorro na educação e às múltiplas perguntas que surgem dentro desse trajeto. Desse modo, o presente trabalho se constitui como fruto dessas experiências e práticas dentro do campo da educação. A pesquisa foi um estudo de caso, empreendido no período de julho a dezembro de 2013 com crianças da faixa etária de 5 anos de idade, em uma escola municipal do Rio de Janeiro.

Em seguida, distribuímos giz de cera e folhas de papel e pedimos que as crianças se retratassem através de desenhos.

Os desenhos apresentavam algo muito comum, que era o uso do giz de cera na tonalidade chamada “cor de pele”, que é um tom de rosa claro. Aos poucos, as crianças trouxeram os desenhos, e perguntamos a elas sobre a cor utilizada. As respostas concentravam-se na ideia de que eles eram claros, por isso se pintavam com cores claras. Nesse momento, algumas crianças disseram que pareciam com a personagem do livro *O Cabelo de Lelê*, porém os seus desenhos não se remetiam a uma aparência negra. Outro fator destacado relaciona-se a um menino negro, que decidiu desenhar, junto à sua imagem, a de uma colega de classe. O menino era negro e retratou-se como branco; no mesmo desenho, retratou a menina que estava ao seu lado como negra. A criança por ele desenhada era negra, assim como ele. A consciência racial da criança em questão voltou-se para identificar o outro, mas não a si mesmo como pertencente à raça negra. Percebemos que, embora a maior parte da turma fosse de pardos, eles não se identificavam como negros.

Consideramos que é compreensível que as crianças valorizem suas características, pois elas percebem que seus traços não são socialmente aceitos, sobretudo quando esses traços dizem respeito ao cabelo crespo.

## CONCLUSÕES

Assim, no Brasil, foram construídas ideologias acerca da inferioridade do negro, e essas ideias estão impressas no modo como a primeira infância se percebe. As meninas desenharam-se com os cabelos lisos e a cor da pele clara, mesmo sendo negras, manifestando confusão após a entrega dos desenhos, pois se autorretrataram embranquecidas. Como principais referenciais teóricos, adotamos as considerações de Hédio Silva Júnior, que discorre sobre educação infantil, diversidade e igualdade; a pesquisa de Ricardo Henriques, que versa sobre a importância da pré-escola na vida da criança negra; e o trabalho de Nilma Lino Gomes, sobre corpo e cabelo negro.

## REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

HENRIQUES, Ricardo. Raça e gênero no sistema de ensino os limites das políticas universalistas na educação. Brasília : UNESCO, 2002. 100p.

OLIVEIRA, Iolanda. Relações Raciais no Contexto Social, na Educação e na Saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro, Quartet, 2012.

SILVA JUNIOR, Hédio.. Ação afirmativa: um produto genuinamente nacional. In: Relações Raciais no Contexto Social, na Educação e na Saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro, Quartet, 2012.

## IDEOLOGIAS QUE PERPASSAM OS DISCURSOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ÂMBITO DO ENSINO PRIVADO

Viviane Rodrigues Santos Angelo - PPRER (CEFET-RJ)

vividenzel@hotmail.co

### RESUMO

Após consulta a pesquisas que buscavam identificar os caminhos trilhados pela implementação da lei 10.639 nas escolas, onde podemos observar que vem percorrendo caminhos tensos e complexos, propomos para essa investigação de mestrado, um estudo de caso junto a equipe técnica pedagógica e docente de uma instituição de ensino privado visando analisar os discursos sobre a implementação da lei dentro do complexo campo de imaginários sobre as relações raciais brasileiras. Assim, através dos referenciais teóricos da disciplina de Análise do Discurso nos propomos observar o quanto as marcas discursivas se revelarão alinhadas ou não, com as ideologias, os fundamentos e as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como, se os intelectuais dessa instituição, por meio de seus discursos, se revelarão envolvidos organicamente com a dinâmica sócio-político-racial do seu tempo, interligados a um projeto de educação antirracista.

Palavras Chave: Lei 10.639; Ideologia; Relações étnico-raciais; Análise do discurso.

### INTRODUÇÃO

A lei 10.639 e suas respectivas formas de regulamentação fazem parte de uma modalidade política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para valorização da identidade, da memória e da cultura negra. Entretanto, sabemos o quanto suas diretrizes entram em confronto “com o imaginário racial presente na estrutura de funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais”. (GOMES, p.40, 2009)

Nos debruçando nos estudos das relações raciais brasileiras não podemos desconsiderar a força ideológica produzida no final do século XIX e início do XX, operada pelos intelectuais na produção de um saber direcionado para a organização do pensamento racial no interior da sociedade brasileira. Atualmente, como resultando desse processo, vemos através da história a promoção e a incorporação de formas mentais e comportamentais influenciadas pelas diversas fases do pensamento racial brasileiro, manifestadas até hoje nos discursos e ações dos sujeitos conviventes em nossa sociedade.

Nesse caminho, pretendemos refletir sobre como os fatores políticos, econômicos e ideológicos da história das relações raciais brasileiras do passado e do presente, se refletem nos discursos construídos pelos sujeitos envolvidos nessa investigação, considerados aqui essencialmente históricos e ideológicos, cujas falas serão produzidas a partir de um determinado lugar, representando um determinado tempo histórico e um espaço social, por meio dos enunciados gerados através de entrevistas e questionários, em torno do que cada sujeito pressupõe a respeito da educação das relações étnico-raciais.

## METODOLOGIA

Dentro do estudo de caso aqui proposto como um instrumento dessa pesquisa qualitativa serão realizadas entrevistas com o corpo técnico pedagógico, e aplicação de questionários com o corpo docente com a expectativa de melhor favorecer a análise das tendências ideológicas no discurso sobre sua ação no cumprimento da lei, amparados pelo estudo das fases do pensamento racial brasileiro<sup>1</sup> e pelas contemporâneas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e pelo seu Plano Nacional de Implementação.

Nessa empreitada, nos favoreceremos dos referenciais teóricos da disciplina da Análise do Discurso - AD de tradição francesa, acostumada a reunir reflexões sobre o texto e a história voltando-se “para o “exterior” linguístico, procurando apreender como no linguístico inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção.” (BRANDÃO, p. 103, 2004)

As discussões teóricas trazidas acerca do discurso contribuem teórica e epistemologicamente para refletirmos sobre as concepções que dialogam com o uso da linguagem como prática social, bem como, com a heterogeneidade enunciativa na produção dos sentidos, além da noção das condições de produção em contextos discursivos.

## IDEOLOGIAS E DISCURSOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Em se tratando dos fenômenos ideológicos, partilhamos das ideias de Gramsci quando considera que a ideologia pode se tornar, tanto instrumento de dominação, como de promoção dos grupos subalternos, pois podem ter uma função orgânica de consciência das diversas lutas no universo popular. “Gramsci está convencido de que é por meio da ideologia que

---

<sup>1</sup> Classificação de fases 4 fases para pensamento racial brasileiro. (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010)

determinados grupos sociais “tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias responsabilidades, do próprio devir”(SEMERARO, p.31, 2006)

Imersos nesse contexto e diante de uma legislação que resulta de uma conquista oriunda de um longo processo de lutas e reivindicação dos movimentos sociais, favorecendo na criação de um conjunto de possíveis estratégias como instrumento para a construção de uma escola plural, democrática, que combata o preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação, desejamos refletir sobre o quanto os efeitos ideológicos das diferentes fases do pensamento racial brasileiro poderão interferir favoravelmente ou comprometer a viabilização do cumprimento desse direito à diversidade étnico-racial por parte desses intelectuais que atuam como docentes e fazem parte da equipe técnica pedagógica de uma escola privada do município do Rio de Janeiro.

De acordo com Semeraro (2006) os intelectuais-políticos precisam se colocar no lugar das vítimas do sistema através da ótica dos defraudados se revestindo de energia revolucionária para fazer parte do movimento real que supere o estado de coisas existentes. E, nesse sentido, acreditamos que para um efetivo trabalho com vistas a uma educação antirracista, será imprescindível que este intelectual seja orgânico, ou seja, conectado com o mundo do trabalho, das organizações políticas e culturais, se colocando intimamente entrelaçados com as relações sociorraciais.

## CONCLUSÃO

Com a investigação em andamento e ainda em fase de análise do material gerado, constatamos a despeito do reconhecimento do Estado brasileiro sobre a existência do racismo, e do compromisso firmado com a reparação aos grupos excluídos, que a ausência de um debate pautado pela complexa trama das relações raciais do passado e do presente, através dos diversos canais da sociedade civil poderá fragmentar e desfavorecer a compreensão das desigualdades raciais e estruturais presentes em nossa sociedade e da emergência de pedagogias antirracistas na escola brasileira.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Introdução a análise do discurso – 2ª ed. Rev., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das diretrizes Curriculares nacionais para educação das Relações etnicorraciais e para o ensino de História e cultura afrobrasileira e africana. Brasília: MEC, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implantação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 39-74.

OLIVEIRA, Iolanda; SACRAMENTO, Monica Pereira. Raça, Currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação: o diálogo teoria/ prática na formação de profissionais do magistério. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das Graças; MULLER, Tânia Mara Pedroso.(org.) Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira –FEUFF. (N.12) Rio de Janeiro, Ed. Alternativa, 2010.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

## LEITURAS DE FRANTZ FANON NO DEBATE SOBRE AS URGÊNCIAS NOS CURRÍCULOS PRATICADOS

Ana Beatriz da Silva - UNIRIO

[biapossocial@gmail.com](mailto:biapossocial@gmail.com)

Claudia Miranda - UNIRIO

[mirandaunirio@gmail.com](mailto:mirandaunirio@gmail.com)

### RESUMO

As leituras realizadas com ênfase na compreensão da gênese da crítica pós-colonial e nas lacunas do discurso sobre a emergência do ideário da “modernidade”, indicaram haver, na obra de Frantz Fanon, aportes que nos remeteram ao quadro mais amplo sobre as assimetrias presentes no currículo em termos das políticas e das práticas. Com essas preocupações, considera-se uma abordagem que favorece contra-narrativas e rupturas frente ao instituído. Privilegiamos o entendimento de proposições desenvolvidas sobre as “peles negras e as máscaras brancas”.

Palavras chave: Educação; Frantz Fanon; Currículos praticados.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa problematizar alguns aspectos centrais da obra de Frantz Fanon e que podem ser localizados como uma contribuição para a Educação. Entende-se que esses descritores acima, agregados como título, são chaves para estudos emergentes sobre a transposição cultural. Nos fóruns realizados no campo da Educação, é possível observarmos os ajustes engendrados para ter como referencial e orientação, uma visão unívoca de currículo. Com essas preocupações, considera-se uma abordagem que favorece contra-narrativas e rupturas frente ao instituído. Privilegiamos o entendimento de proposições desenvolvidas sobre as “peles negras e as máscaras brancas”.

Portanto, cabe considerar assim, a própria “experiência” dos povos subalternizados no processo colonial e a condição de resistência ao longo de sua luta pela vida em todo o terceiro mundo. Por tudo isso, faz sentido perguntarmos sobre como a educação organizada via os sistemas públicos não deu conta de agregar os saberes dos povos tradicionais e ainda questionar as condenações que o currículo promove quando se mantêm eurodirigido. No caso do Brasil, é fundamental pensarmos sobre inúmeros aspectos do sistema educacional já que este tende a favorecer a manutenção de um tipo de ancoragem na colonização. Por outra parte, o

protagonismo e as lutas antirracistas devem ser alocadas como uma perspectiva indispensável ao debate.

## METODOLOGIA

Um referencial para este contexto de problematização da transposição cultural é, portanto, a revisão bibliográfica e levantamento de trabalhos que passaram a emergir sobre esse autor. O caminho via as instituições do Movimento Negro do Brasil deve ser aqui ressaltado nesse processo de análise das práticas que nascem na formação política.

## DISCUSSÃO

Vimos que um importante argumento está no trabalho de Petrônio Domingues sobre “a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (Domingues, 2007, p. 101). Nesse panorama, é necessário evidenciarmos quais os efeitos da exclusão que tem historicamente garantido a permanência da opressão psíquica daqueles grupos sociais ainda marginalizados como bem refletido, hoje, nos currículos praticados e nas práticas discursivas. O ponto de contato com a proposição fanoniana, aqui em destaque, nos ajuda no mapeamento acima do iniciado e nos leva a valorizar nuances como a colonialidade do ser, do saber e do poder, conforme a ênfase de Aníbal Quijano (2010). Com Fanon (2008, p. 25) aprendemos que “a descolonização é sempre um fenômeno violento”. E, portanto, descolonizar as práticas e as políticas curriculares passa a ser imperativo para quem deseja entender os caminhos em prol de maior justiça epistêmica. O processo adotado pelos colonizadores para se imporem foi um processo marcado pela violência física e psíquica. A violência na reação é outro pressuposto presente no quadro de Frantz Fanon. Aparece, assim, a força que afeta os coletivos do Movimento Negro no Brasil, por exemplo.

