



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação

**ÁUREA CRISTINA RAMOS DE NOVAES**

ESCOLA TIA CIATA – UMA MEMÓRIA VIVA: indícios de uma construção coletiva de currículo e avaliação com e para jovens em situação de vulnerabilidade

RIO DE JANEIRO

2024



ÁUREA CRISTINA RAMOS DE NOVAES

**ESCOLA TIA CIATA – UMA MEMÓRIA VIVA:** indícios de uma construção coletiva de currículo e avaliação com e para jovens em situação de vulnerabilidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio e Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro

2024

[FICHA CATALOGRÁFICA]

ÁUREA CRISTINA RAMOS DE NOVAES

**ESCOLA TIA CIATA – UMA MEMÓRIA VIVA:** indícios de uma construção coletiva de currículo e avaliação com e para jovens em situação de vulnerabilidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio e Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovado em: 26 de março de 2024.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia de Oliveira Fernandes (Orientadora)  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Náilda Marinho da Costa  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Libânia Nacif Xavier  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Villela Mafra da Silva  
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que me recebeu entre os anos de 2015 e 2024 para a realização dos meus mestrado e doutorado. Durante esse período, sob a supervisão da querida amiga e orientadora, prof.<sup>a</sup> Claudia Fernandes, tive a oportunidade de aprofundar minha pesquisa e de conviver, como aluna e representante dos estudantes da pós-graduação, com docentes, pesquisadores, colegas e funcionários que fizeram a minha experiência ser rica, instigante, desafiadora e leve ao mesmo tempo.

Reforço meu agradecimento especial à professora Claudia Fernandes, pela forma como sempre trocou conosco seu conhecimento: com simplicidade, profundidade e muito respeito.

Aproveito para agradecer à CAPES, que me proporcionou o recebimento da bolsa de estudos para a realização dos meus quatro anos de doutorado.

Agradeço ao Humberto, meu marido e companheiro de todas as batalhas da vida há quase 50 anos. Sem seu suporte e estímulo, dificilmente viveria tantas conquistas ao longo dos anos, incluindo esta. Ter um Parceiro, com “P” maiúsculo, nos permite ficar, por vezes, mais de 18 horas, em um só dia, lendo, escrevendo, pensando e revendo um trabalho de pesquisa.

Aos meus filhos, Lucas e Thiago, netos, Noah e Cauã, e nora, Elaine, amorosos, generosos e compreensivos, que aceitaram bem algumas ausências durante o período de estudo.

Ao meu pai, Walmir (92), e à minha mãe, Esmeralda (*in memoriam*), que estimularam, incansavelmente, que estudássemos e sempre vibraram com as conquistas de cada uma de suas cinco filhas, estendendo a genros, netos & cias e bisnetos. Ler as entrelinhas e enxergar os invisibilizados são marcas inerentes aos dois que nos acompanham.

Às manas, Virgínia, Márcia, Olívia e Silvia, que, também amorosamente, me apoiaram das mais diversas maneiras sempre.

Agradeço a todas as pessoas ligadas à Escola Tia Ciata, especialmente, à Ligia Costa Leite, Monica Rabello de Castro, Martha Abreu, Valéria Barros Martins, Elisabeth Petersen, ex-professores, ex-alunos e ex-funcionários, além de toda a equipe de filmagem de Vitor, produtor do filme/documentário sobre Tia Ciata. Graças a esse projeto, em 2023, tive a oportunidade de reencontrar ex-integrantes da escola, inclusive e especialmente, nossos ex-alunos, caminhando para os 50 anos de idade. Alguns deles nos apresentaram seus filhos, lindos, vivos, estudando, saudáveis. Foi muito bom! Por isso, agradeço mais uma vez!

É impossível não agradecer às professoras examinadoras, Nailda Marinho e Libânia Xavier, atentas, vibrantes, profundas, desafiadoras e cuidadosas na leitura de meu trabalho ao longo das qualificações I e II. Com certeza, sem seus olhares, a tese perderia conteúdo e forma!

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO, que aprenderam a lidar com as limitações que a pandemia de covid-19 nos impôs, com alta dose de compromisso ético com o Programa e com os(as) estudantes de graduação e de pós-graduação. Foi um desafio e tanto.

Agradeço ao nosso grupo de pesquisa, GEPAC, sempre tão presente, especialmente, à minha própria orientadora, prof.<sup>a</sup> Claudia Fernandes, à prof.<sup>a</sup> Andrea Fetzner, à Andrea Tubbs Costa, à Andrea Villela, parceira de tantos artigos, à Claudia Lino, à Giselle Penna Villa, amiga e revisora desta tese, e à Nízia Ponte, entre tantas outras pessoas queridíssimas, que não me atrevo a enumerar. São muitas pessoas!

Agradeço, de coração, ao professor Pedro Pontual, convidado pelo PPGEduc para enriquecer o programa durante dois anos. Nesse período, pudemos produzir um *e-book* em homenagem ao centenário de Paulo Freire. Com o prof. Pedro Pontual, aprendi a escutar e dar voz a todos, mesmo através da tela de um computador. Fizemos parcerias e produzimos textos, sem nunca termos nos encontrado presencialmente.

Nessa empreitada, agradeço a cada pessoa, especialmente à Regina Trindade, Teresa Vitória Alves, Gustavo Sousa e Priscila Henriques Lima, que tornaram possível toda a organização do vasto material que recebemos e sobre o qual trabalhamos para a produção do referido *e-book*. À Andreia Prestes Massena, agradeço a parceria na produção de um dos capítulos do *e-book*. Mesmo de longe, estivemos muito próximas.

Agradeço aos professores revisores, Diógenes Pinheiro, Eliane Ribeiro Andrade, Maria Auxiliadora Delgado Machado e Thiago de Souza Reis, com os quais estabelecemos muitas trocas em busca da melhor qualidade para nossa edição final do livro digital. Todo esse processo me ajudou a dar corpo à minha pesquisa e a aprimorar minha formação.

Agradeço ao corpo técnico-administrativo da UNIRIO pela disponibilidade.

Agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que eu iniciasse e concluísse essa trajetória transformadora. Saio instigada a buscar mais e a melhor contribuir com nossa tão frágil democracia.

*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.*

Larrosa e Kohan

NOVAES, Áurea Cristina Ramos de. *Escola Tia Ciata – uma memória viva: indícios de uma construção coletiva de currículo e avaliação com e para jovens em situação de vulnerabilidade*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

## RESUMO

Este estudo optou por uma pesquisa qualitativa, de análise documental, a partir de consulta ao acervo da Escola Tia Ciata, acumulado entre os anos de 1983 e 1989 e catalogado a partir do ano de 2010. A esse conjunto de documentos, que contém vasto material visual e oral, tanto físico quanto digital, optamos por acrescentar o resultado de encontros *online* e presenciais com profissionais e alunos da escola, onde conversamos, levantamos depoimentos, relembremos e confrontamos nossas memórias sobre os mais diversos momentos daquela experiência. Consultando o acervo, analisamos alguns aspectos do projeto da escola pública municipal Tia Ciata, com foco no período de 1983 a 1989, durante o governo de Leonel Brizola, que tinha como vice-governador Darcy Ribeiro. A Escola propôs-se a alterar a dinâmica escolar, desde as práticas nas salas de aula até os aspectos políticos e administrativos, a partir de recursos desafiadores para a época, tais como: a construção coletiva de um currículo próprio, a partir da história de vida dos alunos, a garantia da não seriação, permitindo a entrada do estudante na escola em qualquer período do ano letivo, bem como sua mudança de turma de acordo com suas aprendizagens, avaliadas pelos professores, a partir de observações sobre as aprendizagens de cada um, e a garantia de prosseguimento dos estudos dos/as estudantes para além das primeiras séries do ensino fundamental, tida como uma das maiores conquistas vivenciadas por todos os envolvidos por representar o enfrentamento a um histórico de fracasso escolar vivido em outras escolas da rede pública. Autores como Gaudêncio Frigotto, Ligia Costa Leite, Miguel Arroyo, Paulo Freire, entre outros, ajudaram a pensar sobre a complexa temática, que não se esgota com a reflexão aqui proposta e que revelou o quanto é possível lidar com essa realidade, desde que haja vontade política e abertura para alternativas inclusivas.

**Palavras-chave:** Escola Tia Ciata. Processos didáticos. Escolarização. Educação popular.

NOVAES, Áurea Cristina Ramos de. *Tia Ciata School – a living memory: evidence of a collective construction of curriculum and assessment with and for young people in vulnerable situations*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

## ABSTRACT

It was elected as qualitative research with documentary analysis for this study, based on the consultation of the Tia Ciata School's collection, accumulated between 1983 and 1989 and cataloged since 2010. It was added to this set of documents, which contains vast visual and oral material, physically as well as digitally, the result of online and face-to-face meetings with professionals and students from the school. In those meetings, we talked, collected testimonies, recalled, and confronted our memories from the most diverse moments of that experience. Consulting this collection, some aspects of the Tia Ciata public school's project were analyzed, focusing on the period from 1983 to 1989, during the government of Leonel Brizola, whose vice-governor was Darcy Ribeiro. The school aimed at changing common school dynamics, including not only classroom practices, but also political and administrative aspects, using challenging resources for the time, such as: the collective construction of its own curriculum, based on the students' lives history, the commitment to not being organized in grades, allowing students to enter the school at any time during the school year, as well as their change of class according to their learning, assessed by the teachers, based on their observations in relation to each one's learning, and the guarantee of students continuing their studies beyond the first grades of elementary school, seen as one of the greatest achievements experienced by all of those involved, as it represented confronting a history of school failure in other schools in the public school chains. Authors such as Gaudêncio Frigotto, Ligia Costa Leite, Miguel Arroyo and Paulo Freire, among others, have helped to think about this complex issue, which does not come to an end by the proposed reflections, but reveals that it is possible to deal with this reality, as long as there is political will and openness to inclusive alternatives.

**Keywords:** Tia Ciata School. Didactic processes. Schooling. Popular education.

NOVAES, Áurea Cristina Ramos de. *Escuela Tia Ciata – una memoria viva: evidencia de una construcción colectiva de currículo y evaluación con y para jóvenes en situación de vulnerabilidad*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

## RESUMEN

Este estudio optó por un análisis cualitativo y documental, basado en la consulta del fondo de la Escuela Tia Ciata, acumulado entre 1983 y 1989 y catalogado a partir de 2010. Aunque este conjunto de documentos contiene un vasto material, tanto físico como digital, visual y oral, optamos por añadir a la investigación el resultado de encuentros online y presenciales con profesionales y alumnos de la escuela, en los que conversamos, recogimos testimonios, rememoramos y confrontamos nuestros recuerdos sobre los más diversos momentos de aquella experiencia. Consultando esta recopilación, analizamos algunos aspectos del proyecto de la escuela pública municipal de Tia Ciata, centrándonos en el período de 1983 a 1989, durante el gobierno de Leonel Brizola, cuyo vicegobernador era Darcy Ribeiro. Esta escuela se propuso cambiar la dinámica escolar, desde las prácticas en el aula hasta los aspectos políticos y administrativos, utilizando recursos desafiantes para la época, tales como: la construcción colectiva de un currículo propio, basado en la historia de vida de los alumnos, la garantía de no seriación, permitiendo el ingreso de los alumnos en cualquier momento del año escolar, así como su cambio de clase de acuerdo con su aprendizaje, evaluado por los profesores, a partir de sus observaciones en relación con el aprendizaje de cada uno, y la garantía de que los alumnos continuaran sus estudios más allá de los primeros grados de la enseñanza primaria, considerada como una de las mayores conquistas experimentadas por todos los involucrados porque representa una confrontación con una historia de fracaso escolar vivida en otras escuelas públicas. Autores como Gaudêncio Frigotto, Ligia Costa Leite, Miguel Arroyo y Paulo Freire, entre otros, nos han ayudado a pensar en esta compleja cuestión, que no se agota con esta reflexión propuesta, pero que ha revelado lo posible que es hacer frente a esta realidad, siempre que haya voluntad política y apertura a posibles alternativas inclusivas.

**Palabras clave:** Escuela Tia Ciata; Procesos didácticos; Escolarización; Educación popular.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Caricatura: Começou a aiatolice.....	18
Figura 2 –	“Pequena África”, centro do Rio de Janeiro.....	45
Quadro 1 –	Escola XV de Novembro – processos de mudança.....	53
Figura 3 –	Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Lia Faria.....	59
Figura 4 –	Capa do livro <i>A Instituição Imaginária da Sociedade</i> (1975), de Castoriadis.....	61
Figura 5 –	Capa do livro <i>Poema pedagógico</i> (1933), de Anton Makarenko.....	62
Figura 6 –	Capas dos livros de Lígia Costa Leite.....	69
Figura 7 –	Capa do livro de Monica Rabello de Castro sobre crianças em situação de rua.....	71
Figura 8 –	Capa do livro <i>Meninas perdidas</i> (1989), de Martha Abreu.....	74
Figura 9 –	Capa do livro <i>O império do divino</i> (1999), de Martha Abreu.....	74
Figura 10 –	Carta-renúncia do presidente Jânio Quadros.....	79
Figura 11 –	Yvonne Bezerra: 30 anos da chacina da Candelária.....	100
Gráfico 1 –	Número de pessoas em situação de rua no Brasil (2012 e 2022) .....	105
Gráfico 2 –	Pessoas em situação de rua segundo a condição, Rio de Janeiro (município), 2022.....	108
Quadro 2 –	Características gerais dos grupos de alunos(as) da ETC.....	127
Figura 12 –	Texto: conversa com uma professora.....	134
Figura 13 –	Continuação do texto: conversa com uma professora.....	135
Figura 14 –	Um menino liberto.....	140
Figura 15 –	Reportagem do Jornal do Brasil sobre a ETC (1986) .....	141
Figura 16 –	Garis-mirins.....	144
Figura 17 –	Prefácio da coord. Beth para livro de Alexandre Trigueiros.....	151
Figura 18 –	Um aluno na Sala de Leitura.....	152
Figura 19 –	História produzida na Sala de Leitura: “A ilha perdida” .....	154
Figura 20 –	História produzida na Sala de Leitura: “Um menino que queria andar no Pão de Açúcar” .....	154
Figura 21 –	História produzida na Sala de Leitura: “Violência” .....	155
Figura 22 –	História produzida na Sala de Leitura: “A menina que não sabia o que fazer” .....	157
Figura 23 –	História produzida na Sala de Leitura: “Um dia no parque de diversão” .....	159

Figura 24 –	Desenho produzido na Sala de Leitura: “Um dia no parque de diversão” .....	159
Figura 25 –	Sala de Leitura: uma nova proposta.....	160
Figura 26 –	História produzida na Sala de Leitura: “A Nair na amargura da vida”	161
Figura 27 –	História produzida na Sala de Leitura: “A história de Jorge Antônio”	163
Figura 28 –	História produzida na Sala de Leitura: “Reflexões sobre o combate à violência” .....	165
Figura 29 –	Desenho produzido na Sala de Leitura: “Quilombo Tia Ciata” .....	169
Figura 30 –	História produzida na Sala de Leitura: “Casa” .....	170
Figura 31 –	Projeto da Sala de Leitura: Quanto Vale um negro? Autoestima.....	170
Figura 32 –	Projeto da Sala de Leitura: Quanto Vale um negro? Inferiorização.....	171
Figura 33 –	Texto produzido por aluno: “Temos que ter o melhor para todos” .....	174
Figura 34 –	Passarela do Samba Original (Sambódromo).....	180
Figura 35 –	Formas para se organizar as salas de aula no Sambódromo.....	183
Figura 36 –	Salas para supervisões, secretaria, almoxarifado e mecanografia.....	184
Figura 37 –	Sala das(os) professoras(res) e da coordenação.....	184
Figura 38 –	Os corredores de acesso às salas de aula e os ilustres estudantes.....	185
Figura 39 –	Cozinha e refeitório no Sambódromo.....	186
Gráfico 3 –	Mortes violentas de adolescentes no Rio de Janeiro entre 1985 e 1995..	190
Figura 40 –	Poesia escrita por estudantes: “Se eu pudesse dar um toque em meu destino” .....	198

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População economicamente ativa, Rio de Janeiro, 189 e 1906.....	50
Tabela 2 – Escolaridade no Censo Nacional de 1970 e 1980 para maiores de 10 anos.....	104
Tabela 3 – Número de pessoas em situação de rua no Brasil (2012-2022) .....	105
Tabela 4 – Número de pessoas em situação de rua por Grande Região (2012-2022)..	106
Tabela 5 – Pessoas em situação de rua segundo a condição, Rio de Janeiro (município), 2022.....	108
Tabela 6 – Pessoas em situação de rua, segundo localização e condição, Rio de Janeiro (município), 2020/2022.....	109
Tabela 7 – Matrículas e aprovações dos alunos da escola Tia Ciata.....	126
Tabela 1 – População economicamente ativa, Rio de Janeiro, 189 e 1906.....	50
Tabela 2 – Escolaridade no Censo Nacional de 1970 e 1980 para maiores de 10 anos.....	104
Tabela 3 – Número de pessoas em situação de rua no Brasil (2012-2022) .....	105
Tabela 4 – Número de pessoas em situação de rua por Grande Região (2012-2022)..	106
Tabela 5 – Pessoas em situação de rua segundo a condição, Rio de Janeiro (município), 2022.....	108
Tabela 6 – Pessoas em situação de rua, segundo localização e condição, Rio de Janeiro (município), 2020/2022.....	109
Tabela 7 – Matrículas e aprovações dos alunos da escola Tia Ciata.....	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AI	Ato Institucional
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBIA	Centro Brasileiro para Infância e Adolescência
CCH	Centro de Ciências Humanas e Sociais
Cebrade	Centro Brasil Democrático
CEERJ	Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
CEM	Complexo Educacional Municipal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CnaR	Consultórios na Rua
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conclat	Congresso das Classes Trabalhadoras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEC	Distrito de Educação e Cultura
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
D.O.	Diário Oficial
EBC	Empresa Brasileira de Comunicação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECO	Escola de Comunicação
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão
FCBIA	Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
Febem	Fundação Estadual para o Bem-estar do Menor
FEEM	Fundação Estadual de Educação do Menor
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FINSOCIAL	Fundo de Investimento Social
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz

Funabem	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
GEMat	Grupo de Estudos de Matemática
GEPAC	Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação e Currículo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESAE	Instituto de Ensino Superior Albert Einstein
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
IHCA	Instituto de História e Cultura Afro-brasileira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPF	Instituto Paulo Freire
IPP	Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos
IPUB	Instituto de Psiquiatria da UFRJ
IUPERJ	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MOVA-SP	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Programas Especiais de Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPR	Política Nacional para Pessoas em Situação de Rua
PPGAS	Programa de Pós-graduação em Antropologia Social
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
PPP	Projeto Político Pedagógico

PSDB	Partido da Socia Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontificia Universidade Católica
SEPIIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
UBS	Unidades Básicas de Saúde
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Univ. Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICEUMA	Universidade CEUMA do Maranhão
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO: COMEÇANDO PELO FIM.....</b>	<b>18</b>
<b>UM CONVITE ÀS PRIMEIRAS REFLEXÕES.....</b>	<b>22</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>31</b>
<b>O problema e sua justificativa.....</b>	<b>31</b>
<b>Objetivo.....</b>	<b>38</b>
Objetivos específicos.....	38
<b>1 CONTEXTOS DA PESQUISA.....</b>	<b>42</b>
<b>1.1 O contexto da Escola.....</b>	<b>42</b>
1.1.1 Quem foram Tia Ciata e Xangô da Mangueira? .....	42
1.1.2 Histórico dos meninos e meninas em situação de rua.....	48
1.1.3 Contexto para a formulação de uma educação emancipatória a partir de alguns referenciais essenciais.....	54
1.1.3.1 <i>Darcy Ribeiro</i> .....	55
1.1.3.2 <i>Paulo Freire</i> .....	57
1.1.3.3 <i>Carlos Rodrigues Brandão</i> .....	60
1.1.4 Referenciais que estiveram presencialmente na Escola construindo nosso fazer emancipatório.....	63
1.1.4.1 <i>Regina Yolanda</i> .....	63
1.1.4.2 <i>Joel Rufino</i> .....	64
1.1.4.3 <i>Maria Cecília de Souza Minayo</i> .....	64
1.1.4.4 <i>Leonardo Boff</i> .....	65
1.1.5 As gestoras da ETC, em todos os sentidos.....	65
1.1.5.1 <i>Ligia Costa Leite</i> .....	66
1.1.5.2 <i>Monica Rabello de Castro</i> .....	70
1.1.5.3 <i>Martha Abreu</i> .....	71
1.1.5.4 <i>Ligia, Monica e Martha, três coordenadoras da ETC em diálogo constante..</i>	75
<b>1.2 Contexto político.....</b>	<b>78</b>
1.2.1 O processo de redemocratização na década de 1980.....	78
1.2.2 O exílio e o retorno dos exilados.....	84
1.2.3 O retorno de Leonel Brizola do exílio.....	85
1.2.4 Darcy Ribeiro: percurso e exílio.....	89

<b>1.3</b>	<b>Contexto das políticas sociais.....</b>	<b>93</b>
1.3.1	Minoridade penal: 1º Código de menores (1927) .....	93
1.3.2	Estatuto da Criança e do Adolescente.....	95
1.3.3	A chacina da Candelária.....	99
1.3.4	Dados sobre jovens em situação de rua.....	103
1.3.4.1	<i>Política Nacional para Pessoas em Situação de Rua.....</i>	103
1.3.4.2	<i>Censo de População em Situação de Rua no Município do Rio de Janeiro – 2022.....</i>	106
1.3.4.3	<i>Fontes de dados sobre a população em situação de rua.....</i>	107
<b>2</b>	<b>ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA.....</b>	<b>110</b>
<b>2.1</b>	<b>Descrição dos documentos analisados.....</b>	<b>114</b>
<b>2.2</b>	<b>Procedimentos e suas dimensões.....</b>	<b>117</b>
2.2.1	Dimensão Curricular.....	118
2.2.1.1	<i>Espaço e tempo escolares.....</i>	118
2.2.1.2	<i>Sala de Leitura.....</i>	119
2.2.1.3	<i>Dispositivos didático-pedagógicos.....</i>	119
2.2.2	Dimensão sujeitos da escola.....	119
2.2.2.1	<i>Coordenação pedagógica interdisciplinar.....</i>	119
2.2.2.2	<i>Docentes.....</i>	119
2.2.2.3	<i>Discentes.....</i>	120
2.2.3	Dimensão socioeducacional.....	120
2.2.3.1	<i>Educação para o trabalho.....</i>	120
2.2.3.2	<i>A Escola e a sociedade.....</i>	120
<b>3</b>	<b>A ESCOLA TIA CIATA E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM MOVIMENTO.....</b>	<b>122</b>
<b>3.1</b>	<b>Seu espaço pedagógico.....</b>	<b>122</b>
<b>3.2</b>	<b>Sujeitos da Escola.....</b>	<b>129</b>
3.2.1	Coordenação pedagógica.....	129
3.2.2	Docentes: ambiguidades e sintonias.....	133
3.2.3	Alunos e alunas.....	139
3.2.4	Projeto educação e trabalho fortalecem os vínculos entre alunos e a ETC.....	143
3.2.5	A sala de leitura.....	147
3.2.5.1	<i>Quanto vale um negro? .....</i>	167

3.2.6	Avaliação e Currículo na ETC.....	173
3.2.6.1	<i>Temos que ter o melhor para todos</i> .....	174
<b>3.3</b>	<b>Seu espaço físico</b> .....	179
<b>3.4</b>	<b>A escola e a sociedade</b> .....	187
3.4.1	Ida ao Pão de Açúcar.....	187
3.4.2	Ida ao Tívoli Park.....	188
3.4.3	Legislação, escolaridade e trabalho: a “ideologia da situação irregular” .....	191
3.4.4	“Vocês professores viam em nós algo que nem nós víamos em nós, que era o quê? O valor” .....	194
3.4.5	Não se tira ninguém da rua, “a rua vai para dentro da escola” ... E para as telas de cinema.....	196
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	200
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	206

## APRESENTAÇÃO: COMEÇANDO PELO FIM

Em 1989, após seis anos de trabalho, a Escola de Educação Juvenil Tia Ciata (ETC)<sup>1</sup> acabou! Não o prédio ou a estrutura física, mas sua filosofia de trabalho. Na época, muitas publicações em jornais e entrevistas na TV aconteceram em uma tentativa de compreender aquela ruptura. Na Figura 1, mostramos uma charge que retratou criticamente aquele momento histórico no Rio de Janeiro.

Figura 1 – Caricatura: Começou a aiatoalice



Fonte: Chico (1989).

Para nos situarmos brevemente, a ETC foi fundada em 1983, durante o primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1987), eleito diretamente após a abertura política. Em seu governo, a educação teve lugar de destaque, passando a ser vista de modo mais filosófico e sociológico, tendo como inspiração a Escola Nova<sup>2</sup> e o projeto de educação em tempo integral do educador Anísio Teixeira<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Tanto a Escola de Educação Juvenil Tia Ciata quanto a Escola Tia Ciata, duas nomeações que se referem à mesma Escola, são citadas ao longo da tese com a sigla ETC.

<sup>2</sup> Escola Nova foi um movimento que ganhou, gradativamente, força até materializar-se, em 1932, a partir do Manifesto da Escola Nova, também conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que defendia que apenas um sistema estatal de ensino, pautado pela liberdade e por uma pedagogia laica e contemporânea, ofereceria as bases para a superação das desigualdades sociais brasileiras (Cara, 2016).

<sup>3</sup> O nome de Anísio Teixeira, um dos defensores da Escola Nova, está vinculado ao campo da Filosofia da Educação no Brasil. Embora tenha atuado quase sempre como administrador público de diferentes setores da educação brasileira, de sua obra, pode-se extrair uma concepção de educação, de homem, de sociedade e de conhecimento geradores de uma filosofia da educação que marcou o campo educacional entre os anos 1920 e 1960. Ao ler John Dewey e conhecer as teses do pragmatismo norte-americano, Anísio foi absorvido pelas ideias de democracia e de ciência, as quais apontavam a educação como o canal capaz de gerar as transformações necessárias para um Brasil que buscava modernizar-se. Enquanto filósofo da educação, Anísio Teixeira compreendeu criticamente o contexto econômico, social e cultural de seu tempo. Referiu-se às transformações

Esse olhar ia ao encontro da visão do então vice-governador Darcy Ribeiro. Com isso, desenvolveu o interesse em elaborar e implantar um Projeto de Educação Juvenil, em uma escola diurna e noturna, para atender aos jovens de 13 anos ou mais que podiam estar em situação de rua ou ser moradores das favelas do Rio de Janeiro e arredores e que apresentassem defasagem na escolaridade.

O fim da escola tal como proposta trouxe muitas modificações no rumo do projeto. A primeira foi na parte administrativa: saiu uma direção colegiada, surgiu uma direção tradicional e centralizada. A segunda e mais séria destruição refere-se à práxis didático-pedagógica. A proposta do projeto tinha como pressuposto a pesquisa da realidade cotidiana dos alunos, suas histórias de vida, que seriam a fonte do ensino em sala de aula. Essa pesquisa acabou...

O epílogo desta história é mais ou menos um previsível num país como o Brasil, o qual não conseguiu, ainda, amadurecer suas formas políticas ponto a confusão que se estabelece entre o que é de domínio/patrimônio público e negócios privados, entre a ação política e a política partidária, continua sendo a prática recorrente dos governos brasileiros desde os tempos da Colônia. Deste modo, a substituição do prefeito da cidade do Rio de Janeiro, no início de 1989, não deixou impune nosso trabalho. Assim, projetos culturais, socioeducacionais, de esporte e lazer, de saúde preventiva e mental se esvaíram sob a pena de seus decretos e sob argumentos os mais incríveis que já se ouviram em um país que se pretende estar caminhando para o pós-moderno (Leite, 1991, p. 9).

A proposta da escola para a alfabetização não era a de uma leitura de palavras, mas de uma leitura do mundo, construindo, com o saber do aluno, um novo saber. Sua metodologia previa também o apoio ao professor, com o qual, em reuniões semanais com a coordenação pedagógica inter e transdisciplinar, se discutia desde os planos de aula até aspectos da pesquisa antropológica da história de vida dos alunos, bem como as questões que extrapolavam à sala de aula e que diziam respeito às relações cotidianas na Escola.

Infelizmente, com a mudança política, os meninos em situação de rua evadiram ou foram evadidos diante do novo cenário. A título de ilustração da nova realidade, dois meninos, encaminhados pela Pastoral de Caxias, tiveram suas matrículas recusadas pela escola, que alegou não trabalhar mais com “esse tipo de aluno”, afirmando que aqueles que não estavam em situação de rua rejeitavam os que estavam.

---

materiais que já estavam ocorrendo e que ainda viriam a ocorrer no Brasil, às mudanças de valores e às novas perspectivas que se colocavam para a sociedade brasileira. Seu otimismo para com a ciência, com o método científico e com suas aplicações técnicas conduziram a um otimismo, também, em relação à uma nova escola. Se a sociedade passava por mudanças, era preciso que a escola preparasse o novo homem, o homem moderno, para integrar-se à nova sociedade, que deveria ser essencialmente democrática e com ensino público, obrigatório, gratuito e laico (Cara, 2016).

Anteriormente, a Escola era, precisamente, para os excluídos do ensino formal e a desculpa apresentada nunca tinha sido um problema durante os anos anteriores. Sempre houve uma convivência de respeito, aceitação mútua e até de proteção quando necessário.

Enfim, foram destituídos os profissionais que compunham a direção colegiada sob a alegação de que suas matrículas não eram do Município – e a Escola Tia Ciata pertencia à rede municipal. No prefácio, escrito por Darcy Ribeiro (Leite, 1991), foi descrito o impasse surgido, o que chamou a atenção da imprensa:

Pois bem, uma das coisas tristes que acontecem neste momento no Rio é ver terminar esta experiência da Lígia tão importante e que teve tanta repercussão nacional e internacional, sendo considerada por organismos internacionais como um padrão de atendimento à criança mais carente. Por razões inexplicáveis e de politicagem boba, Lígia e sua equipe foram afastadas do trabalho. Muitos alunos já abandonaram a escola por não encontrarem mais ali o respeito que recebiam antes (p. 16).

Diante do cenário, ficam as perguntas: o que se tentou provar? Tentou-se provar que, mais do que substituível, a direção seria prescindível? Que nada do que foi feito, nos seis anos de existência do projeto, valeu a pena? Quem decide o que vale e o que não vale a pena para a escolarização dos mais destituídos?

Diante da indignação que nos paralisa e que nos move simultaneamente, Miguel Arroyo (2019) nos dá um banho de realismo com suas inquietações:

Voltamos aos velhos padrões coloniais de decretar os Outros incapazes de serem atores morais, de fazerem escolhas éticas porque decretados deficientes em humanidade. [...] Diante desse repor essas radicalidades políticas antiéticas, a exigência ética passa a ser perguntar-nos qual a responsabilidade da educação, da docência, do pensamento pedagógico, das políticas educativas nesse persistente decretar os Outros como incapazes de fazer escolhas éticas, de serem educados como atores morais? À pedagogia foi encomendada a tarefa de educar para a responsabilidade moral, desde a infância, de atores supostamente reconhecidos morais. Quando o Poder decreta os Outros como não atores morais, como incapazes de respostas éticas, como predispostos, por sua in-humanidade, à desordem, à violência, à criminalidade, a educação perde sua função, sua tarefa de educação para a responsabilidade do não reconhecermos os jovens, adolescentes, infâncias populares capazes de serem atores éticos, de escolhas éticas, a sentença de morte ou do sem-sentido da educação está ditado (p. 235).

Como iniciei dizendo, a Escola de Educação Juvenil Tia Ciata acabou! Acabou?

Na minha memória de ex-professora e ex-coordenadora de turno, aquele projeto, que teimou em acreditar naqueles meninos, vive!

A Escola Tia Ciata vive!

Vive na história e na memória de crianças, jovens e adultos que foram alcançados por esse projeto para além dos muros da escola. Vive por meio do legado que inspirou e inspira até

hoje práticas educativas libertadoras, no sentido freiriano e de tantos teóricos críticos. É nesse espírito que esta pesquisa foi desenvolvida e que, aqui, se registra que é possível construir uma proposta de educação popular centrada nos sujeitos históricos.

## UM CONVITE ÀS PRIMEIRAS REFLEXÕES

Através deste trabalho, apresento-me como pesquisadora e defensora da educação pública, laica, gratuita e de qualidade. Precisamos retomar os sonhos que, com frequência, são interrompidos por golpes, de diferentes formas, em diferentes momentos.

O desafio: contar a história da Escola Tia Ciata (ETC), de seus sucessos, seus fracassos, das resistências dos ensinantes e aprendentes através de um olhar desapontado, mas também curioso, esperançoso, construtivo, amoroso e crítico, mostrando que todos os seres humanos carregam, em si, a possibilidade de ensinar e aprender, desde que se tenha um espaço confiável, respeitoso, respeitável e constante, o que ainda não é nossa realidade no Brasil.

Em dezembro de 2004, professoras do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Adão Pereira Nunes escreveram, com a participação da querida professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Mairce Araújo (Araújo, Rêgo, Fernandes, 2009), um documento dirigido à Fundação Darcy Ribeiro, promotora do Curso de Formação Continuada, realizado naquela escola. Segue trecho:

Olhar uma escola, por dentro (sempre) e por fora é conhecer um lugar novo. Se não carregamos conosco elementos fundamentais como: expectativa, curiosidade, interesse, não teremos nada para relatar deste lugar. Não saberemos se o visitamos ou simplesmente passamos por ele, porque quando chegamos a este lugar, buscamos sua essência, seu cheiro, seu significado de existir, descobrindo sua história. Sendo assim, acreditamos que os olhares voltados para uma escola não devem ser como de um pesquisador, avaliador ou simples passageiro. Tem que carregar um olhar de quem já “viveu” e olhou de “verdade” no fundo dos olhos de quem no seu dia a dia constrói um, eterno e marcante, cotidiano escolar (p. 26-27).

A partir desses escritos de quem viveu e construiu também um eterno marcante cotidiano escolar, nos propusemos a reviver e valorizar os legados de Paulo Freire<sup>4</sup>, Leonel

---

<sup>4</sup> Paulo Freire (1922-1997) é considerado um dos mais célebres educadores brasileiros, com atuação e reconhecimento internacionais. Seus primeiros livros publicados no Brasil pela Editora Paz e Terra foram: *Pedagogia como Prática da Liberdade*, em 1969, e *Pedagogia do Oprimido*, em 1970, quando “defendia como objetivo da escola ensinar o aluno a ‘ler o mundo’ para poder transformá-lo” (Ferrari, 2008).

Brizola<sup>5</sup>, Darcy Ribeiro<sup>6</sup> e tantos outros que deram e dão voz aos silenciados, aos oprimidos, aos esfarrapados, aos ameaçados do Brasil e do mundo.

Esse olhar, desapontado, mas também curioso, surgiu em minha infância através de uma construção vivencial e, com o passar dos anos, foi se tornando consciência crítica. Minha infância foi mobilizante, não apenas no sentido de movimento externo, mas no sentido das questões que a realidade me trazia para pensar. Eu acreditava que as respostas às minhas inquietações estariam nos livros, nos estudos, na escolaridade, que estava avançando, com todo o suporte por parte de pai e mãe, amantes da política e da literatura.

Nesse contexto, para compreender a educadora e pesquisadora em que me tornei, compartilho o período entre meus sete e doze anos de idade, em fins dos anos 1960, quando vivi em uma pequena cidade que possuía menos de 5.000 habitantes, em uma zona rural do interior do estado de São Paulo.

A cidade vivia sob o signo da economia agrícola. Era comum encontrarmos chácaras rodeadas por casas de alvenaria simples, casas pobres, onde moravam crianças e seus pais, trabalhadores da enxada, do plantio, da colheita e dos trabalhos domésticos, como lavadeiras, passadeiras e cozinheiras.

O Grupo Escolar Deputado Claro César foi criado em 1955 (a princípio, chamado de Grupo Escolar da Estação de Moreira César, tamanha a importância da linha férrea, que cortava a cidade) com turmas de 1ª a 4ª séries, totalizando 160 alunos. Hoje, aquele pequeno grupo

---

<sup>5</sup> “Leonel Itagiba de Moura Brizola (1922-2004) foi um político brasileiro, um dos principais líderes da esquerda trabalhista brasileira. Após o golpe de 1964, esteve exilado durante quinze anos, só retornando ao Brasil em 1979. Leonel Brizola nasceu no povoado de Cruzinha, em Carazinho, Rio Grande do Sul. Era filho do pequeno agricultor José Oliveira dos Santos Brizola e de Onívia de Moura Brizola. Durante a Revolução de 1933, seu pai foi morto pelos soldados do governador Borges de Medeiros e após perder as terras, Onívia e os cinco filhos foram morar em São Bento, onde trabalhou na lavoura. Leonel Brizola foi alfabetizado por sua mãe e em seguida ingressou na escola. Teve uma infância difícil e com dez anos foi trabalhar lavando pratos e carregando malas em um hotel em Carazinho. Com a ajuda de um pastor metodista, conclui o primário no Colégio da Igreja Metodista. Com 14 anos, mudou-se para Porto Alegre, onde trabalhou como engraxate e ascensorista. Em 1939 concluiu o curso de técnico rural do Ginásio Agrícola Senador Pinheiro Machado. [...] Após ser aprovado em um concurso do Ministério da Agricultura, ingressou como técnico do Ministério em Passo Fundo. [...] Ainda estudante de engenharia, Brizola filiou-se ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Foi responsável por organizar a ala jovem trabalhista. Em 1947, dois anos antes de se formar, foi eleito deputado estadual. Em 1979, há uma disputa pela sigla do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), na qual Brizola perde a batalha, por uma manobra política, o que o leva a criar um partido, o Partido Democrático Trabalhista (PDT)” (Frazão, 2021).

<sup>6</sup> “Darcy Ribeiro (1922-1997) foi um dos principais antropólogos, sociólogos e pensadores da educação no País, deixando enormes contribuições para a causa indígena, a escola pública de educação integral. Costumava dizer que ‘a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto’, das estruturas sociais segregacionistas presentes no Brasil, cujas raízes procurou identificar e combater” (Paiva, 2018).

escolar é a mais antiga escola da história de Moreira César<sup>7</sup>, denominada de “Escola Estadual Deputado Claro César”.

Era a única escola da cidade e era pública, onde crianças de todas as classes sociais se encontravam, assim como era uma só a igreja local, a praça, a estação de trem e a telefônica, de onde ligávamos para os poucos telefones que existiam pelo Brasil afora. A seguir, apresento um pequeno recorte, a partir de meu olhar de aluna, daquele grupo escolar nos anos de 1960 e de como aquela vivência me influenciaria em escolhas futuras, tanto pessoais quanto profissionais.

Na cidade onde eu morava, o trem cruzava de passagem, não havia atração turística e pouco se alterava a rotina, que tinha por centro a igreja católica. Eu me sentia uma pessoa invisível, assim como meus colegas de vizinhança e de sala de aula. Nas salas de aulas que frequentei, daquele Grupo Escolar, me recordo de meus colegas com os pés descalços ou mal calçados, alguns também pouco agasalhados no inverno rigoroso do interior do estado de São Paulo, em Moreira César, distrito de Pindamonhangaba.

A imagem das crianças mal calçadas e mal agasalhadas sempre me acompanhou. Eu tinha colegas de sala que vendiam laranjas de porta em porta fora do horário escolar. Até hoje, me pergunto por que a professora nunca problematizou essa realidade. Poderíamos ter feito cálculos em torno das laranjas, poderíamos ter criado histórias, ter pensado sobre a relação capital-trabalho, mas nunca conversamos sobre isso em sala de aula. Por que não?

Como criança alegre, entusiasmada, curiosa que fui, era muito estranho para mim ter professoras tão distantes – isso em fins da década de 1960, pleno regime civil-militar. Às vezes, me pegava pensando mais sobre meus amigos do que sobre a aula que estava sendo exposta como se fôssemos máquinas de assimilar conteúdo. Será na escola que aprendemos a não perceber a desigualdade e a injustiça sociais através da injustiça curricular?

Nessa perpetuação da desigualdade social, era muito comum ouvirmos: “fulano saiu da escola, ele não dava para os estudos”. Meus amigos, meus primos deixavam a escola, pois não eram vistos ou escutados; eram desqualificados para a aprendizagem. Por outro lado, como a

---

<sup>7</sup> Moreira César é um nome que desagradava a parte dos moradores da cidade assim batizada. O nome remete à repressão à comunidade de Canudos, em 1897. “Moreira César nasceu em 7 de julho de 1850, em Pindamonhangaba/SP. Filho de Antônio Moreira César de Almeida e de Francisca Correia de Toledo. Graduado no curso de Estado Maior de Primeira Classe, no Exército Brasileiro. Devido à forma como atuava em missões militares, tinha fama de ser carrasco e implacável com os inimigos do Estado, sendo conhecido como ‘Treme-Terra’, ‘Corta-Cabeças’ e ‘Anticristo’. Faleceu em 4 de março de 1897, em Canudos/BA, doze horas após ser ferido. Era considerado pelos militares da época o provável sucessor do Marechal Floriano Peixoto, como Presidente da República, se tivesse alcançado êxito na Guerra de Canudos” contra a comunidade de Antônio Conselheiro (Memória Política de Santa Catarina, 2022).

lavoura era fértil, trocavam o lápis pelo trabalho braçal na lavoura ou no comércio local. Assim, a escola seguia (des)cumprindo seu papel social.

O currículo disciplinar adotado pela escola era rígido e fazia com que os alunos, que não conseguissem acompanhar os conteúdos ficassem defasados no ensino. Jurjo Torres Santomé (Carvalho Junior, Fetzner, Santomé, 2022) reflete sobre esse princípio, seguido em todo o Brasil:

O currículo é uma parcela da educação e é tudo o que vamos fazer dentro daquela aula, aquilo que consideramos que vale a pena que se estude e os modos como se trabalha, se organizam as tarefas escolares das crianças, com os livros didáticos ou com qualquer outro recurso didático etc. A justiça curricular é que vai olhar, aplicar, aprofundar em que medidas esses conteúdos que estão sendo abordados nos livros didáticos, nos materiais curriculares são justos ou não, quer dizer, de que forma essas culturas visíveis e invisíveis, que trabalhamos nas nossas pesquisas e publicações, são também elementos que perpetuam essas situações de desigualdade social (p. 28).

Como essas construções objetivas e subjetivas são históricas, volto um pouco mais no tempo, quando Antônio Candido (1987)<sup>8</sup> nos possibilita olhar para a estrutura administrativa da escola, atravessada pelo ponto de vista filosófico e sociológico. O autor escreveu, em um boletim, que a escola, como grupo social, convive com diferentes formas de agrupamento, apresentando grupos por idade, sexo, parcerias, *status* e níveis do ensino:

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é, todavia, algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isso vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas (que o legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há as outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria (Cândido, 1987, p. 107).

Com o olhar de hoje, os agrupamentos propostos por Candido (1987) ficam claros quando penso naquele Grupo Escolar onde estudei. A escola era ampla, tendo um enorme pátio coberto com tripla função: ali, eram servidas as merendas escolares (leite, sopa, aipim cozido

---

<sup>8</sup> Antonio Cândido (1918-2017), um dos maiores intelectuais da história do Brasil, crítico literário, sociólogo e professor da USP, é uma das principais referências do País na área da cultura. “Professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP por 50 anos – desde 1942 até 1992 -, Candido foi um dos principais pensadores ligados aos estudos sobre a formação do Brasil, inaugurados nos anos 30 e 40 por Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior. Autor de obras fundamentais como Formação da Literatura Brasileira, de 1959, e Os Parceiros do Rio Bonito – sua tese de doutorado em Ciências Sociais, defendida em 1954 -, ele inovou o pensamento sociológico e literário brasileiro” (A Vida, 2017).

ou canjica, normalmente) em grandes mesas coletivas com bancos. Era ali, também, onde as meninas brincavam de roda, comumente.

Ainda, era nesse pátio coberto que fazíamos a fila para entrar em sala de aula, não sem antes cantarmos o Hino Nacional, diariamente (as aulas de música ensinavam os demais hinos: à Bandeira, à Independência e à Proclamação da República).

Havia, também, um grande pátio descoberto, onde os meninos jogavam bola (meninos e meninas não podiam brincar juntos). Nos calçamentos, ao redor do prédio da escola, conversávamos, jogávamos capão ou nos sentávamos para lanchar (alguns alunos levavam merenda de casa em lancheiras). Nesse Grupo Escolar, havia uma biblioteca onde o diretor da escola nos testava individualmente na leitura.

As salas de aula eram claras e bem ventiladas, graças aos três janelões em uma das paredes. As salas de aula tinham duas lousas grandes: uma à frente e outra do lado oposto ao das janelas; tínhamos um cavalete com gravuras que a professora escolhia para que as descrevêssemos ou sobre as quais deveríamos fazer uma redação. As carteiras eram de madeira e duplas, onde nos sentávamos aos pares, mas não podíamos falar uns com os outros. Uma mesa com gavetas e um armário com chaves ficavam à disposição da professora da turma.