Antônio Sérgio Alfredo Guimarães nos propõe pensar que, o racismo é uma forma bastante específica de “naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais, culturais a partir das diferenças tomadas como naturais” (1999, p.11). A abordagem sugerida por Nilma Lino Gomes (2003) ao estimular a inclusão de práticas curriculares que favoreçam a

percepção da identidade negra e étnico-racial dos discentes, se faz necessária para entendermos a produção de identidades inventadas na colonização. O “*outro*”, portanto, é uma invenção presente na narrativa do *eu colonial*. Interessam-nos, no debate sobre currículo, as rupturas com a colonialidade. Ao localizarmos as alternativas para as práticas curriculares vimos a seguinte análise desenvolvida por Cláudia Miranda (2013a, p.1): “as pedagogias sociais [...] pouco tem favorecido a emergência de outras movimentações para maior capilaridade no que concerne ao pressuposto que orienta uma educação antirracista indo na contramão dos pressupostos da Lei nº 10639/03”. A autora amplia seu argumento apontando chaves para uma agenda antirracista e para a percepção dos atalhos com ênfase nas ferramentas constitutivas desses processos de emancipação no campo educacional através das políticas públicas para os outros da “invenção colonial” que se desdobra em desvantagens coloniais na atualidade:

[...] políticas de ação afirmativa” fizeram parte do conjunto de temáticas que reconfiguraram o acontecimento universitário. Emergiram como demandas dos movimentos antirracistas e podem ser interpretadas como resultado de negociação e articulação contínuas que implicaram diferentes instituições negras e gestores públicos de orientações políticas diversas. Referimo-nos a uma dinâmica que envolveu sujeitos coletivos em espaços de reivindicação por maior acesso aos bens educacionais e maior mobilidade socioeconômica (Miranda, 2013, p.100).

A chave para esse pressuposto - leituras de Fanon para as urgências do currículo - é assumirmos suas entradas quando dá relevo para os efeitos da colonização na psique do colonizado.

## CONCLUSÕES

Um possível itinerário para a pesquisa em educação seria assumirmos a ausência da problematização desses efeitos na contemporaneidade e como a educação institucionalizada tem também essa ranço. Compreender o pensamento decolonial e sua contribuição para o campo educacional já é desdobramento das leituras realizadas sobre a adesão ao quadro propositivo de Frantz Fanon na Educação, como sugere Miranda (2013b). Ao iniciarmos o estágio docente na disciplina de “Currículo” esse desenho foi se conformando por conta das especificidades da movimentação curricular no Brasil, um país marcadamente refém de uma eurodireção das práticas pedagógicas. Pensar com Fanon seria reinventar o leque de possibilidade epistêmica e indicar o quão se invisibiliza o outro da colonização. No caso do Brasil, o Norte ainda é o destino.

## REFERÊNCIAS

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Revista Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p.100-122, 2007.

FANON, Frantz. Peles negras, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, nº 23. Campinas: Ed. Autores Associados, pág. 75-85, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, p.11, 1999.

MIRANDA, Claudia. Currículos Decoloniais e Outras Cartografias para a educação das relações Étnico-Raciais: Desafios Político-Pedagógicos Frente à Lei nº 10639/2003. Revista da ABPN, v. 5, n. 11, p.100-118, 2013.

\_\_\_\_\_. Frantz Fanon na formação de professores: teorias e outras práticas para os currículos a partir da Lei n. 10639/2003. In: SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei n.10639/2003. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2013b.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (Orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, p.73-117, 2010.

## DIFERENÇAS E INDIFERENÇAS: REFLEXÕES SOBRE AS QUESTÕES RACIAIS NA ESCOLA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Catia de Lima Costa ( SEMED Nilópolis)

### RESUMO

O presente texto é um recorte da pesquisa de mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares-PPGEDUC/UFRRJ. Como educadora e através de minhas experiências cotidianas me motivam a pesquisar sobre a temática educação e relações étnico-raciais. Desde a criação da lei 10.639/03 percebe-se o desafio de sua real implementação. A lei que se configura como instrumento para construção de um currículo que contemple a valorização do negro, sua cultura e de sua história, a fim de combater as mazelas do preconceito e discriminação e, sobretudo contribuir para a formação da identidade dos educandos. O objetivo desse estudo é investigar quais tem sido os desafios após a implementação da lei 10.639/03 para a promoção de uma educação antirracista. Busca-se através desta pesquisa colaborar para o desenvolvimento de Políticas e Práticas Pedagógicas voltadas para a valorização da diversidade no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação, relações étnico-raciais, Lei 10.639/03.

## PROTAGONISMO NEGRO INFANTIL: A DESCONSTRUÇÃO DO MODELO EUROCENTRADO DE ESCOLA

Elisa Simoni da Silva – Uerj/SME RJ [elisasimony@hotmail.com](mailto:elisasimony@hotmail.com)

### RESUMO

Este trabalho busca problematizar o modelo de escola que nos foi imposto pela colonização. Durante o primeiro semestre de 2016, pude colocar em prática um plano de curso voltado para a valorização da cultura africana e afro brasileira, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Elaborei o plano a partir dos conhecimentos adquiridos no curso de especialização em Educação e Relações Raciais, do Programa de Estudos Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), da Universidade Federal Fluminense. Esta experiência me permitiu refletir sobre minhas práticas e modificá-las na medida em que a realidade me apontava os caminhos.

Palavras chave: protagonismo, relações raciais, infância.

### INTRODUÇÃO

Diante de tantos casos de discriminação racial no ambiente escolar e fora dele, percebo que está cada vez mais latente a necessidade de desconstrução e reconstrução do modelo educacional colonizado de ensino. A escola que existe já não atende mais a demanda da infância e da juventude brasileiras, que são diversas e precisam de mudanças estruturais, valorização de saberes que são desprezados, e de novas formas de organização.

Romper com toda essa padronização eurocentrada do conhecimento é ter disposição para o enfrentamento, com o que está posto, seja com relação às próprias convicções construídas durante a minha escolarização, ou sobre as minhas ações profissionais no magistério.

### METODOLOGIA

As escolas públicas primárias exerceram (e ainda exercem) um papel político fundamental para a reprodução de estigmas sociais arraigados ao senso comum. Elas mantêm o *status quo* no que diz respeito ao ideal civilizatório conservador branco.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a “pesquisa-ação” participante. A proposta de trabalho consistiu no registro, através de relatórios, da aplicação de um planejamento anual para a turma 1501, envolvendo a temática das relações raciais, nas diferentes disciplinas e conteúdos propostos para o grupamento.

## DESENVOLVIMENTO

A Escola Municipal Clementino Fraga, lócus da pesquisa, pertence à 8ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal da Educação do Rio de Janeiro e está localizada no bairro de Bangu. Atende 363 alunos e alunas, distribuídos em 15 turmas, da Educação Infantil ao 5º ano, conta com um Núcleo de Estudos Afro Brasileiro (NEAB), inaugurado em fevereiro de 2015, em caráter experimental, com a participação de alunos/as do 4º e do 5º anos, que atuam como multiplicadores na unidade escolar.

A criação do Núcleo de Estudos Afro Brasileiro (NEAB) na Escola Municipal Clementino Fraga aconteceu a partir da identificação de alunos e alunas que demonstravam uma postura mais crítica e uma sede por debates mais aprofundados sobre a temática racial.

## CONCLUSÃO

Mesmo passados treze anos da promulgação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de cultura africana e afro-brasileira, a temática racial ainda não ocupa o lugar que deveria nos conteúdos das unidades de ensino. Falar sobre identidade étnica é um processo de rompimento de paradigmas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 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 AfroBrasileira”, e dá outras providências.

GONÇALVES, Maria das Graças; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso e OLIVEIRA, Iolanda de. *Cadernos Penesb 12*. Especial: curso ERER. 2ª ed. Niterói: EdUFF, 2013.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *A escola dos brancos*. In: Amkoullel, o menino fula. Trad. Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NUNES, Clarice. *(Des) encantos da modernidade pedagógica* in: 500 anos de educação no Brasil. 5ª ed. Belo Horizonte: autêntica, 2011.

SILVERIO, Valter Roberto; SOUSA, Karina Almeida de. *A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico racial*. In: Anete Abramowicz; Nilma Lino Gomes. (Org.). Educação e raça: perspectivas: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 v.1, p. 97-120.

## COSMOVISÃO AFRICANA: IDENTIDADE, CIRCULARIDADE E ANCESTRALIDADE NAS NARRATIVAS DO COTIDIANO

Sandra Aparecida Gurgel Vergne (sandragurgleja@yahoo.com.br)

Mestra em Ciência da Religião pela PUC - São Paulo

Professora da Rede Pública do Município d Duque de Caxias Grupo de Pesquisa

- Religião e Produções Simbólicas, Oraís e Literárias Africanas.

### RESUMO

Identidade, circularidade e ancestralidade nas narrativas do cotidiano, são elementos metodológicos desta pesquisa. Através da bricolagem, costurando, tecendo, juntando, busco o que está silenciado: discutir acerca do que tem se produzido no campo do currículo praticado no conteúdo das relações étnico raciais na Educação básica. Na Baixada Fluminense, em especial no Município de Duque de Caxias (Estado do Rio de Janeiro), tem havido um crescimento do neopentecostalismo, marcadamente articulado com uma perspectiva de incentivo à prosperidade econômica e de demonização das religiões de matriz africana. Ao fazermos o percurso histórico em relação à questão racial em nossa história, identificamos uma correlação de forças entre racismo e religião, em especial nos espaços escolares públicos. Para analisar esta dinâmica utilizo o referencial de autores do campo da Ciência da Religião, das Ciências Sociais e de Escritos Pós-coloniais, para propor uma perspectiva em Educação que possa incluir a cosmovisão africana como estratégia de curricular no resgate de identidade e ancestralidade de nossa população negra, bem como de efetivação da Lei nº 10.639/2003 e 11645/2002, nas escolas públicas. Para isso proponho no currículo da escola pública, este possa ser o lugar privilegiado de resgate da cosmovisão africana a partir dos seus princípios de circularidade, coletividade, horizontalidade e integralidade, transformando o campo da educação em um importante território de enfrentamento do racismo e da intolerância religiosa em nosso país. Algumas narrativas do cotidiano, dentro da educação pública, me colocavam diante de algumas práticas catequéticas e confessionais realizadas pela instituição escolar. São práticas que pouco, ou nada, aparecerão nos dados oficiais, ainda mais em uma escola periférica e isolada, que apontam para o reforço de marcas graves de opressão, em especial contra populações negras e pobres. Alguns relatos de alunos sobre o contexto religioso traziam questões que desafiavam minha reflexão de como poderia unir a minha formação pedagógica, e a especialização em *História da África e do Negro no Brasil*, que me provocavam a necessidade de discussão da aplicação da Lei nº 10.639/2003 e a Ciência da Religião. A escola que deveria ser um espaço de convivência das diferentes; no entanto, muitas vezes as práticas desenvolvidas dentro dos muros da escola ainda estão pautadas na “visão eurocêntrica e etnocêntrica” que têm sido a

marca inquestionável da historiografia aprendida na escola desde a educação infantil a Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Racismo. Cosmovisão africana. Educação

## INTRODUÇÃO

A proposta deste resumo estendido é indagar acerca do que tem se produzido nas vivências do professor em relação à perpetuação ou enfrentamento da intolerância religiosa. Quando falamos da realidade atual, esta não é descolada do passado, nem das relações de interesse dos grupos de poder. Mesmo com a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003. Embora este seja um importante passo nos dias de hoje, a existência da Lei não assegurou práticas escolares capazes de superar a visão eurocêntrica e folclorizada da cultura afro-brasileira e demonização religiosa. Diante do exposto, aponto para a cosmovisão africana, como base cultural de nosso povo, ferramenta curricular no resgate ao direito de viver a diferença, que constitui a experiência de ser negro. A aproximação de valores africanos, como a oralidade, coletividade, e integralidade, coletividade e pelo não silenciamento da perspectiva de vida da religiosidade de matriz africana, que vem sendo apertada das discussões no cotidiano da escola no currículo praticado. Tendo em vista que nestes anos estamos assistimos uma intensificação da tensão religiosa no cenário do Rio de Janeiro, na demonização das religiões de matriz africana.

## DISCUSSÃO

O panorama geral da constelação que o cotidiano me apresenta me possibilitou através do Mestrado em Ciência da Religião no campo da Ciência Prática da Religião tentar traduzir este cotidiano a qual me insiro, utilizando a *bricolagem* como metodologia de trabalho. Vou tentando reconstruir o ponto de partida, de chegada, de começo ou de estada desde além-mar, destas histórias contadas através de narrativa do cotidiano do currículo praticado. Mas, como capturar o silêncio falante na vida cotidiana daqueles que ensinam e aprenderam sob o viés da vigilância? Em *Vigiar e Punir*, nos fala dos recursos para um bom adestramento da vigilância dos passos, e da prescrição de comportamentos, conforme o regulamento da Casa dos Jovens Detentos de Paris. Outros autores também pretendem contribuir para a discussão do currículo praticado na a perspectiva de que a escolas públicas tem o dever histórico de promoção de uma forma de ensino-aprendizagem que inclua outras perspectivas de visão de mundo. Não fazer isto representa fortalecer a manutenção de uma cosmovisão de hierarquia social ancorada na classificação pela diferença. A possibilidade de compreender a nossa história de luta e de pertencimento mostra-se como lugar de destaque no currículo escolar.



## SABERES E FAZERES NOS SALÕES DE BELEZA ÉTNICO: INVESTIGAÇÃO DE PRÁTICAS ETNOMATEMÁTICAS NA ELABORAÇÃO DE PENTEADOS “AFRO”

Luane Bento dos Santos - Mestre em Relações Etnicorraciais (CEFET-RJ)

### RESUMO

Este trabalho tem por objeto apresentar o Projeto de Pesquisa Saberes e fazeres nos salões de beleza étnico: investigação de práticas etnomatemáticas na elaboração de penteados “afro”, investiga as técnicas e práticas dos profissionais cabeleireiros étnicos – no ato de pensar, arquitetar, esquematizar, e produzi penteados “afro” – em salões de beleza étnicos, nas cidades de Salvador (BR) e Bogotá (CO) – se constituem num tipo de Etnomatemática.

### INTRODUÇÃO

Nas cidades de Salvador e Bogotá, respectivamente Brasil e Colômbia, é possível encontrar salões de beleza especializados no oferecimento de serviços estéticos voltados para a manipulação dos cabelos da população negra, principalmente os salões chamados de étnicos, onde os frequentadores podem optar por vários tipos de técnicas corpóreas sobre os fios de cabelos, conhecidas como penteados afro.