Além da escola, que nos ocupava todas as manhãs, tínhamos nossos vizinhos de casa, em sua imensa maioria, muito pobres. Com eles, brincávamos ao ar livre de pular corda, de amarelinha, de queimado e brincadeiras outras que um dos volumes da coleção *O Mundo da Criança* nos ensinava. Nós, da chácara que ocupava um quarteirão, e os amigos, das várias casinhas na rua ao lado, brincávamos muito.

No quintal da chácara, tínhamos horta, limoeiro, galinheiro e chiqueiro. Em um daqueles dias, minha mãe pediu que eu levasse um frango para ser abatido em uma dessas casas simples da vizinhança. Eu nunca tinha entrado nas casas. A rua era o lugar onde, nós crianças, nos encontrávamos para brincar. O espaço era coletivo, era agregador. No dia em que o frango seria abatido pela vizinha, qual não foi minha surpresa ao ver que meus amigos almoçavam em latas de goiabada e que o banheiro era do lado de fora da casa, sem vaso sanitário. Havia um buraco cercado por camadas de tijolos.

Essa cena me impactou de tal forma que creio ter sido esse o ponto que despertou meu interesse pelos estudos e trabalhos na área humana. A ideia de promoção humana tornou-se, mais do que um desejo, um desafio, apesar dos anos de chumbo que ainda tivemos pela frente.

Paulo Freire (2001) retrata bem o que chama de “distorção de vocações para o ser mais” na seguinte passagem:

Por isso é que a preocupação com a natureza humana se acha tão presente em minhas reflexões. Com a natureza humana constituindo-se na História mesma e não antes ou fora dela. E historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. Um ser que, vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é vocação, mas distorção da vocação para o ser mais (p. 8).

Por fim, essa vivência de contrastes na infância, vendo desigualdades sem saber nomeá-las, me faz pensar que posso compreender quando leio Paulo Freire dizendo que “o corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (Freire, 2001, p. 9).

Em um Brasil ainda distante do estado democrático de direito, só nos cabia estudar, participar dos eventos sociopolítico-culturais possíveis e sonhar com um futuro da democracia que estava em nossas mãos construir. Tínhamos muito para transformar e sabíamos disso, especialmente depois de começarmos a pensar sobre os aspectos (des)humanos de nossa sociedade.

Neste sentido, para vermos instituída uma “escola pública popular”, a chave seria a democratização radical de acesso, da permanência, do currículo, da avaliação e da gestão. Falar em estudantes em situação de vulnerabilidade social, sobre condições adversas para o trabalho pedagógico, sobre precariedade na formação do educador nos colocava e ainda coloca cara a cara com as questões e desafios da Educação Popular, que nos apresenta uma rica história de ideias, teorias e práticas para uma educação transformadora.

A propósito, Paulo Freire, como secretário municipal de educação de São Paulo (1989-1991) em uma época em que a Educação Popular estava restrita a experiências não estatais, propôs-se o desafio de instituí-la como política pública sem, contudo, torná-la exclusivamente estatal, mantendo a tensão de estar dentro, mas estrategicamente fora do Estado.

Como concepção, a Educação Popular é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Como prática pedagógica e teoria educacional, pode ser encontrada em todos os continentes. Como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos, desde a busca da conscientização, nos anos 1950 e 1960, passando pela defesa de uma “escola pública popular” e comunitária nos anos 1970 e 1980, até chegarmos às experiências da Escola Cidadã<sup>9</sup> em vários municípios do país (São Paulo, 2015, p. 13).

---

<sup>9</sup> “Segundo o Instituto Paulo Freire (IPF), a Escola Cidadã defende a educação permanente e tem uma formatação própria para cada realidade local, de modo a respeitar as características histórico-culturais, os ritmos e as conjunturas específicas de cada comunidade, sem perder de vista a dimensão global do mundo em que vivemos. Para tanto, o seu projeto político-pedagógico é elaborado com base na realização de um diagnóstico da realidade

Em pleno período de redemocratização do Brasil, naqueles anos, entre 1984 e 1989, a Escola Tia Ciata pôde reconhecer-se implantando essa concepção de educação em construção e foi reconhecida por isso, na época, ao ser autorizada a funcionar como uma Escola Experimental (Anexo G).

A ideia de Escola Experimental<sup>10</sup> remonta os anos 1930, como mostram Libânia Xavier e José Pinheiro (2016) quando apresentam em que contexto essas iniciativas inovadoras tomaram corpo na fase política do recém-inaugurado ambiente republicano:

A generalização dos grupos escolares pelo território nacional forneceu as bases materiais e simbólicas do projeto republicano de modernização do país pela educação do povo. Foi com advento da República que se concretizou um amplo programa de construções escolares como decorrência das reformas educacionais nos Estados, culminando com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931. Nesse período, educadores como Anísio Teixeira (1997) definiram a escola como máquina de se fazer democracia, concebendo-a como instrumento de difusão de uma mentalidade científica e racional e meio de concretização de uma experiência de vida baseada na participação ativa e coletiva dos alunos, tendo como guia a orientação do professor. Logo, na visão deste educador seria função precípua da escola e papel do professor formar cidadãos capazes de reproduzir, na vida adulta, a experiência republicana e democrática vivida na escola. É nesse contexto que a reforma dirigida por Teixeira no Distrito Federal buscou pôr em prática o experimentalismo proposto por Dewey, nos EUA, na virada do século (p. 179).

O experimentalismo proposto por Dewey, nos EUA, trazia a perspectiva presente no projeto Escola Laboratório<sup>11</sup>, que funcionou no Laboratório da Universidade de Chicago, entre 1896 e 1903, como campo de experimentação. A perspectiva contrapunha-se com a preocupação central das escolas com o desenvolvimento individual ou a busca por prepará-los para obterem sucesso econômico como finalidade social da educação.

---

escolar chamado Etnografia da Escola, que possibilita a construção de um currículo escolar fundamentado na criação de espaços interculturais, por sua vez trabalhado na perspectiva inter e transdisciplinar, que levam em conta a dimensão da razão e da emoção, portanto, a técnica, a sensibilidade e a criatividade. Nesse sentido, a Escola Cidadã é democraticamente organizada e pedagogicamente alegre, criativa e ousada” (Menezes, Santos, 2001).

<sup>10</sup> “As denominações escolas experimentais, mais utilizadas entre nós nos anos 1930 ou escolas laboratório, que compunham o léxico dos anos 1950-60, justificam a ideia que as embasava, tendo em vista que ali seriam organizados centros de estudos para difusão e avaliação de métodos experimentais de ensino. No que tange à organização do trabalho pedagógico articulavam-se, no interior destas escolas, as atividades didáticas propriamente ditas, a observação e experimentação teórico-empírica, o debate intelectual e a permanente avaliação e reconstrução da prática docente, indicando que a capacitação do magistério deveria ser um processo contínuo e ininterrupto, articulando, permanentemente, as teorias científicas e as práticas pedagógicas” (Xavier, Pinheiro, 2016, p. 180).

<sup>11</sup> “Na teoria da escola laboratório a escola era concebida como uma forma orgânica de vida comunitária [...] ele propugnava o uso criativo da cultura dos indivíduos com o empenho por encontrar respostas racionais - poderíamos dizer de caráter científico -, alcançando, progressivamente, o aprendizado a respeito de seus próprios poderes e propósitos em relação e interação com a vida social” (Xavier, Pinheiro, 2016, p. 181).

Nesse sentido, segundo Xavier e Pinheiro (2016), “[...] a ideia de movimento, em oposição a uma pedagogia estática, tradicional ou conservadora, está presente, tanto no pensamento de Dewey, quanto no ideário dos educadores brasileiros filiados ao movimento da Escola Nova” (p. 181), como Anísio Teixeira.

Os movimentos progressistas sofrem com constantes pressões dos poderes conservadores vigentes e não foi diferente nem com a proposta de Anísio Teixeira, nem com o próprio projeto da ETC. Xavier e Pinheiro (2016) ilustram o quadro de resistência à mudança na seguinte citação:

As escolas experimentais, criadas pela Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, foram em número de cinco: Escola Bárbara Otoni, a Escola Manuel Bonfim, e as escolas Argentina, Estados Unidos e México. O percurso dessas escolas não foi longo, na medida em que a continuidade do projeto necessitava da permanência de uma política que a apoiasse ou, na pior das hipóteses, que não considerasse tais escolas negativamente, como focos de divergência do padrão oficial de organização escolar. Portanto, o experimentalismo não sobreviveu ao Estado Novo e, após a demissão de Anísio Teixeira da Secretaria Geral de Educação e Cultura, em 1936, foram extintas as escolas experimentais (p. 183).

As pressões favoráveis ou contrárias frente ao novo vêm pelos mais diversos lados de uma dada conjuntura. Através do diário da aluna Dalila com relação à Escola Experimental Manoel Bonfim, situada no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro, em 1933, podemos conhecer um dado de resistência do próprio estudante a essa perspectiva que valorizava a autonomia e a liberdade do aluno:

[...] vale a pena destacar algumas impressões deixadas por Dalila, que escreveu, na condição de aluna da Escola Manoel Bomfim, um diário da vida escolar. Em 1933, quando escreveu o diário, Dalila se referiu a pelo menos três laboratórios - Geografia, Matemática e Linguagem - e relatou a dificuldade que teve para lidar com a lógica organizacional deles, já que era forçada a exercitar a todo instante sua capacidade de decidir: “Não sei de maneira alguma dividir meu tempo e isso aborrece-me muito. Quando chego à Escola fico atrapalhada, sem saber para que laboratório vou, e quanto tempo devo ficar. E assim passo a hora toda, pensando... pensando. (Dalila, diário, 13/06/1933)” (Xavier, Pinheiro, 2016, p. 183).

Conhecendo as limitações, que sempre existirão, e a despeito de ter sido curta a experiência da ETC, por contingências também conjunturais, considero que vale a pena relatar, ao longo desta pesquisa, as experiências que ilustram a história que eu vivi como professora de alfabetização e coordenadora de turno, entre os anos de 1986 e 1989, a qual retomo como pesquisadora.

Meu ingresso nos estudos de mestrado, no ano de 2015, foi motivado pelo meu interesse pessoal na busca por conhecer e sistematizar aquela experiência vivida em um momento

político de redemocratização do país, que foi muito intenso e transformador pessoal e profissionalmente. Os diálogos com minha orientadora, Claudia Fernandes, ciente de que eu havia trabalhado na ETC nos idos dos anos 1980, foram fundamentais para que tal projeto se concretizasse e desse fruto à dissertação.

Nos dias de hoje, estamos vivendo uma proposta de união e reconstrução do Brasil, pós-eleição presidencial de 2022, motivo pelo qual considero relevante política e socialmente desenvolver este estudo, que pode ser significativo para a sociedade em geral e para o campo da educação, especificamente, em termos de pesquisa em avaliação e currículo e na reflexão sobre políticas públicas voltadas para nossa juventude em situação de vulnerabilidade social.

Este projeto é desdobramento da pesquisa concluída em 2017, que culminou com a dissertação de mestrado *O papel da Escola Tia Ciata na escolarização de adolescentes em situação de vulnerabilidade social: um desafio inacabado?* A escrita deu-se a partir de revisão documental e entrevistas e tratou de alguns aspectos do projeto da Escola Tia Ciata, que atendia a jovens com defasagem na escolaridade, em situação de rua ou moradores de comunidades, na época, denominadas “favelas”.

## INTRODUÇÃO

### O problema e sua justificativa

Partindo da consulta de vasto material documental, propomo-nos a discutir sobre o modelo escolar desenvolvido na ETC, diferente dos padrões que foram organizados nos últimos 150 anos. Esses padrões continuam sendo a base quase hegemônica da instituição escolar nas sociedades. Por sua capilaridade, as escolas deveriam conduzir estudantes às aprendizagens e à construção de um projeto de vida em comum, apesar das injustiças e desigualdades sociais que tanto comprometeram e comprometem as práticas didáticas em nosso país.

A concepção político-pedagógica da ETC, implantada na década de 1980 durante o governo estadual de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, visava a melhor atender à demanda trazida por adolescentes analfabetos funcionais que estavam fora das escolas da rede, a qual não cumpria sua função básica. Considerando a realidade peculiar, a Escola Tia Ciata pensou o currículo, a avaliação, a didática e a metodologia de ensino para uma escola não seriada, terminando essa etapa na 4ª série do ensino fundamental.

Tratou-se de uma verdadeira reinvenção da prática pedagógica, como afirma Vera Maria Candau (2020):

Neste sentido, parto da afirmação de que a reinvenção é um componente que atravessa toda sua trajetória histórica. Esta é a tese que queremos defender neste trabalho. A Didática constitui um campo do conhecimento pedagógico dinâmico, sempre em movimento e atento aos novos desafios colocados pela realidade socioeconômica, cultural e educativa em que se insere. Reinventar não é negar o já construído. Reinventar supõe fazer diálogo já elaborado com as novas questões e perspectivas que interpelam a educação. Reinventar supõe reconhecer distintas formas de se construir conhecimento. Reinventar desafia a nós, educadores e educadoras, a propor novos enfoques pedagógicos que permitam dar respostas significativas aos desafios da educação na contemporaneidade. Focalizarei a produção da Didática no nosso país. Concretamente a sua trajetória a partir dos anos de 1980. Uma produção ampla, plural e criativa (Candau, 2020, p. 22).

Boa parte dos estudantes que frequentava a ETC tinha uma relação péssima com as escolas por onde havia passado em função da experiência de “fracasso escolar”, das “reprovações sistemáticas”, por vezes, creditadas às professoras<sup>12</sup>. Assim, construíram uma imagem negativa da instituição, dificultando sua inserção em qualquer projeto de que viessem a participar. Para conquistá-los, a Escola Tia Ciata precisava entender essas e outras questões.

---

<sup>12</sup> Como estamos tratando de um grupo majoritariamente feminino de professores(as), resolvemos usar só o feminino para nos referirmos aos sujeitos da equipe profissional da ETC.

Por isso, a ETC passou a discutir assuntos relacionados à cultura do aluno com foco sobre os conceitos de *currículo*, *trabalho*, *vulnerabilidade social* e *escolaridade*. Pensar em juventude, especialmente a que se encontra em situação de vulnerabilidade social, é pensar no desafio de sua permanência na escola para atender a expectativas/ exigências/desejos de sentir-se inserido socialmente, cumprindo, assim, a tão essencial função social da escola. Isso se confirmou quando solicitaram receber caderneta de presença e uniforme escolar, como emblemas de estarem, enfim, em uma escola da rede, superando a imagem das demais escolas onde foram matriculados sem aprender.

Para compreender o problema do estudo, usamos Gaudêncio Frigotto, Ligia Costa Leite, Miguel Arroyo e Paulo Freire como referencial teórico. Outros autores e autoras também nos ajudaram a pensar sobre a complexa temática, que não se esgota na reflexão aqui desenvolvida. Portanto, propomo-nos a ampliar e focar na análise, ainda sobre o projeto da ETC, dos aspectos curriculares (Oliveira, 2005), que entendemos como algo que é vivo, praticado no cotidiano escolar, e dos aspectos avaliativos, que possibilitaram aos alunos permanecerem na Escola – alguns cursando os três turnos de aula (manhã, tarde e noite), sem quererem sair.

Nos anos 1980, a ETC desempenhou esse papel de acolhimento desse jovem, marginalizado socialmente, e é sobre esse papel, carregado de intencionalidade, que nos propomos a aprofundar a argumentação. Oliveira (2005) ajuda na reflexão:

[...] a prática docente não é mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados de fora das salas de aula [...] os diferentes espaços/tempos de formação e alguns dos modos em que a prática cotidiana e a reflexão sobre ela, as aprendizagens formais ou não, representam instâncias diversas de autoformação e de formação continuada, assumindo ou potencializando diferentes currículos praticados, tanto na formação quanto no cotidiano do exercício da docência (p. 43).

Essa concepção/ideia de currículo orienta as nossas análises sobre os processos curriculares da escolarização na Escola Tia Ciata. A partir dessa perspectiva cotidiana da transformação de um currículo prescrito, sem vida em um currículo vivo, com foco nos processos experienciados pelos estudantes em suas vidas, podemos observar que, com o passar do tempo, os alunos acabavam por identificar a escola como um espaço deles.

Esses alunos desenvolviam uma afinidade enorme com a Escola, a ponto de defendê-la nas brigas de alunos dentro e fora dela. Um deles afirmou:

Esta escola é responsa. Ficar lá no morro, no meio de bandido, arriscando ser morto? Melhor ficar aqui todo dia, no corredor ou na sala. Agora estou frequentando mais a sala. Minha mãe trabalha toda a semana fora de casa e eu fico sozinha. Aqui, o professor dá mais atenção à gente. Na outra escola, quando a gente ia falar alguma

coisa, que não entendeu, levava logo castigo. Lá, a professora dá reguada na cabeça, puxão na orelha. Ia falar com o diretor, ele achava que a gente estava errado. Aqui não, a gente faz errado, mas depois se arrepende e pede desculpas, a professora aceita. Aqui, a direção ouve a gente, fala, conversa, acerta as ideias e aí tá tudo certo (Leite, 1991, p. 176).

Nos anos 1980, percebemos o quanto era possível lidar com realidades tão adversas, desde que houvesse vontade política e abertura para alternativas inclusivas. Em pouco tempo, o aluno percebia a diferença da postura do conjunto dos profissionais da Escola. Abaixo, um relato que demonstra outro comportamento comum e recorrente entre diversos alunos da ETC:

[...] telefonar para a Escola quando tinham algum problema e não podiam ir estudar naquele dia. As vezes, guerras nos morros provocavam o sumiço de alguns, por algum tempo. Mas, para que os professores e a coordenação não ficassem preocupados e comesçassem a procurá-los pelas delegacias ou juizado, telefonavam para avisar e para matar as saudades (Leite, 1991, p. 177).

Sabemos que, mesmo com a ampliação do sistema educacional brasileiro, que envolveu a democratização do acesso e da permanência na escola, as desigualdades mantêm-se a partir da criação de um subsistema marginal de ensino, alimentado por estudantes considerados com “dificuldade” de aprendizagem, fruto da desigualdade social que se retroalimenta. Esse ponto precisa ser enfrentado e superado. Reconhecemos que, para o jovem, é melhor estar na escola do que fora dela, pelo conjunto de proteção que a escola garante.

Convivemos, tanto nos anos 1980 e 1990 quanto na última década de 2010, com o esvaziamento de projetos voltados para a inclusão social, com cortes de verba, em um Brasil que tem se perpetuado como uma das sociedades mais desiguais do mundo, criando obstáculos para nos transformarmos em uma sociedade plena em direitos. Nesse sentido, o pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (1995), continua atual:

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo e, o que é pior, a sua coisificação... Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais (p. 161).

Nessa perspectiva de pouca autonomia de professores e professoras na decisão sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, Hobsbawn (1992) mostra o quanto o mercado produz desigualdade, tão naturalmente como combustíveis fósseis produzem poluição no ar.

Nesse sentido, percebemos a importância da presença do Estado, especialmente quando falamos em bens que não trazem lucro a ninguém, mas que são um investimento essencial para toda e qualquer sociedade.

O que aconteceria com o sistema público de ensino se o deixássemos a cargo do mercado? Será que, nessa perspectiva privatista, garantiríamos a incorporação dos excluídos no sistema? Urge que abramos espaço para garantir a inclusão, a sobrevivência e o crescimento socioeconômico-cultural dessa parcela invisibilizada, nesta sociedade tradicionalmente produtora de desigualdade social.

Segundo Oliveira (1995), a concentração de renda continuará produzindo pessoas atuantes no mercado informal de trabalho, o que reforça a situação de vulnerabilidade. Assim, o ciclo risco/vulnerabilidade social tende a perpetuar-se, na medida em que os socialmente excluídos buscarão formas alternativas de sobrevivência que os manterão em situação de pobreza.

Que alternativas serão precisas para construir currículos e avaliações que superem a ideia de que exames e provas servem para excluir o aluno? Segundo Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flavio Moreira (1995):

Como no currículo em uso confrontam-se diferentes culturas e linguagens, professores/as, alunos/as, administradores/as frequentemente divergem em relação a que experiências e práticas devem ser escolhidas e valorizadas. Assim, questões referentes à produção, seleção, distribuição, aprendizagem e avaliação do conhecimento escolar configuram questões relacionadas a controle e dominação, o que implica afirmar a existência de elos íntimos e complexos entre escola, conhecimento, poder, ideologia e subjetividade (p. 10).

Não há como se pensar na construção de um currículo diferenciado sem se pensar em uma dinâmica outra do espaço/tempo escolar. Nesse sentido, é curioso apontar o vanguardismo da ETC no que se refere ao seu funcionamento durante o ano letivo, organizando os conteúdos a serem trabalhados em períodos não seriados em busca de respeitar a bagagem trazida pelo aluno não só das escolas, como das ruas e da vida em comunidades.

Naqueles anos, iniciavam-se as reflexões sobre ciclo escolar, como mostra Fernandes (2013). Nas décadas de 1980 e 1990, o debate acerca da escolaridade em ciclos e da não reprovação dos alunos das primeiras séries escolares ganhava consistência. Os ciclos dizem respeito à forma de distribuição/organização/partição dos anos que os alunos passam na escola. Pode ser dividido em séries (ano a ano) ou de dois em dois anos, três em três anos etc.

Entretanto, segundo a autora, a complexidade é maior do que, simplesmente, reorganizar a escolaridade. Tais organizações, temporais e espaciais, mexem na cultura escolar, na lógica

escolar. A progressão continuada traz grandes mudanças para a organização escolar. É mais do que pensar em aprovação ou reprovação.

Esse ideal de passar de ano é uma construção social e histórica que traz em seu bojo uma concepção competitiva, classificatória e excludente. Precisáramos vencer a ideia de que se estuda para a prova, ou a avaliação não poderá alcançar status de ser vista como processo e não como medida. Apesar de percebermos como equivocado, há o senso comum de que a avaliação associada à aprovação ou reprovação seria elemento garantidor da qualidade do ensino. Segundo Fernandes (2013),

não podemos negar que as experiências de progressão continuada em diferentes redes de ensino no Brasil têm melhorado bastante a taxa de evasão escolar, ou seja, a população está mais na escola. Do ponto de vista social, essa questão nos parece importante para ser considerada. Porém, do ponto de vista pedagógico, encontramos outro ponto: os alunos estão aprendendo? Diz o senso comum que “Estão saindo sem aprender! Porque não são avaliados e não são reprovados”! Eis aí um grande equívoco que podemos cometer, pois ele nos remete à máxima, que já faz parte de nossa cultura escolar, de que a reprovação é garantidora de uma maior qualidade do ensino. Outro equívoco na frase acima é entender que, se os alunos não serão aprovados ou reprovados, então não serão avaliados. Entender avaliação como tendo uma função classificatória, como medida pura e simples e não como elemento do processo de ensino e aprendizagem, faz parte mesmo do senso comum (p. 13).

Portanto, a ideia de que os alunos “saem da escola sem aprender, porque não são avaliados e não são reprovados” é um equívoco. A reprovação não é a garantia de uma melhor qualidade de ensino e pudemos observar esse aspecto na prática da ETC.

Mexer com práticas escolares tradicionais, por si só, gera grande mobilização e resistência. A alteração da prática escolar tradicional seriada para a de escola em ciclos não poderia ser diferente. O que pensar da ETC – que se propôs a mexer não só com a questão da implantação da escola “asserada”, mas também a construir um currículo a partir da história de vida dos alunos, a história do cotidiano e a história contada em livros didáticos – que não corresponde ao padronizado?

Apesar de tudo, nossa proposta político-pedagógica foi aprovada com louvor pelo Conselho Estadual de Educação, como mostramos mais adiante. Claudia Fernandes (2010) mostra a complexidade que representa alterarmos práticas historicamente consolidadas:

Se entendemos que o cotidiano escolar é marcado por urgências, por questões que muitas vezes não podem esperar, por relações humanas e que é, portanto, por natureza, complexo, podemos considerar que as tentativas de alterar práticas já consolidadas e legitimadas pela comunidade escolar e pela sociedade fazem que a escola em ciclo se torne, mais ainda, uma escola conflituosa. Por ser a escola em ciclos uma escola da qual se exigem mudanças, ela se torna, mais do que as outras, uma escola inquieta, uma vez que toda sua organização – e porque não dizer, sua concepção – está sendo

questionada: a forma de avaliar, a maneira de entender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços, as relações em seu interior. Pois bem, essa escola solicita muito mais do corpo docente, no sentido de mobilizá-lo para encontrar soluções em conjunto, mediar estratégias, gerir situações curriculares, isto é, para decidir o que, por que, como e quando ensinar e avaliar. Tais demandas podem comprometer uma grande parte dos docentes com seu trabalho e com a construção de um projeto de escola que ainda está em construção. Com isso, podemos entender que tal movimento não se instaura apenas por ser uma escola em ciclos, mas por ser uma escola que se descobre necessitando mudar, uma escola inquieta, que está construindo algo novo (p. 890-891).

Chamo, ainda, a atenção para o fato de que, na maioria das vezes, alunos e professores são culpabilizados pelos péssimos resultados nas avaliações nacionais. Tudo se passa como se a organização dos preceitos curriculares fossem “naturais” e o problema estivesse na execução. Estranhamente, ninguém se pergunta de onde saíram as ideias curriculares, avaliativas e organizacionais<sup>13</sup>, como se não fossem escolhas produzidas ao longo da história, na qual, percebemos, mudam-se atores e cenários, mas mantém-se o padrão naturalmente excludente.

A cultura da escola expressa características universais e, ao mesmo tempo, é marcada pela singularidade de cada estabelecimento escolar em função do contexto em que está inserida:

[...] a cultura da escola está inscrita nas rotinas, nos ritmos e ritos, na linguagem, no imaginário, nos modos de regulação ou transgressão e pode ser analisada tendo em vista duas dimensões para esse estudo: a dimensão das políticas, da história da escola e de seu funcionamento e a dimensão do cotidiano da escola”. [...] A cultura da escola expressa características universais, o que faz que a instituição escolar seja reconhecida como tal em qualquer lugar do mundo; mas também expressa características próprias, em razão de seus tempos e espaços, seus ritos, de seus agentes, dos valores atribuídos à escola pela sociedade em cujo contexto está inserida, que fazem que a cultura da escola expresse a singularidade de cada estabelecimento escolar (Fernandes, 2010, p. 889).

Portanto, uma vez que não podem ser desconsideradas as interrelações entre cultura, ideologia, política e economia, podemos compreender o período de sucesso e crescimento da ETC em um contexto político com tendência democrática e seu período de desconstrução e descaracterização em outro momento sociopolítico, de contexto com tendência repressora, reacionária e racista.

Em tempo, não poderíamos falar em reacionarismo e racismo sem citar a escritora norte-americana Gloria Jean Watkins, ou bell hooks<sup>14</sup>, que nos trouxe importantes reflexões a partir

<sup>13</sup> Os campos são estudados no Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação e Currículo (Gepac), do qual faço parte desde 2014. É coordenado pelas Professoras Doutoradas Andréa Fetzner e Claudia Fernandes e vem realizando estudos no campo da avaliação, do currículo e da repercussão das políticas públicas nos cotidianos escolares há dez anos.

<sup>14</sup> “bell hooks: pseudônimo escolhido pela escritora Gloria Jean Watkins, como homenagem à sua bisavó Bell Blair Hooks, que era conhecida, dentro da família, pela sua coragem de dizer a verdade” (Hooks, 2017, p. 65).

de sua vasta produção, denunciando as conexões entre imperialismo econômico, supremacia branca e patriarcado, que muito se aproxima do que vivemos em nosso país e com nossos estudantes. Suas obras são referências para nossa compreensão de como as dinâmicas de raça, classe e gênero exprimem-se nas práticas culturais, acadêmicas, subjetivas e cotidianas.

bell hooks (2017) inicia o seu percurso apresentando os impactos do colonialismo no campo da educação. Para ela, no tecido social, existe a manutenção das estruturas hierárquicas, que legitima as opressões sobre as minorias étnicas e estas atravessam o *locus* educacional.

Desse ponto de vista, faz-se necessário um ensino pautado em uma perspectiva decolonial, crítica. Para a autora, a pedagogia engajada<sup>15</sup> é mais exigente do que a pedagogia crítica, dando ênfase ao bem-estar não só do aluno como também do professor, contribuindo para produzir novas formas de resistência.

A autora afirma que é importante que a educação esteja vinculada a um projeto democrático e político e isso significa intervir com reflexões e respostas concretas junto aos diferentes grupos sociais subalternizados e questionar a narrativa eurocêntrica que fortalece o racismo estrutural. Para a educadora, no sistema educacional, mesmo diante do debate do multiculturalismo, a prática pedagógica tradicional tem permanecido e contribuído para a manutenção dos princípios da colonialidade:

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão (Hooks, 2017, p. 51).

Todos esses aspectos podem ser identificados na proposta da ETC, que mexeu com elementos da cultura do sistema escolar, que, tradicionalmente, define a organização dos tempos e espaços das aulas, marcados cultural, social e historicamente. Assim como pontuou bell hooks, pontua Paulo Freire (2001):

[...] não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (p. 9).

---

<sup>15</sup> Segundo hooks (2017), “a pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno. [...] Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo” (p. 34-35).

Assim, é importante assinalar que as práticas tradicionais tendem a silenciar as vozes de indivíduos dos grupos marginalizados, por essa razão, ressaltamos também a importância do trabalho pedagógico multicultural como um ato ético e político.

A educação, nas perspectivas freiriana e hookiana, é compreendida como uma prática libertadora e emancipatória, na qual os sujeitos aprendem uns com os outros, em um constante processo de observação crítica da realidade. Portanto, a escola deve ser vista como um lugar de empoderamento coletivo e de transformação social, sendo esta, uma das mais importantes intenções da ETC e seu maior desafio para alunos e equipes pedagógica e de serviços.

Agora, é hora de escrever, aqui, o que, antes, tinha sido escrito a muitas mãos, encharcando este estudo dos mais diversos conteúdos, carregados de demandas afirmadas e perspectivas que pediam negociação.

## **Objetivo**

O objetivo deste estudo foi analisar a experiência da ETC em seus diferentes aspectos referentes a currículo, organização dos espaços escolares e avaliação em seu próprio processo de construção coletiva durante seus seis anos de funcionamento a partir da organização e da discussão da documentação preservada em seu dia a dia.

A permanência dos adolescentes e jovens e seu êxito no processo de escolarização podem vir a fundamentar novas experiências de sucesso. Portanto, o central, neste estudo, é compreender a proposta pedagógica que efetivamente funcionou, ou seja, que favoreceu o êxito na aprendizagem e no empoderamento dos alunos durante seus anos de atuação.

Portanto, esta pesquisa buscou compreender, a partir de análise documental, as seguintes questões: como foi possível a construção de uma escola inclusiva e democrática para as classes populares a partir da organização de espaços e tempos escolares outros? Como tais elementos curriculares (espaço e tempo) contribuíram para a não interrupção desse processo de escolarização dos alunos em situação de vulnerabilidade social? Que fatores foram essenciais para que grande parte dos alunos, tão “desconfiados de escolas”, permanecessem na ETC?

### **Objetivos específicos**

- Levantar elementos da história da Escola Municipal Tia Ciata, acessíveis nos arquivos acumulados, ao longo de seus seis anos de existência, em nossas memórias e nos relatos

via entrevistas, reportagens de jornais, revistas e registros fotográficos, evitando que um passado próximo que foi um marco histórico se perca na poeira do esquecimento.

- Revisitar, analisar e compartilhar a experiência na ETC na forma como as experiências curriculares foram organizadas ao longo da escolaridade dos alunos, supondo sua influência para a permanência deles na Escola na década de 1980.
- Analisar a experiência pedagógica vivida por professoras e alunos, buscando compreender aspectos que contribuíram ou não para a escolarização daqueles meninos em um tempo em que eles não encontravam lugar nas ofertas de escolas públicas.
- Compreender a escolarização proposta e praticada pela ETC, tendo como eixo a análise dos aspectos curriculares, construídos coletivamente, que dão indícios de terem contribuído para a permanência dos jovens estudantes na Escola.

Em função do contexto político-pedagógico no qual vivemos atualmente, parece-nos importante continuar o levantamento da história da Escola Tia Ciata, imaginando ser possível dar visibilidade a uma prática escolar mais inclusiva e mais democrática, a fim de que as novas gerações saibam que já existiu uma escola dessa forma e possam refletir sobre a possibilidade de um modelo de escolarização possível nesse Brasil tão desigual.

A volta do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao poder central representa muito em termos de perspectiva de avanços em políticas públicas para a educação de jovens e adultos, ampliando as possibilidades de reflexão e aprimoramento desse projeto para enfrentarmos o desafio da educação que é destinada às camadas menos favorecidas da população brasileira.

Como ex-professora da ETC entre os anos de 1986 e 1989, vivi o fim do projeto, tal qual concebido inicialmente, como uma ruptura repentina que deixou marcas em todos nós. A ruptura deu-se no processo de aprendizagem dos alunos e de toda a equipe. Foi um choque. Depois de décadas, as questões daquela experiência continuavam me inquietando. Eu tinha muitas perguntas e sabia que algumas respostas seriam complexas e até subjetivas. Assim, tracei um roteiro para esta visita a memórias e documentos que a ETC havia preservado e para a consequente escrita da tese.

Apesar de ser um tema já investigado em trabalhos que trouxeram algumas respostas para o fracasso ostensivo da educação de jovens em situação de desvantagem social que perdura até os dias de hoje, constatei que ainda havia questões merecedoras de serem mais bem aprofundadas sobre o que, de fato, acontecia no dia a dia da ETC que gerou os importantes resultados dessa iniciativa.

Justificada a pesquisa e explicitados seus objetivos, trazemos o contexto da investigação necessariamente relacionado ao próprio contexto da escola, sem o qual dificilmente seria

compreensível, no primeiro capítulo: Quem foi Tia Ciata, que deu o nome à escola? Quem foi Xangô da Mangueira, cujo neto validou o nome para a escola com seu apoio? Quem eram os alunos da escola e qual a história da juventude em situação de rua no Brasil ao longo dos anos?

A partir do contexto da pesquisa, trazemos o aspecto político, passando pela volta dos exilados e o processo de redemocratização no Brasil. No contexto das políticas sociais, trazemos as legislações desde o primeiro código de menores até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), mostrando alguns dados estatísticos com relação aos jovens em situação de rua.

Ainda no capítulo 1, apresentamos o contexto para a formulação de uma educação emancipatória, trazendo teóricos que lemos, que nos visitaram e compartilharam seus saberes conosco e, especialmente, destacamos as imprescindíveis presenças de Ligia, Monica e Martha, que compunham a direção colegiada da Escola, sobre quem trazemos relatos vivenciais que enriqueceram esta pesquisa.

No capítulo 2, apresentamos a abordagem teórica e metodológica, descrevemos os documentos que compõem o acervo da ETC e, utilizando os preceitos da análise documental, classificamos todo o material pesquisado em categorias, usadas na discussão dos dados, buscando descrevê-las em três dimensões relativas a uma questão central: o que levou a que grande parte dos alunos permanecessem naquela Escola?

Em cada uma das dimensões, como a dimensão curricular, a dimensão dos sujeitos da escola e a dimensão socioeducacional, procuramos observar em que medida cada uma responde aos nossos questionamentos nesta investigação.

No capítulo 3, entramos na escola mostrando o espaço pedagógico e os sujeitos da escola, passando por coordenação, docentes e discentes, com ênfase na sala de leitura, onde se colhia a história de vida dos alunos com mais frequência. A partir de oito histórias narradas ou escritas pelos alunos, pudemos ter uma ideia da realidade que nos cercava naquele espaço-tempo.

No mesmo capítulo, mostramos o quanto o espaço físico pode ou não dar suporte e dinamismo às práticas escolares. Na seção 3.4, “A escola e a sociedade”, mostramos o quanto a escola pode tornar-se protagonista no fortalecimento ou afrouxamento dos vínculos entre aluno e escola. Vincular educação e trabalho assistido, via empresas com as quais estabelecemos parcerias, ajudou a que nossos alunos deixassem de ser presas fáceis para o mundo dos pequenos delitos e até mesmo do crime, tirando aqueles jovens da exclusão através do sentimento de pertencimento à escola e ao mundo do trabalho remunerado.

No capítulo 4, concluímos, acrescentando aspectos do presente e reconhecendo o quão viva ainda está a escola, pois saiu de livros, textos, projetos, dissertações e teses para as telas de cinema. A força dessa história e do vínculo Escola-professor-aluno foi tamanha que nos levou a viver as filmagens do longa em forma de documentário, chamado *Invencíveis*.

Um filme sobre educação popular, sobre os herdeiros de Tia Ciata, sobre a força do afeto e da vontade política. Um filme que vai contar as histórias de vida que formaram esse projeto coletivo e potente: a Escola Tia Ciata, que, como pudemos retratar nesta tese, nos anos 1980, acolheu e educou, com a esperança de apontar para um projeto de futuro, centenas de crianças e jovens em situação de extrema vulnerabilidade social.

## 1 CONTEXTOS DA PESQUISA

### 1.1 O contexto da Escola

#### 1.1.1 Quem foram Tia Ciata e Xangô da Mangueira?

O nome Tia Ciata, escolhido e adotado para a escola municipal, foi sugerido pela coordenadora de história e membro da direção colegiada Martha Abreu e elogiado pelo aluno Cristiano, neto de Xangô da Mangueira<sup>16</sup>. Ao chegar à coordenação da Escola, Cristiano ouve a sugestão da coordenadora e diz: “meu avô gosta da Tia Ciata.” Com esse incentivo, a coordenação acata as sugestões e a escola passa a chamar-se Escola Tia Ciata.

Os professores não fizeram parte do processo de escolha, pois o apoio de Xangô da Mangueira, compositor, cantor, jongueiro, calangueiro, improvisador, versador e mestre do partido-alto, trazido por seu neto Cristiano, fortalecia a escolha. Afinal, a Mangueira foi sete vezes campeã do carnaval carioca sob sua direção.

Muitas homenagens foram e continuam sendo rendidas ao grande mestre, segundo o Dicionário Houaiss Ilustrado da Música Popular Brasileira (Albin, 2006):

Em 2010 foi exibido na 15ª edição da “Mostra Internacional do Filme Etnográfico” o média-metragem, “Quando Xangô apita”, de Emílio Domingos e Gustavo Rajão. No ano de 2012, os quatro primeiros discos de sua carreira “O rei do partido alto” (1972), “Velho batuqueiro” (1975), “Chão da Mangueira” (1976) e “Xangô da Mangueira vol. 3” (1978) foram reeditados em CDs pelo Selo Descobertas, com as capas e contracapas originais. Em 2023 a cantora e compositora Tania Malheiros apresentou, em sua homenagem, o espetáculo “Tributo a Xangô da Mangueira – 100 Anos”, no Centro Cultural Justiça Federal, no Centro do Rio de Janeiro. Na ocasião, foi acompanhada por uma banda composta por Vinicius do Vale (violão e direção musical, Miguelzinho (cavaquinho), Marcos Basílio (percussão) e José Carlos (percussão).

<sup>16</sup> “Xangô da Mangueira nasceu no bairro do Estácio, segundo alguns pesquisadores e no bairro do Rio Comprido, segundo outros. Em 1935, desfilava na Escola de Samba Unidos de Rocha Miranda. Por essa época, começou a compor. Por esta mesma data, entrou para o Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela, tornando-se conhecido como improvisador. [...] Aos 16 anos ingressou no Grêmio Recreativo e Estação Primeira de Mangueira, após ter passado em um teste de improvisador. Inicialmente, foi diretor de harmonia, sendo auxiliar de Cartola. Até 1951, foi o puxador de samba da escola, quando passou o cargo para Jamelão. No ano seguinte, ingressou na Ala de Compositores da escola. [...] Em sua homenagem a Prefeitura da cidade deu nome a uma rua em frente à quadra da escola, Mangueira, a qual foi integrante da bateria por mais de 50 anos. Em 2010 foi tema do projeto ‘República do Samba’, que celebrava 10 anos de existência, em um tributo realizado no Centro Cultural Laurinda Santos Lobo, em Santa Teresa (RJ), com a participação de Tatinho da Mangueira, Dona Sônia Ferreira (viúva), Tânia Malheiros, Márcia Moura, Baiaco, Juninho Thybau, grupo Opção-Samba, Velha-Guarda do Arranco de Engenho de Dentro, músicos da Estácio, baianas da Associação das Escolas do Rio de Janeiro, Partideiros de Turiaçu, Gegê da Mocidade, Margarete Mendes, Paulinho Cerqueira, DiMenor, dentre outros. Nesse mesmo ano foi exibido da 15ª edição da ‘Mostra Internacional do Filme Etnográfico’ o média-metragem ‘Quando Xangô apita’, de Emílio Domingos e Gustavo Rajão, que contou com uma entrevista concedida aos diretores no ano de 2001” (Xangô, 2024).

Xangô manteve-se nos palcos à frente de muitas rodas de samba e fundou o Conselho Superior das Escolas de Samba, entre muitas produções e parcerias no mundo do samba:

Na década de 1960, foi muito solicitado a participar de shows em teatros no Rio de Janeiro. Por essa época participou diversas vezes da roda de samba no Teatro Opinião. No ano de 1968, foi um dos fundadores do Conselho Superior das Escolas de Samba, criado por Amaury Jório, então presidente da Associação das Escolas de Samba, para juntar críticos, estudiosos e personalidades ligadas ao samba. Em 1972, gravou pela Copacabana Discos o LP “Rei do partido-alto”, como era conhecido na época. Neste disco, constam sambas anteriormente gravados por Martinho da Vila e Clara Nunes. No ano seguinte, Clara Nunes gravou outra composição sua, “Quando eu vim de Minas”, que logo se tornou um sucesso na voz da cantora. [...] No ano de 1975, gravou pela Tapeçar o LP “O velho batuqueiro”. Por esta época, fez inúmeros shows no Teatro Opinião do Rio de Janeiro. Em 1976 relançou, pelo selo Descobertas, o LP “Chão da Mangueira”, no qual incluiu a faixa “Festa de Santo Antônio” de Dona Ivone Lara. [...] Em 1991, integrou a nova formação da Velha-Guarda da Mangueira. Neste mesmo ano, participou do show de lançamento do grupo na boate People, no Rio de Janeiro, que teve como madrinha Beth Carvalho. [...] Em 1999, a gravadora Nikita Music lançou o CD “Velha-Guarda da Mangueira e convidados”, no qual participou como seu integrante. No ano 2000, o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro lançou o CD duplo “Mangueira – Sambas de terreiro e outros sambas”, para o qual colaborou com preciosas informações sobre os compositores. [...] em 2003, ao lado de Nelson Sargento, Eliane Faria, Beth Carvalho, Diogo Nogueira, Dalmo Castelo, Wilson Moreira, Nei Lopes e Áurea Martins, foi um dos convidados de Vó Maria para o show de lançamento do disco “Maxixe não é samba”, na Sala Cecília Meireles, no Rio de Janeiro. [...] Em 2005, com Marquinhos China, Silvino da Silva, Marli Teixeira e Tatinho da Mangueira, apresentou o show “Partideiros e calangueiros”, dentro do projeto “Na Ponta do Verso”, do Centro Cultural Banco do Brasil. Neste mesmo ano lançou o livro “Xangô da Mangueira – recordações de um velho batuqueiro”, com apresentação de Nei Lopes e no qual constou encartado um CD com 11 faixas (Albin, 2006).

Mas quem foi Tia Ciata, conhecida por Xangô da Mangueira, para dar nome à ETC? O que ela tinha a ver com a história de nossos alunos? Com base no livro de Roberto Moura (1995) e em textos escritos pela coordenação pedagógica da ETC, contamos um pouco sobre quem foi Tia Ciata.

Entre as baianas que vieram para o Rio de Janeiro, a mais famosa e mais influente de todas foi Hilária Batista de Almeida, nascida em Salvador, em 1854, no dia de Santo Hilário, tornando-se popular como Tia Ciata. Em 1876, aos 22 anos, chegou ao Rio de Janeiro, indo morar, inicialmente, na Rua General Câmara.

A seu espírito forte, Ciata aliará uma crescente sabedoria de vida, um talento para a liderança e sólidos conhecimentos religiosos e culinários. Doceira, começou a trabalhar em casa e a vender nas ruas, primeiro na Rua Sete de Setembro e, depois, na Rua da Carioca, sempre paramentada com suas roupas de baiana, que nunca mais abandonaria.

No Rio de Janeiro, Hilária, que já tinha uma filha, chamada Isabel, fruto de seu relacionamento com o baiano Norberto, casou-se com João Batista da Silva, negro bem situado na vida, também baiano. Foi uma relação longa, fundamental para sua afirmação no meio negro.

João Batista chegou a cursar a Escola de Medicina na Bahia, interrompendo os estudos por razões que não ficam conhecidas, podendo-se especular, entretanto, quanto às enormes dificuldades que os preconceitos garantiam e ainda garantem aos negros, principalmente para os que desejam penetrar nos espaços “privativos” das elites.

Mais tarde, graças à tia Ciata e ao presidente da República, Venceslau Brás<sup>17</sup>, João Batista ocuparia um posto privilegiado, no gabinete do chefe de polícia. O cargo foi alcançado graças à história que Moura (1995) conta a seguir:

“Eu vou contar a história. Aqui na polícia central tinha um sujeito que se chamava Bispo. Ele era investigador e chofer do chefe de polícia. Então, o presidente Venceslau Brás tinha um eczema<sup>18</sup> na perna que os médicos na junta médica diziam não poder fechar. "Se fechar morre!" O Bispo disse pro Venceslau Brás: "eu tenho uma pessoa que lhe cura disso". [...] Tia Ciata disse a Bispo: "quem precisa de caridade que venha cá". Ele disse: "mas ele é o presidente da República". "Então eu também não posso ir lá, não tenho nada com isso, mas passou a orientação. Então ela estabeleceu: "são dessas ervas que eu faço medicamento pra ele se curar, dentro de três dias tá fechado, ele não precisa botar mais nada". Depois de muita insistência, tia Ciata terminou mesmo indo porque o Bispo forçou a barra, e ela foi lá fazer o serviço. Tia Ciata mesmo lavou o pé do presidente com água e sabão, "não mexa, não põe nada, amanhã lava outra vez e põe esse preparado. Três dias se não fechar põe mais três dias" E dentro de três dias estava curado. Agora perguntou a ela o que queria. "Não, não quero nada, desejaria para o meu marido, se o senhor pudesse melhorar a situação dele. Minha família é numerosa." Ele disse assim: "que que eu posso fazer? Compreende? Qual o estudo que ele tem? Ela disse assim: "lá na Bahia ele foi segundanista de medicina e tal". "Ah! Então eu tenho um lugar pra ele, vou botar ele aqui no gabinete do chefe de polícia". Foi ele quem botou, foi isso, foi assim. Depoimento de Bucy Moreira (p. 97).

Com João Batista, Tia Ciata teve quinze filhos. Mulher de grande iniciativa e energia, fez sua vida de trabalho constante, tornando-se, com outras tias baianas de sua geração, parte da tradição “carioca” das baianas quituteiras, atividade que tem forte fundamento religioso e que foi recebida com muito agrado na cidade desde sua aparição, ainda na primeira metade do século XIX.

<sup>17</sup> “Venceslau Brás foi o nono Presidente da República brasileira, governando entre os anos de 1914 e 1918, eleito em substituição a Hermes da Fonseca como candidato de consenso entre as elites paulistas e mineiras, que estavam alinhadas no Partido Republicano Paulista e no Partido Republicano Mineiro, respectivamente. Venceslau Brás era mais um dos presidentes da política do café com leite, característica da República Velha” (Pinto, 2024).

<sup>18</sup> Eczema é uma inflamação da pele com sintomas de coceira, vermelhidão e descamação.

Segundo o historiador Joel Rufino dos Santos<sup>19</sup>, Tia Ciata foi uma mulher que viveu entre fins do século XIX e início do século XX e se tornou o nome símbolo das mulheres baianas no Rio. Tia Ciata e as demais mulheres viviam e se concentravam no centro do Rio, onde formavam a chamada “pequena África”.

Figura 2 – “Pequena África”, centro do Rio de Janeiro



Fonte: Acervo ETC.

Formavam os terreiros, dissolvidos pela modernização da cidade, especialmente no governo de Pereira Passos<sup>20</sup>. A modernização, em prol do crescimento urbano conjugado com a reconstrução da cidade e a destruição das habitações populares coletivas, torna a favela a solução possível para os de baixa renda.

Se a reforma atendia aos reclamos com a situação sanitária que ameaçava toda a cidade, o que juntamente com a aristocratização do centro, desalojara muitos dos seus antigos moradores, a massa de trabalhadores era necessária para as indústrias mais próximas ao centro,

<sup>19</sup> “Joel Rufino dos Santos (1941-2015) foi um historiador, professor e escritor brasileiro, tendo sido um dos nomes de referência sobre o estudo da cultura africana no país. Filho de pernambucanos, Joel nasceu no dia 19 de julho em Cascadura, subúrbio carioca. [...] Ainda jovem, mudou-se com a família para o bairro da Glória e pouco depois entrou para o curso de História da antiga Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, onde começou a sua carreira de professor, dando aula no cursinho pré-vestibular do grêmio da Faculdade. Convidado pelo historiador Nelson Werneck Sodré para ser seu assistente no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), lá conviveu com grandes pensadores, e foi um dos coautores, da História Nova do Brasil, um marco da historiografia brasileira. Com o golpe de 1964, Joel, por sua militância política, precisou sair do Brasil, asilando-se na Bolívia, depois no Chile. [...] Voltando ao Brasil, viveu semiclandestino, e foi preso 3 vezes. [...] Com a aprovação da Lei da Anistia, foi reintegrado no Ministério da Educação e convidado a dar aulas na graduação da Faculdade de Letras e posteriormente na pós-graduação da Escola de Comunicação, UFRJ. Recebeu da Universidade, os títulos de ‘Notório Saber e Alta Qualificação em História’ e ‘Doutor em Comunicação e Cultura’. Também lhe foi outorgada, pelo Ministério da Cultura, a comenda da Ordem do Rio Branco, por seu trabalho pela cultura brasileira” (Aquino, 2024).

<sup>20</sup> “Francisco Pereira Passos Francisco Pereira Passos (1836-1913) foi prefeito do Rio de Janeiro entre 1902 e 1906. Sanear, higienizar, ordenar, demolir, civilizar, foram também as palavras de ordem do prefeito Pereira Passos. Por isso mesmo, cortiços, casas de cômodos, estalagens, velhos casarões, passaram a ser os alvos preferenciais da reforma urbanística que empreendeu ao longo de seu mandato” (Motta, 2024).

como também para o comércio e o serviço doméstico das casas da zona sul. A favela era a resposta pragmática não só dos seus moradores, mas da própria municipalidade.

A propósito, o morro da Providência na Gamboa foi a primeira "favela" carioca, nome trazido pelos seus primeiros ocupantes, soldados mutilados chegados à cidade da guerra de Canudos a quem são cedidos informalmente uns terrenos verticais. A favela seria uma forma nova de ocupação dos morros cariocas, que tinham sido abandonados. Era uma alternativa de moradia depois dos primeiros tempos da cidade quando foram tomados com as casas-fortaleza levantadas pelos colonizadores. Nessa virada de século, os morros voltam a ser ocupados, dessa vez por barracos, casas improvisadas construídas com diversos materiais sem serviços sanitários nem energia elétrica, mas livres de impostos e aluguéis, ou pelo menos acessíveis a um custo muito baixo. Moradias empilhadas pelas encostas, de chão de terra batida, parede de barro a sopro ou improvisadas com latas de querosene ou tábuas de caixote. O crescimento urbano, conjugado com a destruição das habitações populares coletivas, torna a favela a solução possível para os de baixa renda os que não podiam pagar os preços ascendentes do aluguel popular nem do transporte, se mantendo perto de seus locais de trabalho e viração (Moura, 1995, p. 60).

Incorporando as novas relações de trabalho do início do século XX, as mulheres baianas trabalhavam muito, mas também realizavam regularmente encontros com música, comida e bebida. Nesse ambiente, apesar de proibido na República brasileira, tomou corpo o batuque afro-brasileiro. Tia Ciata realizou as mais disputadas festas. Isso porque, na sua casa, não havia batidas policiais para reprimir essas manifestações, uma vez que seu marido, trabalhando na chefatura de polícia, sabia com antecedência das incursões e ninguém festejava naquele dia.

Com ela, surgiu e difundiu-se a matriz do samba no Brasil. Grandes sambistas do início do século XX reuniam-se no morro da Saúde, sobretudo, na casa da tia Ciata, entre eles: Donga, Cartola, Ary Barroso e Pixinguinha (Moura, 1995).

[...] comida e bebida, samba e batucada. A festa era feita em dias especiais, para comemorar alguns acontecimentos, mas também para reunir os moços e o povo de 'origem'. Tia Ciata, por exemplo, fazia festa para os sobrinhos dela se divertirem. A festa era assim: baile na sala de visita, samba de partido alto<sup>21</sup> nos fundos da casa e batucada no terreiro. A festa era de pretos, mas branco também ia lá se divertir. No samba só entravam os bons no sapateado, só a 'elite'. Quem ia pro samba, já sabia que era da nata. Naquele tempo eu era carpina<sup>22</sup> Chegava do serviço em casa e dizia: 'mãe, vou pra casa da Tia Ciata'. A mãe já sabia que não precisava se preocupar, pois lá tinha de tudo e a gente ficava lá quase morando, dias e dias se divertindo (Moura, 1995, p. 83).

<sup>21</sup> Em linhas gerais, o partido-alto do passado seria uma espécie de samba instrumental e, ocasionalmente, vocal (feito para dançar e cantar), constante de uma parte solada, chamada "chula" (que dava a ele o nome de samba raiado ou chula-raiada), e de um refrão (que o diferenciava do samba corrido). Um exemplo é a canção "Patrão, prenda seu gado", de João da Baiana, Pixinguinha e Donga, interpretada pelo Grupo da Guarda Velha (Patrão, 1931).

<sup>22</sup> "Carpina" procede do tupi antigo *karapina* e é sinônimo de marceneiro, carpinteiro (Carpina, 2024).

O resgate dessa história garantiu que se mantivesse vivo o passado das pessoas que deram vida àquele centro histórico.

Simbolizando a prosperidade dos baianos, as festas na casa de Ciata eram frequentadas principalmente pelos "de origem" e pelos negros que a eles se juntavam, estivadores, artesãos, alguns funcionários públicos, policiais, alguns mulatos e brancos de baixa classe média, gente que progressivamente se aproxima pelo lado do samba e do Carnaval, e por "doutores gente boa" atraídos pelo exotismo das celebrações. Além de doceira, Tia Ciata era perita em toda a cozinha nagô, no xinxim de galinha de Oxum feito com azeite de dendê, cebola, coentro, tomate, leite de coco e azeite, no acarajé de feijão branco e camarão, no sarapatel de sangue de porco e miúdos, prato espantoso para o paladar ocidental, ou no tradicional vatapá baiano, ainda na receita tradicional, com caldo de cabeça de peixe, amendoim, dendê, creme de milho, creme de arroz ou fruta-pão, temperados com audácia e sabedoria. No dia dos orixás os pratos eram preparados no rigor dos preceitos, como na ocasião da festa de Ibejada feita para seu anjo de guarda (Moura, 1955, p. 103).

Justamente aquela área, com tanta riqueza cultural, abrigava, desde aquele tempo, os excluídos do sistema educacional, os pobres e, entre eles, os pretos e os pardos, de maneira geral, nossos estudantes da Escola Tia Ciata. Em que contexto a ETC passa a atender a meninos em situação de rua? Segundo Lígia Costa Leite (2001):

A partir dos anos 1980, foram desenvolvidos em todo o Brasil inúmeros projetos, experiências e programas para atender os meninos de rua. Alguns deles eram extremamente inovadores, porém, grande parte não tinha objetivos claros, era pontual e não se preocupava com o futuro dos meninos de rua. Consequentemente, não atingiam resultados na educação nem na tentativa de inclusão social dos jovens. No Rio de Janeiro, por exemplo, 80% desses projetos surgiram após 1980, e nem sempre, ao ler os objetivos descritos, identificavam-se a ação desenvolvida e as estratégias utilizadas. "Reintegração social dos meninos de rua", "acolhimento a meninos de rua", "promoção social dos meninos de rua", "reinserção dos meninos de rua na família", "ressocialização de menores que estão nas ruas, "prevenção da marginalidade", "criar um espaço de transição entre a marginalidade e a sociedade", "levar os meninos de rua a uma consciência de seu espaço na sociedade", "orientação de meninos de rua para o trabalho ou geração de renda", "tirar os meninos de rua da ociosidade através de atividades lúdicas" - essas eram algumas das propostas de trabalho definidas nos documentos das instituições (p. 70-71).

A expansão dessas instituições acontecia pela ausência do Estado, de políticas públicas:

Essas diversas instituições ou organizações, a maioria filantrópica ou não governamental, conquistaram um espaço em razão da ausência do Estado, de políticas públicas, do crescente incômodo sentido pela sociedade e da repercussão internacional que a situação de abandono da juventude brasileira atingiu. Em 1990, após promulgação da lei nº 8.066/90: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), muitos projetos se encerraram pela normatização das formas de financiamento nacional. Com as novas diretrizes todos os projetos deveriam se cadastrar nos Conselhos Estaduais e Municipais de Defesa da Criança e do Adolescente. Como muitas entidades não preenchiam os critérios básicos exigidos, ações esparsas e pontuais passaram a ter dificuldade para receber oficialmente verbas e doações (p. 70).

É duro constatar que, por quase cem anos, os financiamentos públicos e privados alimentaram estruturas repressivas e assistencialistas, como as da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem) ou a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Nesse período, que antecedeu à criação do ECA, surgiu a ETC, criada para atender a meninos de rua e carentes, das comunidades ao redor da Escola, rejeitados por outras escolas.

Os primeiros alunos vieram de grupos que os atendiam, dando assistência e oferecendo oportunidades de trabalho informal: a Pastoral do Menor, a Sociedade São Martinho, a Casa do Menor Trabalhador, as Faculdades de Serviço Social e Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Movimento Nacional de Meninos de Rua, entre outras.

Monica Castro (1997), na introdução de seu livro, afirma que

A partir dos anos 1980 [...] multiplicaram-se os chamados programas alternativos que diferenciaram-se dos programas governamentais, pelo menos no início, por fazerem os atendimentos diretamente na rua, e por serem inspirados por novas ideias. [...] Os programas ditos alternativos repetem antigos erros. Os financiamentos restringem-se a oferecer ao menino moradia, saúde, alimentação e, principalmente, profissionalização. A grande maioria dos meninos, atendidos por esses programas chega aos 18 anos sem sequer ter concluído os primeiros anos do primeiro grau. O tipo de profissionalização possível, neste caso, não oferece ao menino condições para que ele altere sua situação de miséria, a não ser em casos isolados, e mesmo assim, estes casos de exceção não se devem ao sucesso das propostas implementadas. Se percorrermos as diversas ofertas, dos diversos programas, veremos que o nível de expectativa quanto à capacitação dos meninos é baixo: os programas oferecem formação principalmente para trabalhos manuais e, quando encaminham meninos para o setor terciário, estes vão desempenhar funções com baixos salários, quase sempre aqueles que justamente não demandam nenhuma formação específica (p. 14).

Portanto, além de os alunos se sentirem rejeitados pela escola, eles conviviam com a falta de perspectiva de mudança com relação à situação em que se encontravam. Nessas circunstâncias, surgiu a ETC, primeiro, como Escola de Educação Juvenil, abrindo as portas para esses jovens, até então, excluídos do sistema educacional. Anos mais tarde, como vemos ao longo da pesquisa, a Escola foi incorporada à rede municipal do Rio de Janeiro, passando a ser chamada de Escola Tia Ciata.

### 1.1.2 Histórico dos meninos e meninas em situação de rua

A situação dos adolescentes em situação de rua no Brasil é uma questão complexa e desafiadora, que nos mobiliza ao longo dos séculos. José Murilo de Carvalho<sup>23</sup>, em seu livro

---

<sup>23</sup> José Murilo de Carvalho é um cientista político e historiador brasileiro, membro desde 2005 da Academia Brasileira de Letras. Junto com o jurista e professor Celso Lafer, é o único historiador brasileiro a ser membro dessa Academia e também da Academia Brasileira de Ciências.

*Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi* (1987), traz questões que abordam desde a abolição da escravatura até a Proclamação da República, tal qual: “Por que razão a República capitalizou e remodelou cidades, mas não permitiu que se formassem cidadãos?”.

[...] uma terceira consequência do rápido crescimento populacional foi o acúmulo de pessoas em ocupações mal remuneradas ou sem ocupação fixa. Domésticos, jornaleros, trabalhadores em ocupações mal definidas chegavam a mais de 100 mil pessoas em 1890 e a mais de 200 mil em 1906 e viviam nas tênues fronteiras entre a legalidade e a ilegalidade, às vezes participando simultaneamente de ambas. Pouco antes da República, o embaixador português anotava: “Está a cidade do Rio de Janeiro cheia de gatunos e malfeitores de todas as espécies”. Em proposta para regulamentação do serviço doméstico, feita à Intendência Municipal em 1892, Evaristo de Moraes observava que havia na capital “gente desocupada em grande quantidade, sendo notável o número de menores abandonados” (Carvalho, 1987, p. 17-18).

A análise do autor mostra as diversas camadas sociais que conviviam de forma tão desigual em termos de ocupação econômica:

O ponto que mais nos interessa aqui, no entanto, diz respeito à pirâmide ocupacional, que era extremamente ampla na base e muito afunilada no vértice. No alto havia um pequeno grupo de banqueiros, capitalistas e proprietários. Seguia-se um precário setor médio, composto basicamente de funcionários públicos, comerciários e profissionais liberais. De tamanho semelhante ao anterior era o setor do operariado, que incluía principalmente artistas, operários do Estado e trabalhadores das novas indústrias têxteis, além dos empregados em transportes. Finalmente, vinha o que dava ao Rio marca especial em relação a outras grandes cidades da época: o enorme contingente de trabalhadores domésticos, de jornaleros, de pessoas sem profissão conhecida ou de profissões mal definidas. Este lumpen representava em torno de 50% da população economicamente ativa, com pouca variação entre 1890 e 1906 (Carvalho, 1987 p. 76).

A Tabela 1 ilustra a realidade da população economicamente ativa no Rio de Janeiro no início do período do Brasil republicano. A imensa desigualdade entre topo e base da pirâmide sempre existiu e insiste em se perpetuar.

Tabela 1 – População economicamente ativa, Rio de Janeiro, 1890 e 1906.

<b>População economicamente ativa, Rio de Janeiro, 1890 e 1906</b>					
<b>Camadas Sociais</b>	<b>Atividades profissionais</b>	<b>1890</b>	<b>%</b>	<b>1906</b>	<b>%</b>
Classe alta	Banqueiros	44			
	Capitalistas	517			
	Proprietários	2.267			
		<b>2.828</b>	1,1		
Setores Intermediários	Profissionais liberais	3.395		12.050	
	Funcionários públicos	18.226		28.921	
	Profissões Técnicas	2.885		-	
	Comércio	48.048		62.775	
		<b>72.554</b>	27,4	<b>103.746</b>	24,4
Operariado	Artista	5.859		-	
	Extração	703		893	
	Manufatura	48.661		77.450	
	Transporte	10.733		22.807	
		<b>65.956</b>	25	<b>101.150</b>	23,8
Proletariado	Serviços domésticos	74.785		117.904	
	Jornaleiros	-		29.933	
	*Outros	48.100		72.087	
			<b>122.885</b>	46,5	<b>219.924</b>
<b>TOTAIS</b>		<b>264.223</b>	<b>100</b>	<b>424.820</b>	<b>100</b>

Fontes: Censos de 1890 e 1906. Excluídos inativos e empregados na agropecuária (1890); os sem profissão, empregados na agropecuária, classes improdutivas e os que vivem de renda (1906).  
 (\*) Inclui os sem profissão declarada (1890) e os de profissão desconhecida e mal definida (1906).

Fonte: Carvalho (1987).

Segundo Carvalho (1987), “se o Rio de Janeiro era a sede e a cidade ideal do projeto republicano, por que razão ali, mais do que em qualquer outro lugar, se boicotou deliberadamente todas as possibilidades de consolidação da cidadania?”

Em contrapartida, para contornar ou ignorar essa privação, sem consultar as autoridades de plantão, a resposta popular, foi: “samba, carnaval, tribofe, bilontras, malandros, Capoeiras, romeiros e libertários são alguns dos rituais e personagens abordados por Murilo nessas suas visitas do inesperado e incategorizável”.

Infelizmente, ainda hoje, não temos acesso a estatísticas atualizadas em tempo real, mas estima-se que existam milhares de crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil, muitos deles sem documentos ou quaisquer outros registros em sistemas governamentais, vivendo em condições de invisibilidade, pois nosso censo acontece por domicílio.

As principais razões que levam os adolescentes a viverem nas ruas incluem problemas familiares, como negligência, violência doméstica, abuso sexual, pobreza, falta de acesso a serviços básicos, desestruturação familiar e uso de drogas, e histórica ausência de políticas

públicas adequadas. Contudo, a raiz desse quadro confunde-se com a própria forma como o Brasil lidou com o regime escravocrata que, ainda hoje, oprime a população negra e periférica.

Nossas ruas eram ocupadas por esse contingente de despossuídos e, nelas, houve uma disputa. Quanto mais as classes dominantes disputavam esses espaços, até mesmo tendo os policiais como capatazes, mais as crianças e os adolescentes eram agredidos, podendo ser recolhidos sem maiores protocolos.

Essas crianças e jovens eram denominados “menores”, de acordo com os órgãos que se sentiam encarregados por sua “educação”. Eram tidos como vadios como seus ancestrais, trazendo no corpo a marca da escravidão. Com tamanha desvantagem e sem paridade de armas, tornavam-se vítimas da violência e frequentes maus-tratos. Eram sujos como sujas eram as ruas.

Entre o fim do Império e o início da República, apareceu o discurso higienista, do campo médico, de modo que a infância passou a ser vista como um dos problemas sociais a ser trabalhado nessa “etapa da vida”.

Em artigo escrito por Rizzini e Gondra (2014), podemos ver a mobilização da comunidade em torno da indagação sobre aspectos da escolaridade, pautados na prevenção e na higiene, mostrando o modo como o saber médico procurou constituir regras para lidar com a infância, sobretudo a infância pobre:

Afinal, quando a escolarização deveria ser iniciada? Pergunta que mobilizou a comunidade no intuito de se produzir uma espécie de consenso. Para tanto, saberes diversos da anatomia, fisiologia e neurologia foram mobilizados para se definir *a boa idade de educar*. Em outras palavras, procurou-se estabelecer um saber sobre a vida, produzindo uma espécie de gradiente, inscrito em um ciclo fechado, do nascimento à morte. Nele, variações, etapas, idades da vida, cada qual submetida a uma descrição detida, procurando tornar possíveis determinadas ações. O que se perseguia era uma ciência dos corpos, mas também uma ciência das almas que, bem articuladas, funcionaria como guia seguro para se produzir o homem educado, pautado nos procedimentos preventivos da higiene (Rizzini, Gondra, 2014).

No século XIX e em princípios do século XX, o tema da educação integral ocupou a agenda de algumas categorias profissionais, como médicos e autoridades dos governos imperial e republicano. Debateu-se, também, temas como os asilos para a infância pobre, com base em duas experiências específicas: as práticas educacionais desenvolvidas no Asilo de Meninos Desvalidos<sup>24</sup>, fundado, em 1875, pelo governo imperial, e a Escola XV de Novembro, fundada, em 1899, na cidade do Rio de Janeiro.

---

<sup>24</sup> “O Asilo dos Meninos Desvalidos, a partir de 1880, teve sua direção entregue a médicos formados pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, como João Joaquim Pizarro (de 1880 a 1883) e Daniel Oliveira Barros de Almeida (de 1884 a 1889). A ênfase dos discursos, especialmente os produzidos por médicos, sobre

[...] Asilo de Meninos Desvalidos, instituição educacional instalada na Corte, pelo Governo Imperial, em 1875. A matrícula era facultada aos meninos identificados como pobres, entre 6 e 12 anos de idade. Tal instituição foi organizada para ministrar o ensino primário de primeiro e segundo graus e o ensino de ofícios mecânicos. As fontes são constituídas pelos relatórios dos diretores da instituição, associados a uma carta-denúncia de mães inconformadas com o tratamento digno de "negros escravos" conferido aos asilados (Jour, Souza, 2009).

Essas instituições, muitas vezes, recolhiam, escondiam e procuravam isolar essa juventude dos olhos da sociedade. Elas tendiam a desenvolver uma educação de base disciplinar, orientada para o trabalho e para o recolhimento. Essa perspectiva vem de longa data, como mostramos a seguir, através da institucionalização da assistência às crianças e à juventude em situação de vulnerabilidade social.

A história da Escola XV de Novembro<sup>25</sup> parece exemplar:

Essa escola, que foi fundada por um chefe de polícia do Rio de Janeiro em 1899, pouco depois da abolição da escravidão e da Proclamação da República, atravessa vários períodos, adaptando-se às novas políticas, aos novos discursos, e é, ainda hoje, um dos centros de atendimento mais polêmicos (Castro, 1997, p. 38).

A tônica da Escola era o recolhimento: “De 1923 a 1927, sem dúvida o período mais profícuo em termos de leis, assistimos ao avolumar de capítulos, artigos e incisos, procurando-se cobrir com todo o detalhamento possível, a organização da assistência e proteção à infância abandonada e delinquente” (Rizzini, 1995 *apud* Castro, 1997, p. 40). No

Quadro 1, mostramos, esquematicamente, os períodos de mudanças na instituição ao longo do tempo e suas principais características.

---

a má localização das escolas e da insalubridade da Corte Imperial parece ter influenciado a decisão dos governantes na escolha do bairro de Vila Isabel, distante do núcleo urbano, para abrigar o Asilo, que atendia a uma parcela de meninos desamparados do município em sua ampla chácara, cujo complexo arquitetônico abrigava um imponente palacete. Esses meninos tiveram destino diferente da maior parte dos recolhidos pela polícia para a Casa de Detenção, entre as décadas de 1870 e 1880. No processo de reordenamento da cidade, que pressupunha uma redistribuição das *infâncias*, os meninos identificados como ‘menores’, recolhidos à detenção, foram entregues a fazendeiros e enfrentavam o trabalho forçado junto com a escravaria das fazendas de café do interior do Rio de Janeiro” (Rizzini, Gondra, 2014).

<sup>25</sup> “A Escola Correccional Quinze de Novembro foi fundada em 3 de dezembro de 1899, destinada a recolher, por ordem do chefe de polícia ou do juiz criminal, os menores “viciosos”, órfãos sem recursos e menores de nove a 14 anos julgados culpados por crime ou contravenção, que tivessem agido com ‘discernimento’, de acordo com o disposto no Código Penal, (Brasil, 1901; 1902)” (Pessoa, 2018).

Quadro 1 – Escola XV de Novembro – processos de mudança

Período	Escola XV de Novembro - processos de mudança
1899	ESCOLA XV DE NOVEMBRO - Criação. Era mantida por subvenções federais, donativos e venda de artigos produzidos na escola. Filantropia.
Primeira década	ESCOLA CORRECCIONAL XV DE NOVEMBRO - Passa às mãos do governo federal, e muda sua sede em 1907 para a Fazenda da Bica, hoje Quintino,
Anos 1910	ESCOLA PREMUNITÓRIA XV DE NOVEMBRO - Sofre reforma em 1912. Aumenta o número de oficinas profissionalizantes.
Anos 1920 e 1930	ESCOLA XV DE NOVEMBRO - Nova reforma a partir de 1922, mais vagas e mais oficinas. Criação do Juízo de Menores em 1923. Momento em que várias leis são apresentadas no congresso até a criação, em 1927, do Código de Menores.
Anos 1940 e 1950	INSTITUTO PROFISSIONAL XV DE NOVEMBRO - Criação do SAM em 1941, processo de centralização dos atendimentos a menores. Em 1957 a Escola torna-se um dos estabelecimentos do SAM.
Anos 1960	GINÁSIO INDUSTRIAL DO INSTITUTO PROFISSIONAL XV DE NOVEMBRO - O SAM transforma-se em FUNABEM, em 1964. Mudança do nome em 1967.
Anos 1970	GINASIO INDUSTRIAL XV DE NOVEMBRO - Instala-se um processo de melhoria da organicidade, com a implantação das equipes técnicas que passam a contar com psicólogos, assistentes sociais e pedagogos. Multiplicam-se as oficinas profissionalizantes.
Anos 1980 e 1990	ESCOLA XV DE NOVEMBRO - Instala-se um processo de descentralização dos atendimentos à infância e adolescência que passará pela transformação da FUNABEM em CBIA e culminará com a extinção deste último. A instituição passará, em 1993, às mãos do Governo do Estado do Rio de Janeiro.
Ano 1994 até hoje	O Departamento Geral de Ações Socioeducativas - DEGASE é um órgão, do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que executa as medidas judiciais aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei. Foi fundado no ano de 1994 durante o governo Leonel Brizola para substituir a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (FCBIA), fundação pública federal responsável pela execução das medidas socioeducativas, naquela época. Portanto, a FCBIA foi substituída pelo DEGASE no Rio de Janeiro.

Fonte: Castro (1997, p. 41).

Nesse período, o Código de Menores manteve, em muitos aspectos, o caráter das leis anteriores:

A lei, na realidade, garantiria plena vigilância sobre os menores arbitrando sobre possibilidades de recolhê-los diante da menor suspeita. Uma simples suspeita, uma certa desconfiança, biotipo ou a vestimenta de um jovem, poderiam dar margem a que fosse sumariamente apreendido (Rizzini, 1995 *apud* Castro, 1997, p. 40).

Rizzini e Gondra (2014) contam que “a Escola Quinze de Novembro [...] resultou de uma iniciativa particular do chefe de polícia João Brasil Silvado, preocupado em dar um destino

aos meninos recolhidos que fosse coerente com os ideais identificados com o novo regime político do país” (p. 569-570).

Em poucos anos, o governo federal encampou a instituição com a aprovação do regulamento de 1903, transferindo-a, em 1907, para uma antiga fazenda nos subúrbios da cidade, como mostra o

#### Quadro 1.

A urbanização e o adensamento das cidades parecem ter recolocado as preocupações com a população pobre na agenda política. Identificada, descrita, mapeada, conhecida, quantificada, localizada, essa população precisava ser gerida. Como tentamos demonstrar ao longo deste estudo, medidas de caráter preventivo são assumidas e acomodadas nesse projeto de gestão da pobreza. Prevenção que implicava recolher, profissionalizar e instruir a infância pobre, submetendo-a a uma experiência de formação higiênica que, prevenindo, visava imprimir utilidade e rentabilidade à vida dos pequenos representantes dos males que ameaçavam a cidade capital, do Império e dos anos iniciais da República (Rizzini, Gondra, 2014).

Desde aqueles anos até os dias de hoje, diversas organizações não governamentais (ONGs), instituições religiosas e entidades da sociedade civil atuam no Brasil para oferecer abrigo, assistência social, educação, saúde e proteção a adolescentes em situação de rua. Essas instituições, em sua maioria, tendem a privilegiar a proteção social em detrimento da promoção social desses seres humanos, em visível desvantagem psico-socioeconômica.

A questão da maioridade penal e de leis relacionadas à minoridade penal no Brasil tem sido objeto de debate e discussão ao longo dos anos. O histórico das leis de minoridade penal no Brasil é caracterizado por debates acalorados e propostas de alteração da idade de responsabilidade penal. No entanto, até o momento, a idade de 18 anos, estabelecida pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), tem sido mantida como critério para a imputabilidade penal no país.

#### 1.1.3 Contexto para a formulação de uma educação emancipatória a partir de alguns referenciais essenciais

Com uma coordenação inicial de três professoras, oriundas de áreas diferentes (Filosofia e Metodologia da Educação de Jovens, História e Matemática), o projeto de alfabetização de jovens foi iniciado a pedido de Darcy Ribeiro, então vice-governador do Rio de Janeiro. Apesar de terem formações diferentes, as professoras tinham, em comum, o compromisso com uma educação emancipatória, libertadora, inclusiva e crítica. Cada uma a sua maneira, todas vinham de diferentes campos da esquerda, que renascia nesse momento.

Foram muitos os autores lidos e discutidos nesse primeiro momento, mas, com apenas quinze jovens matriculados, uma coisa era consenso: precisávamos partir da realidade do aluno para conquistá-lo para o mundo das letras. Pude perceber, através dessa experiência da qual fiz parte como professora e coordenadora de turno, que a oferta da educação escolar para a população vulnerável não se sustentava, nem se sustenta, sem o suporte de outras políticas públicas sociais e sem a garantia de inovação curricular. Nessa perspectiva, as ideias de Paulo Freire eram uma força impulsionadora para muitos dos projetos pedagógicos emancipatórios naquela época.

Nas próximas linhas, destaco autores da filosofia da educação, da antropologia, da pesquisa participante e da política, bem como dos campos específicos tratados na Escola, como história, geografia, leitura e escrita, matemática etc., que influenciaram o processo de construção pedagógica teórica e prática da ETC, nortearam a atuação das coordenadoras e da direção colegiada, bem como foram importantes no processo de formação dos novos coordenadores e docentes que entravam na Escola.

Dentre os autores brasileiros estudados, os quais, na realidade, tinham muito em comum, destacamos Paulo Freire (1921-1997), Regina Yolanda (1928-2019), Rubem Alves (1933-2014), Darcy Ribeiro (1922-1997), Joel Rufino dos Santos (1941-2015), Cecília Minayo, Heloisa Villas Boas, Carlos Rodrigues Brandão (1940-2023), Leonardo Boff, Cornelius Castoriadis (1922-1997), Anton Makarenko (1888-1938), que foram lidos e discutidos em reuniões semanais com coordenadores e professoras.

Alguns desses autores e autoras estiveram pessoalmente na ETC, outros serviram como referenciais teóricos. Algumas de suas ideias e de seus conceitos direcionaram a proposta que estava em gestação. Destacamos, aqui, o que foi fundamental nas frequentes discussões com estudos a partir desses autores.

### *1.1.3.1 Darcy Ribeiro*

Darcy Ribeiro (1922-1997) era antropólogo, sociólogo, historiador, educador, escritor e político. Ele sempre olhou e trabalhou com os mais despossuídos, aqueles que não tinham voz sem escolas. Em 1946, formou-se em Antropologia pela USP, tendo, como professores dentro da sociedade: os índios, os agricultores sem-terra, as crianças e os jovens analfabetos, fundamentais para sua carreira, Levy-Strauss<sup>26</sup> (1908-2009) e Roger Bastide<sup>27</sup> (1898-1974).

Entre 1946 e 1954, Darcy trabalhou como etnólogo nas aldeias indígenas do Pantanal, do Brasil Central e da Amazônia, defendendo essas populações contra a invasão de mercenários, que traziam doenças aos povos primitivos. Fundou, então, o Museu do Índio do Rio de Janeiro, do qual foi o primeiro diretor.

Com o passar dos anos e com seu crescente envolvimento com a educação, Darcy passou a incluir em suas preocupações a importância de enxergar as milhares de crianças brasileiras fora das escolas e sem cidadania, vivendo à margem do sistema. Libânia Xavier (2017) mostra esse crescente interesse:

Darcy Ribeiro teve atuação destacada no processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1948-1961), juntando-se aos intelectuais que propugnavam uma educação pública, leiga, universal e gratuita, sob responsabilidade do Estado. Frente aos ataques dirigidos ao projeto defendido pelo grupo, ele redigiu um manifesto em defesa do educador Anísio Teixeira, intitulado *Por uma Escola Primária Organizada e Séria para a Formação Básica do Povo Brasileiro*, publicado no ano de 1958, em dezenas de jornais. O episódio revela uma espécie de conversão do etnólogo que, conforme ele próprio observara posteriormente, até então se preocupava apenas com os índios e gradativamente despertava para a importância de incluir em suas preocupações os milhares de crianças brasileiras sem acesso à escola e aos direitos básicos de cidadania (Ribeiro, 1986 *apud* Xavier, 2017, p. 34).

Em 1990, ele sintetizou suas lutas assim:

Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando e lutando, como um cruzado, pelas causas que me comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a

<sup>26</sup> “Claude Lévi-Strauss foi um antropólogo, sociólogo e humanista francês. Foi um dos grandes pensadores do século XX, foi considerado o mestre da Antropologia Moderna. [...] Em 1934, recebeu o convite do diretor da Escola Normal Superior de Paris, para integrar a missão universitária francesa no Brasil, como professor visitante de Sociologia, na recém-criada Universidade de São Paulo. De 1935 a 1939 lecionou na Universidade de São Paulo. Durante essa época realizou pesquisas de campo com os índios no Estado de Mato Grosso e na Amazônia, período decisivo para despertar sua vocação etnográfica” (Frazão, 2019).

<sup>27</sup> “Roger Bastide foi um francês que chegou ao Brasil em 1938, com uma produção que, iniciada em 1920, incluía trabalhos de caráter histórico, sobre a vida mística e sociologia religiosa. Aqui, o seu primeiro trabalho foi *Psicanálise do Cafuné e Estudos de Sociologia Estética Brasileira*, publicado em 1941. Somente em 1948 publicaria *Sociologia e Psicanálise* e logo em seguida *Introducción a la Psiquiatria Social*. Sua obra é bastante extensa e alguns estudos procuraram situá-la e classificá-la. Há enorme diversidade temática na obra de Bastide abrangendo os seguintes campos: sociologia geral; sociologia religiosa; antropologia; psiquiatria social; sociologia brasileira; literatura francesa e brasileira; arte e sociologia da arte, em particular, sobre o folclore e a arquitetura; reflexões filosóficas; educação; psicologia; psicanálise; doença mental; textos circunstanciais sobre a guerra; relações internacionais” (Nunes, 2015).

escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isto não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas (Ribeiro, 2016).

A referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2005), sancionada em 1962, ficou treze anos sendo discutida no congresso nacional. Segundo, Amâncio, Castioni (2021), esta foi uma lei revolucionária, pois, pela primeira vez na nossa história, a união passou a ter o dever de aplicar recursos para a educação primária e média no país. Antes, o governo federal só se incumbia de financiar o ensino superior.

É possível assegurar que sobre esse tema pouco se fala de uma das grandes obras de Anísio Teixeira: o I Plano Nacional de Educação, o PNE de 1963-1970. Se a organização e a aprovação do Plano foram atribuídas ao Conselho Federal de Educação (CFE), pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), coube ao conselheiro Anísio Teixeira oferecer subsídios para a distribuição dos recursos federais e das metas quantitativas e qualitativas para os três níveis de ensino da educação básica (Amâncio, Castioni, 2021, p. 726).

### 1.1.3.2 Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) figura entre os principais personagens da história do Brasil na segunda metade do século XX. Era pauta de estudo e conversas entre nós na ETC ou nos espaços acadêmicos que frequentávamos como estudantes e pesquisadoras.

Nos anos 1960, Freire tornou-se conhecido como educador pelo seu “método” de alfabetização de jovens e adultos, em especial, dos esfarrapados do mundo, os oprimidos. Para Paulo Freire, a expressão *educação popular* designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares a partir de uma determinada concepção de educação: a educação libertadora. Para tal, são indispensáveis a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos através de uma relação dialógica.

Para Freire, é na articulação permanente entre teoria e prática que está a chave da transformação. Ele partia da ideia de que o aluno não é um recipiente em que o professor coloca o conhecimento, do qual seria o detentor, formando estudantes que aprenderiam apenas a repetir as informações a eles passadas.

Essa forma de ensino, que o autor chama de “concepção bancária”, é um ato de levar o estudante, passivamente, a memorizar conteúdos e dados sem entender o sentido daquilo. Freire critica a educação controladora e propõe uma educação libertadora, tendo como base a

comunicação entre professor e aluno para a constituição de uma relação dialógica, de modo que cada um possa ser sujeito de sua história.

A educação libertadora pressupõe uma diferenciação “*entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito*” (Freire, 1967, p. 43, grifo nosso). Enfim, a teoria precisa estar associada ao compromisso político de transformar a realidade injusta e opressora que o capitalismo impõe.

Com o golpe de 1964, Paulo Freire foi preso junto com outros educadores e saiu, clandestinamente, para um exílio de treze anos, quando viveu em diferentes países na América do Sul, na América do Norte e na Europa, a partir de onde estabeleceu contato e parceria com diferentes países de África. Foram anos difíceis, porém de muita reflexão e produção acadêmica para o autor.

De volta ao Brasil em 1988, com a vitória da candidata petista Luiza Erundina nas eleições municipais de São Paulo, Paulo Freire foi convidado e aceitou ser Secretário Municipal de Educação dessa cidade. Foi nesse contexto que, junto com os movimentos organizados da cidade, criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA-SP).

Curiosamente, o movimento aconteceu no final da década de 1980, em São Paulo, exatamente quando a ETC vivia seu derretimento. Quatro prioridades marcaram a gestão de Paulo Freire em São Paulo, as quais são muito parecidas com aquelas que mobilizaram Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, poucos anos antes. São elas:

- 1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares na escola, como principais usuários da educação pública;
- 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos os estudantes, funcionários, professores, técnicos, pais de família se vinculassem em um planejamento autogestionado;
- 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção de um currículo interdisciplinar e da formação permanente do pessoal docente;
- 4) finalmente, a quarta grande prioridade da gestão foi combater o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (Freire, 2001, p. 14-15).

As ideias de Paulo Freire somam-se as de Leonel Brizola, seu contemporâneo, que enxergava a educação como prioridade. Brizola, ao lado do Professor Darcy Ribeiro, representava a ideia da educação pública de qualidade como sendo a principal arma para enfrentar a desigualdade social. Nesse percurso, tive a grata surpresa de encontrar o que pensava

Paulo Freire sobre os CIEPs<sup>28</sup> e essas iniciativas de educação de jovens e adultos, idealizados por Darcy Ribeiro. Segue este breve relato, tão inspirador.

“A envergadura e as qualidades daquele projeto” (Faria, 2016).

Em 1991, aconteceu um seminário (Brito, 2016), tido como clandestino por sua pouca divulgação nas mídias hegemônicas, onde dois dos maiores educadores brasileiros de todos os tempos, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, encontraram-se para um debate sobre os CIEPs diante de dois mil professores no antigo hotel Bucsky Mar, na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro.

Figura 3 – Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Lia Faria



Fonte: Brito, 2016.

Há um detalhe importante nesse encontro: foi a primeira vez que Darcy Ribeiro e Paulo Freire se encontraram depois do exílio. Foi um momento de extrema emoção. Lia Faria<sup>29</sup>, uma das organizadoras do evento, revelou em entrevista que Paulo Freire havia dito aos educadores, na ocasião, que ele não conhecia, nem no Brasil, nem na América Latina, projeto de educação básica, como política pública de estado, com a envergadura e as qualidades daquele projeto dos CIEPs.

Em sua avaliação, segundo Faria, aquele foi o melhor projeto de educação básica, não só no Brasil, mas na América Latina. Por essa fala, podemos imaginar a dimensão do compromisso com a educação desses dois gigantes educadores.

“Eu fiz tudo, mas não deu” (Ribeiro, 2022)

<sup>28</sup> Os CIEPs são escolas públicas que foram construídas, no estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de abrigar uma proposta de educação integral em tempo integral. Eles foram implantados sob a forma de Programas Especiais de Educação (PEE), sendo o primeiro Programa instalado de 1983 a 1986 e o segundo, entre os anos de 1991 e 1994 (Portilho, 2006).

<sup>29</sup> Lia Faria tem Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa (2012) e em Ciência Política pelo IUPERJ (2008), doutora em Educação (UFRJ/1996), mestre em Filosofia da Educação IESAE/FGV (1989), bacharel e licenciada em História (UFRJ/1971) e graduada em jornalismo (URFJ - 1967). É professora associada de graduação e pós-graduação da IESAE/FGV. Foi secretária de educação em Niterói/RJ, de 1994 a 1997 (Regina, 2022).

Em sua última entrevista, dada à TV PUC-SP, Paulo Freire (1997) referiu-se ao amigo Darcy Ribeiro dizendo:

Poucos dias antes de Darcy Ribeiro morrer, eu ouvi uma linda entrevista dele, que deve ter sido uma das últimas que ele deu. Ele falava dessa questão, dessa passagem. Ele dizia, com muita seriedade, amorosidade, e isso foi o que ele sempre foi, um homem sério e um homem amoroso indiscutivelmente, e um homem corajoso, um homem que lidou com a vida/morte de maneira poética. Ele dizia: se a questão da fé passava mesmo pela razão crítica, eu até que teria fé. Ele, rindo, amoroso, dizia: ‘eu fiz tudo, mas não deu’. No fundo ele disse, com palavras que não sei repetir agora: ‘eu não sou mais do que o meu cadáver. Eu morro, eu sou um monte de coisas que se desfazem’.

Com essas reflexões, Freire (1997) encerra a entrevista, dizendo sobre si: “Eu fiquei com Marx na mundialidade, a procura de Cristo na transcendentalidade<sup>30</sup>”.

### 1.1.3.3 Carlos Rodrigues Brandão

Carlos Rodrigues Brandão (1940-2023) foi o antropólogo social que mais se dedicou à pesquisa participante nas décadas 1970 e 1980 e à sua relação com a cultura popular. Organizou vários livros sobre o tema, estudados pela equipe coordenadora e usada como instrumento de aproximação entre coordenação/docentes e os alunos, em uma postura de pesquisadores da realidade onde nossos alunos viviam e da conjuntura do Brasil como uma forma de trabalho em sala de aula com eles.

Entre os livros que organizou, os mais estudados foram: *A Questão Política da Educação Popular* (1980), *O Educador: Vida ou Morte* (1982), *A Escola como Questão* (1982) e *Pesquisa Participante* (1983). Nos projetos da ETC, sempre foi um referencial indispensável, porque discutia a educação popular e a cultura popular. O trecho abaixo, retirado do projeto de educação juvenil, de 1984, não traz uma citação direta a Brandão, mas mostra a influência de seu pensamento no projeto da ETC:

Uma proposta de um modelo de escola nova deve considerar outra cultura que não apenas a da classe média, uma cultura que na realidade é a da grande maioria de seus alunos, uma cultura que resiste às influências da cultura dominante, sobrevivendo sob novos aspectos, num processo de redefinição. Assim, o conceito de cultura deve ser entendido como um processo dinâmico, que está sendo sempre refeito para permitir a comunicação nesse sistema complexo de sociedade que vivemos. Trabalhar essa diferença cultural é primordial para sedimentar as relações entre os diversos

---

<sup>30</sup> Paulo Freire refere-se a Darcy Ribeiro a partir dos 3 minutos e 20 segundos de sua última entrevista, dada à TV PUC-SP em 17 de abril de 1997 (Freire, 1997).

participantes do processo, sejam eles alunos, professores ou coordenadores pedagógicos (Acervo ETC, 1989).