No cotidiano afro-baiano e afro-colombiano, o consumo de penteados “afro” por pessoas negras e não negras são imagens recorrentes. Para Fagundes (2007), a presença constante de trançadeiras realizando penteados “afro” em turistas e moradores locais é um elemento integrante da paisagem de Salvador. Pinho (2003) destaca que o contexto cultural de Salvador sofreu um processo de “reafricanização”, marcado pelo uso de elementos estéticos expostos na indumentária e nos estilos de penteados dos cabelos com o objetivo de reconstruir e ressignificar o lugar político do corpo negro. Do mesmo modo Álvarez (2003) e Wade (2003) demonstram que no contexto afro-colombiano a partir das décadas de 1980-90 ocorreram vários processos de valorização e construção das identidades negras pautados em modelos estéticos que remetiam às ideais de negritude e de África. Neste sentido, vale estudar os contextos diversos de estratégias de construção de identidades negras a partir dos processos de corporificação, valorização estética e seleção de símbolos. Ademais, como considera Gomes (2006) a etnografia dos penteados africanos e “afro” revela que os cabelos nunca foram simples atributo de natureza para os povos africanos e afro-americanos.

Nos cabelos repousam significados estéticos, sociais e espirituais, isto é, um forte marcador identitário. Em pesquisa anterior para dissertação de mestrado tentou-se compreender como trançadeiras negras, da cidade do Rio de Janeiro, exerciam saberes e fazeres

etnomatemáticos ao realizarem técnicas de penteados trançados. Na atual proposta de pesquisa a Etnomatemática se constituiu em uma das teorias fundamentais para realização do trabalho. Por esta razão, considera-se importante apresentar a história e o contexto de emergência deste conceito. A Etnomatemática tem sido um campo de ensino e investigação, relativamente novo no meio acadêmico, surgindo na década 1980 como programa de pesquisa. É uma área de conhecimento científico que tem como finalidade contestar as práticas matemáticas acadêmicas e escolares como não sendo as únicas formas de sistemas de contagem, classificação, organização, medição e inferência. Para D'Ambrosio, o criador do termo, a etnomatemática pode ser explicada da seguinte forma:

Etno é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, código de comportamentos, mitos e símbolos; *matema* é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, conhecer, de entender; e *tica* vem, sem dúvida, de *techne*, que é a mesma raiz de arte e técnica de explicar e de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais (D'AMBROSIO, 1989, p.7).

É de interesse da Etnomatemática estudar as práticas de elaboração matemática dos grupos humanos, entendendo-as como práticas heterogêneas de fazer matemático, conectadas as características culturais e as necessidades tecnológicas de cada grupo humano. Segundo os etnomatemáticos, a matemática nada mais é um produto da cultura humana; e por essa razão, não pode ser visto portando uma única forma de elaboração e manifestação de fenômeno matemático, pois ele é diverso (D'AMBROSIO, 1989, 2007). É uma disciplina que se relaciona com as investigações etnográficas à medida que dependem dela como ferramenta para a realização da pesquisa e também apresenta a propriedade de “estranhar o familiar”, no caso em questão, o saber ocidental matemático.

Assim, a Etnomatemática é um programa de pesquisa que visa demonstrar através de investigação empírica a matemática de grupos socioculturais distintos, historicamente oprimidos, excluídos e invisibilizados e que com frequência não possuem vozes no meio acadêmico.

#### DISCUSSÃO

Na pesquisa anteriormente citada (SANTOS, 2013), os resultados da investigação demonstraram que parte das práticas que chamamos de etnomatemáticas eram utilizadas para elaboração dos penteados trançados. Notou-se que até aquele momento os penteados trançados eram interpretados apenas como marca de representação estética, identitária e modos de consumo em torno dos cabelos. Durante o contexto investigativo, percebeu-se que a observação das práticas e técnicas de trançar cabelos revelavam a inclusão de conhecimentos

matemáticos para a construção dos penteados, utilizando padrões geométricos e ideias matemáticas. Deste modo, foi sugerida a necessidade de uma investigação com abordagem etnomatemática de outros modelos de penteados afro em outros contextos culturais e espaciais. Por esses motivos, surgiu o interesse de realizar investigação etnográfica nas cidades de Salvador e Bogotá, por serem espaços onde há o consumo de modelos estéticos “afro” dentro dos salões étnicos, como aponta a literatura (PINHO, 2008; ÁLVAREZ, 2003). Por conseguinte, a investigação nos salões étnicos, das duas cidades, pode auxiliar na ampliação dos conhecimentos etnomatemáticos e antropológicos acerca das práticas e técnicas dos penteados “afro”, como também colaborar nas reflexões que se inserem no campo das relações étnico-raciais.

#### METODOLOGIA

Pretende-se realizar uma investigação etnográfica no universo dos salões de beleza étnicos localizados nas cidades de Salvador e Bogotá. A pesquisa será apoiada nos seguintes instrumentos metodológicos: diário de campo (como fonte de relato), observação participante, entrevistas semi-estruturadas, levantamento bibliográfico, história de vida e história oral. A proposta é de realizar a etnografia pelo período doze meses, seis meses em Salvador e seis meses em Bogotá.

Por fim, para entrada no campo, o método de aproximação será a criação algum modo de relacionamento com os profissionais, apresentação parcial do que será pesquisado e comprometimento quanto a não violação de sua privacidade e direitos; bem como estabelecer práticas cautelosas no ambiente de trabalho dos mesmos (para evitar qualquer tipo de constrangimento que leve a interrupção das atividades dos salões em se realizará as observações).

#### REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, Lina Maria Vargas. Poéticas del peinado afrocolombiano. Tesi de grado. Universidade Nacional de Colômbia. Departamento de Sociologia. Bogotá, 2013.
- CRUZ, Denise Ferreira Costa. Seguindo as tramas da beleza em Maputo. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade de Brasília, 2012.
- D' AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática. São Paulo; Atica, 1989.
- \_\_\_\_\_. Etnomatemática: elo entre as tradições e modernidade. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PINHO, Osmundo de Araújo. O *“mundo negro”*: sócio-antropologia da reafrikanização em Salvador. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, 2003

RODRIGUES, José Carlos. O corpo na história. Rio de Janeiro: ED. FIOCRUZ, 1999.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura*: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

WADE, Peter. Construciones de lo negro y de África em Colombia. Política y cultura em la musica costeña y el rap. Bogotá: Ediciones Uniandes – Universidad de Antioquia – Instituto Conlombiano de Antropología – Siglo del Hombre, 2002, pp. 245-278.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PEDAGOGIAS OUTRAS NEPOMUCENO

Valéria Paixão V.(Mestranda UNIRIO)

### INTRODUÇÃO

Apoiada nas diretrizes dessa lei 10639/03 trouxe as experiências de intervenções em oficinas com a valorização da identidade negra, realizadas nas atividades do horário integral de duas Escolas públicas, a partir de questões para a educação para as relações étnico-racial. Uma indagação que se tornou base para as pesquisas: por que há tantas crianças negras nas escolas públicas de ensino fundamental e, nas universidades públicas a população negra ainda é minoria? Nesse sentido, tenho como objetivo analisar as práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais com alunos participantes do projeto Mais Educação de duas escolas do município de Nova Iguaçu. O procedimento metodológico proposto será investigado o estudo das atividades para uma educação das relações étnico-raciais no Programa Mais Educação através de atividades propostas para o letramento e para as artes culturais, trazendo a temática de cunho qualitativo.

### NOVAS AÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 (LDB), incluindo o artigo 26-A o qual torna obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira no currículo oficial das escolas de Ensino Fundamental e Médio, a partir das aflições do Movimento Negro, que há muito tempo já lutavam pela garantia dos direitos da população negra, o Ministério de Educação e Cultura se reestruturou mudanças entendendo que esse fortalecimento de políticas educacionais valorize a riqueza cultural étnico-racial brasileira (BRASIL 2005).

Com a oportunidade de trabalhar a proposta da educação étnico-racial no projeto Mais Educação, para administrar uma turma do 6º e 7º ano, sendo professora para o Letramento adquiri as perspectivas de Magda Soares (2003) tendo “[...] práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (p. 6). Pude explicitar no planejamento identidade, africanidade e interculturalismo. Já na outra escola trabalhei Artes Culturais, o planejamento que obtinha produções ou artefatos artísticos, mas com o mesmo objetivo “a leitura e a escritura, [...] da produção da sua arte e da sua cultura, e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível” (BOAL, 2009, p.15).

Miranda e Souza (2012) nos ajudam a refletir com Catherine Walsh (2008 p. 37) a “Pedagogia Decolonial, significa pensar pedagogias outras para além do espaço escolar. Sua base intercultural nos obriga a aceitar as interseções estabelecidas para além da instituição estabelecida como legitimadora dos saberes curriculares”. Trazendo assim outros saberes, dialogando com outras culturas e vivenciando outras atividades com corporeidades, que não precisam ser feitas só na prática escolar e sim expandir os muros da escola.

A educação deve ser compreendida como um processo social, histórico, permeando as práticas sociais, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais (CANDAU, 2002). Como a autora cita: “no campo educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica” (Ibid, p.27).

Se o negro não tiver a base positiva da escola para se desenvolver em sua psique, como configura sua identidade? Pois como mostra Munanga (2009, p.19), “a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade”.

#### BREVES CONSIDERAÇÕES

Assim desconstruir esse pensamento e ato que agridem brutalmente o aluno negro. Como cita Souza (2009, p. 72), “a escola tem um importante papel a cumprir na desconstrução desses estereótipos criados pela nossa sociedade”.

A partir do entendimento de que se faz necessário e urgente uma educação étnico-racial. Como esse e dentre outros muitos trabalhos de ação pedagógica, possibilitando pedagogias outras, sendo assim possível pensar uma proposta de um novo caminho para a educação étnicoracial, tendo como base a uma estrutura lúdica de mobilidade corporal e artística, através de perspectiva educacional de Pedagogia Decolonial, visando assumir um papel social e igualmente de responsabilidade política.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: 2005.

BOAL Augusto, A Estética do Oprimido Rio de Janeiro : Garamond, 2009.

Disponível em: <[http://www.fbnovas.edu.br/fbnovas/wp-content/themes/kingdomtheme/images/ebooks/cienciasteologicas/a\\_estetica\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.fbnovas.edu.br/fbnovas/wp-content/themes/kingdomtheme/images/ebooks/cienciasteologicas/a_estetica_do_oprimido.pdf)> Acesso em: fev de 2015.

CANDAU, Vera Maria. Ênfases e omissões no currículo. Educação & sociedade, ano XXII, n° 78, abril/2002.

MIRANDA, Claudia; SOUZA, Rogério José. Relações ÉTNICO-RACIAIS na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei n.10.639. Rio de Janeiro: ed. Quartet, 2012, p.29-45.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 2003, Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2015.

SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais no ensino superior: experiências de ensino, aprendizagem e pesquisa. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.) Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: ed. Rovelte, 2009, p. 63-87.

## **EU SER NEGRA EM NEGRITO**

Carla de O.S. Dias.

Graduada em Letras Português inglês - UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro),  
professora, da E.M Ciep 099 Dr. Bolivard Gomes de Assumpção).

oliveirasdias@yahoo.com.br

### **RESUMO**

O texto visa narrar a minha trajetória como educadora negra e visibilizar as dificuldades de falar de mim mesma de forma acadêmica na primeira pessoa. A metodologia que será utilizada será o relato de experiência e tem como objetivo pensar nos efeitos psíquico que o racismo pode ter sobre uma pessoa, e como tais feitos afetam o indivíduo ao longo da vida. Ao pensar que escrever sobre ser negra para uma adulta, com domínio cognitivo para escrita e todas as estruturas neurobiológicas implicadas atuando adequadamente em um grau ideal de maturação, é difícil, imagina essa escrita para uma criança que após o primeiro contato com a socialização já está bastante distanciada de si.

Palavras-chave: Ser negra; racismo; negritude; identidade.

### **INTRODUÇÃO**

Diante do desafio de narrar minha trajetória como educadora negra, esbarrei na primeira dificuldade, falar de mim mesma de forma acadêmica na primeira pessoa. Esta dificuldade já denuncia bastante o efeito psíquico que o racismo pode ter sobre uma pessoa, e como tais feitos afetam o indivíduo ao longo da vida.

A construção racial se dá já na primeira socialização, logo aos três anos já somos capazes de reproduzir os conceitos e preconceitos raciais aos quais somos submetidos. O racismo tem grande impacto no nosso autoconceito e na formação de nossa identidade, logo se reconhecer como negra e escrever sobre si sendo negra é um exercício que não nos é pedido ao longo da vida. Ao longo da nossa carreira educacional não se pede que alguém fale e principalmente escreva sobre si enquanto pessoa negra. Primeiramente porque esses espaços que nos “letram” para a escrita, não nos “letram” para a negritude, e em segundo lugar porque esses espaços não foram feitos para a negritude.

### **METODOLOGIA**

A metodologia que será utilizada será o relato de experiência, pois ao pensar que escrever sobre ser negra para uma adulta, com domínio cognitivo para escrita e todas as estruturas neurobiológicas implicadas atuando adequadamente em um grau ideal de maturação, é difícil, imagina essa escrita para uma criança que após o primeiro contato com a socialização já está bastante distanciada de si. É dessa criança que falarei inicialmente no meu relato, falarei do meu eu criança, posteriormente meu eu adolescente meu eu adulta professora.