Além de Brandão, dois outros autores eram referência para o projeto da ETC: Cornelius Castoriadis<sup>31</sup> (1922-1997) e Anton Makarenko (1888-1938). Castoriadis foi um filósofo e psicanalista grego que escreveu um livro fundamental, *A Instituição imaginária da sociedade* (1975), que nos ajuda a desvendar as dificuldades de realizar uma revolução social, no nosso caso, educacional, em função da alienação de grupos sociais que ficam presos ao “discurso do outro”, que dita as regras e representações sociais em um saber hegemônico e dominante.

Seu livro serviu de base para criarmos uma escola imaginária, a qual deveria levar a coordenadores, professores e alunos o “discurso competente” e produzir formas de convivência democrática para a escolaridade dos jovens.

Figura 4 – Capa do livro *A Instituição Imaginária da Sociedade* (1975), de Castoriadis



Fonte: Castoriadis (1982).

A partir do autor, a primeira e mais importante ação que era preciso fazer era conhecer os meninos e procurar entender como eles viviam e se relacionavam com a vida, a morte e a fome, sempre tão presentes em suas vidas, enfim, desvendar sua cultura.

---

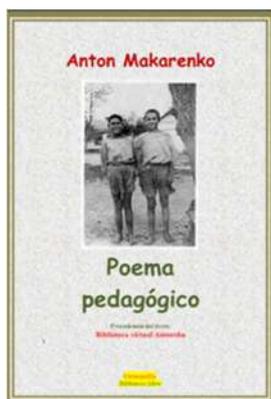
<sup>31</sup> “Castoriadis nasceu em 1922 na Grécia, local onde obteve a sua formação básica e fez seus primeiros estudos. Aos 23 anos de idade muda-se para a França, local em que viverá até falecer em 1997, com pouco mais de 70 anos. Lá o autor vivenciaria o entusiasmo, com o qual leitores e intelectuais receberiam a obra de Jean-Paul Sartre nos anos de 1940, e o aparente esquecimento que esta recebeu na década de 1960, quando se daria o auge do estruturalismo francês, no qual os indivíduos do passado e do presente padeceriam diante da impossibilidade de se realizar transformações significativas na sociedade, já que estes seriam controlados, e não controladores, das instituições que criaram no passado. O homem seria dominado pelo sistema, e não o inverso. [...] É justamente sobre essa questão que Cornelius Castoriadis, que durante esse período se formaria em Filosofia, Economia e em Psicanálise (áreas que exerceu o ofício durante toda a sua vida profissional), que se dará sua maior contribuição” (Roiz, 2009).

Anton Makarenko<sup>32</sup> (1888-1938) foi um educador russo, nascido na Ucrânia, que concebeu um modelo de escola baseado na vida em grupo, na autogestão, no trabalho e na disciplina, o que contribuiria para a recuperação de jovens infratores no início da Revolução Russa em 1918. Em suas práticas pedagógicas, demonstrou grande habilidade junto às questões educacionais, colocando em prática uma maneira revolucionária e eficaz de educar.

Foi um dos homens que ajudaram a responder a essas questões e a repensar o papel da escola e da família na recém-criada sociedade comunista, no início do século XX, na Ucrânia, parte da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Sua pedagogia tornou-se conhecida por transformar centenas de crianças e adolescentes marginalizados em cidadãos.

Seu método era uma novidade, porque organizava a escola como coletividade e levava em conta os sentimentos dos alunos na busca pela felicidade. Durante sua trajetória profissional, Makarenko registrou suas experiências, feitos, erros e acertos e publicou novelas, peças de teatro e livros sobre educação, sendo *Poema Pedagógico* (1933) o mais importante.

Figura 5 – Capa do livro *Poema Pedagógico* (1933), de Anton Makarenko



Fonte: Makarenko (2005).

O *Poema Pedagógico* é uma obra literária e biográfica. Foi escrito, originalmente, como uma trilogia pelo pedagogo ucraniano e trata do período em que ele dirigiu a Colônia Górkki, uma instituição responsável pela educação, reabilitação e reintegração social de jovens soviéticos marginalizados. Makarenko havia sido convidado pela Comissão de Instrução Pública da Ucrânia a assumir a direção da instituição e, em pouco tempo, algumas das principais metas da Colônia Górkki, “limpeza, trabalho, estudo, vida nova, uma nova felicidade humana” (Makarenko, 2005, p. 472), alcançaram êxito, embora o desafio fosse gigantesco.

<sup>32</sup> “Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939) foi um pedagogo ucraniano, que se especializou no trabalho com menores abandonados, especialmente os que viviam nas ruas e estavam associados ao crime. [...] faleceu em 1939 de um ataque cardíaco durante uma viagem de trem” (Feigel, 2015).

Para o autor, “[...] as formas de vida de um coletivo são o movimento para a frente e a forma de morte é a parada” (Makarenko, 2005, p. 387), tornando necessária a presença de desafios, por maiores que fossem, como única possibilidade de não haver estagnação e, assim, manter vivo o coletivo humano, sempre em movimento. Em 1928, após ter sido julgado por seus pares e injustamente acusado de utilizar um sistema educacional não soviético, Makarenko optou por demitir-se do cargo de diretor da Colônia Górkki.

Especialmente pelos desafios, enfrentamentos e relatos, seus livros andavam com Ligia e permeavam nossas reuniões, pois aquelas conquistas eram nossas buscas e o autor nos serviu como inspiração, apesar das diferenças geográficas, políticas e culturais. Sua inspiração e sua influência aparecem mais claramente no capítulo 3 desta tese, seção 3.2, “Sujeitos da Escola”, quando abordamos a importância do projeto “Educação para o Trabalho”, que pode fortalecer os vínculos entre os alunos e a ETC. Essas pessoas brilhantes e incansáveis sintonizaram-se e foram fontes inesgotáveis em uma luta que deixou sementes.

#### 1.1.4 Referenciais que estiveram presencialmente na Escola construindo nosso fazer emancipatório

##### *1.1.4.1 Regina Yolanda*

Premiada internacionalmente, Regina Yolanda Werneck (1928-2019) foi educadora, artista plástica, ilustradora e diretora – por 25 anos – da Escola Municipal Joaquim Manoel de Macedo, em Paquetá, onde ela implementou seu projeto pioneiro de Currículo Pleno. Entre o final dos anos 1960 e começo da década de 1970, enfrentando a opressão da ditadura militar, ela ousou transformar a escola pública de Paquetá em uma escola modelo, atraindo olhares de educadores e artistas do Brasil e do exterior. Por seu trabalho extraordinário, Regina Yolanda é, até hoje, lembrada de forma emocionada e emocionante por todos que experimentaram essa prática de educação – plena e pública –, praticada com obstinação e coragem por essa grande mulher e pela equipe que ela (trans)formou (Milliet Filho, 2020).

Em algumas visitas e palestras, Regina Yolanda trouxe, para a ETC, sua prática como diretora da Escola Municipal Joaquim Manoel de Macedo, onde estimulou e orientou todo um processo de desenvolvimento criativo como educadora, escritora, artista plástica e ilustradora, extrapolando as relações habituais entre alunos e professores.

A rica experiência foi documentada em livro, mostrando forte vínculo entre alunos, professores, direção e comunidade, além de trabalhos das crianças, depoimentos da diretora e das professoras, registros de seminários e relatos sobre atividades de integração comunitária.

Com a aproximação entre práticas pedagógicas e vivenciais da Escola de Paquetá e a ETC, pudemos nos identificar e reconhecer a luta por sobrevivência das duas experiências:

[...] a importância da consciência, lucidez e sensibilidade do professor, e do papel do diretor como verdadeiro orientador pedagógico. São eles os fatores capazes de viabilizar o desenvolvimento de atividades educacionais centradas na expressão criadora mesmo quando os recursos materiais são mínimos e o ambiente aparentemente pobre de estímulos (Werneck, 1977, p. 10-11).

Regina enfatizava que o principal de uma pedagogia inovadora era ter uma boa supervisão escolar para ajudar os docentes a direcionarem o ensino de forma eficaz e eficiente. Ela nos ensinou o método natural de alfabetização, que partia da realidade do aluno para escolher palavras-chave que pudessem se tornar histórias para alfabetização.

#### *1.1.4.2 Joel Rufino*

Joel Rufino dos Santos (1941-2015) foi um historiador que muito contribuiu para desvelar o racismo no interior da ETC, discutindo os caminhos para enfrentá-lo e transformar as relações na escola. Trabalhou, por alguns anos, com a formação dos professores para entenderem a razão do preconceito, escrevendo textos fundamentais para desenvolvimento da aprendizagem em uma abordagem étnico-racial não tão popular na época.

Chegou a atuar, também, na sala de leitura, contando histórias aos alunos e incentivando-os a escreverem as próprias histórias. Assim, teve a oportunidade de acessar alguns relatos que puderam ser trabalhados em sala de aula e que foram significativos para seus estudos. No capítulo cinco desta pesquisa, na seção “Sala de Leitura”, trazemos todo o projeto de Joel Rufino para a ETC, chamado “Quanto vale um negro?”. Nesse espaço, podemos observar um pouco melhor a rica contribuição dele para nossa Escola.

#### *1.1.4.3 Maria Cecília de Souza Minayo*

Cecília Minayo<sup>33</sup> (1938-) é uma antropóloga e pesquisadora emérita da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Tem experiência na área de Saúde Pública, com ênfase em Saúde

---

<sup>33</sup> “Cecília Minayo possui graduação em Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1978), graduação em Ciências Sociais - City University of New York (1979), mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985) e doutorado em Saúde Pública pela Fundação Oswaldo Cruz (1989). Desde 1996 é editora científica da revista *Ciência & Saúde coletiva* da Associação Brasileira de Saúde

Coletiva, atuando como professora, pesquisadora e orientadora, principalmente nos temas: metodologia de pesquisa social, metodologia da pesquisa social em saúde pública, violência e saúde, violência, violência auto infligida, saúde coletiva e saúde e sociedade.

Deu consultoria à ETC, com apoio financeiro do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), para aprofundar uma metodologia de levantamento de história oral e de vida dos alunos para serem utilizadas como material didático em sala de aula, associado ao conteúdo curricular oficial da rede. Na seção “Sujeitos da Escola”, no quinto capítulo, mostramos a aplicação de sua metodologia, especialmente, na Sala de Leitura da ETC.

#### *1.1.4.4 Leonardo Boff*

Frei Leonardo Boff<sup>34</sup> (1938-) é um teólogo, escritor e professor brasileiro e um dos maiores representantes da Teologia da Libertação, corrente progressista da Igreja Católica. O autor visitou a ETC algumas vezes no início dos trabalhos, buscando discutir e habilitar os coordenadores e docentes a realizarem articulação com os alunos a partir da vida de pobreza que eles levavam.

Foi sempre um ardoroso defensor dos Direitos Humanos, tendo ajudado a formular uma nova perspectiva a partir da América Latina, com “Direitos à Vida e aos meios de mantê-la com dignidade”. Ajudou, também, a demonstrar a importância e a necessidade de uma atuação mais humanizada, superando os medos e os preconceitos que advinham do senso comum e da representação social dos alunos da ETC como violentos, agressivos e ladrões.

---

Coletiva e pesquisadora titular da Fundação Oswaldo Cruz. [...] É membro do conselho editorial de 14 revistas científicas, sendo 4 estrangeiras E desde 2013 é Editora Regional da Revista *Environmental Health Perspectives*. Tem vários prêmios por seus méritos na área de saúde dentre eles o de ‘Medalha de Mérito da Saúde Oswaldo Cruz’ conferido pelo Ministério da Saúde em 2009; o Prêmio de Direitos Humanos em 2014 conferido pela Presidência da República; e a menção honrosa de C&T do CNPq em 2017, Prêmio da Academia Mundial de Ciências de Ciências Sociais. Benemérita do Estado do Rio de Janeiro, 2018. É bolsista 1A de produtividade do CNPq e pesquisadora emérita da FAPERJ. e da FIOCRUZ” (Minayo, 2024).

<sup>34</sup> “Leonardo Boff, pseudônimo de Leonardo Genésio Darci Boff, nasceu em Concórdia, Santa Catarina, no dia 14 de dezembro de 1938. É neto de imigrantes italianos, da região de Vêneto, que vieram para o Brasil no final do século XIX. Fez seus estudos em sua terra natal, em Rio Negro no Paraná e Agudos em São Paulo. cursou Filosofia em Curitiba e Teologia em Petrópolis, no Rio de Janeiro. Em 1959 ingressou na ordem dos Frades Menores, sendo ordenado sacerdote em 1964. Em 1970 doutorou-se em Filosofia e Teologia pela Universidade de Munique na Alemanha. Ao retornar ao Brasil ajudou a consolidar a Teologia Cristã nascida na América Latina após a reunião do Concílio do Vaticano III. Passou a exercer as atividades de professor de Teologia Sistemática e Ecumênica no Instituto Teológico Franciscano em Petrópolis, Rio de Janeiro, onde permaneceu durante 22 anos. Foi professor de Teologia e Espiritualidade em diversos centros de estudo. Foi professor-visitante nas universidades de Lisboa em Portugal, Salamanca na Espanha, Harvard nos EUA, Basel na Suíça e Heidelberg na Alemanha. Esteve presente nos inícios da reflexão que procura articular o discurso indignado frente à miséria e à marginalização com o discurso promissor da fé cristã gênese da conhecida Teologia da Libertação” (Frazão, 2020).

### 1.1.5 As Gestoras da ETC, em todos os sentidos

Nessa etapa de apresentação das pessoas que tiveram algum vínculo com a Escola Tia Ciata, destacamos três nomes, entre tantos outros: Lígia, Mônica e Martha, que não passaram pela Escola, mas a gestaram, cuidaram e cuidam dela e de seus frutos como se cuida de um filho. Com essas pesquisadoras, que dedicaram a vida toda à academia, cada uma em sua área, eu aprendi muito e continuo aprendendo.

As três são mulheres que sempre valorizaram a cultura popular, especialmente, os saberes populares. Elas vinham do campo da esquerda, traziam o desejo de ver e viver a democratização do nosso país, mas o que as unia, de fato, era o interesse pela reflexão sobre cultura popular e o reconhecimento dos saberes dos alunos. Elas traziam a certeza de que nossos alunos sabiam muita coisa.

Mônica trouxe algo muito novo: os saberes da matemática, mas respeitando, valorizando os saberes matemáticos trazidos pelos alunos. No fundo, não eram grandes metodologias ou nada complicado demais que embalava o ideal dessas três educadoras, mas leituras como Castoriadis e Makarenko foram importantes e inspiradoras para fundamentar as práticas em construção na Escola.

#### 1.1.5.1 Ligia Costa Leite

Conheci Lígia Costa Leite<sup>35</sup> em meados dos anos 1980. Ela sempre me pareceu uma mulher obstinada, de fibra e movida por desafios que pareciam intransponíveis. Há anos, dedica-se ao estudo do tema dos meninos em situação de rua. Participou do processo de discussão para a criação do ECA, o que tirou a temática das sombras. Lígia sempre se mostrou crítica ao modelo das grandes instituições públicas destinadas à "reeducação" de menores,

---

<sup>35</sup> “Doutora em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996), Pós-doutorado em Comunicação pela Universidade de Montreal, Canadá (2001) Pós-doutorado em História Oral pela Universidade Federal Fluminense (2007). Tem experiência na área de em Comunicação, Saúde Mental e reabilitação psicossocial de jovens, saúde coletiva e história oral, atuando principalmente nos seguintes temas: cultura, adolescentes, riscos psicossociais, identidade, violências. Tem seis livros publicados na área da juventude abandonada, meninos de rua e métodos para intervenções psicossociais e diversos artigos. É pesquisadora e professora colaboradora de Pós-graduação do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994-atual), onde coordena a pesquisa Violências, juventude e comunicação. Desde 2014, é professora do Programa permanente de Pós-graduação da Universidade UNICEUMA, no Maranhão, participando do grupo de Participante do Grupo de Pesquisa Promoção, educação e gestão do trabalho em saúde. Consultora ad hoc do CNPq, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão (FAPEMA) e de várias revistas acadêmicas” (Leite, 2024).

verdadeiros depósitos de crianças e jovens, como a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem) e a Fundação Estadual para o Bem-estar do Menor (Febem), que, apesar dos nomes, não geravam nenhum bem-estar aos menores.

A ETC mostra-nos a força de Lígia na busca por novas formas, mais justas, humanas e eficientes de inserir na sociedade as crianças em situação de vulnerabilidade. Lígia dá voz, incansavelmente, aos meninos e meninas de rua, mostrando como eles próprios veem sua realidade e que caminhos apontam para que possam, de fato, tornarem-se cidadãos.

Darcy Ribeiro convidou Lígia para encarar, junto com ele, o desafio de educar essa fatia invisibilizada da sociedade. Lígia aceitou prontamente o convite, deixando o Mobral onde estava lotada e dedicando-se, integralmente, a essa tarefa de construção incansável de uma das mais instigantes escolas que o município do Rio de Janeiro já teve: a Escola Tia Ciata.

Darcy (1991) mostrou toda a gratidão e admiração que sentia por Lígia através do prefácio que escreveu para seu livro, *A magia dos invencíveis*:

Ligia é um encanto de pessoa! Gosto demais dela. Como não gostar, lembrando sua coragem de me ver na prisão, nos idos de 70? Muito pouca gente foi lá. Foi um gesto amigo de uma pessoa de quem eu não tinha o direito de esperar tanto, mas que me encantou. Antes, eu convivi com Lígia, sempre brigando, sempre implicando, mas também sempre concordando com ela. Brigávamos pelo fato de a Ligia trabalhar no MOBREAL, que foi uma imensa mentira educacional. Ela concordava comigo, mas dizia: "Lá eu posso fazer alguma coisa, e estou fazendo". Eu aprendi, então, com ela que mesmo nas piores instituições há pessoas que, aproveitando-se delas, conseguem fazer alguma coisa. Assim, quando assumi a responsabilidade de coordenar a transformação pedagógica no Rio de Janeiro, no Programa Especial de Educação do Brizola, uma das pessoas que eu chamei imediatamente para me ajudar foi Ligia. [...] Mas, no meio desse programa todo estivemos sempre trabalhando com Lígia, num programa marginal dentro de um programa especial, que interessava muito a ela e muito a nós. A ideia era fazer alguma coisa pela criança abandonada, o adolescente de rua. A oportunidade, para testar as ideias da Ligia e ver se era possível fazer alguma coisa para essas crianças, apareceu quando construímos o Sambódromo (p. 13-14).

Há outra faceta de Lígia (1991) que me parece importante trazer e que ela própria elucida na introdução de seu livro, supracitado:

Talvez seja incompreensível, para muitos, porque uma herdeira de barões do café do Estado do Rio de Janeiro, de senhores de engenho e usineiros de Pernambuco e de oficiais da Marinha do Brasil tenha justamente escolhido trabalhar pelos e com os herdeiros de Zumbi dos Palmares e de Tia Ciata. Talvez escape a muitos que justamente meus antepassados foram os idealizadores da sociedade instituída no Brasil, os "belgas", no dizer de Hélio Pellegrino, alfabetizados, nutridos, vestidos e morados, enfim cidadãos europeus encravados num imenso Congo Belga, que é a maior parte do Brasil, desde o Nordeste às favelas da Rocinha ou de São Carlos (p. 19).

Por uma causa, Lígia (1991) faz uma ruptura identitária e segue nos contando através da mesma introdução de seu livro:

Talvez eu não saiba responder onde minha história pessoal me levou a escolher um caminho oposto ao dos meus bisavós, um trajeto que me conduziu a uma ruptura identitária e a um encontro com os invencíveis, a "marginalia" e os "vadios" de nossa cidade, de tal forma que me deixei dominar pelo sonho de poder presenciar a instituição imaginária de uma nova sociedade, na qual o "lúmpen poderá deixar de ser lúmpen". já que haverá um verdadeiro processo pluricultural nacional-popular inédito, singular e diferenciado de todos os outros cantões do mundo (p. 19).

A busca por uma sociedade baseada em princípios tão conhecidos por eles, liberdade e igualdade, é mais uma de suas marcas:

Talvez o que me diferencia de meus antepassados seja essa busca por uma sociedade baseada em princípios tão conhecidos por eles: liberdade e igualdade, só que enfocados sob outra ótica. Como define Castoriadis, igualdade de direitos e deveres é a igualdade de todos poderem participar do poder de instituir novas leis, por meio das quais sejam abolidas as dominações de grupos particulares sobre os demais; liberdade de pensar e agir, de poder construir uma sociedade com os outros, pressupondo a igualdade efetiva e recíproca na participação em todo o poder social que decide sobre as problemas comuns (Leite, 1991, p. 19)

Um sonho que foi transformado em escola:

Meus sonhos, enfim, adquiriram forma na Escola de Educação Juvenil Tia Ciata, da rede pública do Rio de Janeiro, a qual escolarizava, prioritariamente, jovens analfabetos, entre 12 e 20 anos, utilizando uma metodologia de ensino calcada na história de vida dos alunos. Esse experimento possibilitou uma nova visão e vivência do problema do menino de rua e demais analfabetos adolescentes e a superação das formas usualmente utilizadas pela sociedade, mais associadas à repressão do que à educação. Permitiu também tentar responder ao desejo daqueles invencíveis à "civilização", de poder entrar na sociedade dos letrados, a partir da realização de um direito que até então lhes foi negado. Permitiu, enfim, tentar demonstrar que, mesmo sem haver uma revolução social, é possível criar uma escola pública honesta (Leite, 1991, p. 19).

A importância de Lígia para a construção dessa escola é descrita por Darcy Ribeiro (1991) no prefácio do livro de Leite:

[...] o que mais se aproximou, aqui no Brasil e no mundo, da minha ideia de fazer um lugar para essas crianças onde elas pudessem fugir e onde não se sentissem presas, foi a proposta de Ligia ao criar uma escola para a criança de rua, capaz de respeitá-la, de tratá-la com seriedade e de recuperá-la. Essa experiência é comparável à de Makarenko, na Rússia. [...] Ligia conseguiu colocar [na escola] mais de 500 crianças. Quem, nesse mundo, pegou 500 diabos, diabas, pivetes, delinquentes, colocando-os numa escola, respeitando-os e fazendo com que eles amassem a Escola? O fato é que as crianças se 'adonaram' daquele espaço. Nunca houve um roubo, uma parede pichada, uma violência, porque aquela era a casa da não-violência, a casa onde essas crianças eram escutadas, amadas e não tinham a obrigação de uma escolaridade do tipo comum, mas onde aprendiam tudo o que eram capazes de aprender (p. 14-15).

A Figura 6 apresenta três livros escritos por Lília, os quais tratam da temática “meninos de rua”. O primeiro foi sua dissertação de mestrado, *A magia dos invencíveis: os meninos de rua na escola Tia Ciata* (1991), que descreve o processo de formação e construção da escola. O segundo foi sua tese de doutoramento, *A razão dos invencíveis: meninos de rua - o rompimento da ordem* (1998), que traz as representações sociais desses jovens desde a colonização do país. O terceiro, *Meninos de rua: a infância excluída no Brasil* (2001), mostra que, em nome de construir-se um país harmônico, optou-se por excluir personagens que destruíssem essa harmonia.

Figura 6 - Capas dos livros de Lília Costa Leite



Fonte: Figura da autora.

Como podemos constatar, Lília foi e continua sendo incansável e invencível também. Segundo o frei Leonardo Boff (1998), no prefácio de *A razão dos invencíveis* (1998), “o estudo de Lília Costa Leite significa um grito por uma sociedade minimamente inclusiva, na qual seja menos difícil a convivência e na qual o senso de piedade e humanidade tenha um singelo conteúdo real” (p. 15). Na contracapa do mesmo livro, Darcy Ribeiro (1998) afirma:

Uma das coisas boas e belas que fiz na vida foi ajudar Lília a ajudar os "trombadinhas" e as "putinhas" do Rio a viver uma existência mais feliz. Chega de caridade! Não se tem que aplacar o coração arranjando dinheirinhos e empreguinhas para esses meninos. Se tem é que dar, a todos eles, um mínimo de relação de atenção e instrução (contracapa).

Em 1990, após o fim da Escola, Darcy Ribeiro escreveu uma carta ao reitor da UFRJ, Alexandre Pinto Cardoso, solicitando que Lília fosse acolhida pela instituição para que pudesse abrigar a criançada “deciepada”:

Rio de Janeiro, 3 de janeiro de 1990

Magnífico reitor doutor Alexandre Pinto Cardoso

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Meu caro reitor magnífico:

Uma das coisas boas e belas que fiz na vida foi ajudar Lígia a ajudar os trombadinhas e as putinhas do Rio a viver uma existência mais feliz.

Brigamos muito, mas, afinal, conseguimos um patamar comum de entendimento que tinha duas bases: Primeira: a única coisa profissionalizante deste mundo é ler, escrever e contar. E basta isso. Com essa singela sabedoria, Lula quase chega lá. Sem ela, teria ficado varrendo a porta da fábrica.

Segunda: chega de caridade! Não se tem que aplacar o coração arranjando dinheirinhos e empreguinhos para esses meninos. Se tem é que dar, a todos eles, um mínimo de relação de atenção, amor e instrução.

Lígia quer pôr o seu ovo à sombra da nossa árvore UFRJ, para ali aprendermos a abrigar a criançada, "deciepada", que anda solta por aí, mal-chamada de infância abandonada.

Ajude Lígia e a mim nessa empreitada que, se Deus e o Diabo não te compensarem noutro mundo, aqui poderá ter a glória de reitor magnífico e lúcido.

Beijo tua testa com a boca e Lígia,

Darcy Ribeiro (Maurício, 2018, p. 208-209).

Dessa forma, essas pessoas brilhantes e incansáveis se sintonizaram em uma luta que deixou sementes.

#### *1.1.5.2 Monica Rabello de Castro*

Monica Rabello de Castro<sup>36</sup> é professora de Matemática, disciplina que assusta alunos do mundo inteiro. Ela argumentava, sempre, que essa disciplina era fundamental para a cidadania e que os meninos e meninas sabiam muita matemática. O trabalho era feito, sobretudo, com jogos divertidos e muito disputados.

Vinte e cinco anos depois de sua saída da ECT, encontra-se com ex-alunos que atestaram o quanto aprenderam naquelas divertidas aulas. Tendo sido professora de matemática durante trinta anos, traz larga experiência na área de processos cognitivos e linguísticos no campo da

---

<sup>36</sup> “Monica Rabello de Castro é Doutora em Psicologia pela PUC Rio (1995), pós-doutorado em Comunicação pela Université de Montréal, Canadá (2012). DEA em Ciências da Educação pela Université de Strasbourg, França (1994). Mestre em Educação pela FGV e graduação em Matemática pela PUC Rio (1977), foi criadora e editora da Revista Educação e Cultura Contemporânea/ UNESA, desde a sua fundação até 2019. Atualmente é colaboradora do grupo de pesquisa GEMat-UER. Atua na articulação Educação e Comunicação como especialista em Lógica Natural, Teoria das Representações Sociais e Teoria da Argumentação, publicando nos seguintes temas: metodologias de ensino, formação de professores, educação midiática, estratégia argumentativa, processos cognitivos e linguísticos de educação. Também foi empreendedora na educação pública, sendo pioneira na educação gratuita para crianças em situação de rua por meio do Projeto Tia Ciata. Foi professora assistente do Programa de Educação da Universidade Estácio de Sá, onde realizou Pós-Doutorado na Universidade de Montreal em 2012. Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1995. Mestrado em Filosofia da Formação pela Fundação Getúlio Vargas RJ em 1990. D.E.A em Ciências da Educação pela Universidade de Estrasburgo I em 1994. Ex-professora da UERJ onde atuou de 1989 a 2003. Formou-se em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1977” (Castro, 2024).

Educação Matemática, sobretudo nos processos argumentativos, atuando, principalmente, com os seguintes temas: educação, representações sociais do trabalho docente, formação de professores e escolarização de crianças em situação de rua e indígenas. Orientou inúmeros trabalhos, dentre eles, dois de mestrado sobre a ECT.

Figura 7 – Capa do livro de Monica sobre crianças em situação de rua



Fonte: Figura da autora.

Sobre o tema específico de crianças em situação de rua, escreveu o livro *Retóricas da rua: educador, criança e diálogos* (1997), onde analisa diálogos entre educadores de rua em sua ação com os meninos. Utiliza-se, para isso, da Teoria da Argumentação, de Chaim Perelman, entre outros autores. Segundo esses estudos, argumentos denunciam o que está arraigado nos diferentes grupos sociais e, no caso, em dois grupos bastante diferenciados, educadores e meninos e meninas em situação de rua.

#### 1.1.5.3 Martha Abreu

Martha de Abreu Esteves<sup>37</sup>, hoje apenas Martha Abreu, é historiadora graduada pela UFRJ em 1979. Participou da implantação da ETC como coordenadora de história de 1984 a

---

<sup>37</sup> Possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1987) e doutorado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1996). É professora titular do Instituto de História da Universidade Federal Fluminense. Foi professora visitante na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em 2018 e 2019, e na Georgetown University, em 2020. Atua nas áreas de História do Brasil e História da Diáspora Africana nas Américas, desenvolvendo trabalhos nas seguintes temáticas: cultura popular, música negra, patrimônio cultural, pós-abolição, memória da escravidão e relações raciais, séculos XIX e XX - pesquisa e ensino de História. Realiza também projetos ligados à História pública da escravidão, como filmes de pesquisa, memoriais expositivos e roteiros de visitação. Coordena, com Hebe Mattos e Keila Grinberg, o projeto Passados Presentes: memória da escravidão no Brasil. Atua no PPGH/UFF e no Mestrado Profissional em Ensino de História. É consultora do Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu e do Museu Casa do Pontal (Arte Popular Brasileira). Foi uma das coordenadoras do projeto curatorial do Museu de Território na Pequena África/RJ para o Instituto de História e Cultura Afro-brasileira (IHCAB).

1989. Tornou-se mestre em 1987 e doutora em história em 1996. Ambos os livros dialogam com questões vividas e formuladas na escola, como cultura popular, sexualidade e festas.

Nós duas poderíamos ter nos conhecido naquele campus, pois eu também me graduei em 1979, em Serviço Social, pela mesma UFRJ. Outra coincidência é que Martha e eu nascemos no mesmo ano, temos a mesma idade. Eu, vinda do interior havia cerca de dez anos, descobria o mundo naquele espaço universitário. Conhecer Martha na ETC foi um oásis para mim. A identidade e a cumplicidade foram grandes e imediatas. Ela sempre foi acolhedora, tanto com relação aos alunos quanto com relação aos professores. Levada pelas mãos de Monica, foi apresentada ao projeto em 1984.

Dentre os documentos da ETC, há vários vídeos. Destacamos um deles, de 2014, que traz um depoimento gravado onde Martha Abreu (2013) fala de suas impressões com relação ao desafiador início do projeto de educação juvenil da Escola. Decidimos transcrever parte desse vídeo com a dupla tarefa de apresentar Martha, mostrando sua bagagem, disponibilidade e sensibilidade para enfrentar o que parecia ser um desafio intransponível, e de contar um pouco mais sobre a ETC a partir do olhar de quem viveu o início daquela história.

No vídeo, a palavra está com Martha, mas o sonho, o desejo de criar, transformar e acertar era de toda a coordenação. Então, considero esse relato como sendo porta-voz do início daquela história escrita a muitas mãos. Martha Abreu (2013) diz:

Trabalhei, ao longo da história da Tia Ciata, entre 1984 e 1989, sendo estes os cinco anos mais intensos da minha vida. Eu tinha me formado, em 1979, em história e estava cheia de ideias, cheia de projetos para transformar o mundo e fazer a revolução, cheia de teoria sobre cultura popular, educação popular de jovens negros, sobre resistência e a luta dos negros contra racismo. Achava que a educação era o local para fazer a mudança, a transformação. Começamos a perceber que era importante nós criarmos uma escola em outros moldes porque esses meninos não tinham documentos, não tinham certidão de transferência de alguma outra escola, portanto, a gente não sabia o quanto eles tinham estudado. Ninguém tinha livrinho escrito de como fazer, mas a gente tinha uma vontade de se comprometer muito grande. Acho que isso que criou entre nós uma afinidade e uma possibilidade de trabalhar juntos(as), apesar de brigarmos o tempo inteiro, mas brigávamos porque a própria Escola era um conflito constante e ninguém tinha a fórmula do sucesso.

Essa fase inicial da Escola eu não acompanhei, uma vez que passei a participar do projeto depois de aprovada no concurso público Municipal de 1986. Martha continua:

Era mais ou menos senso comum que esses meninos não eram bem nutridos, então não eram inteligentes, não iam conseguir seguir a escola porque faltava alguma coisa. Mas, por outro lado, a gente desconfiava que nutrição não era algo que impossibilitasse eles de pensar, aprender ou de construir ou mudar a sua própria vida. A gente também sabia que eles eram meninos portadores de uma cultura popular das ruas do Rio de Janeiro. Eles eram herdeiros de uma próspera cultura popular. Eles

aprenderam na rua, aprenderam a pegar o ônibus, aprenderam até a ler, a somar, a contar. Tinham um aprendizado de rua. Se eles estavam chegando à Escola era porque eles queriam alguma coisa e a gente tinha que se preparar para essa troca acontecesse. Eles eram muito diferentes: eram sujos, eram cheios de problemas, de doença de pele, tinham sarna. Eles dormiam na rua e, para surpresa nossa, muitos tinham vínculo com os familiares, mas não iam sempre para suas casas (Abreu, 2013).

Nessa parte, Martha Abreu (2013) fala do movimento feito pela coordenação e pela equipe já atuante na ETC para se aproximarem daqueles alunos que chegavam das comunidades, das instituições e das ruas:

Então, era um desafio pessoal constante, o do contato. Eles tentavam nos desafiar: “você não gosta de mim, né? Eu sou preto, sujo... Então o primeiro esforço da gente e a primeira estratégia de aproximação era acreditar neles, era gostar deles e criar o vínculo. Então, a gente começou a provar que era possível eles aprenderem, que era possível eles se vincularem, e eles começaram também a ter confiança na gente, confiança na proposta da Escola. No início, vocês não imaginam o que era a destruição da escola: portas quebradas, quadros quebrados, cadeiras quebradas. Era constante esse tipo de reação deles, que mostrava que eles não estavam acreditando naquela escola. Aos poucos a gente foi construindo esses elos com um grupo grande de alunos e eles próprios já defendiam o patrimônio na escola. Eles começaram a acreditar que eles podiam ser respeitados mesmo sendo sujos, pretos e pobres. O nosso objetivo, meu especialmente, era tentar conectar esses meninos com algum tipo de instituição. Em algum lugar onde pudessem ser aceitos como eles eram, mas que eles também topassem algum tipo de transformação. A transformação era aprender a ler e a contar que era o que Darcy dizia: verdadeira alfabetização seria aprender a ler e a contar.

Uma conexão imprescindível: coordenação, professores, equipe administrativa e alunos:

Essa conexão com a Escola, se ligarem à Escola, acreditarem que aquilo podia mudar, nem que fosse um pouquinho a vida deles, poderia fazer toda a diferença, como o fez para muitos deles. Foram poucos, mas alguns conseguiram com aquele pouco que a escola oferecia, ter uma outra perspectiva de vida (Abreu, 2013).

O lamento que não é só meu:

Pena que não deu para a gente atender a todo mundo que a gente queria atender, até porque muitos morreram, pois a escola acaba, mas a violência da cidade do Rio de Janeiro sempre continuou. Onde esses meninos poderiam encontrar um canal de comunicação ou de ligação com essa sociedade maior? Então, foi uma pena a gente não ter conseguido continuar (Abreu, 2013).

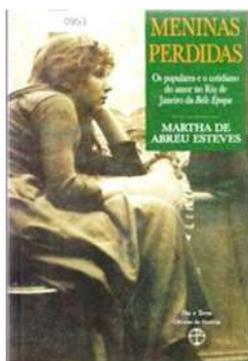
Dentre os livros publicados por Martha, destacamos o *Meninas Perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque*<sup>38</sup> (1989), que é o produto final de sua

---

<sup>38</sup> Resenha sobre o livro: VIVI. *Meninas perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque*. *Skoob*, [S.l.], 5 de janeiro de 2012. Disponível em: [www.skoob.com.br/livro/resenhas/85053/edicao:93912?privacy-agree=true](http://www.skoob.com.br/livro/resenhas/85053/edicao:93912?privacy-agree=true) Acesso em: 3 mar. 2024.

dissertação de mestrado, onde, nos capítulos iniciais, se detém aos aspectos dos discursos jurídicos da época como elementos formadores de um cidadão completo e nos quais a mulher tinha um papel fundamental, já que era ela a responsável pela formação dos filhos e manutenção do casamento. A autora analisa de que forma esses discursos contribuíram para a normatização do corpo e do sexo sob as demandas da classe burguesa.

Figura 8 – Capa do livro *Meninas perdidas* (1989), de Martha Abreu



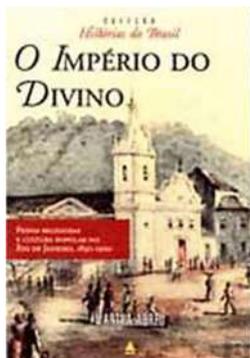
Fonte: Figura da autora.

Nos capítulos seguintes, Martha analisa os discursos populares, os valores familiares e o cotidiano dessas mulheres que trabalhavam fora. Frente a todos esses elementos, aparece a discussão sobre o que seria o “normal”. O namoro para elas tinha, tal qual suas vidas, liberdade, diferente dos namoros da elite, e isso sugere a falta de vigilância desses namoros.

Ao final do livro, Martha mostra que a luta travada no início do século XX foi vencida pelas “meninas perdidas”, que, ao criarem uma nova realidade, desprezaram os padrões burgueses capitalistas que os juristas e médicos higienistas tentaram impor. Essas meninas encontraram novas opções diante da descriminalização da sua forma de amar: o viver amasiado foi uma dessas opções que, entre essas meninas, se tornou o normal.

Seu outro livro, *O Império do Divino* (1999), analisa o papel que os conflitos religiosos do fim do Império entre Igreja Católica, maçons e protestantes tiveram na crescente repressão à Festa do Divino, culminando com sua extinção nos primeiros anos da República.

Figura 9 – Capa do livro *O império do divino* (1999), de Martha Abreu



Fonte: Figura da autora.

Martha ajudou-nos a compreender os alunos e alunas na ETC, ampliando nossos olhares tão moldados por uma perspectiva capitalista burguesa, especialmente, por termos vivido 21 anos sem a possibilidade de pensar fora dos parâmetros impostos pela ditadura militar.

#### *1.1.5.4 Lígia, Monica e Martha, três coordenadoras da ETC em diálogo constante*

Desenvolver este trabalho favoreceu que eu me reconectasse, dentre outros, com Lígia, Monica e Martha especialmente e pudesse ouvi-las em seus diferentes olhares e memórias sobre a ETC. Nessas trocas, recordamos o processo das reuniões semanais entre coordenadores/supervisores, docentes e equipe de apoio, desenvolvido na Escola, para discutir questões como cultura popular, racismo, preconceito, regras e educação para a liberdade. Eram reuniões mobilizantes, uma vez que os temas nos pareciam sempre originais naquela época.

Com o aumento de coordenadores, professores (que entraram, após três anos de funcionamento da Escola, via concurso, como eu) e alunos, encaminhados por ONGs ou chamados pelos que ali estavam, ficaram inviáveis as reuniões gerais, que passaram a ser semestrais para conselho de classe, onde todos avaliavam o método de ensino.

As reuniões de planejamento tinham frequência maior. Assim, esses encontros passaram a acontecer separadamente entre professores e coordenadores por área de conhecimento. Algumas supervisões aos professores aconteciam também em sala de aula. Contudo, em determinado momento, foi percebido que isso não atendia à ideia de construção do conteúdo pedagógico valorizando a interdisciplinaridade de conhecimentos e articulada à vida dos alunos. O que estava em jogo não era mais a integração horizontal ou vertical das temáticas, mas o próprio conteúdo em seu conjunto.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade, a história de vida dos alunos e a cultura e os saberes populares estavam presentes como princípios norteadores das ações, gradativamente aprofundados e explicitados. Parecia-nos evidente, na prática de cada uma de nós, que frases

como: “temos que partir da vivência dos alunos, de sua história de vida, de sua cultura”; “temos que objetivar uma aprendizagem crítica, a partir dessa nova proposta”; “queremos educar para a cidadania”; “o conteúdo deve ser trabalhado de forma interdisciplinar”; eram apresentadas como princípios e eram muito trabalhadas. Essas frases eram a base da metodologia e do planejamento vividos; o que variava eram a extensão e a profundidade alcançadas na prática.

Coerentemente com esses pressupostos, essa posição previa a necessidade de um método de alfabetização eficiente, com base científica forte e que levasse em consideração a dificuldade que o aluno já denunciava, após tantos anos sem conseguir se alfabetizar. Havia dúvida, no entanto, sobre qual seria o método mais adequado.

Reconhecíamos, todavia, que haveria etapas pelas quais o discente teria que passar, embora admitíssemos que, em certos casos, algumas delas poderiam ser puladas. Como exemplo, muitas horas foram gastas discutindo-se se era ou não possível iniciar a alfabetização com palavras que apresentassem fonemas mais “difíceis” ou não tivessem sílabas, como uma escolhida pelos estudantes, “AIDS”.

Isto é, o que se deveria sacrificar: a significação e a conjuntura em que tal palavra surgiu ou o grau de dificuldade que seus fonemas ou a falta de sílabas apresentava?

Assim, foi feita a opção de deixar a cargo do supervisor ou do docente o uso do método que mais tivesse facilidade de aplicar. Isso foi muito bom para boa parte de nós, professoras!

Com relação à ideia de interdisciplinaridade, considerávamos que era intrínseca ao adolescente analfabeto. Reconhecíamos que esse jovem tinha conhecimentos, saberes e cultura próprios, trazidos do lugar onde nasceu e foi criado. Ele não os adquiria de forma fragmentada, como as escolas organizam e apresentam a seus alunos. Esses saberes, conhecimentos e cultura eram produzidos dentro de toda uma diversidade, própria de suas vivências cotidianas.

Na ETC, toda construção a partir do pensar, isto é, dos raciocínios, das formas de avaliar, relacionar, enfim, do trabalho com pensamento do estudante, era interdisciplinar. Toda sua existência era vivida interdisciplinarmente. Assumindo a interdisciplinaridade nesse sentido, o adolescente tinha um saber que lhe permitia relacionar-se com o grupo social ao qual pertencia.

Assim, a pesquisa da sua história de vida revestia-se de outro significado e o conteúdo curricular a ser desenvolvido teria que ser posto em questão. Do contrário, era negado ao aluno seu conhecimento, sua história e cultura, calando sua voz, pois essa não teria nada a dizer, de modo que a pesquisa sequer teria sentido. Esse foi um importante diferencial teórico-prático proposto a todos nós naquela Escola e que nos marcou profundamente.

Portanto, o conceito de interdisciplinaridade tinha origem na história de vida dos alunos, que não tinha relação direta com o conteúdo escolar tradicional desenvolvido para o

aprendizado. A justificativa de sua importância viria do fato de acreditar ser necessário conhecer o jovem para que a relação professor-aluno se estabelecesse em bases mais próximas. O professor, detendo mais informações a partir de seus alunos, compreendendo suas dificuldades e sabendo o que conheciam, poderia propor uma forma mais acessível de conteúdo programático, articulando-o com aqueles saberes que chegavam com eles.

Enfim, a pesquisa da história de vida dos alunos teria também uma justificativa técnica – ela informaria a “forma da condução do processo ensino-aprendizagem”. Esse foi um dos mais desafiadores exercícios que nos foi proposto como educadoras.

A coordenação partia do princípio de que o jovem trazia conhecimentos, só que de outra forma. A pesquisa de sua história de vida consistiria em aprender o que ele sabia e a forma como estruturava esse saber. O plano de aula a ser proposto deveria, portanto, resultar do que nos era mostrado pelo jovem em função do próprio desenvolvimento de sua vida e de sua relação com o mundo. A estruturação desse conhecimento não poderia se dar fora da escala de valores que a originou, ou seja, da história dos próprios alunos. A história de vida, portanto, seria ponto de partida não só para a definição desse saber como, também, para sua produção.

Assim, a direção colegiada não estava assumindo um relativismo no qual não haveria parâmetros para avaliar os rumos que tal proposta acarretaria. Ao contrário, acreditava que a apropriação do conteúdo oficial programático pelo aluno fazia parte do desenvolvimento de seu próprio conteúdo e mesmo de seu próprio desejo, apontando a possibilidade de sua realização com a prerrogativa de uma relação dialógica entre o conteúdo do professor e o do discente.

Com o estabelecimento dessa relação dialógica, fomos percebendo que o aluno não recusaria apropriar-se desses conteúdos, apresentados daquela forma respeitosa e inclusiva; do contrário, estaria recusando, inconscientemente, seu próprio saber, sua própria identidade e isso já havia acontecido quando “excluía as escolas regulares de suas vidas”, como repete, constantemente, em seus livros, Leite (1991, 2009).