#### RELATO DE EXPERIÊNCIA

Quando criança, por volta dos seis (seis) anos de idade, eu havia decidido ser professora, sem então ter feito real contato com o que era ser negra. Sim eu tinha percepção do que era ser negra, e eu ouvia muito que era ter o cabelo duro, ou a cor escura demais, a aparência feia, não ser muito inteligente, contudo apenas a pele negra para mim se encaixava na descrição de ser negra, eu era chamada de negras, mas todos esses predicativos que eram impostos aos corpos negros não me identificavam, na minha percepção, não falavam nada sobre mim, mas a vontade de ser professora essa sim, falava diretamente sobre a percepção que eu tinha de mim mesma.

Quando perguntada sobre o presente que eu gostaria de ganhar no Natal, respondi logo: um quadro negro. Aos seis anos já alfabetizada em dois idiomas eu era uma criança bastante voltada à leitura e à escrita. Por muitos anos a máxima eficiência, ser sempre a melhor, estar sempre em destaque não era uma opção, mas uma obrigação que amenizava o peso que a visão social sobre minha cor impunha sobre mim. Na escola, sob os brados de “negrinha”, “preta feia”, em casa sob as cobranças de “o negro tem de ser o melhor”, eu ia anestesiando-me de mim mesma, buscando algo fora, mais complexo, mais elaborado, mais belo e mais aceito, as letras. Elas me salvaram por um bom tempo, me salvaram de mim mesma, da minha dor.

Já adolescente, o plano havia dado certo, a eficácia, a inteligência, os bons modos, a roupas cor pastel amenizavam a implacável violência social, e de negrinha, eu passava a ser tratada como garota prodígio trilingue aos 15 anos, a garota prodígio, o coração da escola, a inteligente, mas a que sempre vagava quieta e solitária de si mesma. Na década de 1990 era proibido se perceber negra, era proibido falar sobre ser negra, sob pena de ser enxovalhada como racista, como fui, várias vezes. Então me calei. O silêncio foi recompensado com a ilusão de que o racismo não iria bater mais a minha porta, e assim fui, a partir de então vivenciando tudo na vida como se a construção de raça não fosse influenciar nada em minha vida, pois essa era a promessa do pacto que a sociedade brasileira faz com as pessoas negras, um pacto de silenciamento para compensar o defeito de cor que é atribuído à população negra.

Aos 18 anos na faculdade pública, eu já não pensava de forma consciente sobre o racismo, ou sobre raça, mas lá minha excepcionalidade não tinha destaque, eu não era mais uma na multidão, era a intrusa, mas era bem aceita, pois era esforçada. Na primeira década dos anos 2000 as discussões de diversificação, o sonho de ser professora ainda estava forte em mim e eu estava atrás dele. Na academia eu ainda não tinha me despertado para o fato de que havia apenas duas meninas negras em uma turma de 35 alunos, era natural, pois pela tez escura eu sempre fui considerada a negra onde quer que fosse ali não seria diferente. A polidez dos professores e seus eufemismos não me permitiam ver que aquilo não era normal. Na academia eu não percebia que eu era uma intrusa, embora fosse. Não fiz reais amigos, tinha colegas para trabalhos, era uma vida de exclusão social velada. Da sala de aula para a biblioteca, e da biblioteca para a sala de aula. Esse era o percurso natural, não havia aquela amizade na cantina, ir a espaços juntos, era raro quando surgia um ou outro convite para sair com as “amigas”, porque eu de fato não as tinha a minha amizade era com o desejo de ser professora. Esse se realizou antes de concluir a faculdade, assim que fui aprovada a um concurso público no ano de 2002 em uma prefeitura da Baixada Fluminense. Lá eu senti a esmagadora e perversa força do racismo.

Assim que me apresentei na escola, fui recebida da pior maneira possível, com a diretora tentando me mandar de volta à Secretaria de Educação, sem nem ter ouvido minha voz, só de ter olhado minha cor. Para a infelicidade da diretora, que não era concursada, ela teria de me aceitar, começou o drama. Quando comecei a lecionar, imaginei que o problema seria estar de frente com as crianças, que eu voltaria à infância e seria chamada de neguinha por elas, mas não foi bem assim, minhas colegas de trabalho, assim como minhas colegas de classe não aguentavam me ver tão nova, tão negras, tão inteligentes ali. A técnica da eficácia não funcionava naquele espaço, pelo contrário, quanto mais eficiente, mais eu irava aquela equipe. Nessa escola fiquei até que o primeiro segmento fosse desmantelado e todos os professores de primeiro segmento fossem mandados a outra escola; finalmente, como desejava a diretora voltei à Secretaria de Educação, e ela voltou a sua situação de desemprego.

A partir dessa experiência dolorosa, na qual toda minha eficiência como professora, dos projetos e prêmios educacionais sempre serem invisibilizados, fui também me invisibilizando. Atualmente percebo o quanto, docentes negras como eu, sentem-se duplamente vitimizadas no sistema educacional deste país. Como se não bastasse o apagamento da autoridade docente, a perda da identidade do professor sofre também pelo peso que é colocado sobre seus corpos negros nestes espaços, sempre criticadas, perseguidas, desconsideradas e invisibilizadas, são na

maioria das vezes as que pegam as piores turmas, as que assumem os maiores erros e sempre com a postura de que são fortes, de que aguentam, de que cuidam e não precisam ser cuidadas.

Nesse espaço no qual a negritude nos é negada enquanto identidade, temos o grande desafio de educar para a diversidade, de fazer o educando refletir sobre sua negritude, somos agora convidadas a conduzir o enegrecer dos discentes, é uma tarefa difícil, pois nem nosso enegrecimento enquanto profissionais adultos, é “tolerado”, mas é uma batalha que agora me sinto fortalecida para lutar.

## CONCLUSÕES

Ser negra em primeira pessoa, discutir o ser negra na primeira pessoa é um desafio diário, pois ainda trabalhamos sobre uma perspectiva de ação científica cartesiana, sugerindo o afastamento do objeto sob pena de responder por uma afetividade que não tem muito lugar, ainda no campo educacional. Se perceber implicada, e ainda como objeto e sujeito da nossa ação pedagógica é um desafio em espaços nos quais somos levados a nunca escrever em primeira pessoa, em nunca atuar em primeira pessoa e jamais atuar como negra. É uma ousadia essa dupla subversão de atuar como pessoa, e como pessoa negra; potencializada como atuar como professora e professora negra.

Neste ponto a neutralidade entra em xeque, assim como o esclarecimento e esvaecimento de nossas identidades e trajetórias, é preciso escurecer, pontuar, grifar, utilizar a nossa identidade em prol da educação que nos propomos a atuar com profissional da educação. Sendo assim, agora e destaco e ponho em negrito a minha história, eu educadora negra.

## EDUCADORAS NEGRAS: ENCRUZILHANDO TRAJETÓRIAS, FORMAÇÕES E PRÁXIS DOCENTE

Maísa de Sousa Alves - UFV/MG, mestranda em Educação

### RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão acerca das trajetórias de educadoras negras, encruzilhando categorias de formação e prática docente, buscando levantar questionamentos que possibilitem avançar nessa perspectiva para as relações *etnicorraciais* em educação. O silenciamento faz parte da história dos povos subalternizados, ainda mais de mulheres negras. Procurar suas vozes é como exercer o *ciscar* da galinha d'angola: da criação à recriação, inicia-se um universo de histórias. A complexa construção identitária também diz respeito ao acesso ao conhecimento e produção do saber. Se interrogar sobre essa identidade negra positiva é incorporar um posicionamento epistemológico frente a realidade estrutural racista, machista e hierarquizada. Dar fala a essas agentes permite ouvir resistências e enfrentamentos diversos contra as condições historicamente determinadas à mulheres negras nessa sociedade brasileira. Por isso, essa proposta de ensaio parte do *ser-no-mundo* da pesquisadora, enquanto mulher e negra, pensar sobre a historicidade da docência interseccionando raça, gênero e classe no campo educacional.

Palavras-Chave: Educadoras negras; formação; identidade e práxis.

### INTRODUÇÃO

No Brasil, a feminização do magistério se dá pelo discurso de modernização mas incluindo somente mulheres brancas da elite, com a criação de escolas de formação docente. Nos primeiros anos da República, as organizações negras criam mecanismos para alfabetização oficial, em que jovens negras conseguem ingressar nos bancos escolares e, aos poucos, se profissionalizarem. No século XX o processo de universalização da escola pública foi fundamentado num projeto de construção de identidade nacional calcado ainda em teorias racistas e modelos educacionais franceses da ideia de progresso e civilização.

A imagem da mulher negra e educadora que representa, mesmo nesse cenário de desvalorização da docência, um processo de rompimento com a histórica e imposta exclusão de raça, gênero e classe. Aquela que antes tinha como horizonte os serviços mais precários da sociedade, passa a ocupar um espaço público e político ligado ao saber formal, desmistificando a inferiorização intelectual do negro. Estudos e pesquisas no campo da educação sobre trajetórias de professoras negras apontam como suas identidades se constroem na relação

social no cotidiano e em diferentes meios discursivos onde suas perspectivas reafirmam o pertencimento racial. Nesse sentido, o artigo também percorrerá memórias coletivas que falam sobre representações do âmbito escolar.

## DISCUSSÃO

Esse trabalho objetiva encontrar elementos históricos para compreensão do ingresso de mulheres negras no magistério, um olhar sobre o mercado de trabalho, perfis de áreas do conhecimento e identificar formações acadêmicas e suas atuações enquanto educadoras, projetando no conceito de “práxis”, que se refere a criticidade enquanto agentes que ocupam lugar de transformação social. Tomando esse espaço como privilegiado para construir emancipação das mentalidades presas ainda em padrões dominantes, de colonialidade.

## METODOLOGIA

Como caminho dessas reflexões, a revisão da literatura dará base para a discussão em que, por meio da noção de identidade - docente, racial e subjetiva – essa dinâmica visibiliza, ainda que tardiamente, a democratização da educação através dos movimentos de lutas por direitos, acesso ao espaço público e profissionalização. As tramas coletivas permeiam essas mudanças no panorama educacional e, conseqüentemente, na conquista à cidadania.

## CONCLUSÕES

Há algumas inferências que podemos fazer, no sentido de problematizar situações que contribuam para assinalar o compromisso ético, político e social da pesquisa. Fornecer visibilidade a escolarização de mulheres negras, tomada de posição enquanto educadoras e narrativas que traçam seus próprios protagonismos. Algumas questões serão levantadas, ainda que sem respostas prévias, servirão para nos dar brechas nas continuidades, para podermos avançarmos. Os processos formativos humanos são atravessados pela estrutura racista e sexista da nossa sociedade, mas há superações, rupturas que se concretizam em negras figuras.

## REFERÊNCIAS

- MUNANGA, Kabengele (Orgs.). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SOUZA, Florentina da Silva. Autorrepresentação e intervenção cultural em textualidades afrobrasileiras. Revista da ABPN, v. 1, p. 183-194, 2010.
- SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1983.



## RELAÇÕES RACIAIS NA INFÂNCIA EM ESCOLA PÚBLICA DA BAIXADA

Verônica Amaral Luna da Silva - veronicalunapedagoga@gmail.com  
Orientadora Pedagógica – SEMED -  
Nilópolis

### RESUMO

Pretendo neste trabalho fazer narrativa da minha prática como Orientadora Pedagógica na Secretaria de Educação do Município de Nilópolis no Rio de Janeiro. Onde após execução de projeto para a Educação Infantil, no primeiro semestre deste ano de 2016, proposto pela Coordenação de Assuntos Étnicos Raciais (SEMED/Nilópolis), na unidade educacional onde trabalho, teve seus objetivos previstos alcançados, pois as estratégias utilizadas, que tiveram sempre o aporte lúdico, resultaram em discussão e ampliação do olhar e prática diferenciada para assuntos raciais no ambiente escolar. O relato parte do momento da execução do projeto na turma de educação infantil do primeiro turno escolar. A proposta era lúdica, com a utilização de material entregue pela Coordenação, onde a professora regente propunha o manuseio de bonecas e bonecos negros, com os cabelos encaracolados, após a contação de história. As crianças em sua maioria rejeitaram as bonecas negras, não querendo pegá-las, nem tocar seus cabelos. A população, falando especificamente das crianças da Educação Infantil do primeiro turno, em sala de aula é grande parte negra. O fato chamou atenção da professora, que relatou de forma única a sua experiência. Assim ouvimos o ecoar de Munanga, 2004, que em entrevista afirmou, que há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Em nossa vivência essa afirmativa se manifesta através das crianças ainda saindo da segunda infância. A justificativa para esse relato, que pleiteia o reconhecimento de procedimentos e legitimação de conceitos em relação às desigualdades no ambiente escolar da pré-escola, podendo ser realinhados por parte da ação docente, considera a relevância da comunidade escolar refletir sobre práticas discriminatórias, que por vezes se encontram não reveladas na rotina escolar. O compromisso da profissional da Educação Infantil da escola pública da baixada, com a educação de qualidade e igualitária é o principal elemento para que procuremos o conhecimento necessário a fim de construir novas práticas no ambiente escolar. Assim, a partir dessa observação durante a atividade proposta no semestre passado, a professora inicia, neste segundo semestre, atividade promotora de ações lúdicas que promovam a valorização e validação da diversidade étnica e cultural com seus alunos e suas alunas, bem como com seus familiares.

Utilizo para esse relato as autoras e autores: Maria Aparecida Silva Bento, Stela Guedes Caputo, Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, Kabengele Munanga e Miguel Arroyo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade, 2012.

CAPUTO, Stela Guedes. Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

## LITERATURA INFANTIL E IDENTIDADE NEGRA: UM ESTUDO PRELIMINAR SOBRE LIVROS USADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanessa Paixão Da Costa  
(Prefeitura Municipal De Queimados)

Resumo da Monografia apresentada ao curso de pós-graduação “Docência na Educação Infantil” pela UFRRJ em maio de 2016.