Portanto, a ETC trabalhava a partir da cultura, dos, saberes, das experiências do aluno, articulando-os com a forma de um conteúdo que existia e para o qual não haveria fronteiras. Nesse processo, obrigatoriamente, todos dialogavam e aprendiam.

Reconhecíamos que a consciência crítica não era resultado natural do desenvolvimento da cognição, mas pressupunha, muito além das técnicas ou da matéria, vivências múltiplas onde o exercício da autonomia seria fundamental. Isto é, ninguém “aprenderia” a ter consciência crítica, especialmente na rede de ensino, que representaria a própria continuidade e reprodução das relações do indivíduo em todas as instâncias político-sociais.

Talvez por cumprir o papel de embotar e automatizar os indivíduos, a escola regular incorporava a seu discurso o papel de inculcar no aluno apenas o saber tradicional, com total onipotência, sem se dar conta de estar retirando as experiências adquiridas por ele ao longo da vida. Não havia, ali, incentivo de encorajar posturas que privilegiassem o exercício de atitudes autônomas nos seus discentes, sem o que eles não tomariam para si seu crescimento intelectual e, em consequência, sua aprendizagem.

Durante o início das aulas, foi instituído chamar conferencistas, como relatado acima, para exporem seus pontos de vista de como a Escola podia funcionar com esses docentes e esses alunos. Assim, as professoras decidiriam a melhor orientação por seguir.

A inauguração do prédio novo, em agosto de 1988, resolveu alguns dos problemas, fundamentalmente, os de infraestrutura física e material, e novos puderam aparecer. Até aquele momento, percebíamos falhas na oferta sistemática à equipe de professores de instrumentos necessários para que a pesquisa da história de vida dos alunos fosse para a sala de aula.

Como estratégia para enfrentar o problema, foi eleito o espaço da Sala de Leitura como o lugar privilegiado para que a discussão ocorresse no coletivo, não só com os professores, mas com a própria coordenação. A Sala de Leitura era um laboratório de pesquisa, onde todos na Escola teriam contato com a prática dessa discussão e com os instrumentos necessários para que ela acontecesse. No capítulo 5 deste trabalho, tratamos a Sala de Leitura com mais detalhes e com algumas de suas produções.

## **1.2 Contexto político**

### **1.2.1 O processo de redemocratização na década de 1980**

Apesar de toda a resistência liderada por Leonel de Moura Brizola e seus aliados através da Campanha da Legalidade (Paviotti, 2021), enfrentando golpistas e atrasando o golpe de 1964, o Brasil mergulhou em 21 anos de ditadura militar. Em 1961, a renúncia de Jânio Quadros, que tinha como vice-presidente João Goulart, cunhado de Brizola, gerou enorme instabilidade política no Brasil.

Figura 10 – Carta-renúncia do presidente Jânio Quadros

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Ao Congresso Nacional.

Nesta data, e por este instrumento, deixando com o Ministro da Justiça, as razões de meu ato, renuncio ao mandato de Presidente da República.

Brasília, 25-8-61

Jânio Quadros

Fonte: Domingues (2024).

Diz a carta-renúncia:

Ao Congresso Nacional,  
 Nesta data, e por este instrumento, deixando com o ministro da Justiça as razões de meu ato, renuncio ao mandato de Presidente da República.  
 Brasília, 25-8-61  
 Jânio Quadros

O período de redemocratização no Brasil, em fins da década de 1970, entrando pela década de 1980, refere-se ao momento em que o país passou por um processo de transição política, saindo de um regime autoritário, a ditadura militar, e retornando à democracia. A ditadura militar brasileira durou de 1964 a 1985 e foi marcada por restrições às liberdades civis, censura, perseguição política, tortura e repressão contra opositores do regime.

O início do processo de transição para o regime democrático se dá com a ascensão do general Ernesto Geisel à presidência da República, em 1974, quando, diante dos sinais de esgotamento do “milagre econômico” e da ditadura militar, o governo decide pôr em marcha o projeto de abertura “lenta, gradual e segura”. O objetivo do governo Geisel era realizar uma “transição controlada”, com um processo paulatino de liberalização do regime que suprimisse os instrumentos de exceção, encaminhasse o país a uma progressiva institucionalização e garantisse a volta dos militares aos quartéis sem risco de revanchismos e outras punições (Reis, 2010, p. 221).

O movimento de abertura sofreu fortes resistências por parte da linha-dura do regime, que considerava que, em nome da segurança nacional, o poder militar precisava perpetuar-se:

Havia, entretanto, nos meios militares, resistências sérias ao projeto de distensão “lenta gradual e segura” proposto pelo grupo “castelista” (como eram identificados os militares que arquitetaram a distensão, com destaque para a dupla de generais Geisel e Golbery), notadamente dos setores ligados à comunidade de informações e identificados com a chamada “linha-dura” do regime, para quem o poder militar deveria se manter inalterado em nome da segurança nacional e do combate à subversão e ao comunismo. Esses setores procuravam desestabilizar o processo de transição controlada por meio de atos terroristas marcados por explosões de bombas

em entidades importantes como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), em bancas de jornais e até em igrejas, além de ameaçar e sequestrar lideranças importantes da sociedade civil organizada (Reis, 2010, p. 222).

Apesar das resistências, a redemocratização começou a ganhar força a partir do final dos anos 1970, com a intensificação dos movimentos sociais, sindicais e estudantis, que lutavam pela democratização do país.

No campo específico da luta sindical e trabalhista, o ano de 1978 foi marcante, com o início de um movimento grevista na região do ABC paulista envolvendo milhares de trabalhadores. Conhecidas como greves dos “braços cruzados, máquinas paradas”, organizaram-se por locais de produção em paralisações de curta duração que tinham como principal ponto de pauta maiores índices de reajuste salarial, o que significava o questionamento da política salarial e trabalhista da ditadura. No ano seguinte se observa um processo de generalização das greves, que passam a envolver milhões de trabalhadores de várias categorias e de todo o país: além de metalúrgicos, professores, médicos, enfermeiros, lixeiros, cobradores e motoristas de ônibus, bancários, mineiros, trabalhadores da construção civil etc., num total de mais de três milhões de trabalhadores e 430 greves. Em torno do movimento grevista organizou-se uma ampla rede de solidariedade da população, principalmente nos bairros populares, com a instituição de fundos de greve para oferecer apoio aos envolvidos no movimento. Assembleias imensas, reunindo mais de cem mil trabalhadores no estádio de Vila Euclides, em São Bernardo do Campo, revelaram novas lideranças políticas, como o presidente do Sindicato dos Metalúrgicos da região, Luiz Inácio da Silva, que se tornou cada vez mais conhecido nacionalmente, sobretudo após a longa paralisação ocorrida em 1980, conhecida como a “greve dos 41 dias”, que centralizou a atenção de todo o país (Reis, 2010, p. 224-225).

Essa pressão popular foi fundamental para a abertura política que se seguiu.

Em 1978, foi organizado o Comitê Brasileiro de Anistia no Rio de Janeiro por Iramaya Queiróz Benjamin que teve dois filhos jovens presos, torturados e exilados. Em seguida, organizou-se o comitê na cidade de São Paulo e a Campanha Nacional da Anistia foi lançada com o lema “anistia geral e irrestrita”. No mês de novembro do mesmo ano, ocorreu o 1º Congresso Nacional pela Anistia em São Paulo. “Pressionados” por esta movimentação social, os militares aprovaram em 28 de agosto de 1979, a lei nº 6.683, que ficaria conhecida como Lei da Anistia. A sociedade brasileira recebeu com alegria a notícia de que artistas, intelectuais, estudantes e políticos poderiam voltar de seus exílios, mas é importante perceber como os militares se aproveitaram da movimentação social daquela época para incluir, na mesma lei, a anistia aos torturadores militares e civis (Grandino, Maida, 2017, p. 189).

Em 28 de agosto de 1979, como mostrado na citação acima, o presidente João Baptista Figueiredo decretou a Lei da Anistia (Lei nº 6.683)<sup>39</sup>, que permitiu o retorno de exilados

---

<sup>39</sup> “Aprovada em 28 de agosto de 1979, a lei nº 6.683 concedeu a anistia a todos que cometeram crimes políticos ou eleitorais e àqueles que sofreram restrições em seus direitos políticos em virtude dos Atos Institucionais (AI) e Complementares, entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979. Excluiu do benefício aqueles que foram condenados por crime de terrorismo, atentado pessoal ou sequestro, mas incluiu as esposas de militares

políticos e a libertação de homens e mulheres que se rebelaram formalmente contra a privação de liberdade política.

Momento tenso vivido pelo governo Figueiredo foi o episódio do atentado no centro de convenções Riocentro, no Rio de Janeiro, durante um evento musical comemorativo do Dia do Trabalho organizado pelo Centro Brasil Democrático (Cebrade). Os grupos militares de extrema-direita programaram a explosão de várias bombas durante a realização do show, frustrada pela explosão de uma delas no carro em que se encontravam um sargento e um capitão do Exército envolvidos no atentado. Demonstrando falta de vontade política para combater o terrorismo militar, Figueiredo aceitou a farsa da montagem de um inquérito que claramente procurava ocultar a verdade dos fatos, provocando a renúncia do chefe da Casa Civil, general Golbery do Couto e Silva, um dos principais estrategistas do projeto de abertura, e sua substituição por um ministro que afirmava ser “a injustiça preferível à desordem” (Reis, 2010, p. 229-230).

Em 1984, vivenciamos o importante episódio conhecido como “Diretas Já”, um movimento político de cunho popular pela retomada das eleições diretas para presidente. Embora a emenda constitucional proposta não tenha sido aprovada pelo Congresso Nacional, o movimento demonstrou a força da demanda por democracia no país.

No dia 27 de novembro de 1983, PMDB, PT, PDT e mais a Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, a PMDB, PT, PDT, o Congresso das Classes Trabalhadoras (Conclat), a União Nacional dos Estudantes (UNE), num total de aproximadamente setenta entidades, organizam o primeiro grande ato público em defesa das eleições diretas, na praça Charles Muller, em frente ao estádio do Pacaembu, em São Paulo, reunindo aproximadamente dez mil pessoas. Em 12 de janeiro de 1984 é a vez da manifestação na Boca Maldita, em Curitiba, reunir entre trinta e cinquenta mil manifestantes. Em 25 de Janeiro de 1984, dia da fundação da cidade de São Paulo, trezentas mil pessoas ocupam a Praça da Sé, num comício com seis horas de duração, no qual artistas, jogadores de futebol, personalidades e lideranças políticas se revezam no palco, o que passa a constituir uma marca registrada dos comícios seguintes. O governo reage procurando desqualificar os comícios, atribuindo a presença em massa do público aos eventos musicais comandados por artistas famosos Reis, 2010, p. 230).

As mobilizações não pararam de crescer. No Rio de Janeiro, um imenso comício realizado em 10 de abril de 1984 reuniu cerca de um milhão de pessoas na Candelária, em um verdadeiro “carnaval da democracia”. Seis dias depois, ocorreu o de São Paulo, no vale do Anhangabaú, que reuniu um contingente ainda maior, estimado em um milhão e quinhentas mil pessoas.

Na contramão da vontade popular, a emenda das Diretas Já foi rejeitada, recebendo 298 votos a favor, 65 contra, com 3 abstenções e 113 deputados ausentes. Ficaram

---

que foram demitidos por AI. Além disso, permite o retorno a vida político-partidária dos anistiados, desde que em partidos legalmente constituídos (BRASIL, 1979)” (CORRÊA, 2023).

faltando exatos 22 votos para a obtenção do quórum mínimo necessário de dois terços. A frustração da população foi imensa, mas o clamor cívico das “Diretas já”, apontado por muitos como a maior mobilização popular da história brasileira, revelava a presença no Brasil de uma nova sociedade civil, plural e participativa, que não aceitava mais ser tutelada pelos militares, apresentando-se como sujeito coletivo da história (Reis, 2010, p. 232-233).

Apesar da derrota da emenda no Congresso, a mobilização que antecedeu sua votação favoreceu o estabelecimento de articulações políticas que levaram à vitória, em 1985, de Tancredo Neves, eleito presidente de forma indireta pelo Colégio Eleitoral.

No Colégio Eleitoral, da chapa de oposição ao governo conhecida como Aliança Democrática, fruto de um acordo político entre o PMDB e a Frente Liberal, dissidência do PDS, partido do governo. Não sem percalços, a vitória do candidato da Aliança Democrática, Tancredo Neves, sobre o governista Paulo Maluf, nas eleições indiretas de 15 de janeiro de 1985, expressava a volta do poder político aos civis 21 anos depois do golpe militar (Reis, 2010, p. 235).

Para surpresa e estupefação do país inteiro, no dia de sua posse, Tancredo Neves revelou ao país a doença que o impediria de assumir a presidência da República e o levaria à morte, em abril de 1985. O vice-presidente, José Sarney, então, assumiu a presidência, inaugurando um período de transição que ficou conhecido como “Nova República”.

Durante a Nova República, ocorreram importantes avanços democráticos, como a promulgação de uma nova Constituição em 1988, que restabeleceu os direitos civis e políticos, além de criar mecanismos de proteção dos direitos humanos:

Foi promulgada, em 1988, a 7ª Constituição da República Federativa do Brasil, conhecida como “Constituição Cidadã”, inaugurando o maior período democrático da história republicana do país. Seu processo de elaboração contagiou a sociedade com a esperança de um futuro melhor e uma sociedade mais justa. A proposta de reorganização social, nela contida, afirmava a importância da democracia, trazendo o instituto da participação popular direta ou por meio de organizações não governamentais em muitos de seus artigos. Foram regulamentados Conselhos de Política, que se espalharam por todos os estados e municípios brasileiros (Grandino, Maida, 2017, p. 190).

Esse processo de redemocratização no Brasil, na década de 1980, foi complexo e gradual, marcado por avanços e retrocessos, mas foi um momento histórico importante em que o país recuperou suas instituições democráticas e o exercício dos direitos civis e políticos, os quais veríamos ameaçados cerca de trinta anos depois, o que revela a fragilidade de nossa democracia, deixando-nos em estado de alerta e em busca do fortalecimento de nossas instituições democráticas.

O terreno efervescente e de grandes mobilizações favoreceu a criação de instituições, bem como a implantação de políticas inovadoras no âmbito da educação e da cultura brasileiras. Com a abertura democrática, nas eleições de novembro de 1982, Darcy foi candidato a vice-governador do Rio de Janeiro, na chapa encabeçada por Leonel Brizola, pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), saindo vitorioso. A partir daí, as atividades por ele instituídas foram múltiplas e intensas:

No Governo, ele ocupou o cargo de Secretário de Cultura, participando, também, da Comissão que elaborou o Programa Especial de Educação (PEE). O Programa previa a implantação das escolas de tempo integral — os chamados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) — onde o processo educativo não se limitava ao aprendizado dos conteúdos escolares formais, abrangendo a formação integral dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, artístico e social. Apesar da grande polêmica que o PEE mobilizou à época, é relevante destacar a concepção expressa por Darcy, sobretudo na imprensa, de que os CIEPs deveriam funcionar como uma escola de ricos destinada às crianças pobres. Ampliando a perspectiva de adaptar a educação formal às necessidades e potencialidades das crianças dos setores populares, o PEE expressou a meta de promover a democratização do acesso à educação escolar, figurando como prioridade no Programa de Governo (Xavier, 2017, p. 36).

Podia-se enxergar, no PEE, duas correntes pedagógicas em disputa a partir de experiências históricas concretas, sobre as quais nos referimos no início de nossa escrita. A primeira seria a experiência escolanovista, que daria ao projeto um tom liberal. A segunda mostra a influência da Educação Popular dos anos 1960, trazendo um caráter mais progressista e libertário.

No âmbito pedagógico, o PEE retomava algumas orientações teórico-epistemológicas presentes na experiência do Laboratório de Currículos. A opção pelo chamado *construtivismo interacionista*<sup>40</sup> embasou a proposição de ações no sentido da transformação das práticas pedagógicas, questionando-se os métodos tradicionais de ensino — calcados na relação de dependência entre professor (aquele que sabe e avalia) e aluno (o que aprende e aceita passivamente a avaliação do professor). Em oposição a esta *velha* concepção, propunha-se uma relação mais horizontal entre professor e aluno na qual a experiência do aluno era ponto de partida para a ampliação

---

<sup>40</sup> Construtivismo interacionista: “Piaget, a partir da observação cuidadosa de seus próprios filhos e de muitas outras crianças, concluiu que em muitas questões cruciais as crianças não pensam como os adultos. Por ainda lhes faltarem certas habilidades, a maneira de pensar é diferente, não somente em grau, como em classe. A teoria de Piaget do desenvolvimento cognitivo é uma teoria de etapas, uma teoria que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Vygotsky, teve contato com a obra de Piaget e, embora teça elogios a ela em muitos aspectos, também a crítica, por considerar que Piaget não deu a devida importância à situação social e ao meio. Ambos atribuem grande importância ao organismo ativo, mas Vygotsky destaca o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo chamado de sociointeracionista. Piaget coloca ênfase nos aspectos estruturais e nas leis de caráter universal (de origem biológica) do desenvolvimento, enquanto Vygotsky destaca as contribuições da cultura, da interação social e a dimensão histórica do desenvolvimento mental. Mas, ambos são construtivistas em suas concepções do desenvolvimento intelectual. Ou seja, sustentam que a inteligência é construída a partir das relações recíprocas do homem com o meio” (O que, 2024).

e sistematização do conhecimento, em um processo de construção ativa que conferia maior importância aos processos mentais e habilidades cognitivas do que à simples aquisição de informações e de conteúdos estáticos (Xavier, 2001, p. 16-17).

Com tudo de inovador que tenham trazido Brizola e Darcy, durante o mandato de 1983 a 1987, na disputa eleitoral seguinte, a bandeira da Educação e da construção dos CIEPs colocou o governo Leonel Brizola sob uma dupla acusação antagônica: “ao mesmo tempo em que era criticado como ‘governo de uma obra só’, também denunciava-se o fato do governador não ter cumprido integralmente as metas anunciadas” (Xavier, 2001, p. 19).

Assim, apesar de todo brilho intelectual de Darcy Ribeiro e da modernização do ensino público estadual, o governo Brizola foi derrotado para o candidato da oposição, Moreira Franco, em parte, por sua posição de oponente do governo, o que lhe permitia tecer críticas às falhas mais evidentes e, ao mesmo tempo, assumir o compromisso de dar continuidade aos projetos que vinham tendo aprovação geral, como o PEE.

No balanço dessa onda, o projeto experimental da ETC foi transferido para a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, tendo continuidade em lutas democráticas, especialmente, para a aprendizagem no 1º segmento do 1º grau, ampliando suas atividades para a educação para profissionalização, com projetos dos garis-mirins e guias mirins de turismo. Muitas outras eleições aconteceram, ensinando-nos a arte de escolher e de viver a luta por um projeto que garanta mais equilíbrio de forças políticas, com justiça social, política, jurídica, econômica e cultural.

### 1.2.2 O exílio e o retorno dos exilados

O retorno dos exilados políticos da ditadura militar brasileira entre 1970 e 1980 foi um processo gradual e variado, envolvendo diferentes contextos e circunstâncias para cada um deles. As condições para seu retorno foram sendo estabelecidas ao longo do período, à medida que a pressão popular pela redemocratização crescia e o regime militar começava a flexibilizar sua política.

Com a Lei da Anistia, promulgada em 1979, muitos puderam retornar ao Brasil sem sofrer represálias legais. Segundo Libânia Xavier (2001), a volta dos exilados foi um marco na vida sociopolítica e cultural brasileira:

O retorno das lideranças políticas que se afastaram do país em virtude das perseguições promovidas pelos governos militares inaugurou novos tempos na vida social, política e cultural do país. A reforma partidária pretendia reorganizar o quadro

político sobre o qual se dariam as eleições dos Governadores de estado por meio do voto direto, após dezoito anos de nomeações pelos militares<sup>41</sup>. A volta dos exilados trouxe à cena os antigos representantes dos partidos que contavam com amplo apoio popular e que, naquela conjuntura, se apresentaram como novos líderes políticos, alcançando resultados favoráveis aos partidos de oposição, que conseguiram eleger seus candidatos nos principais estados do país<sup>42</sup> (Xavier, 2001, p. 13).

Muitos retornaram gradualmente ao longo da década de 1980, especialmente, após a eleição de Tancredo Neves em 1985, que marcou o início da transição democrática. Além da Lei, a pressão internacional e a solidariedade de outros países contribuíram para o retorno dos exilados. Organizações e governos estrangeiros forneceram apoio logístico e político, facilitando a volta de muitos deles ao Brasil.

É importante ressaltar que nem todos os exilados políticos retornaram ao país nesse período. Alguns optaram por permanecer no exterior, seja por questões pessoais, por receio de perseguição ou pela continuidade de suas atividades políticas em âmbito internacional.

O retorno dos exilados políticos foi um componente importante do processo de redemocratização no Brasil, representando uma conquista significativa à recuperação dos direitos civis e políticos e a consolidação da democracia no país. Nesse período, Brizola e Darcy articularam-se com o movimento pela redemocratização, como narra Darcy (Ribeiro, 1990), já então senador, no folheto “Notícia de Darcy, o senador da educação”:

Conquistada a Anistia, Darcy volta à sua cátedra na Universidade e à atividade política. Alia-se, para tanto, com BRIZOLA no movimento pela redemocratização. Assumem ambos posição própria e autônoma dentro do quadro partidário, para dar prosseguimento à principal linha histórica de lutas políticas do povo brasileiro: o Trabalhismo e o Nacionalismo de Getúlio e as Reformas Sociais de Jango que com eles transcende ao Socialismo-Democrático. Para isso mobilizaram companheiros, antigos e novos, a fim de reestruturar o velho PTB. Inviabilizando esse projeto, por uma trapaça da ditadura que entregou a sigla venerável a um grupo de aventureiros, criaram uma nova denominação política: o Partido Democrático Trabalhista - PDT que, desde então, cresce e se difunde para ser o grande partido do povo brasileiro na sua luta pela conquista do controle dos órgãos de definição das políticas governamentais, a fim de defender os interesses do povo e da Nação (p. 6).

Em 1982, a eleição para o governo do Estado do Rio de Janeiro foi ganha pelo PDT, com Brizola, que elegeu Darcy para seu vice-governador, a quem atribuiu diversas missões especiais a cumprir, dentre elas: a construção do Sambódromo e a coordenação da Reforma do

<sup>41</sup> “A reforma partidária iniciada em fins de 1979 resultou na criação de novos partidos de oposição, como por exemplo, o Partido Democrático Trabalhista (PDT), em torno da figura de Leonel Brizola e o Partido dos Trabalhadores (PT), organizado por novas lideranças sindicais surgidas com as greves de 1978-1979, em particular da figura do metalúrgico Luís Inácio da Silva (Lula). O antigo MDB, agora Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), manteve-se como uma ampla frente de oposição” (Xavier, 2001, p.13).

<sup>42</sup> Enquanto o PMDB ocupou o governo de Minas Gerais, com Tancredo Neves, e o de São Paulo, com Franco Montoro, o PDT elegeu Leonel Brizola governador do Estado do Rio de Janeiro (Xavier, 2001).

Ensino de 1º grau no Rio de Janeiro, que culminou com a implantação dos CIEPs, vulgo, “brizolões”.

No contexto de retorno dos exilados e de sua inserção na vida política do país, começou uma emblemática história em nosso estado, que criou as condições necessárias para a construção do projeto da Escola Tia Ciata, dentre tantos outros.

### 1.2.3 O retorno de Leonel Brizola do exílio

Antes de falarmos sobre o retorno de Leonel Brizola do exílio, após a ditadura militar, que foi um evento marcante na história política brasileira, temos que reconhecer sua importância como líder político e um dos principais opositores ao regime militar.

Leonel de Moura Brizola nasceu em 22 de janeiro de 1922, em Carazinho, então distrito de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, filho do pequeno produtor agrícola José Brizola e de Oniva de Moura Brizola. Brizola não chegou a conhecer o pai, que morreu em uma emboscada, quando ele tinha recém completado um ano de vida.

Analfabeto até os 11 anos, foi ajudado pelo reverendo Isidoro Pereira e, em 1933, fez os cursos primário e ginásial na sua terra natal, morando na casa paroquial. Em 1936, transferiu-se para Porto Alegre a fim de frequentar a Escola Técnica Agrícola de Viamão. Foi uma época difícil. Aos 14 anos, Brizola trabalhou como engraxate e carregador de malas.

A obsessão do adolescente de 14 anos era a escola. Ele precisava completar um curso secundário regular, se quisesse avançar para horizontes mais largos. Era o que queria, menos por si e mais por D. Oniva. Ele se considerava em dívida com ela, pelos sacrifícios e privações a que a mãe estava submetida, em benefício dos filhos. E percebia, ainda sem os referenciais da razão e da maturidade, que, naquele país no qual as coisas mudavam tanto, tão rápida e vertiginosamente, teria mais futuro quem tivesse mais e melhor escola (Carvalho, Vianna, 2004, p. 9).

#### Que salto para Brizola!

Hoje, a lei e a autoridade pública não permitiriam que um menino de 14 anos, que por muito tempo não usara sapatos, não conhecia a descarga das privadas e mal sabia servir-se da pasta de dentes, viajasse sozinho, tendo como destino apenas o nome de uma cidade e como proteção a carta, dirigida a quem por ele pudesse interessar-se, de um prefeito de interior. Em fevereiro de 1936 isso ainda era possível - e habitual (Carvalho, Vianna, 2004, p. 9).

Aos 17 anos, morava em um quarto de pensão e vivia de um emprego como ascensorista na Galeria Chaves. Em 1942, Brizola conseguiu acesso à Escola de Engenharia da Universidade

Federal do Rio Grande do Sul. Apenas dez anos depois de sua chegada à Porto Alegre, Brizola estaria em uma campanha política e, estudante pobre, seria eleito, pela primeira vez, para uma série de mandatos populares, marcando a história do nosso tempo.

Ele, jovem estudante, era naturalmente contra a ditadura. Dos partidos que surgiam, ele viu que não pensava como eles. Moço, independente, vivido e curtido na adversidade, opunha-se ao Estado Novo, mas não se sentia identificado com os partidos que surgiam: de um lado, os partidos conservadores; do outro, o comunista, com seus dogmas e fetiches. Em agosto de 1945, Leonel Brizola estava filiado ao PTB, ao qual pertenceria até sua extinção, junto com todos os demais partidos, em 1965, pelo segundo Ato Institucional do ciclo militar iniciado em 1964 (Carvalho, Vianna, 2004, p. 11).

Figuras expressivas e corajosas como a de Leonel Brizola foram silenciadas e exiladas em 1964, logo após o golpe militar<sup>43</sup> que instaurou a ditadura militar no Brasil. Foram anos de incomensurável prejuízo social e político para o nosso país. O eminente político só retornou ao Brasil em 1979, após a promulgação da Lei da Anistia, e foi recebido com grande entusiasmo por parte de seus apoiadores e por muitos setores da sociedade brasileira que ansiavam pelo fim da ditadura e pela urgente redemocratização do país.

Durante seu exílio, Brizola esteve em vários países, incluindo Uruguai, Argentina e Estados Unidos. Ele manteve-se ativo politicamente, denunciando as violações dos direitos humanos cometidas pela ditadura e buscando apoio internacional para a causa democrática no Brasil. Foi, também, um dos fundadores do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição ao regime militar.

Segundo site oficial do PDT (Penalva, 2020),

a permissão para Brizola entrar no país veio no último momento, duas horas antes que o bimotor Piper pousasse em Foz do Iguaçu. A lei da anistia já vigorava, mas os generais do decadente regime militar ainda temiam aquele que era considerado o pior inimigo da ditadura. Às 17h25 do dia 6 de setembro de 1979, encerrava o mais longo exílio de um político brasileiro: Leonel de Moura Brizola retornava ao Brasil, 15 anos depois de ter sido obrigado a deixá-lo.

Após realizar uma caravana pelo Rio Grande do Sul, Brizola desembarcou no aeroporto do Galeão, no Rio de Janeiro, sendo recebido por uma multidão de pessoas que o aguardavam

---

<sup>43</sup> “O Golpe Civil-Militar de 1964 é o nome que se dá à articulação golpista que, entre 31 de março e 9 de abril de 1964, realizou a tomada de poder, subvertendo a ordem existente no país e dando início à Ditadura Militar, regime ditatorial que se estendeu no Brasil de 1964 até 1985 e foi caracterizado por censura, sequestros e execuções cometidas por agentes do governo brasileiro. Durante o golpe realizado em 1964, o presidente então empossado, João Goulart, foi destituído de seu cargo” (Neves, 2024).

com festa e aclamação. Sua volta representou um símbolo de resistência e luta pela democracia e ele se tornou uma figura influente na política nacional nas décadas seguintes.

Percebendo a pobreza e a miséria, assumindo o cargo de Governador do Estado do Rio de Janeiro, em 1983, revolucionou a forma de falar com o povo, como se lê abaixo:

Depois de viver 15 anos fora do País, Brizola sofreu um choque ao verificar que o nosso povo estava abandonado, o número de necessitados, de marginalizados crescera muito, todos eles sem direito a organizar-se, a reivindicar, mantidos em silêncio, amedrontados pela repressão do governo militar. Por isso decidiu abrir as portas do Palácio, também seus imensos jardins, para que o povo viesse participar da festa da posse. Depois usou todo o salão nobre do Palácio Guanabara, para nele instalar mesas ocupadas por assessores, com a finalidade de receber e ouvir a população em geral, sem necessidade de solicitar audiência prévia (Carvalho, Vianna, 2004, p. 32).

Não foi apenas Leonel Brizola que se elegeu nas eleições de 1982. A volta dos exilados colocava, em cena, os novos líderes de oposição ao governo autoritário recém destituído. O resultado das eleições de novembro de 1982 foi indiscutivelmente favorável aos partidos de oposição, que conseguiram eleger seus candidatos nas principais cidades do país. Em outras palavras, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) ocupou o governo de Minas Gerais, com Tancredo Neves, e o de São Paulo, com Franco Montoro, e o PDT elegeu Leonel Brizola governador do estado do Rio de Janeiro.

Desde a campanha eleitoral, Brizola apresentava a educação como meta prioritária de seu governo:

Por meio da escolarização das crianças do estado, Leonel Brizola desenhava uma política preventiva de enfrentamento do desemprego e da violência urbana, defendendo a ideia de que a extensão da educação escolar ao conjunto da população infantil do estado funcionaria como antídoto para os efeitos mais perversos do ócio e da ignorância a que estariam condenadas as crianças pobres (Xavier, 2001, p. 23).

Brizola propunha-se a adotar uma conduta Democrática, tendo seu Plano do Governo construído em oposição ao do Governo anterior, Chagas Freitas. Nessa linha, o documento apontava as formas de interação entre autoridade política e sociedade com o seguinte texto:

O governo deve procurar o diálogo com todos os segmentos da sociedade, com as associações de classe e de moradores, empresários, estudantes, sindicatos, entidades religiosas e de produtores rurais. Há que se percorrer um longo caminho de conscientização para que a população organizada seja ouvida a respeito dos problemas que a afligem e das soluções a serem encaminhadas(...). Os órgãos do Governo e seus titulares franquearão suas portas à população fluminense, como condição para atingirmos as metas com as quais nos comprometemos (Xavier, 2001, p. 14).

Nessa perspectiva, o documento opunha-se aos conceitos de *planejamento* e de *desenvolvimento* em vigor no período autoritário. O novo governo rejeitava o conteúdo *economicista e tecnocrático* que marcava o conceito adotado nos planos anteriores, dando vez e voz ao ideal de *planejamento participativo*.

Tal opção demandaria, segundo o documento, duas premissas básicas: 1) um programa mínimo de investimentos de prioridade absoluta e de grande impacto, que deveria ser perseguido mobilizando-se todos os recursos da administração e, 2) a utilização de métodos não convencionais que incluíssem a organização de mutirões e iniciativas comunitárias de forma a suprir a deficiência de recursos públicos, colocando o povo trabalhador como sujeito e objeto da ação governamental (Xavier, 2001, p. 15).

Após ser governador, Brizola candidatou-se à presidência do Brasil, nas eleições de 1989, perdendo para Fernando Collor de Mello. Foi reeleito governador do Rio, em 1990, para concluir sua meta de construir 500 CIEPs no estado. Em 1994, tentou concorrer, novamente, a presidente do país.

O retorno de Leonel Brizola do exílio foi um episódio emblemático do processo de redemocratização no Brasil e marcou sua trajetória política como figura importante na luta pela democracia, deixando legados importantes para a construção de um país mais justo.

#### 1.2.4 Darcy Ribeiro: percurso e exílio

Libânia Xavier (2017) faz uma síntese da trajetória de incansável luta pela democracia de Darcy:

A trajetória de Darcy Ribeiro expõe o seu envolvimento em várias áreas de atuação. Nas ciências sociais, ele é considerado um precursor da etnologia brasileira, tendo sido, também, um militante em defesa das populações indígenas. Na educação, ele abraçou a luta pela universalização da educação pública popular e pela reestruturação do ensino superior, exercendo, ainda, importante papel na formação de novos cientistas sociais. Como homem público, assumiu cargos oficiais, envolveu-se em campanhas e movimentos que, segundo o repertório dos anos 1950-60, visavam a superação do nosso atraso econômico e de nossa dependência cultural (p. 32).

Nesse período, ocorreu um marcante fato histórico, que mexeu com a vida de todos os brasileiros e afetou, profundamente, a Darcy, definindo sua posição política a partir de então:

O maior dos estadistas brasileiros, Getúlio Vargas, com mais de 70 anos, acossado por uma campanha de calúnias, estoura o coração com uma bala para chamar a atenção para o golpe que a direita tramava para impedir a criação da Eletrobrás e a consolidação da Petrobrás, e revogar a Legislação Trabalhista que ele havia inspirado

e promulgado. A CARTA TESTAMENTO que Getúlio escreveu antes de matar-se, constitui, desde então, para Darcy e para milhões de pessoas, o principal manifesto político do povo brasileiro (Darcy, 1990, p. 3-4).

Além de lutar pelas causas da educação, nos idos de 1954, Darcy tornou-se um educador, lecionando etnologia e antropologia na Universidade do Brasil<sup>44</sup>, atual UFRJ:

Fez-se desde então educador como discípulo de Anísio Teixeira, primeiro dirigindo programas de pesquisa para o Ministério da Educação, depois dedicando-se aos problemas do ensino elementar e, mais tarde, aos problemas de organização e reforma universitária. Assim é que, por encargo do Presidente Juscelino Kubitschek, confirmado depois por Jânio Quadros e por João Goulart, Darcy foi chamado a criar a Universidade de Brasília da qual seria o primeiro reitor. Seu planejamento e implantação ensejou um profundo movimento de reforma universitária, que afetou todas as universidades brasileiras (Darcy, 1990, p. 4).

Em 21 de abril de 1960, aconteceu a inauguração de Brasília e, em janeiro de 1961, Juscelino Kubitschek transferiu a faixa presidencial do governo a Jânio Quadros. Na mesma época, foram inaugurados os cursos da Universidade de Brasília (UnB). Libânia Xavier (2017) destaca que:

Darcy foi nomeado seu primeiro reitor, permanecendo no cargo até agosto de 1962, sendo sucedido por Anísio Teixeira. Em seguida, assumiu a chefia do Ministério da Educação e Cultura, a convite do presidente João Goulart. Como ministro da Educação, ele criou o Fundo Nacional de Ensino, determinando a aplicação de 12% da receita da União para o aperfeiçoamento e desenvolvimento da educação pública, o que, embora constitucionalmente previsto, só ocorreu de fato durante sua gestão (p. 35).

No governo de João Goulart, Darcy Ribeiro foi Ministro da Educação e Cultura, como vimos na citação acima, e, posteriormente, Ministro-Chefe da Casa Civil, mas o golpe militar e o retrocesso bateram à nossa porta:

Deposto o governo de Goulart por um golpe militar, coordenado pelo governo norte-americano, Darcy se viu proscrito e teve que ir para o exílio (1964-78), vivendo principalmente em países da América Latina. Realizou, então, vários estudos e redigiu projetos de reforma para a Universidade Nacional do Uruguai, para o Sistema Universitário Peruano, para a Universidade Central da Venezuela e projetou novas universidades para a Costa Rica, o México e a Argélia. Seu livro escrito nesse período,

---

<sup>44</sup> “Universidade Brasil - criada em 7 de setembro de 1920 pelo presidente Eptácio Pessoa sob a alcunha ‘Universidade do Rio de Janeiro’, reunia três escolas de formação superior: a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito. A essas unidades iniciais somaram-se em seguida a Escola Nacional de Belas Artes e a Faculdade Nacional Filosofia. Foram necessárias algumas décadas, contudo, até que a Universidade se consolidasse como instituição de pesquisa. Além da excelência na formação superior, conquistou uma posição central para o desenvolvimento econômico e social do país, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão. Nos últimos anos, a UFRJ cresceu em diversos sentidos. Tornou-se mais diversa, voltada para a sociedade e mais rica em pesquisa” (Centenária, 2020).

A Universidade Necessária, é o texto mais lido pelos latino-americanos, que se esforçam por criar uma universidade que não seja apenas o fruto da história cultural prévia, mas que opere como uma semente de inovação e de um desenvolvimento socialmente responsável (Darcy, 1990, p. 4).

Libânia Xavier (2017) explica que

como desfecho da crise política instaurada após o Comício da Central do Brasil, no qual o Presidente João Goulart reafirmou seu propósito de implantar as reformas de base - que incluíam a reforma agrária, administrativa, bancária e fiscal - eclodiu o movimento político-militar que resultou na deposição do presidente da República (p. 35).

Darcy colocou-se ao lado do presidente deposto e, conseqüentemente, teve de deixar o Gabinete Civil, exilando-se no Uruguai, após ter sido destituído de seus direitos políticos pelo Ato Institucional n.º. 1 (AI-1), editado pelo Comando Supremo daquele movimento.

Não aguentando de saudades do Brasil, veio do Uruguai para o Rio de Janeiro em 1968, quando foi decretado o AI-5. Foi preso e recebeu poucas visitas, dentre elas, a de Lígia Costa Leite, que viria a ser convidada por ele para atuar na educação no governo Brizola/Darcy. Voltou para o exílio em janeiro de 1969, no Uruguai.

Em 1974, Darcy foi diagnosticado com câncer de pulmão, tendo que se submeter a uma intervenção cirúrgica e, portanto, a um tratamento no Brasil, que durou seis meses, representando uma trégua do exílio em prol de sua recuperação.

Em 1978, Darcy voltou, definitivamente, do exílio, tornou-se diretor adjunto da UFRJ, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), e retomou a atividade política, aliando-se a Brizola no movimento pela redemocratização do Brasil. Juntos, deram prosseguimento a lutas políticas populares, como o Trabalhismo e Nacionalismo, de Getúlio Vargas, e as Reformas Sociais, de Jango, transcendendo para a ideia de Socialismo-Democrático.

Nesse contexto, houve uma disputa pela sigla do Partido Trabalhista Brasileiro<sup>45</sup> (PTB), na qual Brizola perdeu a batalha por uma manobra política, o que o levou a criar um partido, o PDT. Em 1982, venceu a eleição para o governo do Rio de Janeiro.

---

<sup>45</sup> “Após a anistia, diversos trabalhistas históricos voltaram do exílio, de onde vinham organizando a reestruturação do partido, principalmente sob a liderança de Leonel Brizola. Houve então uma acirrada disputa pelo nome, pela sigla e pela legenda do PTB, entre o grupo de Brizola e o grupo liderado pela ex-deputada Ivete Vargas, sobrinhaneta de Getúlio Vargas (seu avô materno, Viriato Dornelles Vargas, era irmão de Getúlio). Tendo o Tribunal Superior Eleitoral dado ganho de causa ao grupo de Ivete em 1980, que fundou então o atual Partido Trabalhista Brasileiro, o grupo de Brizola fundou então o Partido Democrático Trabalhista (PDT). Enquanto o PDT mantém um viés trabalhista de centro-esquerda, o atual PTB é considerado um partido de centro-direita e não apresenta afinidade ideológica com o antigo PTB, nem com seus quadros históricos pré-ditadura” (Partido, 2024).

Nesse cenário entusiástico, Darcy Ribeiro, tornou-se vice-governador do Rio de Janeiro, no recém-eleito governo de Leonel Brizola, que focou sua administração em projetos voltados para a educação, entre eles, o de educação de jovens com defasagem escolar, solicitando a montagem da educação juvenil no Sambódromo, depois, ETC.

Vale ressaltar que, na década de 1980, vivíamos período de reconstrução nacional, pós-ditadura cívico-militar, que deixou as escolas à míngua, tendo dobrado a obrigatoriedade escolar, mas sem dispor dos recursos necessários. Já a década de 1990, com uma nova Constituição, desdobrou-se na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 2005), conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”.

Alguns alunos das escolas públicas do Rio de Janeiro demonstravam ter uma história de exclusão e abandono escolar, com absoluto descompasso entre a vida desses estudantes e a proposta pedagógica da escola regular, mais adequada, de maneira geral, a determinados perfis de alunos a partir de certo ponto de vista socioeconômico-cultural.

A parceria de Darcy Ribeiro com Leonel Brizola potencializou o desejo de resgate da escola pública, com a pretensão de transformá-la em local agradável, limpo, arejado, onde o filho do pobre também se sentisse acolhido para estudar. Juntos, construíram um projeto à altura do que planejavam. Brizola trazia sua experiência de ex-governador do Rio Grande do Sul, como aquele que mais construiu escolas, a fim de erradicar o analfabetismo, e Darcy, por sua vez, trazia larga experiência na área de educação. Ambos desejavam passar a escola a limpo!

Foi a partir dessas ideias que surgiram os CIEPs, verdadeiros monumentos idealizados pelo renomado arquiteto Oscar Niemeyer. A partir desses ideais, houve grandes mobilizações, encontros e desdobramentos em outros projetos, sendo, alguns, anteriores ao Plano Especial de Educação (PEE), do qual Darcy fez parte de sua elaboração:

O programa previa a implantação das escolas de tempo integral - os chamados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) - onde o processo educativo não se limitava ao aprendizado dos conteúdos escolares formais, abrangendo a formação integral dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento intelectual artístico e social. Apesar da grande polêmica que o PEE mobilizou à época, é relevante destacar a concepção expressa por Darcy, sobretudo na imprensa, de que os CIEPs deveriam funcionar como uma escola de ricos destinada às crianças pobres (Xavier, 2017, p. 36).

Percebia-se uma pressa nas ações de Darcy, no caso do PEE, em muitos aspectos. Ele não gostava de gastar tempo com a burocracia, sabia que a empreitada era grande e que o mandato do Governo só durava quatro anos.

Em 1992, então, retornou ao Senado, colocando-se em posição privilegiada para interferir no processo de tramitação de uma nova lei para a educação, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, a LDBEN nº 9.394/96.

Apesar de ter sido criticada -- tanto por seu conteúdo quanto pela forma unilateral como foi superposta no processo regular de tramitação -- a LDB manteve várias indicações do FORUM, simplificando algumas diretrizes e acrescentando outras. Cabe registrar que muitos de seus artigos se remetem a bandeiras pelas quais Darcy lutou ao longo de sua vida pública. Assim, a defesa da escola de tempo integral se faz presente no artigo 87, que aponta o compromisso de conjugar todos os esforços, objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. Além disso, a Lei modificou as regras de acesso ao ensino superior, estabelecendo, ao lado do vestibular de caráter classificatório, a possibilidade de incorporação de alunos à universidade por meio de avaliações promovidas ao longo do ensino. A lei criou também modalidades de instituições de ensino superior, como os centros universitários e as universidades especializadas por campo de saber, bem como a possibilidade do estudante se diplomar em cursos regulares via ensino a distância (através de TV, rádio ou Internet, por exemplo), o que até aquele momento não era previsto em qualquer legislação. Outra novidade foi a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com o objetivo de promover a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências (Xavier, 2017, p. 38).

É inegável a incansável contribuição de Darcy Ribeiro na luta pela democracia, como intelectual e como homem público, atuando em uma grande diversidade de frentes.

### **1.3 Contexto das políticas sociais**

#### **1.3.1 Minoridade penal: 1º Código de menores (1927)**

O primeiro Código de Menores do Rio de Janeiro foi promulgado em 1927 (Brasil, 1927) e teve como objetivo principal estabelecer medidas de proteção e assistência aos menores em situação de vulnerabilidade. O código, oficialmente denominado Código de Menores, foi uma das primeiras legislações específicas sobre infância e juventude no Brasil.

O dispositivo foi elaborado em um contexto de mudanças sociais e preocupações com a situação das crianças e dos adolescentes nas grandes cidades brasileiras. Entre os principais aspectos por ele abordados, estavam a assistência social, a educação e a punição de condutas consideradas prejudiciais ao desenvolvimento dos menores.

O Código de Menores de 1927 estabelecia que o Estado tinha a responsabilidade de assistir, proteger e educar crianças e adolescentes em situação de risco. Também previa a criação de instituições de assistência e medidas de repressão para menores infratores. É

importante ressaltar que o código tinha uma abordagem punitivista e repressiva, focada na contenção e no controle dos menores, especialmente dos considerados infratores. Seu objetivo principal era a “reforma moral” e a “reintegração social” dos menores, com uma ênfase na disciplina e na ordem social.