O estudo teve como objetivo apresentar como a literatura infantil afro-brasileira presente nos espaços escolares pode vir a interferir na construção de identidades da criança negra. Observa-se meninos e meninas que convivem nos espaços educativos, não encontram nas obras literárias disponibilizadas pelos educadores referências que possam legitimar suas identidades enquanto crianças negras. Nesse contexto, buscou-se abordar quais são as possibilidades de dar visibilidade às leituras destinadas ao público infantil, que ressaltem o tema étnico-racial, onde o negro possa fazer parte dos personagens promovendo uma relação positiva entre ouvinte e a narrativa.

Para o alcance da proposta da pesquisa foi preciso compreender a construção da identidade do indivíduo na Educação Infantil, analisar a legislação antirracista no currículo possibilitando reflexões onde haja a desconstrução de conceitos preconceituosos sobre o papel do negro na sociedade e analisar de forma panorâmica a literatura infantil negra contemporânea oferecida nos espaços escolares. A pesquisa esteve embasada teoricamente com as contribuições dos seguintes autores: Anete Abramowicz, Edgar Kirchof, Kabengele Munanga, Lev Vygostsky, Maria Aparecida Bento, Nilma Gomes entre outros que esclareceram a relevância da literatura afro-brasileira na construção de identidades. O estudo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica analisando treze obras literárias contemporâneas destinadas ao público infantil, construindo assim um panorama da literatura negra antirracista. Após a existência da Lei 10. 639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileiras e africanas, e a Lei 11. 645/2008 que acrescenta ao alvo da lei anterior o ensino da cultura e história indígenas aumentou o número de obras literárias que trazem em suas páginas histórias de negros, índios, cadeirantes, idoso podendo assim definir como grupos discriminados e excluídos. Logo, com a regulamentação da legislação educacional a literatura adere às mudanças para que possa estar atendendo novas demandas. Contudo, nota-se que os espaços escolares estão enraizados em optar pelas produções editoriais escritas, trata-se de livros para crianças que propagam a ideia

da diversão e ludicidade, são ricos em cores e embutidos de projetos gráficos refinados. A iniciativa de buscar traçar um perfil desses livros na pesquisa foi para problematizar e enxergar com um olhar mais apurado como se encontra as representações raciais para o processo de construção da identidade negra nessas obras literárias.

A partir de 13 obras publicadas no Brasil destinadas ao público infantil foi possível nomear três tendências que reportam as questões étnico-raciais: Primeira tendência- a afirmação identitária negra na literatura infantil; Segunda tendência- a presença negra na literatura infantil sem conflito e Terceira tendência- “somos todos iguais”.

Nesses livros de literatura infantil, a temática da questão étnico-racial por algumas vezes se perde dentro de uma proposta que caminha para uma perspectiva de diversidade onde a diferença racial transparece generalizada. Após a construção dos capítulos teóricos da pesquisa pode-se perceber que o estudo busca a promoção de um diálogo com educadores e implementadores que atuam na Educação Infantil a fim de subsidiar obras literárias adequadas para abordar a temática étnico-racial nos espaços educativos. A pesquisa apontou a importância de valorizar a identidade negra da criança logo quando pequena. As mídias, as revistas, livros e espaços escolares caminham devagar na promoção dessa igualdade racial cabe ao profissional de ensino oferecer à criança essa oportunidade de se reconhecer e ter orgulho de sua cor de pele diante da história de luta que essa carrega. Espera-se que a pesquisa possa auxiliar educadores que se encontram na posição de telespectadores do processo de formação identitária negra tornando-se um instrumento de diálogo com profissionais de educação.

#### REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. A.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.) Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2006. p. 41-63.
- ABRAMOWICZ, A. Trabalhando a diferença na educação infantil. São Paulo: Moderna, 2006.
- BENTO, Maria Aparecida. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais/ São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades-CEERT, 2012.
- BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.

Secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. Brasília: MEC, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Campinas, v. 29, nº. 1, jan/jun, 2003. p. 167-182.

KIRCHOF, Edgar; BONIN, Iara, SILVEIRA, Rosa Hessel. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015.

LIMA, H. P. Personagens negros. Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando Racismo na escola. Brasília: MEC, 2000.

LIMA, H.P. Personagens negros. Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação Fundamental. 2001.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 3. ed Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, M. J. L. da (2000). "As artes e a diversidade étnico cultural na escola básica". In: SILVA, P. B. G.; MONTEIRO, H. M. (2000). "Combate ao racismo e construção de identidades". In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (orgs.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas, Papyrus, p.75-99.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

#### LIVROS ANALISADOS

Livro 1. ALCÂNTARA, Ivan; FOOT, Newton. Todo mundo é igual: conversando sobre o racismo. São Paulo: Escala Educacional, 2004.

Livro 2. BELINKY, Tatiana. Diversidade. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

Livro 3. BERGH, Inge; MISSCHAERT, Inge. A Jornada do pequeno senhor tartaruga. 1ªed. – São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2014.

Livro 4. DALY, Niki. Feliz aniversário, Jamela! São Paulo: Edições SM, 2009.

Livro 5. DIOUF, Sylviane A. As tranças de Bintou. São Paulo: Editora Cosac Naif, 2004.

Livro 6. FREEMAN, Mylo; SALLES, Ruth. Princesa Arabela. 1ª Ed.- São Paulo: Editora Ática, 2008.

Livro 7. GOMES, Nilma. Betina. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

Livro 8. MARTINS, Georgina. Minha família é colorida. São Paulo: Edições SM, 2005. Livro

9. OLIVEIRA, Kiusuam. O mundo no black power de Tayó. São Paulo: Editora Peiropolis, 2013.

Livro 10. PARR, Todd. Tudo bem ser diferente. São Paulo: Editora Panda Books, 2002.

Livro 11. ROSA, Sonia. O menino Nito – então homem chora ou não? Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

Livro 12. ROSA, Sonia. Esperança Garcia. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

Livro 13. SANTANA, Patrícia. Minha mãe é negra sim! Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

## É POSSÍVEL REMODELAR O FUTURO - “CONSTRUINDO A IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA ATRAVÉS DO JONGO”

Margareth dos Anjos Santos (Mestrado Acadêmico em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas – UERJ /Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF)

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar a pesquisa do Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas. No mundo acadêmico, a primeira e muitas vezes a única referência histórica apresentada do povo negro sobre sua raça, é a escravidão. Essa condição de submissão, passividade, servidão e inferioridade ora imposta aos negros trazidos de forma violenta para o nosso país se impregnou na sua história e é vista por muitos, infelizmente, como características. Apesar de escravizados e vivendo em condições sub-humanas, o povo negro foi capaz de desenvolver formas de sobreviver, valorizar e perpetuar a cultura oriunda do continente africano

O jongo agrega música, linguagem metafórica, canto, dança, arte e reverencia a ancestralidade negra. Suas raízes estão nos saberes, rituais e crenças do povo africano, conecta corpo e cultura, e destaca a importância da tradição com a relevância da memória, principal responsável por impulsionar um discurso histórico sobre a questão étnica, incentivando a construção da identidade de forma positiva. Esses fatores são reavivados com a finalidade de afirmar o pertencimento cultural e étnico. Usar a própria história afro brasileira para resgatar a autoestima das nossas crianças negras e como consequência contribuir para a construção da identidade delas de forma positiva pode ser uma estratégia eficaz que propiciará a mudança da realidade do negro e promoverá o combate ao racismo no nosso país.

Palavras-chave: jongo, autoestima, identidade, criança, racismo.

## DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E RAÇA PARA A DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR: EM DESTAQUE AS HEROÍNAS NEGRAS

Luciana Guimarães Nascimento

(CEDERJ/UNIRIO; SME/RJ; SMEDE/PMQ)

Ao refletirmos sobre a posição ocupada pela Mulher Negra na sociedade atual, constatamos opressões marcadas pelo acúmulo de mazelas às quais estão submetidas, em virtude de uma sociedade que além de patriarcal e resistente à equidade entre os gêneros, supervalorizando a heteronormatividade, mantêm-se pautada pelo pensamento racista que discrimina e estereotipa as representações identitárias alheias ao modelo oficialmente aceito, branco de padrão europeu. Faz-se necessário, portanto, dialogarmos sobre práticas pedagógicas que fomentem uma formação cidadã dialógica com educandas e educandos, ressaltando a importância e instigando a defesa dos direitos iguais para os gêneros, da mesma forma que o respeito à diversidade com o enaltecimento de múltiplas identidades através do resgate de representatividades positivas comumente invisibilizadas no currículo escolar oficial.

Partindo desta compreensão, desenhamos um Projeto Pedagógico desenvolvido com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, em Escola Municipal do Rio de Janeiro durante os anos de 2015 e 2016, objetivando destacar Mulheres Negras que representam/ram significativa importância no andamento da História, mas que tem/tiveram seu protagonismo ocultado nos escritos oficiais. Selecionamos, então, algumas Mulheres Negras que se destacaram como cidadãs ativas em diferentes espaços-tempos sociais, retratando-as com a importância que representam/ram para edificação de fatos históricos. Neste cenário, colocamos em evidência Mulheres que atualmente são interpretadas, sobretudo a partir dos Movimentos Sociais, sob a chancela de “Heroínas Negras” devido ao rompimento que promoveram na hierarquia social e racial vigente, em diferentes campos de atuação.

Exploramos o tema desenvolvendo Sequências Didáticas que transversalizaram o currículo nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a aplicação de um modelo didático-metodológico interdisciplinar em combate à realidade excludente (im)posta, (re)construindo uma organização curricular tradicionalmente machista e racista, instigando reflexões sobre preconceito, discriminação, racismo, desigualdades social, de gênero e de direitos, visando superar estereótipos opressores intrínsecos no currículo escolar, na medida que este carrega compreensões singulares sobre fatos.

Assim, ao rompermos com a lógica das histórias únicas (ADICHIE, 2009), apresentando cidadãos exemplos de luta e resistência em seus tempos-históricos específicos, tanto em países do continente africano, quanto no Brasil, caminhamos para reparação histórico-social promissora à construção de uma imagem positiva sobre as Mulheres Negras elevadas à categoria de “heroínas”, favorecendo às cidadãs e aos cidadãos em formação criarem laços representativos a partir da aproximação identitária percebida. Durante o desenvolvimento das atividades projetadas, buscamos exaltar a figura feminina negra como promotora de representatividade a partir de biografias retratadas em livros, artigos, matérias jornalísticas, cordéis, filmes, narrativas digitalizadas, imagens, etc., consolidando duas Sequências Didáticas específicas, “Mulheres Negras no Centenário do Samba” e “Mulheres Negras em Diáspora - entre Africanidades e Brasilidades”, nas quais ressaltamos a atuação feminina em distintos acontecimentos consagrados nas Artes, na Literatura, na História.

Por meio destas escolhas pedagógicas, combatemos a invisibilidade feminina nos documentos oficiais da Educação Básica, superando uma proposta política e pedagógica colonial, que é punitiva aos métodos de construção do saber alheios ao padrão europeu (SOUZA, 2014) e, com isso, constatamos maior interesse das alunas e alunos diante das novas perspectivas expostas, desenvolvendo uma proposição decolonial, contrária à subalternização de sujeitos suspensos de exercerem sua plena cidadania.

Neste caminhar, dialogamos com referências como Sacristàn (1996), Silva (2007), Candau; Oliveira (2010), Miranda (2013), além das citadas no decorrer do texto, que no campo teórico refletem sobre as questões aqui apresentadas, nos auxiliando no movimento teoriaprática-teoria.

Palavras – Chave: Gênero, Raça, Mulheres Negras, Antirracismo, Currículo Decolonial.

## UM ESTUDO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO

### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo observar e analisar as representações do negro em três livros didáticos aprovados pelo MEC, da primeira série do ensino fundamental da disciplina História. Propondo reflexões e questionamentos de como são e quais são as representações dos negros nos livros didáticos adotados nas escolas públicas?

Segundo Bernard Lahire (2004) a escola é o universo da cultura escrita, por isso é de grande importância a frequência de prática, de modalidade, de modo de representação, que permitem diferentes sociabilidades em torno do texto escrito, podendo influenciar a criança a desenvolver um habitus de escrita e leitura que pode favorecer o seu “sucesso” escolar e pessoal. Daí a importância do livro didático nas representações e imagens que apresenta.

Até a década de 1980, segundo Esmeralda Negrão e Regina Pahim Pinto (1990); Ana Célia Silva (2005), Nelson do Valle Silva e Carlos Hasenbalg, (1992), os negros pouco apareciam nos livros didáticos. Quando apareciam estavam, geralmente, em situação social inferior aos brancos e fora do ambiente escolar. Isso contribuiu para introjetar e/ou reproduzir o sentimento de inferioridade mental, estético e social na população negra. Como também contribuiu para reprodução do preconceito e discriminação racial na sociedade brasileira.

A pesquisa foi motivada por dois fatores. Em primeiro lugar, o modo como as relações raciais e o racismo são tratados no Brasil sempre como tabu. Em segundo lugar, e não menos importante, foi a partir de uma experiência pessoal que decidi realizar o trabalho de pesquisa sobre o tema mencionado. Quando minha filha, Luana, tinha quatro anos fui surpreendida com grande incômodo, ao realizar uma pesquisa escolar com ela sobre a imagem de uma família tradicional brasileira, composta de pai, mãe e filhos. Ao procurar essa imagem familiar tradicional nos livros didáticos, encontrava somente famílias compostas de pessoas brancas, isso me incomodou profundamente, pois nem eu nem minha filha representávamos a família brasileira, ou seja, a minha família e da minha filha não estavam representadas nos livros didáticos. A partir desse episódio, meu olhar tornou-se mais questionador e apurado acerca das representações da população negra e/ou de sua ausência, principalmente, nos livros utilizados nas escolas. É incompreensível um país como Brasil, extremamente miscigenado, constituído

por três povos: europeus, indígenas e africanos, representar seu povo, suas famílias sem diferenças étnicas e culturais, como se o povo brasileiro fosse composto somente por europeus.