Embora guarde o mérito de ter sido uma primeira legislação voltada para crianças e adolescentes brasileiros, o Código Mello Mattos de 1927 possuía forte tendência discriminatória, delegando poder absoluto ao Juiz de Menor, que marcava, como a um animal marcado a ferro, para sempre, um adolescente como delinquente (Grandino, Maida, 2017, p. 194).

Posteriormente, ao longo do século XX, diversas modificações e atualizações nas legislações relacionadas à infância e à juventude no Brasil foram realizadas, com uma evolução progressiva em direção a uma abordagem mais protetiva e garantista dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), que revogou o Código de Menores e estabeleceu um marco legal mais abrangente para a proteção e a promoção dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil. O ECA possui uma perspectiva mais centrada nos direitos humanos e na participação dos jovens, buscando promover inclusão, proteção integral e desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

A Lei de Assistência e Proteção aos Menores, conhecida como Código de Menores ou Código Mello Mattos (nome do primeiro juiz de menores do Brasil e da América Latina), representou avanços na proteção das crianças. A lei proibiu a “Roda dos Expostos” e tornou os jovens imputáveis até os 18 anos. Criou a escola de preservação para delinquentes e a escola de reforma para o abandonado.

No caso de “delinquentes” entre 14 e 17 anos, o destino seria o reformatório, onde receberiam educação e aprenderiam um trabalho. Os menores de 14 anos que não tivessem família seriam mandados para a escola de preservação, uma versão abrandada do reformatório. Em 1927, quando o primeiro Código de Menores brasileiro foi discutido no Senado, determinou-se que a maioridade penal aos 18 anos passaria a vigorar em todo o país e ela prevalece até os dias de hoje.

A questão da maioridade penal e as leis relacionadas à minoridade penal no Brasil têm sido objeto de debate e discussão ao longo dos anos. O Código Penal brasileiro, na versão original, de 1940 (Brasil, 1940), estabelecia a idade de 18 anos como limite para a responsabilidade penal. Isso significava que indivíduos abaixo dessa idade eram inimputáveis, ou seja, não poderiam ser responsabilizados criminalmente por seus atos.

A Lei 6.697, de 1979 (Lei Fleury) (Brasil, 1979), ficou conhecida por ser mais rigorosa com relação à punição de adolescentes envolvidos em atos infracionais graves. A lei estabeleceu medidas socioeducativas mais severas e ampliou a possibilidade de internação para adolescentes a partir de 16 anos.

Àquela época os estudos da psicologia social, da análise do discurso, da semântica, não estavam avançados ao ponto que evoluiu 50 anos mais tarde. Não se refletia sobre a brutalidade do efeito de poderia causar um estereótipo social. Nomear um adolescente como delinquente e trancafiá-lo em uma instituição para que fosse transformado em uma pessoa “normal” junto de dezenas de outros “delinquentes” parecia fazer sentido à época. Podia parecer uma saída viável de correção de comportamentos, mas, hoje, sabe-se que esta ideia estava embebida por uma decisão inequívoca de “separar o joio do trigo”, de retirar a laranja podre da cesta, para não estragar as outras. Os desajustados deveriam deixar de incomodar os que estavam convivendo pacificamente nas cidades e não deveriam contaminar as crianças brancas, polidas e ao dispor da elite econômica e política brasileira que se consolidava (Grandino, Maida, 2017, p. 194).

Ainda em fins do século XX, vivíamos uma clara tendência higienista. O Código de Menores de 1979 via a retirada da criança “errada” do Brasil através da adoção por estrangeiro não residente no país. Assim, milhares de pais e mães pobres viram seus filhos sendo levados para outros países, simplesmente porque não tinham condições materiais de criá-los. A Lei Fleury foi cruel com muitos pais e crianças.

### 1.3.2 Estatuto da Criança e do Adolescente

Em 13 de julho de 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>46</sup>, uma legislação abrangente que estabelece os direitos e as políticas de proteção para as crianças e os adolescentes. Vale ressaltar que a história do ECA começou no período pré-Constituinte, o que garantiu que os direitos da criança e do adolescente fossem para o Artigo 5º da Constituição posteriormente.

O processo de elaboração do Estatuto teve início com a formação das comissões estaduais e nacional, em 1987 e 1988, das quais Lígia Costa Leite chegou a fazer parte.

A proposta partiu de entidades sociais, como o Movimento dos Meninos e Meninas de Ruas, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que integraram a comissão nacional sobre o tema. “Foi uma grande inovação [após a ditadura] a proposta partir dos movimentos que

---

<sup>46</sup> “O ECA reproduziu em grande parte o teor da Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1979 e da Convenção Internacional sobre os direitos da Criança aprovados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989. Mesmo sendo reflexo de mudanças internacionais, o país tardou em cumprir os compromissos assumidos ao promulgar formalmente a Convenção no Brasil em 1990” (Pedrosa, 2024).

viviam o cotidiano da criança e do adolescente e sentiam a necessidade de ter uma proteção integral às crianças e aos adolescentes”, segundo Rita Camata, ex-deputada pelo PSDB-ES, relatora do ECA na Câmara dos Deputados (Richard, 2015).

O Estado brasileiro deveria ter produzido um relatório sobre essa implementação em 1992 e, depois, a cada cinco anos. Apesar do compromisso assumido, somente após treze anos isso foi posto em prática, sendo feito o primeiro relatório, abordando sua implementação e trazendo os primeiros dados sobre os resultados produzidos, entre eles:

- a) A mortalidade de crianças com menos de um ano de idade caiu de 50 para cada 1.000, em 1990, para 12 em cada 1.000, em 2015 (Levantamento feito pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com base em dados do Ministério da Saúde);
- b) Mais de 98% das crianças estavam matriculadas no ensino fundamental e 85% dos adolescentes tinham acesso ao ensino médio em 2015. “Esse aumento quantitativo se deu exatamente em razão da atuação dos conselhos tutelares, criados pelo estatuto, que exigiram as vagas com base no que prevê o ECA quanto ao dever do Estado de garantir a educação para essa parcela da população”;
- c) Outra conquista do ECA foi o aperfeiçoamento do sistema nacional de adoção. Segundo ele, as regras estabelecidas pelo estatuto melhoram a preparação das famílias interessadas na adoção, além de acelerar o processo. Houve, também, uma mudança de enfoque. A busca passou a ser de uma família para uma criança, em vez de uma criança para uma família. Então, o foco do interesse mudou. O interesse deixou de ser da família para ser da criança.

Apesar dos avanços, sabemos que, na escola, na vida, na sociedade, convivemos com a tão naturalizada exclusão social dos estudantes em situação de vulnerabilidade. Arroyo nos faz refletir sobre a função social da escola de forma contundente e necessária:

A escola tem que ser mais humana. A escola é muito dura com a nossa infância e adolescência populares. Vocês sabem quem são os reprovados? Vinte, trinta, quarenta por cento. Quem são os defasados? Sessenta, setenta, oitenta por cento... São as crianças e adolescentes que com muito custo, roubando tempo de sobrevivência, conseguem chegar à escola. Crianças e adolescente cujos direitos são negados pela sociedade. E a escola lhes nega o direito mais elementar: serem respeitados e reconhecidos como humanos. A escola tem que ser mais humana, menos segregadora, mais digna de uma infância e adolescência humanas (Arroyo, 2015, p. 9).

No início da estruturação do ECA, convivemos com uma certa rejeição à ideia de reconhecer a infância e a adolescência<sup>47</sup> como sujeitos de direitos. Era como se coubesse à escola educar seus alunos para aprenderem seus deveres. Arroyo (2015) é muito didático quando se refere ao salto qualitativo que conseguimos dar nos períodos em que nos reconhecíamos como sujeitos de direitos:

Mas naquela época, já havia uma coisa muito interessante dentro de nossas escolas. Nós já tínhamos décadas de movimento docente, em que os trabalhadores da educação se afirmaram sujeito de direitos. Direito a salário, a condição de trabalho, a carreira, a formação, a dignidade, a ser tratados como gente. Essa consciência que nós tínhamos de sermos sujeitos de direitos ajudou muito para que nós reconhecêssemos que não somente nós, mas como falava o ECA, os alunos, os educandos, as educandas, as crianças e adolescentes também são sujeitos de direitos. Este foi um grande salto, me parece. Por quê? Porque se foi muito importante considerar-nos, reconhecer-nos sujeitos de direitos, como trabalhadores da educação, ao reconhecer os educandos como sujeito de direitos, completou-se este salto. A escola, a relação pedagógica, passou a ser uma relação de sujeitos de direitos com sujeitos de direitos. Não a relação de alguém que qualifica uma mercadoria para o mercado. Isso era muito pouco (p. 2).

Nesse movimento, a escola passou a ter que se pensar como tempo e espaço de direitos e nós, profissionais, tivemos que nos pensar como profissionais de direitos também. Atualmente, como é que está o ECA? Estamos avançando? Sim, há avanços:

A partir do ECA e da regulamentação dos Conselhos de Políticas e do Conselho Tutelar - órgão autônomo existente em todo município brasileiro para defender os direitos violados de toda criança e adolescente – foi colocada em prática uma política de defesa e promoção dos direitos humanos da criança e do adolescente sem precedente na história do Brasil. A legislação voltada para a promoção e defesa dos direitos foi ampliada. O número de pessoas diretamente envolvidas dentro do Sistema de Garantia dos Direitos cresceu muito. Considerando que em cada município brasileiro há 5 conselheiros tutelares, temos, aproximadamente, 27.000 pessoas diretamente dedicadas à defesa dos direitos da criança e do adolescente. Considerando que a média de conselheiros membros dos Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente são 5 representantes do governo e 5 representantes da sociedade civil, temos mais 55.000 pessoas diretamente preocupadas com a promoção e controle das políticas municipais de atendimento à criança e ao adolescente. Sem contar o número de juízes, defensores públicos, promotores de justiça, todos especializados na área do direito da criança e do adolescente (Grandino, Maida, 2017, p. 191).

Além dos conselhos e dos órgãos criados a partir da promulgação do ECA, foram realizadas, até o ano de 2016, dez Conferências Nacionais dos Direitos da Criança e do

---

<sup>47</sup> “Nos documentos internacionais utiliza-se apenas a palavra criança para designar a pessoa humana de zero até 18 anos de idade. Foi uma das inovações do Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 2º, definir a criança como sendo a pessoa até 12 anos de idade e o adolescente aquela entre 12 e 18 anos. As legislações anteriores definiam toda pessoa com até 18 anos de idade como ‘menores’” (Grandino, Maida, 2017, p. 196). Esse foi um dos avanços importantes para a mudança de olhar para aquelas faixas etárias.

Adolescente, com a presença de jovens, adolescentes e crianças, eleitas nas respectivas Conferências Estaduais e Municipais, formando um movimento institucionalizado de participação direta nas decisões do Estado.

O relatório “Níveis e Tendências da Mortalidade Infantil”, publicado em 2015 por um conjunto de Instituições de peso internacional (UNICEF, Organização Mundial de Saúde - OMS, Banco Mundial e Departamento da ONU para Questões Econômicas e Sociais - UNDESA), diz que o Brasil foi um dos 62 países que alcançaram a meta de redução da mortalidade infantil, estipulada pela Organização das Nações Unidas (ONU), por meio dos Objetivos do Milênio. A meta apontava para a diminuição em dois terços no índice. De 1990 a 2015, o Brasil reduziu em 73% a mortalidade infantil. Em 25 anos, de 61 mortes para cada mil crianças menores de cinco anos, o número passou para 16 mortes. Essa redução foi o resultado do Programa de transferência de renda (Bolsa Família), da criação do Sistema Único de Saúde (SUS), com foco na atenção primária de saúde, na melhoria de atendimento a gestantes e recém-nascidos e assistência comunitária. Com relação ao trabalho infantil, sabemos que o Brasil reduziu o índice em 73,6%. De 1992 a 2013, o número de crianças entre 5 e 15 anos trabalhando no país passou de 5,4 milhões para 1,3 milhões de pessoas (Grandino, Maida, 2017, p. 192).

O ECA manteve a idade de 18 anos como limite para a responsabilidade penal, mas, ao longo dos anos, tem havido várias propostas de redução da maioridade penal no Brasil. Essas propostas visam a estabelecer uma idade inferior a 18 anos como limite para a responsabilidade criminal. No entanto, até o momento, nenhuma das propostas foi aprovada como emenda constitucional, mantendo-se a idade penal inalterada.

Antes de discutir as leis específicas, é importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 estabelece que a responsabilidade penal no Brasil começa aos 18 anos. Isso significa que, de acordo com a legislação atual, os indivíduos com idade inferior a 18 anos são considerados inimputáveis, não podem ser responsabilizados criminalmente pelos seus atos.

Ao longo do tempo, no entanto, houve diversas tentativas de modificar essa idade. Em 1940, foi promulgado o Código Penal brasileiro, que estabeleceu a maioridade penal aos 18 anos. Desde então, várias propostas de emenda constitucional (PECs) foram apresentadas com o objetivo de reduzir essa maioridade.

Em 1993, por exemplo, foi apresentada a PEC nº 171/1993 (Brasil, 1993), que propunha a redução da maioridade penal para 16 anos. A proposta gerou debates intensos na sociedade e no Congresso Nacional, mas não foi aprovada naquele momento. Em 2015, a Câmara dos Deputados realizou sua aprovação, prevendo a responsabilização penal de jovens a partir dos 16 anos em casos de crimes hediondos, homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte. No entanto, não houve a maioria necessária no Senado Federal para torná-la lei.

PECs semelhantes foram apresentadas em diferentes momentos, mas também não foram adiante. Em cada uma dessas ocasiões, é imprescindível reforçar o debate sobre o ECA, ouvindo não só as crianças e os adolescentes em questão, como profissionais que com eles trabalham.

A questão que se coloca para nós, educadoras e educadores, é a ambiguidade com a qual temos que lidar. Falamos em Constituição Cidadã, em ECA, em cidadãos de direitos, em direitos humanos, no entanto, temos contato quase que diário com crianças e adolescentes que chegam à escola com fome, muitas vezes tendo seus pais desempregados ou subempregados ou tendo que conciliar trabalho precário com estudo, quando não são mortos por balas que encontram, especialmente, corpos negros e periféricos.

Como garantir o estabelecimento dos vínculos entre aluno e professor, ensino e aprendizagem, diante da miséria, da fome, da precariedade e do medo?

Uma pergunta se impõe à nossa ética profissional, escolar e pedagógica: como essas imagens morais tão negativas da adolescência e da juventude pobre e negra, nem moralizável nem educável, mas exterminável, terminam afetando o imaginário social e escolar sobre os educandos/as populares que vão chegando às escolas públicas? Como terminam negando seu direito à educação? Como os tratos, a imoralidade da justiça penal, terminam marcando os tratos dessas infâncias-adolescências pela justiça escolar? (Arroyo, 2015, p. 33).

Em suma, o Estatuto constitui um marco no enfrentamento da questão da infância e juventude. A passagem da doutrina da situação irregular, por si só excludente, para a doutrina da proteção integral e do compromisso com a garantia dos direitos das pessoas com idade entre zero e dezoito anos representa uma conquista incontestável.

Aquele Brasil higienista do século passado não existe mais. A política de proteção aos direitos humanos da criança e do adolescente brasileiros está consolidada no nosso país. São estas crianças e adolescentes que estão ocupando escolas, exigindo respeito e mostrando como o mundo pode ser melhor. Nos cabe apenas ouvi-los e nos ocupar em auxiliá-los a conquistar todos os seus direitos (Grandino, Maida, 2017, p. 194).

Para a garantia da conquista de direitos, é imprescindível que eduquemos nosso olhar, pois não é possível construirmos uma escola digna e inclusiva se nossas propostas em sala de aula se voltarem para atender ao mercado, não aos sujeitos de direitos que somos nós. Todos nós, especialmente nossas infâncias e juventudes.

### 1.3.3 A chacina da Candelária

A Chacina da Candelária (Boeckel, Alves, Rodrigues, 2023) foi um trágico episódio de violência ocorrido no dia 23 de julho de 1993, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Apesar dos 30 anos completados em 23 de julho de 2023 que nos separam daquela cena de horror, infância e adolescência ainda pedem socorro no Rio de Janeiro e no Brasil. Nossa juventude invisibilizada continua vulnerável.

Naquela noite, um grupo de homens armados abriu fogo contra um grupo de crianças e adolescentes que dormiam nas proximidades da Igreja da Candelária, no centro da cidade. Seis menores e dois jovens que viviam em situação de rua, na região do Centro do Rio de Janeiro, foram mortos naquele massacre. Eram eles:

- 1) Paulo Roberto de Oliveira, 11 anos;
- 2) Anderson de Oliveira Pereira, 13 anos;
- 3) Marcelo Cândido de Jesus, 14 anos;
- 4) Valdevino Miguel de Almeida, 14 anos;
- 5) "Gambazinho", 17 anos;
- 6) Leandro Santos da Conceição, 17 anos;
- 7) Paulo José da Silva, 18 anos; e
- 8) Marcos Antônio Alves da Silva, 19 anos.

Como vemos, as idades variavam entre 11 e 19 anos. Outras seis pessoas ficaram feridas. Pouco tempo depois, outra chacina aconteceu em Vigário Geral:

Em 23 de julho de 1993, oito jovens moradores de rua foram assassinados por policiais militares (que depois foram acusados de participar de “grupo de extermínio”), nas imediações da igreja da Candelária, no centro do Rio de Janeiro. Cerca de um mês depois, em 29 de agosto do mesmo ano, foi a vez de 21 moradores da favela de Vigário Geral, zona norte do Rio, serem assassinados. Também por policiais militares acusados de pertencerem a um “grupo de extermínio” (Mello Neto, 2021, p. 342-343).

Figura 11 – Yvonne Bezerra: 30 anos da chacina da Candelária



Fonte: Boeckel, Alves, Rodrigues (2023).

As chacinas da Candelária e de Vigário Geral chocaram o país. Dado o clima de contestação em curso, os responsáveis foram presos e julgados. Um ano depois dos eventos, o então presidente, Itamar Franco, sancionou a Lei nº 8.930, de 6 de setembro de 1994 (Brasil, 1994), a qual modificou as disposições e classificações dos crimes considerados hediondos. No inciso I de seu art. 1º, passou a figurar o “homicídio, quando praticado em atividade típica de grupo de extermínio<sup>48</sup>, ainda que praticado por um só agente” (Brasil, 1994).

Os assassinos eram membros de um grupo de extermínio formado por policiais militares (PMs) e ex-policiais, conhecido como “Esquadrão da Morte”<sup>49</sup>. Os condenados pelo crime foram: Marcos Aurélio de Alcântara, Marcus Vinícius Emmanuel Borges, Nelson Oliveira dos Santos Cunha e Maurício da Conceição, o Sexta-Feira Treze. Dos quatro condenados pelo crime, três eram PMs e um era policial expulso da corporação. O policiais realizaram o ataque como forma de punir jovens em situação de rua, que eram considerados incômodos ou supostamente envolvidos em atividades criminosas.

Durante o episódio, Yvonne Bezerra de Melo ganhou certo protagonismo por, voluntariamente, acompanhar e assistir essa juventude em situação de rua. Ela deixava com aqueles meninos e meninas dois ou três cartões com seu número de telefone para ser chamada em caso de emergência. Naquela noite, ela foi chamada e passou a madrugada junto aos sobreviventes da chacina.

A pergunta “como educar crianças em situação de vulnerabilidade social?” acompanhou a artista plástica carioca Yvonne, hoje com pouco mais de 70 anos, até mesmo depois de concluir seu doutorado na Sorbonne (França), em 1980, dedicado a entender o aprendizado de crianças que vivem em estado de guerra.

“Elas têm bloqueio devido a estresse e traumas constantes, que provocam a perda da memória curta e a incapacidade de memorização” (Yvonne, 2024), explica. No Rio, identificou

---

<sup>48</sup> “Hoje pouco se fala em ‘Esquadrão da Morte’, ‘grupos de extermínio’ ou ‘extermínio de crianças e adolescentes’, mas a história continua a se repetir, ainda como tragédia. Execuções, assassinatos e chacinas continuam a ocorrer. De um lado, a construção de pessoas matáveis deslocou-se do ‘Esquadrão’ para se concentrar nos ‘autos de resistência’; de outro, temos as chamadas ‘milícias’, que atualmente estão na ordem do dia. Entre ‘Esquadrão da Morte’, ‘grupos de extermínio’, ‘autos de resistência’, ‘milícias’ e políticas contenciosas, há um mesmo fio que os costura num mesmo contínuo. O que resta é desenredá-lo” (Mello Neto, 2021, p. 384).

<sup>49</sup> “O Esquadrão da Morte foi uma organização paramilitar surgida no final dos anos 1960, cujo objetivo era perseguir e matar criminosos tidos como perigosos para a sociedade. Começou no antigo estado da Guanabara, comandada pelo detetive Mariel Mariscot, um dos chamados ‘12 Homens de Ouro da Polícia Carioca’, e se disseminou por todo o Brasil. Em geral, os seus integrantes eram políticos, membros do Poder Judiciário, policiais civis e militares e era mantida, via de regra, pelo empresariado. Estrutura bem próxima das encontradas nas milícias que dominam o Estado” (Paviotti, 2020).

questões semelhantes e passou 13 anos dando aulas no que chama de “escola sem portas nem janelas”<sup>50</sup> (Yvonne, 2024): a própria rua.

Outra protagonista, Patrícia Oliveira, líder do movimento “Candelária Nunca Mais!”<sup>51</sup>, destaca que a chacina foi o resultado sangrento de uma série de conflitos entre os jovens que viviam nas ruas da região e policiais militares. Patrícia é irmã de Wagner dos Santos, que foi a principal testemunha do crime e sobrevivente da Chacina da Candelária. Ele foi colocado no porta-malas de um dos carros dos assassinos e depois baleado com quatro tiros, mas escapou com vida. Graças ao depoimento dele, as investigações levaram aos atiradores.

Patrícia afirma, em matéria publicada no jornal O Globo (Boeckel, Alves, Rodrigues, 2023), que

Há políticas públicas que não tinham na época da chacina da Candelária e continuam não tendo. E então o movimento Candelária Nunca Mais também luta pelo direito das crianças e adolescentes. E o primeiro direito é o direito à vida. Depois, vem o direito de a criança ser criança em qualquer lugar. Seja no Rio de Janeiro, ou do outro lado do mundo.

A Chacina da Candelária chocou a opinião pública brasileira e teve grande repercussão nacional e internacional. O caso trouxe à tona a violência policial e a grave situação de abandono e violação dos direitos das crianças e dos adolescentes em situação de rua no país. O ocorrido gerou indignação e mobilizou protestos em defesa dos direitos humanos e pela justiça em relação aos responsáveis pelo crime.

O caso teve desdobramentos judiciais, com vários policiais envolvidos sendo condenados. Além disso, a chacina contribuiu para impulsionar mudanças na abordagem e nas políticas públicas relacionadas às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade, resultando em avanços no ECA e na criação de programas de assistência social voltados para essa população.

---

<sup>50</sup> “Batizada de Uerê-Mello, a metodologia de Yvonne Bezerra de Melo já ajudou mais de 7 mil crianças, capacitou cerca de 18 mil professores no Brasil e no exterior e vem auxiliando países europeus a lidarem com alunos refugiados. O método foi reconhecido pela Unesco como um dos seis melhores do mundo para ensinar crianças em zonas de risco. Yvonne aplicou a metodologia que vinha desenvolvendo com sobreviventes da Chacina da Candelária, tragédia que presenciou em 1993. Tempos depois, decidiu abrir uma escola para os sobreviventes do episódio. Nascia, assim, o Projeto Uerê, uma escola com portas e janelas na Favela da Maré” (Yvonne, 2024).

<sup>51</sup> “‘Candelária Nunca Mais!’ é um Movimento de resistência, organizado desde a Chacina da Candelária (1993). Este Movimento, ao longo desses 30 anos, realiza manifestações de memória e repúdio, como forma de resistência, pois as mortes e homicídios de crianças e adolescentes, especialmente negras e pobres, continuam acontecendo! Só em 2022, 172 crianças e adolescentes foram vítimas de homicídio, 52 destas por intervenção de agente de Estado. A maioria dos casos de homicídios efetuados pela polícia do RJ seguem sem investigação e sem responsabilização” (Candelária, 2023).

Por outro lado, na época, segundo Castro (1997),

a imprensa divulgou vários artigos que debatiam a situação criticando, principalmente, a quantidade de instituições de atendimento a meninos de rua. De um modo irresponsável, a imprensa atribuiu gastos astronômicos a essas instituições, que existiriam, segundo os jornais, em um número equivalente à quantidade de meninos de rua no Rio de Janeiro [...] Baseada em pesquisas realizadas pelas próprias ONGs, a imprensa divulgou estatísticas incorretas sobre a quantidade de instituições e meninos, duplamente incorretas por não esclarecerem o que estava sendo levado em consideração na contagem. Inicia-se aí, um processo de desqualificação dos programas e alguns são sumariamente eliminados pela supressão de seus recursos. [...] Os modelos de atendimento governamentais brasileiros, há muito mostraram sua ineficácia. É quase um consenso a identificação dos antigos internatos e colégios como fábricas de criminosos e desvalidos (Castro, 1997, p. 47-48).

Anos mais tarde, em 12 de junho de 2000, o bairro Jardim Botânico, no Rio de Janeiro, viveu um acontecimento que entrou para a história e virou filme de cinema. Sandro Barbosa do Nascimento, de 21 anos, sobrevivente da Chacina da Candelária, sequestrou o – agora famoso – ônibus carioca “174”, mostrando um dos mais chocantes episódios de violência do país:

Por volta das 14h20, Sandro embarcou no ônibus de bermuda e camiseta, com um revólver 38 à mostra. Sem hesitar, ele rendeu todos os passageiros. Após vinte minutos da tomada do ônibus, uma viatura policial foi sinalizada por um dos passageiros. Com a chegada da polícia, alguns dos ocupantes do veículo conseguiram escapar, mas 10 deles acabaram permanecendo como reféns de Sandro. Após cerca de cinco horas de terror, Sandro resolveu descer do ônibus, carregando como escudo a professora e gestante Geísa Firmo Gonçalves. No desespero, um policial atirou, mas acertou a refém, que morreu na hora. Sandro foi finalmente rendido e morreu pouco tempo depois, por asfixia, dentro da viatura policial (Relembre, 2023).

A Chacina da Candelária representa um triste marco na história do país e destaca, ainda hoje, a necessidade de combater a violência estrutural, garantir os direitos humanos e promover políticas de proteção às crianças e aos adolescentes em situação de rua. Cabe ao Estado não deixar à deriva essa população, que clama por ser vista e incluída para que novas chacinas ou sequestros não aconteçam mais.

#### 1.3.4 Dados sobre jovens em situação de rua

##### *1.3.4.1 Política Nacional para Pessoas em Situação de Rua*

O Brasil não inclui, nos dados coletados pelo Censo Demográfico, o número de pessoas em situação de rua. Tanto o Censo Demográfico de 2010 quanto o de 2022 seguiram o método tradicional de contagem, computando só a população domiciliada. Tal realidade implica

prejuízos para a correta avaliação da demanda por políticas públicas por parte desse segmento, apesar dos esforços de organizações da sociedade civil e da Defensoria Pública da União pela ampliação da abordagem.

Para contornar essa dificuldade, acessamos, primeiramente, uma estimativa das pessoas em situação de rua no Brasil para 2015, utilizando dados oficiais informados por 1.924 prefeituras. Em seguida, foram atualizadas as estimativas até março de 2020, já no início da pandemia. Por fim, foram analisadas a evolução no quantitativo de pessoas desse grupo até 2022. A Política Nacional para Pessoas em Situação de Rua<sup>52</sup> (PNPR), em articulação entre União, Estados e Municípios,

prevê o acesso à saúde por parte da população em situação de rua, porém, muitas vezes essa população possui mais dificuldade em ser atendida diretamente nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) devido a fatores como preconceito por parte dos funcionários, falta de documentação e de endereço fixo (solicitados para realização de cadastro). Então, para que esse objetivo seja cumprido, o Ministério da Saúde, por meio da Portaria n. 122 de janeiro de 2012, criou os “Consultórios na Rua” (CnaR). Essa iniciativa foi inspirada no primeiro Consultório de Rua (CR) que existiu em Salvador na Bahia, criado em 1999 para atender crianças e adolescentes de rua que possuíam uso problemático de álcool e drogas. [...] O CnaR atende a demandas específicas e complexas com o objetivo de promoção da saúde, prevenção de doenças e resgate da qualidade de vida dessa população. Sua assistência também abrange questões relacionadas ao consumo abusivo de álcool e drogas (Chrispiano, 2021, p. 74-75).

Portanto, a instituição de contagem oficial desse segmento está prevista na Política Nacional para a População em Situação de Rua (PNPR).

Dentre os objetivos da PNPR, ressalta-se “assegurar o acesso amplo, simplificado e seguro aos serviços e programas que integram as políticas públicas de saúde, educação, previdência, assistência social, moradia, segurança, cultura, esporte, lazer, trabalho e renda” (BRASIL, 2009) (Chrispiano, 2021, p. 73).

Na busca por dados oficiais para essa faixa específica da população, encontramos, no Livro dos CIEPs (Ribeiro, 1986), alguns dados significativos referentes aos anos 1970 e 1980, foco desta pesquisa, que podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2 – Escolaridade no Censo Nacional de 1970 e 1980 para maiores de 10 anos.

<sup>52</sup> “A PNPR foi instituída em dezembro de 2009, por meio do Decreto n. 7.053 e consiste no marco mais significativo na conquista de direitos desta população no Brasil. A PNPR é implementada de maneira descentralizada, devendo haver articulação entre União, estados e municípios. A Pesquisa foi realizada em 2008 pelo então Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), também foi relevante para se pensar o desenho que a PNPR deveria possuir” (Chrispiano, 2021, p. 73).

Ano	Sem escolaridade	Um ano	Dois anos	Total
1970	24,0 milhões	5,1 milhões	6,9 milhões	32,0 milhões
1980	24,0 milhões	4,8 milhões	7,3 milhões	36,3 milhões

Fonte: Ribeiro (1986).

Ao examinarmos o resultado do censo de 1970, observando o Brasil como um todo, vemos que, do total de 65,8 milhões de brasileiros com mais de 10 anos de idade, 24 milhões nunca tinham ido à escola. Cinco milhões tinham tido apenas um ano de escola e sete milhões só tiveram dois anos.

Tínhamos, conforme se verifica, 32 milhões de habitantes que eram analfabetos funcionais. O censo nacional de 1980 reproduziu quase os mesmos números absolutos de analfabetos funcionais, que aumentariam de 32 para 36,3 milhões, demonstrando assim, que os problemas educacionais haviam se agravado.

Décadas depois, apesar dos esforços de organizações da sociedade civil e da Defensoria Pública da União, tanto o Censo Demográfico de 2010 quanto o de 2022 seguiram o método tradicional de contagem, computando só a população domiciliada. Sendo assim, é necessário que a pessoa tenha um domicílio como local de moradia permanente para que ela seja recenseada. Aquelas pessoas que moram fora de domicílio, na rua efetivamente, são recenseadas a partir de programas estaduais ou municipais.

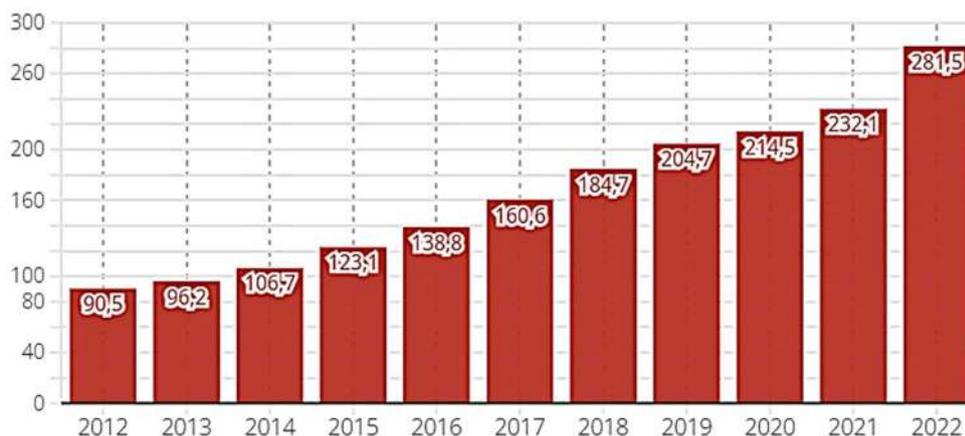
Em relação a essas pessoas em situação de rua, “estima-se que a população em situação de rua no Brasil tenha crescido 38% entre 2019 e 2022. Considerando o período de uma década (2012-2022), o crescimento foi de 211%” (Natalino, 2023, p. 13), como apresentado na Tabela 3 e no **Erro! Fonte de referência não encontrada..** Quanto à divisão por regiões, a Sudeste apresenta números absolutos altos, mas é, ao mesmo tempo, a região com maior densidade demográfica, como mostra a **Erro! Fonte de referência não encontrada..**

Tabela 3 – Número de pessoas em situação de rua no Brasil (2012-2022)

Ano	População em situação de rua estimada
2012	90.480
2013	96.246
2014	106.650
2015	123.104
2016	138.785
2017	160.614
2018	184.749
2019	204.660
2020	214.451
2021	232.147
2022	281.472

Fonte: Natalino (2023).

Gráfico 1 – Número de pessoas em situação de rua no Brasil entre 2012 e 2022.



Fonte: Silveira, G1 (2023).

Tabela 4 – Número de pessoas em situação de rua por Grande Região (2012-2022)

Ano	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
2012	3.147	16.088	46.702	15.928	8.615	90.480
2013	3.290	17.062	50.576	16.423	8.895	96.246
2014	3.656	17.804	57.482	17.859	9.850	106.650
2015	4.089	24.754	63.914	19.544	10.803	123.104
2016	4.622	27.698	74.197	21.957	10.313	138.785
2017	5.674	26.590	89.173	27.296	11.881	160.614
2018	7.826	29.827	99.796	32.975	14.325	184.749
2019	8.002	34.705	114.413	32.731	14.809	204.660
2020	9.404	35.721	120.104	34.809	14.413	214.451
2021	17.695	43.723	122.255	32.562	15.912	232.147
2022	18.532	53.525	151.030	39.178	19.207	281.472

Fonte: Natalino (2023).

Em 2023, as políticas públicas, que vinham sendo subutilizadas, desvirtuadas e relegadas a segundo plano, pelo governo anterior, têm sido retomadas.

Uma das mais importantes políticas públicas para enfrentar a pobreza é o Cadastro Único, registro que permite ao governo saber quem são e como vivem as famílias de baixa renda no Brasil. Criado pelo Governo Federal, é operacionalizado e atualizado pelas prefeituras de forma gratuita. Ao inscrever-se ou atualizar seus dados no Cadastro Único, o cidadão ou cidadã pode ter acesso aos vários programas sociais do Governo.

#### 1.3.4.2 Censo de População em Situação de Rua no Município do Rio de Janeiro – 2022

A Prefeitura do Rio divulgou os resultados do Censo de População de Rua 2022, realizado em novembro de 2022, pela Secretaria Municipal de Assistência Social e pelo Instituto Pereira Passos, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde (Rio de Janeiro, 2023). O estudo traz a contagem e o perfil de pessoas em situação de rua em todas as regiões da cidade<sup>53</sup>.

Para facilitar o entendimento das diferentes condições de pessoas em situação de rua, em termos da sua posição socioespacial no momento do levantamento de campo, definiram-se as seguintes categorias IPP, SMAS e SMS:

a) na rua:

- rua: compreende os indivíduos encontrados nas ruas e que nelas dormiram ao menos uma noite nos últimos sete dias em relação à data de coleta;
- cena de uso: congrega os indivíduos que se encontravam em locais considerados pela Secretaria Municipal de Saúde (SMS) como áreas específicas de uso de drogas e que dormiram na rua ao menos uma noite nos últimos sete dias em relação à data de coleta.

b) em instituições:

- unidades de acolhimento: pessoas localizadas em unidades de reinserção social, públicas ou privadas, e definidas como pessoas em situação de rua;
- comunidades terapêuticas: pessoas em situação de rua que ingressaram em instituições de tratamento denominadas “comunidades terapêuticas”;
- hospitais e Centros de Atenção Psicossocial (CAPs): compreende todos aqueles que, sendo classificados como pessoas em situação de rua, encontravam-se em tratamento em Unidades de Atendimento de adultos, vinculadas aos Centros de Atenção Psicossocial (CAPs) (álcool e drogas) e em emergências de hospitais públicos.

#### *1.3.4.3 Fontes de dados sobre a população em situação de rua*

Desde 2013, todas as secretarias municipais de assistência social devem informar se possuem levantamento ou pesquisa que aponte o número de pessoas em situação de rua no município. Caso tenham, devem dizer quantas pessoas estão nessa condição. Essa é a principal

---

<sup>53</sup> Os dados aqui apresentados são provenientes do Censo de População em Situação de Rua do Rio de Janeiro 2022, construído coletivamente entre o Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP), a Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) e a Secretaria Municipal de Saúde (SMS). O Censo foi realizado de 21 a 25 de novembro de 2022, com exceção do dia 24, quando houve jogo do Brasil na Copa do Mundo. Portanto, os dados refletem a situação da população de rua da cidade na semana de referência (Rio de Janeiro, 2023).

fonte de informações oficiais sobre o assunto, sendo coletada anualmente pelo Ministério da Cidadania, por meio de questionário eletrônico conhecido como Censo SUAS<sup>54</sup>.

Acerca da opção pelo uso exclusivo de dados oficiais, cabe destacar o que se tem como pano de fundo do esforço recente de ampliar as fontes de informação sobre esse segmento populacional. Há, incluindo nas políticas sociais, um legado de invisibilização do povo da rua por parte tanto da sociedade quanto do poder público.

As interações de quem vive na rua com os agentes do Estado ainda é marcada por situações de assédio e violência em abrigos e em abordagens policiais, negação de atendimento por ausência de documentação ou domicílio fixo, subtração de pertences e expulsão do espaço urbano. É diante dessa realidade concreta que se faz relevante que esses indivíduos “sejam contados”, oficialmente e literalmente, como passo necessário para seu reconhecimento como sujeitos de direitos. De fato, a PNPR determina, em seu art. 7º, “instituir a contagem oficial da população em situação de rua” (Brasil, 2009) como um de seus objetivos.

Na Tabela 5 e no **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, vemos a distribuição dos pesquisados segundo as cinco grandes categorias, anteriormente explicitadas. Na **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, vemos a distribuição também pela localização, de 2020 a 2022.

Tabela 5 – Pessoas em situação de rua segundo a condição, Rio de Janeiro (município), 2022

<b>Pessoas em situação de rua segundo a condição Município do Rio de Janeiro, 2022</b>		
<b>Condição</b>	<b>Número</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Rua</b>		
Na rua	5.026	
Cenas de uso	1.227	
<b>Subtotal</b>	<b>6.253</b>	<b>80%</b>
<b>Instituição</b>		
Unidades de Acolhimento	1.372	
Comunidades Terapêuticas	183	
Hospitais e CAPS	57	
<b>Subtotal</b>	<b>1.612</b>	<b>20%</b>
<b>Total</b>	<b>7.865</b>	<b>100%</b>

Fonte: Rio de Janeiro (2023).

<sup>54</sup> O Censo do Sistema Único de Assistência Social (Censo SUAS) é um processo de monitoramento que coleta dados através de um formulário eletrônico preenchido pelas Secretarias e Conselhos de Assistência Social dos Estados e Municípios. É realizado anualmente desde 2007, por meio de uma ação integrada entre a Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e a Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI), e foi regulamentado pelo Decreto nº 7.334, de 19 de outubro de 2010 (Brasil, 2010).

Gráfico 2 – Pessoas em situação de rua segundo a condição, Rio de Janeiro (município), 2022



Fonte: Rio de Janeiro (2023).

Tabela 6 – Pessoas em ação de rua, segundo localização e condição, Rio de Janeiro (município), 2020/2022

Pessoas em situação de rua, segundo localização e condição Rio de Janeiro - 2020/2022						
Localização	Na Rua		Em Instituição		Total	
	2020	2022	2020	2022	2020	2022
AP1 - Centro e entorno	1.700	2.011	219	209	2.317	2.220
AP2 - Z. Sul, Tijuca e V. Isabel	1.420	1.382	62	81	1.482	1.463
AP3 - Zona Norte	1.504	1.904	423	476	1.927	2.380
AP4 - Barra e Jacarepaguá	436	455	198	290	634	745
AP5 - Zona Oeste	375	501	537	556	912	1.057
<b>Total</b>	<b>5.435</b>	<b>6.253</b>	<b>1.439</b>	<b>1.612</b>	<b>7.272</b>	<b>7.865</b>

Fonte: Rio de Janeiro (2023).

Quanto a distribuição espacial, perfil socioeconômico e condição de trabalho e renda, analisando os números absolutos do total por Áreas de Planejamento, verifica-se que, nos dois anos estudados, os maiores contingentes estavam localizados na AP1 e AP3, respectivamente Área Central e Zona Norte.

A grande maioria, 83,7%, autodeclarou-se como pretos ou pardos. Quanto à escolaridade, 64% dos entrevistados possuíam ensino fundamental incompleto e 10,8% não sabiam ler ou escrever um bilhete simples. A situação de insegurança alimentar é uma realidade constante, visto que 40,3% das pessoas entrevistadas relataram ter ficado um dia inteiro sem

comer na semana que antecedeu ao censo. Adicionalmente, 46,6% das pessoas se alimentaram no dia da entrevista por meio de doações e 1,2% se alimentaram pelo que coletou do lixo.

Foi identificado que 17,4% dos entrevistados possuíam residência fixa e mais de 55% mantinham contato com familiares. A grande maioria, 75,5%, informou que, no período de 30 dias que antecedeu a pesquisa, dormiu na rua todos os dias. Quando perguntados sobre o principal motivo que os levaram à situação de rua, 43% indicaram os conflitos familiares, seguido de alcoolismo/uso de drogas (21,5%) e desemprego ou perda de renda (12,8%). Quando questionados sobre o que precisam para sair dessa situação, 41,2% responderam que precisam de emprego.

Portanto, temos um imenso desafio, que é o de incluir essa parcela da população brasileira que esteve por muito tempo, e ainda continua, invisibilizada e tratada como cidadãos de segunda categoria. Uma categoria que não tem sido tida como composta por sujeitos de direitos humanos.

## 2 ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

Neste estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa, com uma análise documental do vasto acervo da ETC, acumulado entre os anos de 1983 e 1989 e catalogado a partir de 2010. A análise, utilizada em diversos campos de estudo, ajuda a levantar informações e dados a partir de documentos, sejam eles físicos ou digitais, visuais ou orais.

No caso da ETC, temos vasto material tanto físico quanto digital, visual e oral. Atualmente, os documentos estão em processo de encaminhamento para um dos arquivos públicos existentes no município do Rio de Janeiro. Sabemos da complexidade e da importância de acessarmos documentos escolares, pois, através desses acervos, é possível conhecer as atividades administrativas e pedagógicas de transformação da educação ao longo do tempo, além de seu inestimável valor histórico-cultural.

As escolas são obrigadas a guardar documentos, especialmente os relativos a transferências, históricos escolares, atos de colação de grau, entre outros. Para além disso, os documentos servem como importantes fontes de informação sobre a evolução do número de vagas disponibilizadas, evasões, repetências escolares, etc., como nos mostra a professora pesquisadora Nailda Marinho Bonato (2005),

os arquivos das escolas públicas ficam nestas ou, após algum tempo, os seus conjuntos documentais permanentes são confiados a arquivo público<sup>55</sup>. A opção por deixar os documentos nas escolas ou de, decorrido algum tempo, transferi-los para um arquivo central ou regional será objeto de opção normativa da administração pública. Observe-se que há níveis de autonomia de União, Estado, Distrito Federal e municípios. Os arquivos escolares têm por finalidade serem meio de prova de direito de pessoas ou da administração. Mas também têm função informativa para administração pública, pois a ela podem oferecer informações, por exemplo, “da evolução do oferecimento do número de vagas, de repetência, evasão escolar, etc.” Mas, os documentos escolares têm também valor histórico-cultural. Para os historiadores, tais documentos são fontes para a história da educação, manifestação ou representação da memória, nos diz Medeiro (p. 197).

Mas o que vem a ser um documento? Nos arquivos escolares, o que merece ser preservado? Vejam que interessante o relato que se segue. Segundo Bonato (2005),

uma amostra significativa do que os historiadores da educação entendem por documento está no artigo “Arquivo Fernando de Azevedo: instrumentos e pesquisa

---

<sup>55</sup> “No município do Rio de Janeiro, as escolas são responsáveis pela sua documentação até sua extinção. Quanto às escolas estaduais, um projeto de organização e recuperação da documentação referente às escolas extintas do estado do Rio de Janeiro foi desenvolvido pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em convênio com a Secretaria Estadual de Educação. O projeto teve a participação de estagiários das escolas de arquivologia e educação, porém não foi concluído” (Bonato, 2005, p. 197, nota da autora).

em fonte primária” Paulilo, Silva, Vidal et al., 1999, em que os autores, ao tratarem das mudanças trazidas pela reforma, nos apresentam as multiplicidades de elementos que naquele momento passaram a fazer parte da cultura e das práticas escolares. Assim se expressam: Caracterizada por uma intensa renovação da materialidade escolar e dos métodos pedagógicos, a reforma Azevedo introduziu nas escolas novos objetos como, por exemplo, projetores de imagem fixa e em movimento, caneca, sabão, e escovas de dentes e ressignificou artigos, como tabuleiros de areia, vasilhas, tubos de ensaio, pretendendo transformar o ensino “de verbalista em ativo” e concorrendo para preservar condutas higiênicas, de forma a disciplinar gestos, olhares e corpos de alunos e alunas [idem, p. 203] (p. 199).