Para responder essa indagação proposta optei por analisar duas instituições públicas de ensino no Município de Duque de Caxias, localizado na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias se caracteriza por ter em termos absolutos a terceira maior população negra do Estado de Rio de Janeiro, só perde para as cidades do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu. Em termos percentuais significa que 58% da população caxiense é negra, é considerado o oitavo município do Estado do Rio de Janeiro com maior percentual, onde o primeiro município é Japeri com 66% da população negra (Paixão, 2003).

Em cada livro foram selecionadas as imagens e dentro de cada imagem observou-se a presença das figuras humanas, aqui chamadas de personagens. Os personagens foram classificados segundo a cor negro - (junção de pretos e pardos) ou branco, e a representação do personagem era positiva, negativa ou neutra. Sendo assim, numa mesma imagem podem estar presentes personagens negros e brancos com diferentes valências. Para a classificação de negro ou branco foi levado em conta a cor da pele, textura do cabelo, traços fisionômicos como nariz e lábios.

O processo de investigação dos livros didáticos nos colocou diante de significativas constatações. Nos três livros, os personagens brancos estão mais presentes que os negros. De acordo com os critérios estabelecidos para a classificação das representações, observa-se que os negros permanecem com imagens negativas, isto é, as transformações ocorridas nos livros didáticos na década de 1980 ainda não permitiram a equidade de representação entre brancos e negros.

#### BIBLIOGRAFIA

ALMONT, Jaques. "A Imagem". Ed. Papyrus Campinas – S P - 2ª edição, 1995.

AZEVEDO, Thales de. "As elites de cor: "Um estudo de ascensão social". São Paulo Companhia Editora Nacional. Exemplar nº 312, vol. 282.- Série Brasileira, 1955.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. "Branco e negro em São Paulo" - São Paulo Companhia Editora Nacional. - 2ª edição, Revista Ampliada, Brasileira. vol. 305, 1959.

BOMÉNY, M. H. B. "O livro didático no contexto da política educacional". In: Oliveira, J. B. A. et alii. A política do livro didático. São Paulo, Summus, 1984.

BRASIL – "Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciclos do Ensino Fundamental, 3ª 4ª: Temas

Transversais”, Brasília: Ministério da Educação e do desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

CAVALLEIRO, E. “Educação, racismo e anti-racismo: Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar”. Salvador: Novos Toques, 2000.

\_\_\_\_\_ “Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor”. In: “Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil”. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_ (org.) “Racismo e anti-racismo na educação”. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. “Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático”. Salvador: EDUFBA, 2001.

FREITAG, Barbara. MOTTA, Valéria Rodrigues. COSTA, Wanderley Ferreira da, “O Livro Didático em Questão”. Ed. Cortez, 1993

HASENBALG, Carlos A.: “Raça, classe e mobilidade. In: GONZALEZ, Lélia & Hasenbalg, Carlos A. Lugar de negro. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982.

LAHIRE, Bernard. “Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do impossível” ed. Ática. São Paulo- SP- 1ª edição, 2004.

NEGRÃO, Esmeraldina Vailati. PINTO, Regina Pahim: “De Olho no Preconceito: Um Guia para Professores sobre o Racismo em Livros para Crianças”. Outubro de 1990. Departamento de Pesquisa Educacional – FCC - São Paulo

NEGRÃO, E. "Preconceitos e Discriminações raciais em livros didático e infanto-juvenil". In: Cadernos de Pesquisas. Fundação Carlos Chagas, 17 junho de 1976.

SILVA, Ana Célia da. “A discriminação do negro no livro didático”. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

\_\_\_\_\_ “A representação social do negro no livro didático: o que mudou?” [online]

Disponível na internet via WWW URL:

[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_a\\_representacao\\_do\\_negro.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_representacao_do_negro.asp) visitado em

06/07/2005 16:11:17

SILVA, M. A: "Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial" Iluminuras LTDA São Paulo – SP - 3ª edição

Livros  
Pesquisados  
Pesquisadas:

e Escolas

Instituto de Educação Roberto Silveira.

VENÂNCIO, Adriana. ZENUN, Katsue. MARKUNAS, Mônica: Coleção Conhecer e Crescer - Livro de História, 1ª série – Ed. Escala Educacional. SP. 1ª edição 2005.

PINELA, Thatiana. GIARETTA, Liz Andréia: Coleção De Olho no Futuro – Livro de História, 1ª série – Ed. Quinteto Editorial. SP 1ª edição 2005.

Escola Municipal Sete de Setembro:

LIMA, Mirna: Coleção Porta Aberta – Livro de História, 1ª série – Ed. FTD. SP 1ª edição 2005.

## O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O SEQUESTRO DA LÍNGUA - JOVENS NEGROS, O BAIXO DESEMPENHO E O DESCUMPRIMENTO DA LEI 10639/03

Ana Cristina da Costa Gomes / (GEPEER/Unirio)

### RESUMO

A ideologia colonizadora que impõe um ensino do Português distanciado da vida de seus falantes tem feito com que a língua seja “sequestrada” de jovens negros. O baixo desempenho nesta área denominada letramento é comprovado nos resultados das provas de grande escala realizadas no Brasil. Este resultado evidencia uma prática de aula de Língua Portuguesa distanciado da interculturalidade crítica, como propõe a Lei 10639/03, que, não por acaso, indica o uso da Literatura Negra como uma das principais ferramentas para sua implementação. Seu uso desconstrói a colonialidade, garante, pela a alteridade, o “resgate” do efetivo letramento e a valorização do sujeito negro na formação do Português do Brasil .

Palavras-chaves: Letramento; Lei 10639/03; Literatura Negra; Alteridade

### INTRODUÇÃO

Me aproprio da ideia de “sequestro” como foi utilizada por Haroldo de Campos (1989) ao se referir à exclusão da produção barroca, feita por Antônio Cândido(1981) em *Formação da Literatura Brasileira*, não considerando a representatividade da obra de Gregório de Matos no sistema literário brasileiro.

O livro *O sequestro do Barroco (1989)* refere-se ao componente ideológico que conduz a decisão de Cândido. De mesmo modo, uma ideologia determina as práticas didáticas das disciplinas e, especialmente, da Língua Portuguesa. Assim como Antônio Cândido afirma que “A nossa literatura é galho secundário da portuguesa, por sua vez arbusto de segunda ordem do jardim das Musas” (CÂNDIDO apud CAMPOS, 1989, p.13), também há os que acreditam que o ensino da língua deva levar em conta somente um de seus componentes, o do colonizador, não considerando a pluralidade de elementos formadores do Português do Brasil e as variadas dinâmicas geradas em seu efetivo uso nas quais estão inseridos grande parte dos brasileiros e, de forma bem marcada, a população negra<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> De acordo com IBGE o grupo negro reúne pretos e pardos.

A referência utilizada para determinar o bom desempenho em língua materna é o letramento que, por sua dimensão social, se relaciona com as necessidades, os valores tanto materiais quanto imateriais e as formas empíricas que estes assumem na vida social, sendo, por isso, um direito humano.

Essa complexa constatação aponta para o fato de que o aluno, quando não atinge uma maturidade na leitura e escrita, não fica simplesmente alijado dos processos de escolarização, fica também excluído das possibilidades individuais e coletivas de exercício pleno de sua cidadania.

#### METODOLOGIA

O indicador de desempenho aqui observado é o termo *letramento* que será observado exclusivamente dentro do ambiente escolar. De acordo com Magda Soares (2000) a universalização do letramento como acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e escrita é um desafio enfrentado mundialmente.

Os referenciais teóricos de Mikhail Bakhtin e Frantz Fanon trazem a compreensão das relações entre enunciação, ideologia e discursividade, assim como evidencia a não existência de linguagem sem sujeitos, que são plurais e que impregnam a linguagem com suas ideologias e práticas sociais em que aquela só pode ser compreendida nas instâncias sociais de uso.

Há ainda a análise dos resultados das provas de rede realizadas no Brasil. Nesse caso são considerados os desempenhos de leitura e escrita do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Para alcançar o recorte racial, são incorporados a este estudo os dados fornecidos pelo *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil – 2009-2010* e ainda informações encontradas no Instituto Pereira Passos.

#### DISCUSSÃO

É possível afirmar que as aulas de Português são a legitimação e manutenção do poder e da dominação dos ideais colonizadores sobre a população negra antes escravizada e agora sistemicamente segregada. Totalmente organizada sob os referenciais eurocêntricos, esvazia a existência dos outros sujeitos e culturas que formaram o Português do Brasil e que hoje a dinamizam.

Lewis R. Gordon (2008, p.15) comenta que, de acordo com Frantz Fanon, é através da linguagem que criamos e vivenciamos os significados. Ao dominar a linguagem, busca-se um

reconhecimento, no entanto isto não ocorre com os negros, porque, mesmo quando ele domina um idioma, isto é ilegítimo. Ainda em Fanon pode-se encontrar o seguinte

A questão da língua também levanta outras questões mais radicais sobre seu papel na formação dos sujeitos humanos. Fanon argumentava que a colonização requer mais do que subordinação material de um povo. Ela também fornece os meios pelos quais as pessoas são capazes de se expressarem se entenderem. Ele identifica isso em termos radicais no cerne da linguagem e até nos métodos pelos quais as ciências são construídas. *Tratase do colonialismo epistemológico. (GORDON, in FANON, 2008, p.17).*

Com isso, compreende-se que o racismo se constrói em meio às relações sociais, se perpetua pelas ações simbólicas e se consolida nas práticas discursivas, portanto, na escola e pelo letramento. O entendimento das relações raciais é um desafio que está posto aos professores pois a escola se apresenta como um grande cenário em que esses conflitos emergem. Deste modo, o ensino da língua apoiado na Lei 10639/03 passaria para uma perspectiva intercultural em que a relação entre os diferentes grupos sociais é acentuada.

A perspectiva intercultural não é ingênua. É consciente de que nessas relações existem não só diferenças, como também desigualdades, conflitos, assimetrias de poder. (...). Esta é uma questão difícil. Em geral temos muita dificuldade de lidar com as diferenças. A sociedade está informada por visão cultural hegemônica de caráter monocultural.(...) O “outro” nos ameaça, confronta e nos situamos em relação a ele de modo hierarquizado, como superiores ou inferiores. Muitas vezes não respeitamos “outro”, ele é negado, destruído, eliminado, algumas vezes fisicamente e outras no imaginário coletivo, no âmbito simbólico. A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. (CANDAU, 2006).

O uso da Literatura, em especial a Literatura Negra, conduz a um estudo da língua historicamente contextualizado, tendo o professor de Língua Portuguesa o papel de interpenetrar o universo afro-brasileiro, trazendo inúmeras referências culturais, comunitárias, sociais e políticas.

## CONCLUSÃO

A história brasileira é marcada pela eliminação do “outro” ou por sua escravização (CANDAU, 2006), colocando alguns sujeitos históricos em relação de poder assimétrica em um reforço à colonialidade (QUIJANO, 2005) nas aulas de Português, reforçando a subalternização e a exclusão, colocando jovens negros como que “sequestrados” desta língua ao considerarmos o desempenho e também o material e prática didáticas a que são submetidos .

O ensino da língua, se embasado pela Lei 10639/03, com uso efetivo da Literatura dá a

esse contexto a possibilidade de discussão a respeito dos aspectos relacionados à visibilidade do outro e o efetivo “resgate”, já que repensa a sociedade com temas relacionados à negritude, à desigualdade social, ao racismo e à igualdade .

#### REFERÊNCIA

BAKTHIN, Mikahil. Estética da criação verbal. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2003.

CAMPOS, Haroldo. O sequestro do barroco na formação da literatura brasileira: o caso Gregório de Mattos . 2ª ed. Salvador. Fundação Casa de Jorge Amado, 1988.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e Direitos Humanos. DHnet. 2006. (no site <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multicutaralismo.html>.) Consultado em 15/01/2015.

FANON, Frantz. Pele negra máscaras brancas. Salvador. EDUFBA, 2008.

PAIXÃO, Marcelo. Relatório nacional das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro, Garamond Universitária/ LAESER/UFRJ-Instituto de Economia, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires, Conselho Latino Americano de Ciências Sociais, 2005.

### Simpósio Temático VI - Educação e Religião

O simpósio tem como objetivo discutir a temática da educação em sua relação com a religião ou religiões, sob o ponto de vista das ciências humanas.

Data: Quinta-feira - 18h às 21h

Professor Responsável: Marco Aurélio Corrêa Martins (UNIRIO)

## A CONTRIBUIÇÃO DA IGREJA CATÓLICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE CRIANÇAS DESVALIDAS NO RIO DE JANEIRO (SÉC. XIX)

Edna Braga Pereira - IC/UNIRIO

[braga.ednabraga@gmail.com](mailto:braga.ednabraga@gmail.com)

[m](#)

### RESUMO

Este trabalho tem como foco o estudo das ações da Igreja católica no Brasil em prol das crianças e da juventude dita desvalida na segunda metade do século XIX. Através de um estudo bibliográfico foi possível conhecer dois estabelecimentos católicos que ofertavam educação profissional para crianças pobres: a Escola Doméstica Nossa Senhora do Amparo (1871), em Petrópolis/RJ; e o Colégio Santa Rosa (1883), em Niterói/RJ. Essas escolas revelam o caráter missionário que a Igreja adota na área educacional ao ofertar um ensino profissionalizante à crianças pobres como forma de prepara-los para o trabalho e assim proverem seu próprio sustento, saindo da sua condição marginalizada. A educação também era uma forma na Igreja agir na sociedade, cooperando com o Estado na escolarização das crianças e dos jovens, e assumindo um papel relevante na sociedade.