Não é difícil imaginar a importância dessas informações, das apropriações por professoras, professores, alunos e alunas, entre outros. Então, indagamos: quantas escolas guardaram esse tipo de material? Será que seus arquivos trazem indícios de práticas transformadoras ou não? Ainda encontramos os arquivos como memória educacional de uma época? Sinto que, com relação à ETC, a resposta é afirmativa, apesar de sabermos que uma “multidão de papéis” podem nos afogar em dados e histórias infundáveis e que nos desafiam a categorizá-las e analisá-las.

Dermeval Saviani<sup>56</sup> (2005), em entrevista realizada por Dalton José Alves e Nailda Marinho da Costa Bonato, alerta sobre esse acúmulo de papéis, que, por si só, não podem ser classificados como fontes. O estatuto de fonte é alcançado a partir das questões da pesquisa, que delimitarão os elementos que nos ajudarão a responder às nossas perguntas levantadas:

[...] cabe considerar que, rigorosamente falando, a multidão de papéis que se acumulam nas bibliotecas e nos arquivos públicos ou privados, as milhares de peças guardadas nos museus e todos os múltiplos objetos categorizados como novas fontes pela corrente da "Nova história" não são, em si mesmos, fontes. Com efeito, os mencionados objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que ao formular o seu problema de pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Em consequência, aqueles objetos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico poderá ser produzido (Saviani, 2005, p 13).

---

<sup>56</sup> Dermeval Saviani formou-se em filosofia pela PUC-SP. É doutor em filosofia da educação (PUC-SP, 1971) e livre-docente em história da educação (Unicamp, 1986), tendo realizado estágio sênior (pós-doutorado) nas universidades italianas de Pádua, Bolonha, Ferrara e Florença, entre 1994 e 1995. De 1967 a 1970, lecionou filosofia, história, história da arte, história e filosofia da educação nos cursos colegial e normal. Desde 1967 é professor de graduação e pós-graduação no ensino superior. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação do CNPq, coordenador de pós-graduação na UFSCar, PUC-SP e Unicamp e, ainda, diretor associado da Faculdade de Educação da Unicamp. Foi condecorado com a medalha do mérito educacional do Ministério da Educação e recebeu da Unicamp o prêmio Zeferino Vaz de produção científica. Atualmente é professor emérito da Unicamp, pesquisador I-A do CNPq, coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) e professor titular colaborador da USP. Autor de vasta bibliografia sobre filosofia, educação e história da educação, como Pedagogia histórico-crítica primeiras aproximações; Educação: do senso comum à consciência filosófica; Escola e democracia, entre outros.

Estão, dentre os documentos da ETC aos quais tivemos acesso e que nos foram especialmente interessantes, cadernos da coordenação, planos de aula e histórias escritas ou contadas pelos alunos, a partir de onde pudemos construir o quinto capítulo desta tese.

Reafirmamos que foi fundamental perceber que a coordenação colegiada da ETC soube valorizar toda a riqueza de material que se produziu durante os seis anos de existência da Escola, em sua primeira etapa, a despeito das dificuldades, como a falta recursos humanos, materiais e financeiros.

Lígia, Mônica e Martha preservaram o acervo da destruição e sempre estimularam a pesquisa científica a partir dele. Se todo o acervo tivesse sido jogado fora, teríamos perdido a documentação de professores e alunos, personagens dessa história que trazemos aqui, neste estudo daquele cotidiano, daquela Escola.

A partir dessa realidade, diante da diversidade de documentos, após selecionados os itens de maior interesse na busca por respostas às nossas questões de pesquisa, um dos principais desafios metodológicos foi a fase de interpretação dos dados.

Interpretar consiste em atribuir sentido aos dados levantados nos documentos analisados. No entanto, dizer o que o outro disse não é tarefa simples, já que ela pode ser influenciada por diversos fatores, como o contexto histórico, a cultura e a experiência do próprio pesquisador. Significa atentar para o fato de que duas pessoas podem interpretar o mesmo documento de maneiras diferentes ou, até mesmo, conflitantes.

Além disso, a interpretação também pode ser afetada pela própria qualidade do documento analisado. É o caso de documentos incompletos ou confusos, que podem dificultar a compreensão e levar a interpretações equivocadas. Por isso, é importante que o pesquisador tenha um bom conhecimento do contexto em que ele foi produzido e que busque informações complementares para uma análise mais precisa.

Outro problema da interpretação na análise documental é a possibilidade de alguns documentos apresentarem informações conflitantes. Para esses casos, nossa opção foi identificar as divergências e assumir que diferentes sujeitos têm diferentes versões dos fatos e, portanto, os possíveis conflitos devem ser preservados na análise, o que confere maior fidedignidade às interpretações que deles derivam.

A opção por trabalhar com possíveis diferenças entre os sujeitos busca minimizar esses desafios na interpretação. Para isso, o pesquisador assume uma postura crítica e reflexiva durante todo o processo de análise documental, confronta diferentes fontes, comparando-as, e analisa o contexto em que o documento foi produzido cuidadosamente. Além disso, definem-

se questões norteadoras de modo a dirigir o olhar que determinará o recorte a ser feito, sempre feito como consequência dos objetivos definidos pela investigação.

Com base no material recolhido, definimos as questões de estudo: resumidas em duas questões centrais: como os dispositivos didático-pedagógicos<sup>57</sup> encontrados no acervo beneficiaram a permanência e a continuidade da formação escolar dos estudantes na ETC? Considerando-se a relação pedagógica entre coordenadores, docentes, discentes e equipe de apoio um dispositivo pedagógico, até que ponto tais relações beneficiaram também o projeto político-pedagógico da Escola para a permanência dos estudantes nela?

Em diferentes etapas de análise documental, esteve presente o contexto histórico no qual foi produzido, no universo sociopolítico dos sujeitos envolvidos, especialmente quando a análise traz esse passado recente, como nesta pesquisa. Portanto, cabe admitir que, de certa forma, a proximidade no tempo traz um desafio maior em nossa tarefa de pesquisar.

Por outro lado, estamos diante de textos, reportagens, fotografias, sons e imagens originais. Procuramos analisar os documentos selecionados levando em consideração o contexto no qual o material foi produzido, redigido, criado. Refletimos e levantamos hipóteses buscando apoios teóricos que balizaram nosso olhar e nossa percepção, que pode e deve ser contestada. Afinal, o que é um documento?

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), conceituar documento não é tarefa fácil. Para isso, recuperam o verbete do dicionário Houaiss (2008 *apud* Sá-Silva, Almeida, Guindani, 2009):

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (p. 6).

Temos vasto material para consulta e sempre surgem dúvidas e indagações sobre o que escolher para aprofundar, o que deixar para trás, pois, como afirma Bachelard (1978 *apud* Minayo, 2007) quando fala sobre roteiro para análise documental:

---

<sup>57</sup> A abordagem dos dispositivos didáticos-pedagógicos situa-se na perspectiva de Educação Intercultural. Não são entendidos apenas como material didático. Eles constituem um ponto de amplificação, um meio de produzir conhecimento, sobre culturas diversas, se apresentando como um meio de dar voz e valorizar as especificidades e trocas culturais, em um processo de construção/produção de saberes, decorrentes de uma participação efetiva dos diferentes atores envolvidos: discentes, docentes, coordenação, equipe administrativa, etc. (Leite, Pacheco, 2008).

[...] em epistemologia chama atenção para o fato de que os textos não falam por si, eles respondem a indagações dos investigadores. Na preparação da investigação é preciso decidir que documentos listar e de que tipo: escritos, visuais, audiovisuais e outros. Que natureza de informações interessa, por exemplo, dados oficiais; registro dos processos em análise; relatórios de avaliação e de autoavaliação sobre etapas e desenvolvimento do trabalho; histórias do cotidiano; orçamentos; materiais de divulgação e propaganda; comunicações entre diferentes atores, são alguns dos que eventualmente interessaria ao investigador procurar (p. 95).

Pesquisando esse acervo documental, ensejamos adotar um olhar de múltiplas perspectivas para identificarmos os muitos fatores envolvidos em uma situação, como cultura, sociedade, relação entre discentes, docentes e equipe de apoio.

Durante nossos relatos, reconhecemos que usamos expressões que eram comuns naqueles anos, como “favela”, “menino de rua” e “alunos” em vez de “comunidade”, “menino em situação de rua” e “estudantes”. Procuramos evitar atualizar os termos para não descaracterizarmos os conceitos e a lógica do texto, especialmente os redigidos por professores e alunos, preservando sua originalidade, importância e sentido, segundo o contexto em que foram produzidos.

## 2.1 Descrição dos documentos analisados

Durante 2016 e 2017, com autorização e suporte da professora, ex-coordenadora e uma das precursoras do projeto, Lígia Costa Leite, indicada por Darcy Ribeiro para a implantação da Escola no Sambódromo, pudemos organizar e digitalizar voluntariamente o acervo físico disponível, que fora preservado e protegido pelos ex-coordenadores na época do repentino fim do projeto tal qual idealizado pelo coletivo da Escola.

Todo o acervo, construído ao longo dos seis anos de existência do projeto, com alguns desdobramentos e produções *a posteriori*, manteve-se conservado em caixas de arquivo no Instituto de Psiquiatria<sup>58</sup> onde Lígia trabalhava.

Em 2015, antes de me aproximar da Lígia, já com a aprovação para o mestrado em Educação na Unirio com o tema ETC, eu tinha o desafio de me reconectar com aquela história que vivi como professora e coordenadora de turno nos idos dos anos 1980. Por onde eu deveria começar?

---

<sup>58</sup> O Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil (IPUB) é um órgão suplementar do Centro de Ciências da Saúde (CCS), de acordo com o Estatuto da UFRJ, e tem por finalidade desenvolver em nível de excelência, atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência no campo da Psiquiatria e Saúde Mental. Mais informações no site: [www.ipub.ufrj.br/](http://www.ipub.ufrj.br/).

Tudo o que tínhamos eram lembranças de uma experiência vivida que havia deixado marcas profundas, não só pela dinâmica da Escola em si, mas pelo contexto histórico e político daqueles tempos de luta pela redemocratização do Brasil. Na ETC, pudemos ter contato, por mais breve que tenha sido, com Leonel Brizola, Darcy Ribeiro, Saturnino Braga, o historiador Joel Rufino, o teólogo e filósofo Leonardo Boff, as educadoras Regina Yolanda e Circe Navarro Vital Brasil e a socióloga Gabriela Leite, entre outros.

Apesar de eu ter morado e trabalhado por muitos anos no Rio, várias mudanças de cidade e até de país aconteceram, o que me levou a manter poucos contatos com as pessoas com as quais tinha trabalhado naqueles anos. Valéria Barros Martins, que conheci na ETC, é uma carioca da gema, ativa, educadora crítica, conectada e amiga que se manteve e se mantém presente em minha vida ao longo de décadas.

Valéria pode fazer as conexões que eu buscava para começar a revisitar a história que tanto havia me mobilizado. Primeiramente, Valéria me levou à Acely Queiroz, ex-coordenadora de português na Escola, que me passou o contato da Lígia e, assim, descobri uma grande fonte de documentos, vídeos, artigos, fotografias etc.

Em pouco tempo, eu estava no IPUB, na sala onde Lígia trabalhava e guardava muitas caixas, com todo o material produzido na e para a Escola Tia Ciata e que precisava ter sua catalogação revista para ser encaminhado para um espaço onde pudesse ser arquivado e servir de fonte de consulta para pesquisadores interessados. A prioridade, naquele momento, era a de organizar o acervo.

Diante da generosidade de Lígia em dar-nos acesso àquele material, propus-me, em contrapartida, a digitalizá-lo e catalogá-lo em categorias, as quais foram revisadas e aprimoradas pelas ex-coordenadoras e idealizadoras da ETC, a própria Lígia, Martha Campos Abreu e Monica Rabello de Castro, que formavam a direção colegiada.

Vale ressaltar que os documentos já haviam sido organizados por Mayara Cristina Muniz Bastos Moraes<sup>59</sup>, ex-orientanda de mestrado de Lígia, mas parte do material digitalizado havia se perdido. Como estava difícil separar o que estava salvo do que estava perdido,

---

<sup>59</sup> Mayara é psicóloga, mestre em Saúde Mental pelo Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPUB/UFRJ). Realiza pesquisa com crianças e adolescentes em vulnerabilidade psicossocial (evasão escolar, gravidez precoce, abuso de drogas, vivência na rua e acolhimento institucional). Pesquisa formas de educação para adolescentes em situação de rua, passagem para a vida adulta, autonomia e inserção no mundo do trabalho, como forma de superar a condição de vulnerabilidade. Foi autora da dissertação de mestrado *A educação como processo de vida: reabilitação psicossocial de adolescentes desafiados* (2015). Ver: MORAES, Mayara Cristina Muniz Bastos. *A educação como processo de vida: reabilitação psicossocial de adolescentes desafiados*. 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) – Instituto de Psiquiatria, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/52/teses/828796.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2023.

decidimos digitalizar todo o material novamente, menos as matérias de jornais e as fotografias, que se mantinham organizadas física e digitalmente.

Foram cerca de oito meses de trabalho. Em primeiro momento, eu trabalhava na sala da Lígia no IPUB, organizando as caixas com matérias de jornais e fotografias. Por já estarem digitalizadas, apenas ordenei as matérias por ano, com data crescente. O restante do material, que foi por mim digitalizado e organizado também por data e ano crescentes, continha: produções da coordenação, dos professores, dos alunos, da sala de leitura e das reuniões pedagógicas, relatos dos passeios extraclasse, documentos oficiais, cartas, plantas baixas e projetos diversos.

A professora Nailda (Bonato, 2005) destaca a forma de avaliação e o arranjo adotados para a documentação arquivística, em contraposição à revisão historiográfica feita pelos “historiadores modernos”, que não despreza a produção cotidiana:

A documentação arquivística de um modo geral, fez com que se perdessem, de uma forma ou de outra, muitas fontes sobre nossa história social e econômica, desprezando-se registros documentais probatórios do cotidiano, do trabalho, da cultura do povo, do cidadão não ilustre. E, então, louva a revisão historiográfica feita pelos “modernos historiadores que possibilitou o repensar das teorias arquivísticas”. Assim, por exemplo, a história econômica, a história social, a história do cotidiano, a história das mentalidades, e acrescento, a história da educação, utilizam séries documentais como fontes “que permitem avaliar os processos históricos em seu conjunto – e não em momentos ou fatos pinçados ao acaso, segundo a ‘versão oficial. Essa possibilidade, diz ele [Marinho *apud* Solis, 1992], eliminou, diria eu minimizou, a disputa entre os arquivistas e historiadores e “permitiu o desenvolvimento da arquivologia moderna” (p. 203).

Ao mesmo tempo que tomava contato com essa disputa teórico-metodológica, sentia-me respaldada e confiante na riqueza de conteúdos que eu poderia encontrar enquanto vivia o processo de organização física do acervo da ETC. Atualmente, a tese beneficia-se dessa fonte de pesquisa.

O acervo é composto por gravações e depoimentos da época e, mais recentemente, por entrevistas de ex-alunos; recortes de jornais com matérias sobre a escola e pessoas envolvidas no projeto; fotos daquela época; vasto material pedagógico com produções dos estudantes em atividade em classe e extraclasse; cadernos de campo pedagógicos, com planos de aula, construídos pelos professores e pela coordenação pedagógica; fichas de avaliação do processo de aprendizagem e progressão dos alunos, que possibilitava o avanço escolar com mudança de nível da turma; e artigos, programas, projetos e cartas dirigidos ou encaminhados para diversos órgãos a fim de consolidar a ETC e de obter recursos financeiros.

Todo o material foi organizado e reorganizado, em segundo momento, em onze caixas de arquivo com uma determinada estrutura, a qual apresentamos sinteticamente no apêndice A. Cada uma das caixas de arquivos desdobra-se em um número grande de produções de alunos, professores e equipes diversas, com documentos, projetos, planejamentos, palestras, plantas baixas, cartas, fotografias e matérias de jornal. Fora das caixas e no arquivo digital, encontram-se gravações, filmagens, entrevistas de rádio e televisão, etc. A cada arquivo aberto, novas memórias surgem e misturam-se entre os relatos mais livres, encontrados nos escritos.

Há muitos recortes de jornais com matérias da mídia sobre a escola e seus estudantes. Além disso, há também vasto material com as produções dos estudantes em sala de aula, na sala de leitura, na biblioteca, nos espaços extraclasses, sem contar os inúmeros cadernos pedagógicos de campo com planos de aula construídos por professores e a coordenação pedagógica.

Os documentos trazem conteúdos oriundos de fontes inéditas, que incorporam lembranças do vivido pelos atores da ETC. A memória trazida, a partir desse passado, mostra uma abordagem fundamental sobre a história da ETC, em seus múltiplos sentidos – para evitar maniqueísmos entre certo e errado –, contextualizando-a e singularizando-a no tempo em que foi desenvolvida.

Com relação aos dados da ETC catalogados, pela quantidade e diversidade de documentos, constatamos que as equipes de profissionais da educação e seus alunos, naquele projeto, não se limitaram a ensinar/aprender a ler e escrever. “Foram produtores de textos que projetaram sonhos, expressaram dificuldades, eternizaram práticas, inscreveram o banal, o singular, o repetitivo, o espetacular da sala de aula” (Mignot, Cunha, 2003, p. 9).

## **2.2 Procedimentos e suas dimensões**

Alguns procedimentos nos ajudaram a organizar os dados para melhor observação dos fenômenos, que puderam ser descritos, analisados e relacionados a partir dos documentos consultados e das percepções que pudemos expor a partir deles. Como procedimento, classificamos todo o material pesquisado em algumas dimensões, as quais utilizamos para análise dos dados, buscando responder às nossas questões: como os dispositivos didático-pedagógicos encontrados no acervo beneficiaram a permanência e a continuidade da formação escolar dos estudantes na Escola? Até que ponto as relações entre todos os profissionais da Escola e os alunos beneficiaram também o projeto político-pedagógico da Escola para a permanência de seus estudantes?

Em cada uma das dimensões elencadas abaixo, procuramos observar em que medida respondem aos questionamentos desta investigação.

## 2.2.1 Dimensão Curricular

### 2.2.1.1 *Espaço e tempo escolares*

Se considerarmos o que, tradicionalmente, acontece nas escolas (os calendários escolares; os tempos de aula, dedicados a esta ou àquela disciplina; os ritos dos sinais para início e término de intervalos, para a entrada saída diárias), uma série de tempos marcados e reguladores, criados na escola, instituindo e constituindo seu espaço, acabam ressignificando os cotidianos tanto de alunos como de professores, gestores e demais profissionais, que nela permanecem durante algumas horas diárias, sem que possamos considerar isso sempre potencialmente positivo.

Ao longo desta pesquisa, vemos tempo e espaço como dimensões do currículo, assim como a didática e a avaliação. Todas essas dimensões foram revisitadas pela ETC, ou nossos alunos teriam sido, mais uma vez, expulsos de nossas escolas:

- a) espaço físico: verificamos em que medida favoreceu a interação entre participantes da ETC, contribuindo para o estabelecimento de uma relação democrática nas dinâmicas internas e beneficiando as práticas em sala de aula e fora delas. O arquiteto Fernández Alba alerta que “geralmente um modelo arquitetônico configura uma pedagogia” e, também, “os conteúdos pedagógicos [...] são os que dão uma qualidade ao espaço”. Entretanto, é no âmbito da sala de aula, o núcleo por excelência da atividade pedagógica, onde a análise histórica mostra essa relação entre a disposição no espaço, das pessoas e dos móveis que nela estão, e o sistema ou método de ensino seguido. Nada é por acaso. Tudo, até mesmo a arquitetura do espaço, interfere na prática pedagógica, como apresentado mais adiante. O fato de a Escola funcionar no Sambódromo, um espaço dedicado ao samba, com sua arquitetura de passarela, fez diferença?
- b) espaço pedagógico: verificamos em que medida a organização e a gestão (via direção colegiada), as práticas educativas e a coordenação interdisciplinar conseguiram fornecer condições para desenvolvimento da aprendizagem e conquista do reconhecimento social do trabalho desenvolvido (funcionamento por turnos, não seriação, montagem de currículo próprio e métodos de alfabetização diversos, criação de ficha avaliativa, apoio de consultoria externa, matrículas e divisão em turmas flexíveis).

### *2.2.1.2 Sala de Leitura*

Verificamos como a sala de leitura, local de levantamento de histórias de vida dos alunos, tornou-se o cerne do processo educativo, levando-os a permanecerem nos estudos, aumentando sua autoestima e seu protagonismo. Nesse espaço, pequenas histórias eram escritas, ilustradas, trabalhadas e analisadas em aula, problematizando o conteúdo, que era dissecado, interpretado e reescrito pelos alunos. Como vemos ao longo deste trabalho, eram vivências deles, carregadas de situações desafiadoras e, por vezes, de sofrimento.

### *2.2.1.3 Dispositivos didático-pedagógicos*

Verificamos de que maneiras o currículo trouxe uma leitura crítica e oposta àquela domesticadora do ensino formal, ajudando a desmistificar o senso comum de que o aluno não seria apto a aprender em função da vulnerabilidade encontrada. Verificamos, também, o impacto dessa política pedagógica na vida do aluno em comparação com a sua experiência de fracasso na rede de ensino regular.

## *2.2.2 Dimensão sujeitos da escola*

### *2.2.2.1 Coordenação pedagógica interdisciplinar*

Verificamos a experiência da supervisão da prática docente na montagem e no acompanhamento de planos de aula semanais e nas demais questões decorrentes da relação professor-aluno-equipe, bem como na mediação de conflitos em geral, sabendo-se que a coordenação se propunha a refletir sobre temas em educação, centrados na realidade de nossos estudantes. A equipe pedagógica vivia um processo de formação contínua e em serviço, com variada oferta de textos lidos e discutidos.

### *2.2.2.2 Docentes*

Verificamos em que medida ambiguidades e sintonias interferiam na construção coletiva do processo pedagógico da Escola e seu reflexo nos alunos, uma vez que a ideia inicial era trabalhar, de forma democrática, a construção do conteúdo didático em uma criação coletiva entre coordenação e docentes.

### 2.2.2.3 *Discentes*

Verificamos em que medida o protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem favoreceu sua permanência na Escola a partir de sua aliança com os profissionais que ali trabalhavam. A intenção da equipe pedagógica era garantir o estabelecimento e o fortalecimento de vínculos através da conquista da confiança dos discentes, o que se apresentava como um grande desafio mediante a irreverência e a descrença que os jovens traziam por causa de todos os seus fracassos anteriores.

## 2.2.3 Dimensão socioeducacional

### 2.2.3.1 *Educação para o trabalho*

Verificamos como a relação trabalho-educação agia mutuamente em prol do sentimento de pertencimento social, favorecendo a permanência dos discentes na Escola. O Projeto Gari-mirim aconteceu em parceria com a Companhia Municipal de Limpeza Urbana (Comlurb) e o Projeto Guia-mirim teve parceria com a Empresa de Turismo do Município do Rio de Janeiro S.A. (Riotur). Ambos possibilitaram que os alunos conciliassem estudo e trabalho, em turnos complementares, envolvendo-os na limpeza do espaço onde estudavam e no acompanhamento turístico de visitantes à Passarela do Samba. Seria uma forma de iniciação ao trabalho, com carteira de trabalho de menor de idade assinada no valor de um salário-mínimo, com todos os direitos trabalhistas. A Escola supervisionava, acompanhava e discutia com os alunos as relações de trabalho a partir da própria prática deles.

### 2.2.3.2 *Escola e sociedade*

Verificamos como o preconceito e o medo social diante dos nossos estudantes suscitavam incidentes vividos dentro e fora do Sambódromo, nas atividades internas e extraclasse. O preconceito da sociedade com relação ao perfil dos nossos estudantes refletia em nosso cotidiano no Sambódromo pela falta de empatia, de conhecimento, de reconhecimento e de acolhimento, levando-nos a perder muitos jovens para a escola e para a vida.

Como mostramos em capítulos anteriores, vivemos a experiência na ETC em um contexto histórico e político de luta pela redemocratização do Brasil, quando recebíamos nossos exilados políticos carregados de ideias, esperanças e desejos de transformação em nosso país.

Quando olho para aquele acervo documental a que temos acesso, olho com a curiosidade e a emoção daqueles anos, daquele contexto. Era um período de esperança e, ao mesmo tempo, de carência e tristeza pelo que não pudemos viver, pelo que perdemos de vidas, de liberdade de criação, de possibilidades, pelo fosso entre pobres e ricos tão aumentados, pela falta de políticas públicas. Tínhamos, diante de nós, um Brasil inteiro para redimensionar.

Com essa metodologia, interpretamos o que enxergamos, ouvimos e entendemos. Essas interpretações não estão separadas de nossas origens, histórias, contextos e entendimentos anteriores. É interessante pensar que, depois da apresentação desta pesquisa, os leitores farão suas interpretações também, agregando outras perspectivas e memórias ao estudo.

Ainda no interior das questões centrais desta investigação, dedicamos atenção especial a três aspectos que estão subjacentes a estas questões: como o currículo e a avaliação foram pensados/construídos na ETC? Que elementos foram estruturantes para essa construção? Que sujeitos participaram dela? Que resultados foram alcançados?

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, pode ter uma abordagem de natureza mais positivista ou de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico, perspectiva com a qual nos identificamos. As características tomam corpo de acordo com o referencial teórico que elegemos e mostramos ao longo do texto.

Percebemos que a pesquisa documental traz a possibilidade de, a partir de dados passados, fazermos projeções para o futuro através da reconstrução de vivências, nos permitindo produzir novos conhecimentos e até outras formas de compreender fenômenos sociais. Como pesquisadores, descrevemos e interpretamos o conteúdo das mensagens em busca de respostas para o problema de pesquisa colocado em questão e, dessa forma, produzimos conhecimento teórico relevante para nossa área de estudo.

Assim, extraímos os elementos informativos de um documento original para, em seguida, expressarmos seu conteúdo de forma analítica, constituindo-se como referência ou como fonte de estudo.

### 3 A ESCOLA TIA CIATA E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM MOVIMENTO

#### 3.1 Seu espaço pedagógico

Sabemos que as formas de organização e gestão da escola também são práticas educativas. Elas podem fornecer as condições para o desenvolvimento dos estudantes em suas motivações e desejos, nas suas competências para a vida, na sua aprendizagem, no seu crescimento pessoal. A escola é um espaço de aprendizagem, é um espaço em que as pessoas compartilham ideias e opiniões e podem pensar práticas e formas de resolver problemas.

A ETC propôs-se a mexer na dinâmica escolar, desde as salas de aulas até os aspectos administrativos, através de recursos desafiadores para a época, tais como:

- a) construção coletiva de um currículo próprio a partir da história de vida dos alunos, conforme “Art. 2º. A metodologia e a organização administrativa da Escola de Educação Juvenil Tia Ciata serão diferenciadas do regime comum da rede oficial, a fim de que se preservem seus objetivos primordiais” (Anexo E);
- b) garantia da não seriação, permitindo a entrada do estudante na escola em qualquer período do ano letivo, bem como sua mudança de turma de acordo com suas aprendizagens, avaliado por análise, a cada dois meses, da ficha de avaliação individual do aluno, preenchida pelos professores a partir de suas observações frente à aprendizagem de cada um, conforme “Art. 5º. A matrícula na Escola de Educação Juvenil Tia Ciata poderá ocorrer em qualquer época do ano letivo, não sendo pré-requisito a apresentação de documentos” (Anexo E); e
- c) garantia de prosseguimento dos estudos dos/as alunos/as para além das primeiras séries do ensino fundamental, que era o foco da escola, permitindo a transferência dos estudantes para o ensino supletivo<sup>60</sup>, uma vez que tinham ultrapassado a idade para estudarem em escola pertencente à rede municipal de ensino.

Para o enfrentamento de problemas, algumas estratégias foram estabelecidas com a intenção de confrontar, especialmente, o sistema excludente tão naturalizado nas diversas

---

<sup>60</sup> Programa educacional (atual Educação de Jovens e Adultos - EJA) que permite que pessoas acima da idade escolar regular possam concluir seus estudos. Destina-se a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada ou que abandonaram os estudos antes de concluí-los. Esse tipo de ensino é oferecido por instituições de ensino públicas e privadas e pode ser realizado de forma presencial ou a distância. No caso do ensino presencial, as aulas são ministradas em escolas ou centros de educação de jovens e adultos, seguindo uma grade curricular semelhante à do ensino regular (Supletivo, 2023).

instituições de aprendizagem por todo o país. Assim, a Escola iniciou suas atividades em turmas de até quinze alunos, divididos pelo nível escolar avaliado no momento da entrada pela coordenação, que solicitava que se escrevesse alguma coisa ou alguma palavra.

As palavras mais escritas ou copiadas, na ocasião, eram “aids”, “Coca-Cola”, “TV Globo” e outras que demonstravam uma leitura incidental do mundo que o rodeava. Esses alunos iam para as primeiras turmas de alfabetização. Os que já escreviam alguma coisa, mesmo que errado, já podiam estudar em uma classe mais adiantada. Eram aqueles que tinham repetido a primeira série em outras escolas mais de uma vez, às vezes, até quatro, com cartilhas diferentes sem conseguir saber ler com mais fluência.

Na verdade, na ETC, eles progrediam muito rápido. Em uma primeira turma, 17.6% dos 68 matriculados (12 alunos) formaram-se no primeiro segmento do ensino fundamental e prestaram prova para o ensino supletivo. Era como se conseguissem montar o quebra-cabeças das cartilhas utilizadas.

Um dos objetivos da ETC era que o aluno passasse a se ver como o principal agente de sua aprendizagem. O protagonista. Assim, as primeiras professoras utilizavam a proposta de alfabetização que mais conheciam e mais estavam habituadas a trabalhar, que poderiam ser métodos sintéticos (que ia da parte para o todo, ou seja, do fonema ou sílaba para a palavra, frase, etc.) ou analíticos (que procede ao contrário, indo do todo para a parte: historietas, sentenças, palavras, sílabas, etc.).

Naquele período, muitas cartilhas eram publicadas, mas nem sempre levavam o aluno a interessar-se por seu conteúdo. Uma cartilha, muito usada no ano de 1980, chamava-se *Pompom, o meu gatinho*, contou Ligia Costa Leite. Era a história de um gatinho que tinha fastio e, mesmo com todas as comidas preferidas na casa (peixe, leite, entre outras), não comia. A dona chamava o veterinário e não encontravam nada nele. É importante dizer que, naquela época, não existia merenda escolar. Era, no máximo, um biscoito com suco pronto. Com fome, os alunos não entendiam sequer a mensagem da cartilha e, assim, não conseguiam aprender.

Outros teóricos defendiam seus métodos e procuravam formar professores com base na filosofia e na crítica dos conteúdos aplicados. Paulo Freire, Moacyr Gadotti, Regina Yolanda, Heloisa Villas Boas e Circe Navarro eram alguns deles, da época do início da ETC, discutidos em reuniões semanais com os professores. Alguns deles eram convidados para participar da orientação na Escola.

Na mistura das abordagens, a coordenação pedagógica da ETC optou pela ausência de cartilhas e por iniciar as aulas com palavras trazidas pelos alunos ou histórias que mencionavam

de modo interdisciplinar, considerado a base globalizada do saber. Chamávamos esse método de “natural”<sup>61</sup>, que surgia a cada início de turma com a oralidade dos próprios discentes.

O livro *Educar é criar: uma experiência em currículo de primeiro grau* (1977), escrito por Regina Yolanda, traz vários exemplos de práticas pedagógicas que se aproximam dessa perspectiva de “método natural”. O livro traz a experiência da Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo, uma escola pública rural da Ilha de Paquetá (RJ) que valorizava a ideia de construção coletiva do espaço da sala de aula, respeitando o interesse do aluno e apontando para uma prática inter ou transdisciplinar.

Dessa forma, dialogava com a proposta político-pedagógica da ETC:

De nada adianta encher a sala de cartazes e enfeites, que só servirão para atordoar as crianças. O aluno deve tomar parte ativa na decoração da sala e nela expor seus desenhos; trazer conchinhas para o "Cantinho das Ciências"; misturar, ele próprio, alguma tinta com outra e se "não deu certo", deixá-lo perguntar e responder às suas perguntas. Se a criança estiver interessada nas palavras escritas pela sala, nos nomes dos colegas, no que está escrito nas estórias, por que não lhe responder, incidentalmente, a esses primeiros desejos de leitura? Por que não deve ela usar bastante o lápis preto se é no jardim de infância que devemos desenvolver hábitos que tornem a criança mais apta à futura aprendizagem da escrita? Em nada na vida devemos padronizar; muito menos em educação (Yolanda, 1977, p. 21).

Muito da experiência, especialmente do olhar de Regina Yolanda, serviu-nos como fonte de inspiração. A autora relata, em seu livro, o início de seu trabalho como diretora e orientadora pedagógica daquela escola da Ilha de Paquetá. Como escola rural, a construção desse espaço físico e pedagógico teve seus benefícios. No centro de uma chácara de 13.000 m<sup>2</sup>, com árvores seculares, em um velho casarão, funcionava um “ginásio” estadual. Ao lado, foi construída a Escola Municipal Joaquim Manuel de Macedo, com nove salas e uma varanda coberta. Cada escola (o Ginásio Estadual e a Escola Municipal) tinha cerca de 160 alunos.

Regina Yolanda conseguiu ser aceita pelos alunos e mostra que se tornaram bons amigos ao ter adotado atitudes muito simples: “aceitava as irregularidades dos alunos na frequência e principalmente na linguagem cheia de palavrões”. Além disso, tinha a arte como carro chefe.

Dentre os trabalhos de arte, somente a dramatização não tinha emplacado. Aos 11, 12 anos de idade, cursando pela quarta vez a “primeira série” e apontados como os adolescentes mais levados da Ilha, não poderiam mesmo aceitar a sua exibição em palco.

---

<sup>61</sup> O Método Natural de Alfabetização foi idealizado por Gilda Rizzo e Heloisa Marinho, tendo como bases filosóficas: que a sala de aula deve ter um ambiente democrático para formar cidadãos solidários e com sentimento de grupo; que o vocabulário não pode ser alheio à vida dos alunos, pois é do contexto sociolinguístico que surge o vocabulário básico para o aprendizado da língua; e que o contexto socioafetivo é fundamental (Silva, 2021).

A música foi sucesso total. Os sambas dos blocos de Paquetá eram cantados com os alunos batucando nas carteiras. Nas artes plásticas, o maior êxito foi quando os garotos descobriram um mundo novo, participando da confecção de tintas, colhendo e comprando materiais que nunca haviam manipulado antes.

Com o passar do tempo, não havia mais problema de disciplina. Os mais “levados” iam gastar na enxada horas a fio e com prazer. Durante grande parte do ano letivo, a sopa da merenda era enriquecida com os legumes que eram colhidos por todos na horta da escola. Com arte, os meninos se envolviam, se desenvolviam e aprendiam.

Usei a palavração para alfabetizar os meus moleques. Desenhava e pintava com eles toda uma cartilha, em grandes cartazes ilustrados, assim como grande parte do material de classe. E aqueles meninos que haviam passado três anos fugindo da escola, ficavam comigo durante a hora de Recreio ajudando a cortar as cartolinas, a preparar as tintas e a imprimir em silkscreen os exercícios de casa (Yolanda, 1977, p.16).

Na ETC, nos inspiramos, em parte, nessa experiência trazida por Regina Yolanda. Respeitávamos as produções dos alunos. As pequenas histórias eram escritas e ilustradas no espaço da sala de leitura e trabalhadas em aula, analisadas, problematizando o conteúdo, que era dissecado, interpretado e reescrito pelos alunos. Eram vivências deles, carregadas de situações desafiadoras e, por vezes, de sofrimento. Os docentes, então, orientavam seus estudantes dentro do método analítico ou sintético, em cada caso.

Na ETC, a direção colegiada era composta por coordenadores de diversas áreas: português, matemática, história, geografia, artes, ciências, esportes. Nós, professores da Escola, fomos persistentes no desejo de nos aproximarmos dos alunos e criarmos um vínculo de confiança, o que nos trouxe frustrações e gratificações, que aconteceram, também, no espaço de troca entre professores e coordenadores.

Ninguém tinha uma resposta mágica. Nem a coordenação com os professores, nem os professores com os alunos. Na prática, ou pouco se tinha planejado (professores e coordenadores) na ideia de construção coletiva, de forma socializada, ou alguns coordenadores traziam tudo esmiuçado, gerando desentendimentos constantes entre eles.

Um exemplo está descrito no livro de registros da Escola, em 1º de julho de 1986, em relação à demanda de alguns professores para planejamentos mais objetivos, o que, na realidade, era a exclusão da vida dos alunos, repetindo o que eles já tinham vivenciado em outras escolas.

A ideia inicial era trabalhar de forma democrática a construção do conteúdo didático em uma criação coletiva entre coordenação e docentes, mas isso nem sempre foi possível nos três

primeiros anos da Escola. Se nem coordenadores de área concordavam entre si, como supor que os professores pudessem apreender e aceitar os princípios a serem acordados em todo o grupo?

Nesse contexto, os alunos faziam de tudo para chamar a atenção nos corredores, não querendo entrar nas salas de aula e procurando descobrir se havia diferença entre a ETC e as escolas por onde tinham passado. Até então, as dificuldades eram muitas, os obstáculos imensos, as inseguranças enormes. O maior desafio era fazer com que os problemas tivessem alternativas de solução, de tal forma que não comprometessem a proposta político-pedagógica da escola. Para que os professores tivessem uma prática dialética, a coordenação teria que tê-la, da mesma maneira.

Com o passar do tempo, foi instituída a supervisão semanal com um coordenador, que se reunia com os professores das turmas de mesmo nível escolar para discutir e refletir sobre os problemas e as dificuldades encontrados e propor saídas que facilitassem o processo de ensino/aprendizagem. Com isso, era feito um plano de aula mais adequado e interdisciplinar, como era a proposta inicial da Escola.

Mesmo tendo encontrado certo equilíbrio na relação interna da ETC, depois de conflitos, rupturas, depressões, desesperanças, erros e acertos, a discriminação no Centro Integrado Municipal Passarela do Samba, o Sambódromo, continuava muito evidente. Apesar de todas as dificuldades, a ETC foi crescendo e fortalecendo-se. A Tabela 7 mostra o total de matrículas de 1ª a 4ª série e os alunos que concluíram o primeiro segmento, podendo prestar prova para a 5ª série no ensino supletivo, que ficava instalado no andar acima da Escola.

Tabela 7 – Matrículas e aprovações dos alunos da escola Tia Ciata

<b>MATRÍCULAS E APROVAÇÕES DOS ALUNOS DA ESCOLA TIA CIATA</b>				
	Período*	Total de Matrículas (1ª a 4ª série)	Conclusão no 1º segmento do 1º grau (conclusão da “4ª série”)	Porcentagem de aprovação e matrícula na 5ª série
1985	1º semestre	68	12	17,6
	2º semestre	286	28	9,8
1986	1º semestre	300	32	10,6
	2º semestre	493	35	7,1
1987	1º semestre	290	23	14,5
	2º semestre	387	36	14,4
1988	1º semestre	270	25	9,5
	2º semestre	584	-	-

Fonte: Leite, 1991.

A porcentagem de matrículas na 5ª série marcava a discriminação exercida pelo diretor do curso supletivo, que considerava os nossos alunos bandidos que contaminariam os demais alunos, mesmo que fossem seus irmãos ou vizinhos. É importante pontuar que eles tiravam notas acima de nove, melhores do que outros candidatos.

Nesse momento, eram desligados da ETC e matriculados em outra escola, mas, na prática, não saíam do prédio e diziam: “prefiro andar para trás que nem siri do que ficar lá”. Só uns poucos terminaram seus estudos no segundo grau e pelo menos um seguiu para a universidade. Apesar de todas as dificuldades e limitações, pelo tipo de trabalho educacional que realizou, a ETC conquistou o reconhecimento público, dos próprios alunos e de seus pais.

Vale ressaltar que a escola se propunha a funcionar em dois turnos, tarde e noite. Em abril de 1985, tinham sido matriculados 68 alunos e, no final do ano letivo, eram 286. A partir de 1987, a Escola Tia Ciata, já integrada à Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro com o decreto de sua criação oficial (Rio de Janeiro, 1988), manteve-se oferecendo escolaridade para jovens entre 12 e 24 anos, chegando a ter, durante os cinco anos em que funcionou, mais de 500 alunos, divididos em turmas de até 14 estudantes.

Na época, a partir do quadro de matrículas e aprovações, apresentado na Tabela 7, a coordenação da escola fez um levantamento estatístico com base nas entrevistas feitas com cada aluno e aluna durante a matrícula, classificando-os, “grosso modo”, em quatro grandes grupos, conforme tabela abaixo.

Quadro 2 – Características gerais dos grupos de alunos(as) da ETC

Características gerais dos grupos de meninos e meninas da ETC	
% em Matrículas	Perfil do aluno(a)
30%	Os meninos e meninas de rua longe da família, porque dela foram expulsos ou se autoexcluíram por não corresponderem ao perfil desejado. Viviam na rua praticando pequenos furtos, pedindo esmolas e comida, dormindo ao ar livre, não tendo nada que referenciasse a sua existência na sociedade a que pertence: ser preso ou morrer, para eles, era apenas uma questão de “falta de sorte”.
40%	Os meninos e meninas tendo como referência uma família distante, que geralmente era procurada nos fins de semana. Viviam da venda de jornais, balas, guardando carros estacionados, engraxando sapatos, enfim, conseguindo dinheiro para complementar a renda familiar.
5%	Meninos e meninas que, por diversas vezes, repetiram a primeira série (alguns por até seis anos) sem conseguir se alfabetizar, totalmente passivos, permaneciam na escola até completar 14 anos (idade limite para a obrigatoriedade escolar).
25%	Aqueles que, revoltados por não conseguirem aprender, abandonavam a escola e introjetavam a culpa pelo fracasso.

Fonte: Arquivo ECT (1989).

(\*) Obs.: Os dois últimos grupos necessitavam apenas de um estímulo para sistematizar o conhecimento disperso que possuíam, concluindo, assim, a primeira fase do primeiro grau (antiga 4ª série).

Diante desse perfil, a escola propôs-se a:

- a) desenvolver um trabalho totalmente diferenciado da escola tradicional e das demais 987 escolas da rede municipal de ensino, na época. A ETC utilizou estratégias especiais para atrair o aluno: uma metodologia de ensino inovadora e uma flexibilidade administrativa que facilitava seu ingresso e sua permanência na escola (matrículas ao longo de todo o ano letivo, não exigência antecipada de documentos, retratos ou uniforme para frequência às aulas). A prioridade era o aluno e sua participação na escola, independentemente das normas vigentes. Para isso, a luta por seus direitos (educação, alimentação, trabalho e atendimento médico e jurídico) e a busca de sua aceitação social eram metas primordiais;
- b) criar possibilidades de mudança a partir das próprias características do(a) menino(a) (mobilidade, criatividade, provisoriedade, imediatismo, irreverência, agressividade, entre outras). O (a) estudante precisava encontrar-se consigo mesmo, como pessoa, e com a sociedade da qual fazia parte e para a qual poderia, simultaneamente, ser útil, usufruindo-a. A escola contribuiria para que ele, ao encontrar sua identidade, seus laços de afetividade e de solidariedade, pudesse sair da rua por vontade própria, abandonando o comportamento antissocial; e
- c) integrá-los pela convivência com outros alunos que ainda não estavam alfabetizados, os quais não necessariamente tinham o mesmo comportamento, propiciando a troca e o estímulo recíproco entre diversos grupos. Além do analfabetismo, todos apresentavam o mesmo sentimento de violência, acumulado por tantos anos, consequência da violência e da discriminação que sempre sofreram por parte da sociedade.

Como objetivo básico, nossa escola desenvolveu a escolaridade não seriada até a quarta série a partir de um conteúdo pedagógico que garantia a permanência do aluno e a consequente continuidade nos estudos. A esse objetivo, associava-se a profissionalização através de estágios remunerados, dando iniciação a eles para o trabalho e meios de sobrevivência (carteira assinada como menor de idade com salário-mínimo e 10% aplicados em poupança). A escolarização para nosso aluno era um importante desejo de entrar para a sociedade dos letrados e para realização de um direito negado.