Palavras-chaves: educação católica; crianças desvalidas; educação profissional.

### INTRODUÇÃO

A Igreja sempre teve como um dos seus fundamentos o auxílio aos pobres; por ter um caráter missionário e caritativo sempre esteve a frente de instituições de acolhimento e assistência, como asilos e orfanatos. A educação também sempre foi uma forma dela estabelecer seu vínculo com a sociedade e de sua influência sobre a mesma. As parcerias entre Estado e Igreja, em especial no Brasil, se deram desde os primórdios da nossa sociedade, quando ainda éramos colônia portuguesa e aportaram por aqui os jesuítas, com a missão de evangelizar, e só foram ser abaladas a partir do final do século XIX com a Proclamação da República que através do Decreto 119-A de 1890 torna nossa país laico, extinguindo o padroado e assegurando a liberdade de culto de qualquer religião. A educação fomentada na moral religiosa foi o modelo educacional por séculos sustentado no Brasil e a abertura de colégios para educação dos filhos da elite brasileira foi feita por diferentes ordens religiosas. Contudo, a educação para os pobres baseado no caráter missionário e caritativo já citado da Igreja, também teve seu espaço.

O objetivo desse trabalho é destacar a ação educacional católica no Brasil voltada para o auxílio aos pobres, em especial a infância e a juventude, tendo como marco temporal a segunda metade do século XIX.

#### METODOLOGIA

Nosso trabalho foi feito através da leitura de material bibliográfico sobre o tema tendo como fonte artigos e livros.

#### DISCUSSÃO

Sendo este resumo uma amostra do trabalho construído no grupo de pesquisa do qual participo tive como tema gerador o mesmo que trabalhamos no grupo; “A escolarização católica no contexto das duas primeiras décadas da república no Brasil”. Mergulhando nesse tema encontramos dois estabelecimento católicos que se destacam na oferta educacional no Brasil Império e na Primeira República, ambos oferecendo educação profissional.

Uma delas é a Escola Nossa Senhora do Amparo, fundada em 1871, pelo padre brasileiro José Francisco de Siqueira Andrade, em Petrópolis, que oferecia educação profissional para as meninas pobres preparando-as para serem empregadas domésticas. O programa da escola continha noções de cozinha, bordado, horta, todo tipo de arranjos domésticos, leitura, escrita, as quatro operações matemáticas e, obviamente, doutrina cristã. O ensino era dado dos 7 aos 18 anos, e para algumas meninas era ofertado um ensino para que pudessem adentrar no magistério. Outro estabelecimento foi Colégio Santa Rosa, fundado em 1883, em Niterói, por religiosos salesianos, a educação era dada para meninos e compreendia o ensino de ofícios como carpintaria, alfaiataria, tipografia e encadernação. O público do Colégio também eram os meninos desamparados.

Tanto a Escola Doméstica quanto o Colégio Salesiano tinham o objetivo de instruir suas crianças e jovens para que pudessem exercer uma profissão e não mais viverem às margens da sociedade, conseguindo se sustentar e auxiliar no sustento da família. Ambos os fundadores dos programas de suas escolas, Padre Siqueira e Dom Bosco – italiano fundador da ordem salesiana – viam o ensino a esse público como uma missão, um dever religioso.

#### CONCLUSÕES

A educação religiosa sempre esteve baseada na moral e na conservação dos valores mais tradicionais. A Igreja fiel a sua missão de anunciar as “boas novas”, amparar o pobre e realizar

as obras de caridade tem na escolarização das crianças pobres e desvalidas a oportunidade de cumprir sua missão e atuar de forma relevante na sociedade.

As duas instituições citadas neste trabalho se assemelham nas suas propostas educacionais e traduzem, na pessoa de seus fundadores, o quanto a Igreja se coloca como instrumento na construção de uma sociedade moralizada, que supere a marginalidade e a miséria através de um ensino calcado na religião cristã, e que através do trabalho dignifica e civiliza o homem e ainda contribui, no contexto da Primeira República, para o progresso da nação. Nas próprias palavras dos religiosos há o sentimento missionário que baseia suas ações. Padre Siqueira, por exemplo, acreditava que sua missão era abrir uma instituição que pudesse “educar as meninas desvalidas de proteção e amparo que pudessem no futuro viver honestamente de seu trabalho” (Caderneta de Notas do Padre Siqueira apud AUREA, 1957, p. 43). Esse estudo ainda revela a clara divisão dos papéis sociais de gênero, ainda mais enraizados e contundentes no século XIX. Nesse contexto, apesar da Escola Doméstica ter seu programa de ensino focado nas habilidades domésticas atribuídas ao feminino, ela oferece as moças uma oportunidade de prover seu próprio sustento.

Ainda podemos perceber que há uma relação estabelecida entre a educação profissional e a pobreza, visto que eram nas escolas direcionadas aos pobres que se realizava o ensino profissional, inclusive nas escolas que foram criadas pelo Estado. Santos (2010) explica essa relação ao considerar que o trabalho manual sofreu discriminação por estar associado ao trabalho escravo, criando uma separação entre trabalho de homens livres e não livres. Tanto o Estado quanto a Igreja viam na educação uma forma de transformar o homem, e assim o homem transformar a si mesmo e a sociedade através daquilo que tem a oferecer, sua qualificação.

#### REFERENCIAS

- ÁUREA, Madre. O Padre Siqueira – sua via e sua obra. Ed. Vozes, Petrópolis. 1957.
- AZZI, Riolando. Os salesianos no Brasil: a luz da historia. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1983.
- BRASIL. Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm)> Acesso em 25.11.2015
- SANTOS, J. A. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

## A EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DO PERIÓDICO CATÓLICO “O APÓSTOLO” - ANOS INICIAIS

Anderson Bruno Ribeiro Peixoto

### RESUMO

Podemos observar a educação brasileira e o seu desenvolvimento ao longo da história e de seus diversos períodos, marcados pelas características de seu tempo e, em especial observando o material documental produzido. Desta maneira, utilizando-se como fonte o periódico "O Apóstolo", busca-se observar e encontrar características que possam definir com mais clareza como eram as compreensões acerca do tema educação posto à luz das orientações católicas, em especial o material produzido pelo jornal que tenham relevância para a temática abordada. Neste sentido apontamos alguns temas iniciais para explorar suas características, tais como: “Educação da Juventude”, “O papel da Mãe”, “O ensino Religioso”, entre outros demais aspectos característicos do jornal que tenham envolvimento com o assunto de interesse.

Palavras-chaves: educação e religião; história da educação; ultramontanismo; jornal “O Apóstolo”; escolas católicas.

### INTRODUÇÃO

Seja uma “herança ou tradição” da política portuguesa, tivemos um longo período que pode expressar como era desenvolvida a relação entre Estado e Religião no Brasil (padroado e beneplácito, por exemplo), divergências surgem ao longo do tempo, provocando certo desgaste. A crise deste modelo se agrava com a chamada “questão religiosa” (década de 1870), reflexo do confronto europeu à maçonaria e as prisões dos Bispos do Pará e de Recife, e ainda a frequente perda de espaço da Igreja Católica, mediante a constante secularização de atividades exercidas inicialmente e unicamente pela igreja (casamentos, cemitérios, registros de batismo etc), colocando a igreja em uma posição de defesa e fazendo com que a mesma venha a buscar maiores possibilidades de se manifestar de modo mais intenso, numa tentativa de resistências à mudanças, que já vinham ocorrendo ao longo do tempo.

O Jornal "O Apóstolo" circulou por 35 anos (1866-1901) e chegou a tornar-se um instrumento oficial da Arquidiocese do Rio de Janeiro. Criado por iniciativa de membros do

clero numa tentativa de resposta às questões da época, se opondo a questões (que já possuíam espaço de imprensa) como: liberalismo, positivismo, racionalismo, cientificismo, socialismo, maçonaria, protestantismo, etc. Mostrando a necessidade de “se fazer ouvir por seus órgãos legítimos” via imprensa, valorizando-a e conferindo-a “status” de “Tribuna Universal”.

#### METODOLOGIA

Utilizando-se do jornal “O Apóstolo” como fonte, disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, realizou-se uma pesquisa exploratória para localizar a temática “educação” e desdobramentos deste tema ao longo do periódico. Realizando assim, uma pesquisa bibliográfica e documental com análise do tipo interpretativa, buscando-se entender a existência de tempos históricos distintos nas questões brasileiras de educação e da escolarização católica, percebendo o jornal como sendo um reflexo ou “vestígio” da experiência (espaço de experiência) naquele determinado momento.

#### DISCUSSÃO

Considerava-se o jornal “O Apóstolo”, como: “periódico religioso, moral e doutrinário, consagrado aos interesses da religião e da sociedade”. Posicionou-se em defesa da autonomia da Igreja e saindo em defesa da centralidade do papa e da manutenção da hierarquia da Igreja Católica, caracterizando-o como reflexo do modelo ultramontano.

Trazendo matérias veiculadas no jornal que apontam o posicionamento da Igreja Católica como a que chama atenção “Sobre a educação dos filhos” (O Apóstolo, 07 jan. 1866, p. 1), orientando como deveriam os “responsáveis” (pais e mães) tratar da educação de seus filhos para uma boa formação.

Ao tratar sobre a “Educação da Juventude” com foco na questão da instrução, ensino e educação, o Jornal revelava a necessidade de se começar desde muito cedo o trabalho de educação, no espaço de vida doméstica responsável por grande parcela de responsabilidade na formação. O papel da família era importantíssimo para a educação e a Igreja, por vezes, considerando-o mal executado pelos pais, ressaltando a importância do papel da mãe, amplamente valorizado pela igreja e preocupando-se com a formação de “boas mães de família, incluindo aqui a questão doméstica e religiosa”.

A Igreja queixava-se constantemente da “falta de ensino religioso” nos “estabelecimentos de educação”, o que considerava um grave problema, possivelmente por negligência dos pais “no interior de suas famílias” e nas escolas. Alegando que alunos eram preparados unicamente para exames do conselho de instrução pública, e que o desprezo pelo ensino religioso era prejudicial (O Apóstolo, 13 de Janeiro de 1867, p. 3).

## CONCLUSÕES

Observar o jornal “O Apóstolo”, naquilo que toca o cenário da educação, nos permite pensar como realmente era a educação e a sociedade em uma perspectiva de como se deu a influência católica no desenvolvimento e no processo de escolarização brasileira. Podendo encontrar no jornal, indicativos de como teria sido a questão do ensino, educação, instrução e demais espaços de possibilidade de formação de nossa sociedade, que inspirados nas orientações e determinações da igreja, puderam se traduzir nos mais diversos aspectos da nossa sociedade, indicados e apontados como sendo a “vida de família, a vida de collegio, a vida pública ou de sociedade”. Onde podemos localizar temas como o papel da mãe, educação da juventude, o ensino religioso, entre outros... Considerados de grande importância para serem desenvolvidos junto à sociedade, à época. O que mostra quão seria sua noção de pertencimento e participação da sociedade, além de sua condição de influência, produzido e reproduzido no jornal através de seu espírito ultramontano.

Assim, procuramos destacar temas relevantes que possam exhibir ou externar a missão do jornal e seus colaboradores e membros da igreja, no que tange a temática da educação doméstica entrelaçando-se com a instrução escolar, o papel da família na condução dos destinos sociais a partir dos próprios filhos e, sobretudo a atuação da mulher, tornando necessária sua especial educação para o lar e para a família. Servindo como base para compreensão de instituições escolares de orientação religiosa católica e ampliando a observação da questão temporal, para sua melhor percepção.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. O Império do Divino: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: FAPESP, 1999.
- LIMEIRA, Aline de Moraes. Jornal O Apóstolo (1866 – 1893): ações católicas na imprensa e na educação. Disponível em <<https://www.bn.br/producao/documentos/jornal-apostolo1866-1893-acoes-catolicas-imprensa-educacao>>. Acesso em: 07 Maio 2016.

NEVES, F. R. . A voz e a pena a serviço da Igreja: A imprensa católica e a ampliação da esfera pública no Rio de Janeiro no final do século XIX. In: 9º Encontro Nacional de História da Mídia, 2013, Ouro Preto. Anais do 9º Encontro Nacional de História da Mídia. Ouro Preto, 2013. v. 1. p. 1-13.

O Apóstolo: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (RJ). Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 15 ago. 2016.

PINHEIRO, Alceste . O Apóstolo, ano I: a auto compreensão de um periódico católico do século XIX. In: XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. Rio de Janeiro, 2009.

RICOEUR, Paul. Tempo e narrativa. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Tomo III.

## ESCOLARIZAÇÃO CATÓLICA PARA POBRES NO RIO DE JANEIRO

Marco Aurélio Corrêa Martins

### RESUMO

A questão da pobreza está presente na doutrina cristã desde sua origem. Nos eventos de origem do período medieval e de seu ocaso, a Igreja dedicou-se aos pobres a partir de vários modelos; alguns foram considerados heréticos por vários motivos, outros apoiados e colocados como referência. A filosofia tomista colocou a caridade no rol das obrigações sociais e comunitárias do cristão. Reportando essa mesma questão ao século XIX e início do século XX, período da Primeira República, vemos a Igreja no Brasil envolta nas questões da pobreza como forma de ação na sociedade urbana que começou a surgir. Ela tomou pra si a alguma responsabilidade de oferecer instrução às camadas mais pobres. De caráter moralizante, caritativo e missionário, a instrução oferecida pelas iniciativas católicas visavam a tirar crianças e jovens da marginalidade em que a estrutura social da época os colocava, ainda que não pusesse em xeque suas causas, e, ao mesmo tempo, visava a manter sua influência sobre a sociedade da época, a qual vinha declinando. O presente estudo procura enumerar e estabelecer uma descrição das escolas católicas gratuitas na Arquidiocese do Rio de Janeiro nas duas primeiras décadas da República. Período marcado pela oposição católica às escolas públicas a partir da República e o decreto de separação entre Igreja e Estado. A pesquisa é bibliográfica e documental, na qual documentos da Igreja e publicações de jornais da época, sobretudo “O Apóstolo”, são tratados como vestígios para a interpretação histórica na perspectiva da temporalidade histórica da filosofia de Paul Ricoeur.

Palavras-chaves: Escola gratuita; escolarização católica; educação de crianças pobres.

### INTRODUÇÃO

Na ruralização do continente europeu, na origem do medieval, a figura do bispo surgiu como “pai dos pobres” e sobre ele se iniciou uma longa tradição de esmolar. Além dele, várias ordens religiosas se formaram com o intuito de atender ao preceito evangélico disposto no evangelho de Mateus: “Tive fome... tive sede... tive frio... estava desabrigado... doente... nu etc.”

Reportando essa mesma questão ao século XIX e início do século XX, período da Primeira República, vemos a Igreja no Brasil envolta nas questões da pobreza, tanto rural, quanto urbana.

Os núcleos urbanos que se desenvolveram com uma primeira industrialização, conheceram um novo tipo de pobreza até então pouco conhecida no Brasil. Algumas novidades eram os operários desempregados das indústrias, ou doentes pelo trabalho nas mesmas, as necessidades do novo tipo de sociedade que se aglomera em torno dessas indústrias, disseminação mais rápida de doenças etc. Como forma de ação em meio a essa nova sociedade que começou a surgir a Igreja tomou para si a responsabilidade de oferecer instrução às camadas mais pobres. De caráter moralizante, caritativo e missionário, a instrução oferecida pelas ordens católicas visava a tirar crianças e jovens da marginalidade em que a estrutura social da época os colocava e, ao mesmo tempo, manter sua influência sobre a sociedade da época, a qual vinha declinando.

#### METODOLOGIA

A pesquisa, em andamento, tem como fundamento teórico a filosofia de Paul Ricoeur sobre o tempo histórico. Seu fundamento é compreender o tempo passado o qual traz pistas de compreensão e ação sobre o presente com vistas à iniciativa. Assim, a pesquisa é bibliográfica e documental, na qual documentos da Igreja e publicações de jornais da época, sobretudo “O Apóstolo”, são tratados como vestígios para a interpretação histórica. Busca-se, sobretudo, encontrar elementos comuns que permitam aglutinar experiências no mesmo espaço e determinar mudanças temporais.

A busca nos jornais foi feita na base da Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional em jornais do Rio de Janeiro. A pesquisa procurou encontrar escolas dispersas pelo Estado.

Além da pesquisa nos jornais, assim tratados como fontes, recorreu-se a artigos, teses e dissertações ou outras obras publicadas a respeito das instituições em foco.

#### DISCUSSÃO

A vinda de religiosos, obstada pelo Império, passou a ser livre à iniciativa dos bispos após a proclamação da República em 1889 que tornou o Estado laico. Por isso, é preciso considerar nessa pesquisa alguns aspectos atinentes à situação da Igreja naquele tempo: o clero antes recebia seu sustento dos cofres do Império e, com a República, perde esse rendimento; os religiosos estrangeiros, antes proibidos de entrar, precisam ganhar seu próprio sustento; a sociedade brasileira passa a demandar cada vez mais por escolas e as elites urbanas, por colégios. É na conjunção desses fatores que pretendemos compreender a expansão da educação escolar católica no Brasil do final do século XIX e início do século XX. O período pretendido por essa pesquisa enfrenta uma situação nova no Brasil, seja do ponto de vista político-institucional,

seja do ponto de vista social com a urbanização crescente na região sudeste. A Igreja, preocupada com a perda de status na estrutura estatal, procurou se reorganizar na esfera institucional. No entanto, a industrialização por que passava algumas regiões urbanas como a do Rio de Janeiro, produzia seus novos pobres. Alguns intelectuais católicos como o Padre Júlio Maria deram um tom diferenciado na compreensão dessa relação entre Igreja, pobreza, industrialização e República. Notamos nesse período a existência de diversas iniciativas católicas de escolarização para crianças pobres.

## CONCLUSÕES

Descrevemos em algumas categorias as escolas para pobres: A primeira, escolas particulares com subvenções públicas para alunos gratuitos e escolas particulares com vagas para alunos pobres. A segunda categoria, escolas gratuitas das Irmandades religiosas leigas ou outras organizações religiosas leigas. Terceira categoria, as escolas paroquiais. Quarta categoria, escolas de orfanatos, asilos e educandários. Quinta categoria, escolas étnicas e sexta categoria, escolas profissionalizantes.

Havia uma visão “moral” da pobreza. Os pobres não são compreendidos pelo prisma econômico e social, mas em uma posição escatológica.

Os colégios do século XIX estavam adequados a alguns dos tipos de estudantes que recebiam: colégios de tempo integral, com internato ou semi-internato e externato. De outro modo, a educação básica, primária, não se dava somente nos colégios, nem era sua principal função. Os colégios ocupavam-se do ensino médio. Para os pobres, muitas iniciativas civis, religiosas e públicas procuravam oferecer escolarização primária gratuita. Na Igreja Católica, foram as Irmandades, Ordens Terceiras, Conferências Vicentinas, Paróquias e algumas ordens religiosas como os franciscanos seus executores.

Podemos destacar três tipos de pobres: o pobre morador das cidades, cujos pais eram trabalhadores e viviam de pouca renda; outro pobre urbano do final do século XIX eram os ingênuos e as famílias oriundas do fim da escravidão, esse tipo vimos mais comumente no núcleo urbano carioca embora seja percebido muito mais intuitivamente que objetivamente. Um tipo de pobre mais apontado, se assim podemos chamar, é o órfão cuja tradição de atenção remonta a instituições coloniais.

## REFERENCIAS

CONCÍLIO PLENÁRIO LATINO-AMERICANO. (1899). Atas e Decretos. Biblioteca Electronica Cristiana. Disponível em: <http://multimedios.org/docs/d000021/> Acesso em 18 jun. 2012.

MOLLAT, M. (1989). Os pobres na Idade Média. Rio de Janeiro: Campus.

MOURA, Laércio Dias de. A educação católica no Brasil. São Paulo: Loyola, 2000.

O APOSTOLO. Disponível em <http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>

PASTORAL Coletiva do Episcopado Brasileiro de 1890 (1890). In: RODRIGUES, Anna Maria Moog (org.). A Igreja na República. Brasília: Ed. UnB, 1981.

## SOBRE A “INTOLERÂNCIA” E O “RACISMO RELIGIOSO”: NOTAS PRELIMINARES SOBRE A DISCRIMINAÇÃO ÀS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS

Daniele Ferreira Evangelista – Kékeré/PROPED/UERJ

[danieleferreira@id.uff.br](mailto:danieleferreira@id.uff.br)

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo inicial problematizar a generalização da categoria “intolerância religiosa” e a emergência da ideia de “racismo religioso” nos debates sobre a discriminação às religiões de matrizes africanas no Brasil. Para isso, será abordada a dinâmica específica dessas religiões e sua relação com a discriminação, evidenciando-se discursos de algumas das lideranças políticas e religiosas a respeito do tema. Conclui-se, provisoriamente, que essa discriminação é pautada pela rejeição à lógica da diferença que norteia tais religiões.

Palavras-chave: intolerância religiosa; racismo religioso; religiões de matrizes africanas

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma reflexão inicial que se justifica pela urgente necessidade de se compreender e notabilizar a vivência e os saberes dos adeptos das religiões de matrizes africanas, de modo a colaborar para o combate à discriminação racial e religiosa e para a construção de uma educação voltada para a diversidade e diferença. Além disso, é necessário o esclarecimento sobre os processos de construção das categorias “intolerância” e “racismo religioso” e sobre as características específicas do fenômeno sob um ponto de vista mais amplo. Assim, o objetivo principal é evidenciar a natureza da discriminação às religiões de matriz africana.

### METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho é de ordem qualitativa, a partir do exame de documentos, bibliografias, discursos, entrevistas e do cotidiano de alguns dos grupos envolvidos, a saber: educadores e religiosos do Candomblé. Assim, a etnografia é um dos principais métodos de análise, na medida em que não se limita à investigação documental escrita, mas abrange sobretudo a dimensão do vivido, da experiência.

### INTOLERÂNCIA OU RACISMO RELIGIOSO?

Ao longo das últimas décadas, sobretudo com o advento da vertente neopentecostal do protestantismo, têm se tornado cada vez mais comuns casos de intolerância religiosa contra os

adeptos das religiões de matrizes africanas. Dentre os exemplos, destacam-se ataques e depredações às casas de santo, a demonização e o desprezo de símbolos, objetos e artefatos históricos, bem como agressões (físicas e verbais) e constrangimentos direcionados aos praticantes e seus familiares, inclusive crianças e adolescentes.

No cotidiano escolar, essa realidade não é diferente. Sobre os mais recentes casos de intolerância – como o da menina Kayllane Campos, vítima de uma pedrada na cabeça por estar com indumentária do Candomblé –, ativistas, religiosos e estudiosos defenderam a necessidade de um tratamento diferenciado a esse tipo de discriminação. Para eles, essa intolerância seria, na verdade, uma modalidade mais sofisticada do racismo na religião e, daí, cunhou-se uma nova categoria – acadêmica e jurídica – para dar conta do fenômeno: o racismo religioso.

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em conjunto com o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, lançou, através da página virtual do Governo Federal – Portal Brasil –, uma grande ação contra a intolerância religiosa, chamando atenção para a necessidade de se enquadrar esse tipo de delito como crime de racismo. No mesmo Portal, a origem do termo “racismo religioso” aparece associada aos trabalhos do professor de filosofia e pesquisador de religiões de matrizes africanas da Universidade de Brasília (UnB), Wanderson Flor do Nascimento. Em reportagem, o professor defendeu que “o nome ‘intolerância religiosa’ não consegue descrever o que acontece com esses povos. Há várias outras religiões que não são cristãs e não são atacadas da forma que vem ocorrendo, com templos sendo destruídos”<sup>1</sup>. No entanto, o argumento aparece de forma mais fundamentada em artigo publicado em agosto do presente ano, para a Revista Ensaios Filosóficos.

Tomando como referência o arcabouço religioso e filosófico do Candomblé e partindo de um debate sobre a definição de religião, através do conceito de *religare* – que teria como pressuposto a lógica binária do Ocidente cristão –, o autor propõe uma perspectiva em que as religiões de matrizes africanas não seriam propriamente religiões, mas filosofias e modos de existência construídos pela experiência histórica e cultural da diáspora africana. Assim, a “religação” constituinte dessas religiões não se verificaria entre a relação entre os filhos de santo e suas divindades – já que não haveria esse dualismo na cosmologia do Candomblé –, mas sim entre os adeptos e um certo “contexto identitário”. É justamente esse caráter de “religação” a uma “origem negra africana” que, segundo o pesquisador, estaria o cerne da questão do racismo

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/intolerancia-religiosa/textos/religoes-de-matriz-africanasurgiram-como-resistencia-a-colonizacao>. Acesso em 27/08/2016.

religioso. Nesse sentido, o fenômeno seria mais uma modalidade do racismo pois os ataques não incidiriam sobre elementos religiosos em si, mas ao aspecto étnico-racial que essas religiões remetem.

## CONCLUSÃO

A noção de “intolerância religiosa” insere o fenômeno numa perspectiva universalista – na medida em que abrange qualquer tipo de discriminação, preconceito e/ou violência sofrido por algum religioso pelo simples fato de pertencer a uma determinada religião. Por outro lado, “racismo religioso” parece remeter a uma lógica da diferença, cuja especificidade é baseada na dimensão étnico-racial que organiza as expressões culturais de matrizes africanas.

No contexto escolar, segundo Gusmão (1997), a homogeneização dos alunos e a decorrente perda do sentido do aprender é um dos maiores problemas enfrentados na sociedade contemporânea e que, desde a primeira metade do século XX, fora antecipado por Franz Boas. Tendo como parâmetro o modelo civilizacional do Ocidente e os valores liberais e de igualdade, “a meta da escola centra-se num aluno-modelo que desconsidera a diversidade da comunidade escolar e, para contê-la, atua de forma autoritária” (Gusmão, 1997).

Assim, a hipótese que apresento, por ora, é que um dos fatores que participam da natureza da discriminação aos adeptos das religiões de matrizes africanas seria, precisamente, a recusa da lógica “analógica” (Bastide, 2009: 262) ou “rizomática” (Anjos, 2006: 22) que caracterizam os coletivos religiosos afro-brasileiros. Quer dizer, a dinâmica criativa que conecta diferentes elementos sem enrijecer suas particularidades – que alguns autores consideram como “sincretismo” – é vista com aversão num contexto em que a ordem social tem como objetivo a busca de uma coerência idealizada.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, J. C. G. dos. No território da linha cruzada: a cosmopolítica afro-brasileira. Porto Alegre: UFRGS/Fundação Cultural Palmares, 2006.
- BASTIDE, R. O candomblé da Bahia. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2009.
- GUSMÃO, N. M. M. de. “Antropologia e educação: origens de um diálogo”. Cadernos CEDES, vol. 18, n. 43, p. 8-25, 1997.
- NASCIMENTO, W. “ Sobre os candomblés como modo de vida: imagens filosóficas entre Áfricas e Brasis. Ensaios Filosóficos, v. XIII, p. 153-170, 2016.