Podemos concluir que, apesar das inúmeras adversidades encontradas (recursos humanos e materiais, falta de espaço físico adequado, entre outras), observamos que, ao longo dos anos, conseguimos:

- a) atrair e manter vários alunos evadidos da escola regular;

- b) aumentar o número de matrículas nos primeiros períodos através da divulgação feita pelo próprio aluno em vez do encaminhamento exclusivo de outras entidades;
- c) ver o trabalho reconhecido e apoiado por grupos que atendem a meninos de rua: Pastoral do Menor, Sociedade São Martinho, Casa do Menor Trabalhador, Faculdades de Serviço Social e Pedagogia da UFRJ, Movimento Nacional de Meninos de Rua, entre outras;
- d) aprofundar pedagogicamente metodologias de atendimento ao adolescente e jovem adulto; e
- e) superar as características básicas do aluno, como o imediatismo e a descrença, através da confiança estabelecida na relação aluno-escola. Brigas, depredações, roubos, desrespeito aos professores e tumultos nas atividades externas não mais caracterizavam o cotidiano, como nos primeiros tempos. O aluno assumia a escola como uma alternativa presente de um futuro em sua vida.

Na ocasião, para respondermos à demanda, alcançando a matrícula que oscilava entre 270 e 490 alunos nos dois turnos, mantendo-os atraídos pela perspectiva educacional, seria fundamental um espaço físico adequado, que possibilitasse aprofundar e ampliar a proposta. A busca por um novo espaço físico para a Escola fez-se presente e necessária.

## **3.2 Sujeitos da Escola**

### **3.2.1 Coordenação pedagógica**

A primeira coordenadora geral da ETC foi Ligia Costa Leite, convidada por Darcy Ribeiro para dar vida ao projeto de educação juvenil. Mestre em Filosofia da Educação pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ, é pesquisadora e professora do Instituto de Psiquiatria da UFRJ desde 1991. Ligia recebeu a medalha Pedro Ernesto, da Câmara de vereadores do Rio de Janeiro, pelo trabalho de educação para a cidadania desenvolvido junto a adolescentes em situação de rua na ETC.

Recapitulando brevemente, fizeram parte dessa primeira coordenação pedagógica da escola, além de Lígia Costa Leite, formada em Letras, Martha Abreu e Mônica Rabello de Castro, sendo Martha formada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Mônica mestra em Filosofia da Educação pela FGV e doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

A proposta político-pedagógica da ETC nasceu do gosto que essas três professoras universitárias tinham por pensar, escrever e ressignificar histórias como as dos jovens invisibilizados, pesquisando, sistematicamente, formas de possibilitar a esses excluídos o exercício do direito à educação a partir da realidade deles. Para tal, foi constituída uma direção colegiada, que, acrescida de participantes de outras áreas, deu origem a uma coordenação pedagógica interdisciplinar, dando a linha de ação para toda a Escola.

No que se refere à parte estrutural, a Escola [...] se diferenciaria bastante das demais escolas da rede pública. Seria composta por uma direção colegiada, que simultaneamente atuaria como coordenação pedagógica interdisciplinar, dando a linha de ação para toda a Escola. Com isso, ousar-se-ia propor uma estrutura que evitasse a hierarquia e as posições tradicionais de poder, que geralmente impedem a prática da autonomia: um colegiado como uma empreitada individual e coletiva na relação social e histórica dos homens, na união e tensão entre a sociedade instituída e a sociedade instituinte, entre a história feita e a história em se fazendo (Leite, 1991, p.107).

A coordenação propunha-se a refletir sobre temas em educação e, centrados na realidade de nossos estudantes, vivíamos um processo de formação contínua e em serviço, com textos lidos e discutidos. Nos primeiros anos do trabalho, recebemos convidados para falar da realidade sociocultural dos nossos alunos: o teólogo/filósofo Leonardo Boff, as educadoras Regina Yolanda e Circe Navarro e a socióloga Gabriela Leite.

Também o historiador Joel Rufino ajudou a capacitar os professores sobre a negritude com os textos “Quanto vale um negro?”, “Raça e racismo” e “Rua e jovens negros”. Outro pesquisador foi Sidney Challoub, com “Medo branco de almas negras”.

Vários outros temas e autores foram trabalhados nessas capacitações, como Darcy Ribeiro, em “Os brasileiros” e *Nossa escola é uma calamidade* (1984); Rubem Alves, em *Conversas e histórias para quem gosta de ensinar* (1986); e Carlos Rodrigues Brandão, aprofundando a pesquisa participante, importante para o nosso método de trabalho.

Como resultado de todo esse processo de estudo e pesquisa, tivemos a estrutura curricular diferenciada da grade da rede oficial para o primeiro segmento do primeiro grau, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEERJ)<sup>62</sup> e baseada em dois grandes eixos: língua portuguesa e matemática. Trazia, também como conteúdo de ensino, a história dividida em três perspectivas que se inter-relacionavam: a história passada e oficial (que encontramos nos livros escolares e que aprendemos como sendo a história do Brasil), a

---

<sup>62</sup> “Art. 1º - O Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEERJ) é um órgão da Secretaria Estadual de Educação com atribuições em matéria doutrinária, normativa, de planejamento setorial, ligada a assuntos educacionais, observada a competência que lhe confere a legislação do Ensino do Estado e do País” (Rio de Janeiro, 1998).

história do cotidiano (presente nos jornais, na televisão e no cotidiano informal de nossas vidas) e a história de vida dos alunos (narrativas deles próprios). Para tal, era fundamental observar e reconhecer como legítimos os saberes conquistados no abandono, a partir das experiências acumuladas pela vida nas ruas: suas histórias de vida.

Considerando essa realidade tão peculiar, o currículo e o método pedagógico foram pensados como para uma escola não seriada, terminando na 4ª série do ensino fundamental. Tanto o currículo quanto a didática foram aprovados pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, em outubro de 1987, com o parecer da presidente, Professora Myrthes Wenzel, que reconhece a ETC como um projeto experimental e assinala:

torna-se, portanto, indispensável que os educadores, usando de toda a criatividade de que são capazes, partam para propostas que atendam a especificidade da clientela e que sejam, ao mesmo tempo, elementos de promoção social dos alunos e das comunidades. [...] é extraordinária a tentativa da Escola Tia Ciata, uma escola diferente, que chega ao aluno, penetrando em seu mundo, respeitando-o e procurando socializá-lo no sentido de torná-lo cidadão capaz de compreender direitos e deveres dentro de comunidades livres (Anexo E).

O fato de a Professora Myrthes Wenzel ter reconhecido a ETC como sendo um projeto experimental trouxe um lado bom, que nos permitiu dar continuidade ao criativo trabalho pedagógico que estava em andamento, mas trouxe, também, um lado instável, que só pudemos perceber anos depois de vivenciarmos sua interrupção.

A professora Libânia Xavier (2017) traz um indício, em seu artigo, que nos parece fazer sentido para entendermos a brusca interrupção desse projeto experimental que acontecia na ETC e o enfraquecimento da ideia de CIEP como escola de tempo integral:

[...] com base em Max Weber, não se rotiniza o extraordinário sem que o transformemos em algo previsível, reproduzível, o que vale dizer, não mais extraordinário. Somada ao caráter de excepcionalidade (especial e extraordinário) que o criador imprimiu ao seu Projeto, a pressa na contratação de profissionais para sustentarem as escolas de tempo integral, terceirizando o contrato da maioria deles e, desse modo, não lhes garantindo estabilidade como funcionários públicos em seus postos, abriu um flanco que permitiu que os sucessivos Governos interrompessem o PEE, utilizando os prédios de acordo com os interesses do momento, reduzindo o efetivo de profissionais ou convertendo muitos CIEPs em escolas de meio turno (p. 42).

A coordenação pedagógica interdisciplinar supervisionava a prática dos professores, a montagem dos planos de aula e todas as demais questões decorrentes da relação professor-aluno enquanto o projeto sobrevivia. Para o acompanhamento do desenvolvimento escolar, foram criadas fichas individuais de avaliação da aprendizagem nos eixos propostos para que cada um

dos alunos fosse acompanhado de acordo com seu ritmo. Isso permitiu que cada um dos jovens adquirisse, em tempos diferentes, os conteúdos exigidos para ingresso na 5ª série supletiva.

Com o material pesquisado, foi possível trabalhar todas as disciplinas, além da história. Em matemática, foram introduzidos conceitos abstratos de distância, velocidade e cálculos numérico, bem como o estudo das formas e das medidas. Em língua portuguesa, os alunos trabalharam a linguagem e a gramática, incluindo exercícios de leitura, redação e sintaxe, a partir de redações ou cartas escritas por eles.

Em geografia, foram estudados os mapas dos continentes (a África, de onde vieram os escravos; a Europa, de onde vieram os colonizadores; e a América, onde viviam os índios) a fim de que os alunos pudessem compreender melhor as relações entre os povos que vieram a se miscigenar e a compor a população brasileira. Foi realizado um trabalho de contextualização e mapeamento dos morros ou esquinas onde viviam e de sua articulação com os locais próximos à Escola, como a Praça Onze de Julho, onde estava localizada a casa da Tia Ciata, personagem real, homenageada no nome da Escola.

Em cultura, a história da Tia Ciata tinha um capítulo especial no programa pedagógico pelo papel relevante que desempenhou na preservação da cultura negra em seus vários aspectos (música, artes, religião) no Rio de Janeiro do início do século XX.

Em artes plásticas, a sala de leitura produzia livros com desenhos e histórias deles, mas era sua expressão livre que a equipe pedagógica da Escola considerava o ponto mais importante e rico de todo o processo. Eram os alunos que contavam suas histórias. Os temas eram os mais variados: desde uma briga de rua presenciada ou protagonizada pelos alunos até questões mais complexas.

Surgiam, ainda, situações inventadas por eles, em uma fantasia do herói perdido em busca de seu pertencimento, uma família. Esse material não era desperdiçado, mas usado na sala de aula e no processo de aprendizagem, articulando todas as disciplinas no currículo, que era desenvolvido em forma de dinâmicas em grupo, como leituras, interpretação dos textos, jogos, teatro, colagens, desenhos e produção de pequenos livros ilustrados e impressos em mimeógrafo pelos próprios autores-alunos e incorporados ao acervo da biblioteca da Escola.

O projeto da ETC partia da ideia de que uma escola pública pode e deve escolarizar “as crianças brasileiras, a partir da condição em que elas se encontrem” (Ribeiro, 1989, p. 20), quaisquer que sejam suas origens ou condições socioeconômicas. Para comprovar essa hipótese, Leite (2001) descreve a proposta dos jovens a quem a Escola se propunha a atender:

- a) que não conseguiam progredir nos estudos.
- b) excluídos de outras escolas.

- c) que estavam nas ruas;
- d) que nunca haviam entrado em uma escola;
- e) repetentes renitentes da 1ª série do ensino fundamental.

A ETC cumpriu seu objetivo de “recuperar para si mesmos e para o país jovens entre 14 e 20 anos, analfabetos”, seguindo desejo expresso por Ribeiro em carta de solicitação ao Mobral em 1984 (Anexo E).

### 3.2.2 Docentes: ambiguidades e sintonias

Como se tratava de um projeto do Programa Especial de Educação das Secretarias de Educação dos governos estadual e municipal, nem sempre os professores estavam lá por escolha própria, mas porque haviam sido enviados, no remanejamento da zona oeste para o centro da cidade, para projetos especiais. Sem saber o que iam encontrar, optavam pelo Sambódromo.

Parte deles, ao se depararem com os alunos e com a metodologia da ETC, ficou revoltada, pois não queria trabalhar com “aquele tipo de aluno” e com a organização daquela “antiescola”. Pouco tempo depois, conseguiam ser remanejados para outras unidades, desabafando: “Vocês falam muito em democracia, mas se o corpo docente deliberasse, vocês não estariam aqui”. Alegavam que a coordenação pedagógica “passava a mão na cabeça dos alunos”, dificultando o trabalho dos professores e impedindo que eles “aplicassem as punições necessárias para a ressocialização dos alunos”, como expulsão da sala de aula, suspensão ou mesmo a convocação dos responsáveis.

No primeiro ano de trabalho, foi importante deixar aflorarem essas opiniões para poder conhecer a visão de mundo e selecionar o corpo docente da Escola, identificando professores que desejavam investir naquele trabalho e que adotavam postura diferente, apoiando diretamente a coordenação e rejeitando a intenção de punição de alunos desobedientes. Diziam que “castigo não faz diferença, pois a vida para eles, alunos, já é um castigo e a escola não vai ter nunca punições no nível das que eles já conhecem”. Houve também uma professora que declarou, ao se aposentar, que ela nunca tinha sido professora antes de passar três anos na ETC.

Ao longo da leitura do material catalogado, observamos que, nem sempre nossas reflexões e atuações enquanto professoras da Escola alcançavam o nível de prática pedagógica proposta nos textos de bell hooks, apesar da sintonia entre os ideais da ETC e os dela a partir da proposta da “Pedagogia Engajada” e do livro *Ensinando a transgredir* (1994), mesmos antes de os conhecermos, na época.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. [...] Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas, exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva. Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia (Hooks, 2017, p. 35).

A leitura de Paulo Freire por bell hooks, acontecida ainda nos anos 1970/1980, potencializa a ideia do livro *Educação como prática da liberdade* (1967) e leva a autora a perceber a importância da educação antirracista em sua infância e constatar o quanto alguns estudantes temem transgredir. De acordo com hooks (2017), se criarmos um espaço que seja seguro, dentro da sala de aula, essa transgressão pode se tornar natural, em um ambiente mais entusiasmado. Consequentemente, poderemos ter um estudo que seja mais potente.

Através do Acervo ETC (1989), acessamos um texto breve da professora A e parte de uma conversa entre a professora B e um membro da direção colegiada. (Apêndice A). Em seus relatos, podemos ver a luta pela afirmação da escola como espaço democrático, de troca e diálogo constantes entre todos e todas as pessoas envolvidas no projeto. Vemos a luta pelo respeito à escola, pela aceitação de seus alunos e alunas, pelo respeito às histórias de vida tanto das professoras quanto deles mesmos. A professora A revela-se com uma postura ambígua em sua avaliação pedagógica, apresentada na Figura 12.

Figura 12 – Texto: conversa com uma professora<sup>63</sup>

Em termos de planejamento, aquilo que estamos tendo em termos teóricos está adequado à sala de aula.

O que estou achando mais difícil de trabalhar é em relação às atitudes dos alunos e não quanto ao conteúdo. Acho que não há consenso em relação ao "que fazer?" e isso dificulta o nosso trabalho.

Penso que para a coordenação é mais fácil trabalhar os alunos em termos socioafetivos do que para o professor, que está com eles todos os dias em sala de aula. Por isso, às vezes, fica num nível mais "utópico" as sugestões que ouvimos da coordenação.

Fonte: Acervo ETC (1989).

<sup>63</sup> “Em termos de planejamento, aquilo que estamos tendo, em termos teóricos, está adequado à sala de aula. O que estou achando mais difícil de trabalhar é em relação às atitudes dos alunos e não quanto ao conteúdo. Acho que não há consenso em relação ao "que fazer?" e isso dificulta o nosso trabalho. Penso que para a coordenação é mais fácil trabalhar os alunos em termos socioafetivos do que para o professor, que está com eles todos os dias em sala de aula. Por isso, às vezes, fica num nível mais "utópico" as sugestões que ouvimos da coordenação”.

Sua ambiguidade está em querer que os alunos aprendam independentemente de haver o estabelecimento de um vínculo de respeito entre eles, uma vez que não existe conteúdo escolar separado das atitudes dos alunos. Isto é, se os estudantes não se envolveram nos aspectos teóricos, poderia ser porque a docente, por sua parte, não conseguiu conquistá-los de modo que eles se sentissem protagonistas no processo.

A professora B apresenta-se como tendo superado suas dificuldades iniciais e demonstra sentir prazer com a desafiadora experiência, narrada na conversa com um membro da direção colegiada (DC). Ela conta a estranheza que sentiu ao entrar em contato com a inusitada dinâmica da escola no cotidiano, não só quanto ao planejamento, quanto em relação ao vínculo que se estabelecia gradualmente com o estudante.

Pareceu-nos interessante que, em um primeiro entendimento, a professora B expressa, em sua fala, transcrita na Figura 13, que ter autonomia é sinônimo de “se vira”. Em seguida, ela fala do quanto aprendeu ao longo dessa vivência instigante na ETC.

Figura 13 – Continuação do texto: conversa com uma professora

Foi até você que me requisitou no primeiro dia. Vim para cá e me assustei a beça. Levei o maior susto com os alunos. Era um tipo de gente que eu não estava acostumada. Eu sou do interior e lá os alunos não são assim. Já dei aula no curso supletivo mas nunca para alunos assim, pessoas assim, tipos assim como os nossos. Primeiro, não sabia o que fazer, coisa diferente desta escola porque esta não me deu nada pronto. É assim: se vira. Então era um nervoso, eu morria de medo quando começava aquelas reuniões. Todo mundo sentado, agora, vamos todo mundo falar. Era o meu problema. Eu gaguejava, ficava vermelha porque estava acostumada com tanto tudo pronto: tipo faz isso, faz aquilo que a minha cabeça não funcionava. Mas achei maravilhoso porque comecei a me virar. Porque eu sou assim, quando eu quero um troço, eu quero, vou fundo, não sei nem como vai sair mas eu vou. Não desisti e comecei a estudar.

64

<sup>64</sup> “Prof. B: Foi até você [referindo-se à diretora da ETC com quem conversa] que me requisitou no primeiro dia. Vim para cá e me assustei à beça. Levei o maior susto com os alunos. Era um tipo de gente que eu não estava acostumada. Eu sou do interior e lá os alunos não são assim. Já dei aula no curso supletivo, mas nunca para alunos assim, pessoas assim, tipos assim como os nossos. Primeiro, não sabia o que fazer, coisa diferente desta escola porque esta não me deu nada pronto. É assim: se vira. Então era um nervoso, eu morria de medo quando começavam aquelas reuniões. Todo mundo sentado, agora, vamos todo mundo falar. Era o meu problema. Eu gaguejava, ficava vermelha, porque estava acostumada com (tanto) tudo pronto: faz isso, faz aquilo, que a minha cabeça não funcionava. Mas achei maravilhoso porque comecei a me virar. Porque eu sou assim, quando eu quero um troço vou fundo, não sei nem como vai sair, mas eu vou. Não desisti e comecei a estudar.”

- Mas me conta e o Medo? Você sentiu medo no começo?
- Medo deles? Nunca. E olha que já enfrentei sérios problemas. Lembro-me de uma briga ano passado de voar cadeira.
- Você acha que o segredo é este? Não ter medo dos alunos?
- Eu acho que o segredo é não ter medo e gostar do que você está fazendo. Fazer uma coisa que você gosta é muito importante. Você vê, em alfabetização, eu acho que me dou bem porque eu gosto, eu estudo. Eu só tenho o terceiro ano normal. O que eu sei eu complementei sozinha porque na cidade onde eu morava não tinha condições de estudar mais. Vim aqui para o Rio, casei, tive filhos não dá tempo para estudar. Mas fui estudando e aprendi bastante. Isso facilita muito porque faço uma coisa que gosto. Por isso não tenho medo, nunca tive. Agora o Jorge fica preocupadíssimo comigo quando eu vou para o ponto de ônibus, com medo de que eu seja assaltada. Eu não tenho medo, primeiro porque eu não ando com chamariz. Só ando com esta aliança. 65
- E o currículo. Como é que você transa?
- Este ano peguei alfabetização que é o que eu gosto. Então não tinha nada, tinha de ser a partir de mim. Aí eu boleí um plano que acho que está dando muito certo. Eu boleí o seguinte: tinha que lançar palavras. Pensando nos alunos que tudo está concentrado neles eu boleí a palavra POVO (são os alunos). Do POVO eu tirei a VIDA (vida do povo), tudo encadeado. Depois a LUTA (luta do povo). Depois eu dei MAPA (onde o povo mora). Agora eu vou dar SAÚDE (que é a saúde do povo). Depois aproveitando o nome da escola vou dar PASSADO. Assim vou fazendo um encadeamento ligado ao POVO.
- E quando você transa a palavra POVO você transa também outras coisas?
- É tudo junto, português, matemática.
- Eu sei, mas o conteúdo assim de história como é que é?
- Aí eu peço socorro. Tem a Mônica que me ajuda. Agora vou dar SAÚDE. Tem uma moça que vem dar uma palestra sobre doenças venéreas vou aproveitar para falar de sífilis, AIDS. Já pedi ajuda a Marta, a Valéria que elas têm muito material. Com todo o material na hora surge, não sei como surge, mas na hora surge. A gente senta na mesa, conversa, de repente surge. Do POVO saiu matemática. Quanto o povo ganha para viver. Saiu assim: Quanto você precisa ganhar para viver? Você precisa disso, disso e disso, somando dá isso. Mas aí você ganha só isso, vai ficar devendo todo mês. Saiu até sobre a dívida externa. 66

65 “DC: Mas me conta e o medo? Você sentiu medo no começo?

Prof. B: Medo deles? Nunca. E olha que já enfrentei sérios problemas. Lembro-me de uma briga no ano passado de voar cadeira.

DC: Você acha que o segredo é este ponto de interrogação não ter medo dos alunos?

Prof. B: Eu acho que o segredo é não ter medo e gostar do que você está fazendo. Fazer uma coisa que você gosta é muito importante. Você vê, em alfabetização, eu acho que me dou bem porque eu gosto, eu estudo. Eu só tenho o terceiro ano normal. O que eu sei eu complementei sozinha porque na cidade onde eu morava não tinha condições de estudar mais. Vim aqui para o Rio, casei, tive filhos não dá tempo para estudar. Mas fui estudando e aprendi bastante. Isso facilita muito porque faço uma coisa que gosto. Por isso não tenho medo, nunca tive. Agora o Jorge [um estudante] fica preocupadíssimo comigo quando eu vou para o ponto de ônibus, com medo de que eu seja assaltada. Eu não tenho medo, primeiro porque eu não ando com chamariz. Só ando com esta aliança.”

66 “DC: E o currículo. Como é que você transa?

Prof. B: Este ano peguei alfabetização que é o que eu gosto. Aí eu boleí um plano que acho que está dando muito certo. Eu boleí o seguinte: tinha que lançar palavras. Pensando nos alunos que tudo está concentrado neles eu boleí a palavra POVO (são os alunos). Do POVO eu tirei a [palavra] VIDA (vida do povo), tudo encadeado. Depois a LUTA (luta do povo). Depois eu dei MAPA (onde o povo mora). Agora eu vou dar SAÚDE (que é a saúde do povo). Depois, aproveitando o nome da escola vou dar PASSADO. Assim vou fazendo um encadeamento ligado ao POVO.

DC: E quando você transa a palavra POVO, você transa também outras coisas?

- Você, na sua vida pessoal, como o que você acha que mudou a partir de sua entrada? Como foi seu processo internamente? Você se deparou com esse problema que é um problema da sociedade. Esse menino não existe porque ele quer. Ele é fruto desta sociedade que vivemos. E como você já disse anteriormente, este modelo não vai mudar. Que nós não temos o poder de mudar isto. Então você que nunca havia se deparado com este problema, como você viveu isto? Você sente alguma diferença na sua postura, no seu dia-a-dia, na tua relação, na rua ou em casa?
- Eu sinto. A primeira coisa que fiz foi sair da outra escola. Vou sair este ano. Modificou em mim e em meu trabalho. Foi com este tipo de escola que eu aprendi muito. Cresci muito profissionalmente. Comecei a entender mais e este ano estou me sentindo maior para trabalhar com estes alunos. Com mais vontade, mais paciência. Não tem nada pronto. É tipo vamos ver o que vamos fazer. Nunca tinha feito isto.

67

Fonte: Leite (1991).

A Professora B retrata o sentimento de uma parcela dos docentes que trabalharam na Escola. As provocações vinham por todos os lados, o que nos fazia pensar, o tempo todo, tanto nos discursos elaborados e trazidos por convidados, que eram estruturados, quanto na demanda desestruturada que vinha dos alunos. Na confluência dessas duas realidades, nós tínhamos que nos equilibrar e reinventar, de modo a criar uma síntese que tornasse real o que era utópico.

Das conversas, avaliações escritas e faladas feitas por algumas das professoras da ETC no encontro que aconteceu mais de 20 anos depois por interesse da antiga coordenação

---

Prof. B: É é tudo junto, português, matemática.

DC: Eu sei, mas o conteúdo assim de história como é que é?

Prof. B: Aí eu peço socorro. Tem a Mônica [coordenadora de matemática] que me ajuda. Agora vou dar saúde. Tem uma moça [convidada da DC] que vem dar uma palestra sobre doenças venéreas vou aproveitar para falar de sífilis, AIDS. Já pedi ajuda à Marta [coordenadora de história], à Valéria [coordenadora de ...] porque elas tem muito material. Com todo o material na hora surge, não sei como surge, mas na hora surge. A gente senta na mesa, conversa, de repente surge. Do POVO saiu matemática. Quanto o povo ganha para viver? Saiu assim: quanto você precisa ganhar para viver? Você precisa disso, disso e disso, somando dá isso. Mas aí você ganha só isso vai ficar devendo todo mês. Saiu [conversa] até sobre a dívida externa [do Brasil].”

<sup>67</sup> “DC: Você, na sua vida pessoal, o que acha que mudou a partir de sua entrada [na escola]? Como foi seu processo internamente? Você se deparou com esse problema que é um problema da sociedade. Esse menino não existe porque ele quer. Ele é fruto dessa sociedade que vivemos. E como você já disse anteriormente, este modelo não vai mudar e que nós não temos o poder de mudar isso. Então, você que nunca havia se deparado com este problema, como você viveu isso? Você sente alguma diferença na sua postura, no seu dia a dia, na sua relação, na rua ou em casa?

Prof. B: Eu sinto. A primeira coisa que fiz, foi sair da outra escola. Vou sair este ano. Modificou em mim e em meu trabalho ponto final foi com este tipo de escola que eu aprendi muito. Cresci muito profissionalmente. Comecei a entender mais e este ano estou me sentindo maior para trabalhar com esses alunos. Com mais vontade, mas paciência. Não tem nada pronto. É tipo: vamos ver o que vamos fazer. Nunca tinha feito isso.

DC: É, não ter a coisa pronta é muito difícil. Dá muita insegurança.

Prof. B: É, muita insegurança no começo, mas agora, para mim, é uma tranquilidade. Estou fixando uma palavra, mas, outras coisas surgem em volta disso tornando a aula riquíssima. Outro dia, estávamos falando sobre papel, quando a Tiana [coordenadora pedagógica] entrou e a aula cresceu muito a partir daí, porque ela sabia fazer papel e explicou tudo a respeito. E só nessa escola é que existe isto. Eu ainda não fiz uma análise profunda de tudo o que aconteceu aqui. Tive muitos problemas, sei que está tudo acontecendo”.

colegiada, citamos algumas falas que podem servir como indícios sobre o que representou aquela experiência para as professoras que permaneceram no projeto:

- “Cresci muito como profissional.”
- “Aquilo você foi aprendendo fazendo.”
- “Foi um grande aprendizado.”
- “Ali (na ETC) eu aprendi a dar aula, sabe. Eu me tornei a professora que eu sou, sem falsa modéstia, eu fui uma boa professora.”
- “Experiência que tem me ajudado até o dia de hoje.”
- “Crescimento e amadurecimento profissional.”
- “Tia Ciata significou tudo o que eu sei até hoje, nada novo veio mais.”
- “Porque eu acho que se a gente foi feliz em algum momento da educação foi naquela época sem dúvida. (ETC).”
- “Naquela época a Tia Ciata era uma menina dos olhos da Educação.”
- “Um trabalho importantíssimo que não foi reconhecido.”
- “Porque ela (ETC) começou a dizer para educação que não havia uma escolaridade fechada...”
- “Hoje quem se lembra da Tia Ciata lembra como uma bela Escola.”
- “Foi uma experiência muito rica.”
- “Eu acho que toda proposta pedagógica marcava um diferencial.”

Essas são falas ao acaso, que mostram sensações e diferentes interpretações de um tempo vivido. Como sinalizou Ginzburg (1989)<sup>68</sup>, a pesquisa também nos permite deixar “guiar pelo acaso e pela curiosidade, e não por uma estratégia consciente” (p. 12). Assim, surgem outros elementos imponderáveis, que são o faro e a intuição.

---

<sup>68</sup> “O historiador italiano Carlo Ginzburg (1939-), especialista na análise dos processos da Inquisição nos séculos XVI e XVII, é conhecido do público brasileiro por seus livros *O queijo e os vermes* (1987), *Os andarilhos do bem* (1988) e *Mitos, emblemas, sinais* (1989), todos traduzidos e publicados pela Companhia das Letras. Professor da Universidade de Bolonha e da Universidade da Califórnia em Los Angeles, esteve no Brasil em setembro de 1989, onde proferiu palestras a convite da USP, da Unicamp e do PPGAS do Museu Nacional (UFRJ). Carlo Ginzburg está entre os intelectuais mais notáveis da Itália e seus livros já foram traduzidos para 15 línguas. Estando entre os pioneiros, tornou-se um dos principais nomes da Micro-história, escola historiográfica que reduz a escala de observação e dá notoriedade a fatos relevantes que são ignorados dentro de um contexto construído de forma generalizadora, além de utilizar como recurso documental uma série de fontes que não era considerada pela história tradicional” (Gasparetto Junior, 2024).

### 3.2.3 Alunos e alunas

No início do projeto, os alunos eram implacáveis, reclamavam de tudo: da falta da merenda, do fato de haver poucas meninas, do caderno que era fornecido, “que é pras crianças pequenas”, e de a Escola não ser seriada e não ter uniforme nem livro didático. Achavam que não havia disciplina ali, que os professores não sabiam impor o silêncio e outras regras, ou seja, o modelo de escola para eles continuava sendo daquela tradicional, na qual não haviam conseguido permanecer e concluir os estudos.

Mesmo descrentes, voltavam todos os dias, o que deixava transparecer que havia algum ponto positivo no trabalho desenvolvido e que era importante persistir, investindo-se mais e mais no fortalecimento da autoestima dos alunos e na busca por mecanismos diferentes para a aprendizagem.

Era difícil para eles acreditar em escolas, precisavam questionar a organização da ECT até ter certeza de que ali era, sim, uma Escola.

Nunca tiveram certeza se seriam atendidos, se possuíam direitos ao material escolar e se existia um planejamento para atendê-los. Enfim, nunca foram respeitados. Por que teriam confiança? Ao mesmo tempo, lhes é dito que devem estudar, trabalhar honestamente e comportar-se bem para subir na vida. Como esses valores serão seguidos em suas condições de vida? Sinceramente, não sei como resolvem isso internamente. Só tenho algumas desconfianças. Como, por exemplo, a alternativa do imediatismo. É no hoje que se constitui a felicidade ou infelicidade desses alunos. Talvez também as suas reações tidas como violentas (palavrões, brigas, etc.) sejam a expressão externa das contradições entre o que deveriam fazer e o que é possível conseguir (Esteves, 1989, p. 21).

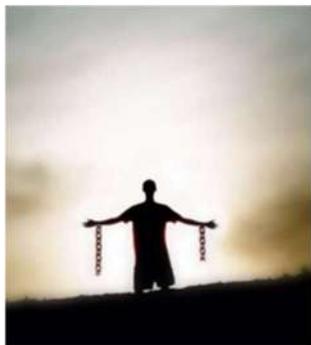
Dois anos depois, o quadro havia mudado bastante. No dia da avaliação em julho de 1987, os alunos falaram do processo escolar:

- a) Grupo 1: “Aqui não tem série, então nem adianta se fazer prova nessa Escola. O professor presta atenção no estudo do aluno, na capacidade do aluno e com isso ele pode mudar o aluno de turma.”;
- b) Grupo 2: “Todo o dia a professora está mostrando para o aluno o que ele está errando. Nós aprendemos, não decoramos. No primeiro dia da matéria nós nos sentimos fracos, mas no segundo dia de estudo já sabemos mais sobre o assunto.” (Leite, 1991, p. 174).

Um ex-aluno de 17 anos que tinha conseguido progredir nos estudos e estava na 6ª série do supletivo declarou: “A liberdade que tem aqui é diferente. Aqui ‘zoam’ muito, andam pelos corredores, salas de aula, mas acabam aprendendo. Isto é liberdade. A liberdade é boa quando se pode comparar os trabalhos de uma sala com a outra. Gostaria que esta escola fosse até a 8ª

série, porque a mudança é difícil, adaptação também e pode até prejudicar a aprendizagem do aluno. Muitos até desistem” (Leite, 1991, p. 162). A Figura 14 ilustra essa fala.

Figura 14 – Um menino liberto.



Fonte: Acervo ETC (1989).

A comunicação corporal era uma realidade que precisava ser compreendida. Nunca me esqueci de uma tarde em que dois alunos brigavam no corredor da ETC, um deles com uma faca nas mãos. Já como coordenadora de turno e confiante no vínculo positivo com os alunos, coloquei-me entre os dois e pedi que a faca (de manteiga) fosse entregue para mim e assim aconteceu, terminando a briga ali, com uma conversa entre nós três. Eu não senti medo. Senti muita confiança de que eu seria escutada e de que aquela briga parecia ser mais um daqueles testes que os alunos, vez por outra, lançavam, desafiando nossa tolerância e compreensão.

A linguagem corporal não é usada só para expressar suas disputas e aflições. É muito mais rica e manifesta-se em diversos outros momentos de felicidade explosiva e carinho. É provável que os próprios momentos de luta física sejam a possibilidade — contraditória, é claro — de diálogo e aproximação. A linguagem do corpo foi à que mais tiveram acesso, é a que mais conhecem; a escrita foi-lhes negada por fracassos na/da Escola, a oral parece ocupar um espaço de fachada para uma verdadeira comunicação pelo corpo. Realmente, deve ser muito difícil conciliar quatro horas sentados numa sala de aula com seu aprendizado fora da escola (Esteves, 1989, p. 21).

Assim se passavam os dias na ETC, com histórias que nos desafiavam sempre e que também traziam esperança para os familiares de nossos alunos. Vale ressaltar que os jovens em situação de rua tinham família, tinham referenciais maternos, mostra Martha Esteves (1989):

A maior parte dos alunos não possui uma família aos moldes ditos padrões: sempre falta alguém, ou não existe ninguém. Geralmente existe uma mãe, mas que mora noutro lugar muito "complicado", ou passa a semana trabalhando, e ainda possui muitos filhos. É um engano pensar que esse aluno vive sozinho ou é abandonado. Sempre existe uma mulher, avó, tia, parenta, vizinha, ou mesmo uma mãe, que pode não ser a biológica. Pensar o "menor de rua" como se fosse apenas menor abandonado,

sem relações de parentesco (biológico ou não) é um pouco perigoso. Ele foi abandonado, sim, mas pelos seus direitos de cidadão (p. 20).

Algumas dessas mães visitavam a ETC e encontravam jornalistas. O depoimento da mãe de um aluno de 14 anos que foi conhecer a Escola demonstra a eficácia do seu método: “O Herman já repetiu seis anos a 1ª série. Mudei ele de escola quatro vezes. Ele é o único da família que não sabe ler. Depois de quatro meses aqui, o pai pede e ele já lê até letra pequena de jornal” (Leite, 1991, p. 135).

Naqueles anos, era muito comum a presença de jornalistas em nossa escola. Na Figura 15, a reportagem feita pelo do Jornal do Brasil, em 5 de maio de 1986, mostra como a ETC se apresentava e era vista, através de diferentes pontos de vista. O Jornal do Brasil fez uma reportagem de nossa Escola: “Menino pobre recupera na escola o tempo perdido”.

Figura 15 – Reportagem do Jornal do Brasil sobre a ETC (1986).



## Menino pobre recupera na escola tempo perdido

Erivaldo, Ivan e Flávio, todos com 14 anos, somam 20 anos de escolaridade, mas há um ano não passavam de meninos analfabetos, pobres, sujos e agressivos. Hoje, um ano depois de frequentarem a Escola de Educação Juvenil, que funciona no Sambódromo, pobres continuam, mas já rabiscam e lêem palavras e vaidosamente cuidam da roupa, do cabelo e envergam o uniforme de garis-mirins da Comlurb.

Dentro do Sambódromo, a escola de Erivaldo, Ivan e Flávio — e de outros 600 jovens dos 12 aos 22 anos — é vista como um quisto: uns chamam-na de “escola da delinquência”, outros de “a fina flor da Passarela”. Coordenadora do projeto, Lígia Maria Costa Leite quer um espaço próprio para o trabalho “sem pena ou sentimento de culpa” de recuperação dos meninos de rua.

### “Engana”

Ivan Santos Cardoso, o mais velho de oito irmãos, dividiu a infância entre a escola e o trabalho de engraxate ou de vendedor de jornais. Falante, confessa que gosta de “enganar um pouquinho na aula”, mas diz que foi na escola do Sambódromo que aprendeu a ler e escrever alguma coisa e que o dinheiro que ganha na Comlurb (recebe 90% do salário mínimo e mais 8% depositados em caderneta de poupança) “dá para pagar o pão da garotada” (referindo-se aos irmãos).

Erivaldo Félix de Lima, sempre ajeitando o cabelo, diz ter muitos ir-

mãos espalhados, mas com a mãe, com quem mora na ladeira do Barroso, tem mais dois. Aparentando uns 10 anos, Flávio Santos Miranda, também de 14, conta que não aprendeu nada nas escolas onde já estudou porque elas não ajudavam. Diz que tudo que ganha vai para ajudar a mãe (tem quatro irmãos mais novos), enquanto Erivaldo divide seu salário entre a família e as roupas.

Apesar de já conseguirem ler e escrever alguma coisa, os três não são considerados alfabetizados. “Alfabetizado, para nós”, explica Lígia Maria Costa Leite, “é quem consegue interpretar um texto, correlacioná-lo a outros fatos e avaliá-lo, o que equivale a ter a quarta série”.

### Problemas

Na Escola de Educação Juvenil, ligada à Secretaria Municipal de Educação, estudam jovens que repetiram anos a fio a primeira série, alguns que nunca foram à escola e alunos com todo o tipo de problema, desde o físico, como visão insuficiente, até o mental (um aluno acaba de ser encaminhado à Fundação Pestalozzi). As aulas são dadas à tarde e à noite, com duração de três horas.

“É pouco tempo”, observa Rachel Guimarães Correia Neto, mãe de Herman, aluno da escola. “Isso aqui é ótimo”, diz ela, “pois meu filho estudou dos seis aos 13 anos e não conseguiu aprender a ler; veio para cá no ano passado e agora o pai já pede para ele ler as manchetes do jornal e ele lê”.

69

Fonte: Acervo ETC (1989).

<sup>69</sup> “Erivaldo, Ivan e Flávio, todos com 14 anos, somam 20 anos de escolaridade, mas há um ano não passavam de meninos analfabetos, pobres, sujos e agressivos. Hoje, um ano depois de frequentarem a Escola de Educação Juvenil, que funciona no Sambódromo, pobres continuam, mas já rabiscam e leem palavras e vaidosamente cuidam das roupas, do cabelo e envergam o uniforme de garis-mirins da Comlurb. Dentro do Sambódromo, a Escola de Erivaldo, Ivan e Flávio — e de outros 600 jovens de 12 a 22 anos — é vista como um quisto: uns chamam de ‘escola da delinquência’, outros de ‘a fina flor da Passarela’. Coordenadora do projeto Lígia Maria Costa Leite quer um espaço próprio para o trabalho ‘sem pena ou sentimento de culpa’ de recuperação dos meninos de rua. ‘Engana’: Ivan Santos Cardoso, o mais velho de oito irmãos, dividiu a infância entre a escola e o trabalho de engraxate ou vendedor de jornais. Falante, confessa que gosta de ‘enganar um pouquinho na aula’, mas diz que foi na escola do Sambódromo que aprendeu a ler e escrever alguma coisa e que o dinheiro que ganha na Comlurb (recebe 90 do salário-mínimo e mais 8% depositados em caderneta de poupança) ‘dá para comprar o pão da garotada’ (referindo-se aos irmãos). Erivaldo Félix de Lima, sempre ajeitando o cabelo, diz ter muitos irmãos espalhados, mas com a mãe, com quem mora na ladeira do Barroso, tem mais dois. Aparentando uns 10 anos, Flávio Santos Miranda, também de 14, conta que não aprendeu nada nas escolas onde já estudou porque elas não ajudavam. Diz que tudo que ganha vai para ajudar a mãe (tem quatro irmãos mais novos), enquanto Erivaldo divide seu salário entre a família e as roupas. ‘Problemas’: Na Escola de Educação Juvenil, ligada a Secretária Municipal de Educação, estudam jovens que repetiram anos a fio a primeira série, alguns que nunca foram à escola e alunos com todo o tipo de problema, desde o físico, como visão insuficiente, até o mental (um aluno acaba de ser encaminhado à Fundação Pestalozzi). As aulas são dadas à tarde e à noite com duração de 3 horas. Apesar de já conseguirem ler e escrever alguma coisa, os três não são considerados alfabetizados. ‘Alfabetizados para nós’, explica Lígia Maria Costa Leite, ‘é quem consegue interpretar um texto, correlacioná-lo a outros e avaliá-lo, o que equivale a ter a quarta série’. ‘É pouco tempo’, observa Rachel Guimarães Correia Neto, mãe de Herman, aluno da ETC, observa: ‘Isso aqui é ótimo, pois meu filho estudou dos 6 aos 13 anos e não conseguiu aprender a ler; veio para cá no ano passado [em 1985] e agora o pai já pede para ele ler as manchetes do jornal e ele lê’”.

Ao ler Torres Santomé (2022), percebo sua validação à postura da ETC, naqueles anos 1980, quando diz que

a justiça curricular e a justiça democrática são dimensões da mesma ideia. Não pode haver uma educação democrática se há injustiça curricular. Se há justiça curricular é porque esse conhecimento passa pelo diálogo, escuta a voz do outro, tem participação de todos e é para todos. Não deveria haver um sistema educativo não democrático, uma aula não democrática não possibilita uma educação justa. A democracia deve ser praticada, vivida e, assim, poderemos nos ajudar e nos corrigirmos, continuamente, uns aos outros numa situação de diálogo e de liberdade de expressão (p. 37).

Esses primeiros alunos conquistados tornaram-se aliados da direção da Escola e passaram a adaptar os que entravam. Também ajudaram a conquistar os novos professores que, a princípio, temiam esse tipo de aluno, esse modelo de escola e que, em muitos casos, traziam consigo a crença na eficiência da escola do silêncio, da organização e da hierarquia, o que, ironicamente, coincidia com a imagem inicial de escola que os alunos tinham.

### 3.2.4 Projeto educação e trabalho fortalecem os vínculos entre alunos e a ETC

Nos idos da década de 1980, não contávamos ainda com o ECA<sup>70</sup>. Os meninos em situação de rua podiam ser recolhidos e presos a qualquer hora em qualquer circunstância. Portanto, a ETC entrou na vida dessas/dessas jovens, buscando valorizar suas identidades, transformando a atividade pedagógica em um exercício de resgate de autoestima e até proteção.

Nesse sentido, a oportunidade de se vestirem com um uniforme de trabalho, mais do que ter o trabalho em si, representava o sentido de pertencimento e proteção, acolhimento, escuta, respeito e, especialmente, valorização de sua história, algo de que precisavam na época.

Para lidarmos com essas questões, era preciso criar um conteúdo pedagógico que incentivasse o aluno a persistir nos estudos. Por outro lado, necessidades financeiras, muitas vezes, o faziam optar pela delinquência e entrar na escola do crime e do tráfico de drogas.

Paralelamente ao trabalho pedagógico, a Escola Tia Ciata procurou propiciar outras oportunidades aos alunos, como a de obter certidão de nascimento e demais documentos e, mais importante, o encaminhamento a estágios remunerados na Comlurb e na Riotur, onde foram criadas as categorias profissionais de gari-mirim e guia-mirim, com contrato CLT, antes inexistentes, conforme mostra a Figura 16.

---

<sup>70</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei Federal nº 8.069/1990, é o principal marco legal e regulatório dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil.

Figura 16 – Garis-mirins



Fonte: Acervo ETC (1989).

Nos anos que se seguiram, foram acrescentadas outras oportunidades de emprego no mercado formal, como nas construtoras de CIEPs, dentro das mesmas regras contratuais. Isso porque era necessário enfrentar a premência financeira dos alunos e o desejo de reencontrar suas famílias, mostrando que haviam “mudado de vida”.

Assim, além de introduzir o aluno no mundo do trabalho, a Escola procurou produzir meios de sobrevivência profissional e uma identidade, considerada por eles próprios importante e positiva. Ao todo, foram encaminhados cerca de 100 jovens para as empresas do Estado e 10 para a construtora. Desses, cerca de 25% conseguiram seguir carreira dentro da Comlurb após a maioria. Os demais empregos foram desativados com a mudança de prefeito.

A ETC sabia que essas oportunidades não podiam ser encaradas como uma “solução” para o problema dos vulnerabilizados em função da classe social e da falta de escolaridade. Mesmo sabendo das dificuldades para mudar concretamente a realidade daqueles jovens, havia a esperança de que, após os 18 anos, as atividades profissionais, talvez, viessem a ter alguma utilidade em sua vida.

O ex-aluno Carlos<sup>71</sup>, hoje com seus 50 anos, demonstra, a partir de depoimento (Anexo B), ser um retrato dessas possibilidades de conquista de um novo lugar na sociedade, por ele protagonizado. Percebemos que, muitas vezes, essas histórias positivas podem ser usadas para se negar a existência de obstáculos provocados muito fortemente pelo preconceito. Algo como “se um consegue, todos podem conseguir”, afastando o espaço da crítica ou da reclamação ou da barreira que existe de fato.

---

<sup>71</sup> Carlos é o nome fictício que usamos para nos referir ao ex-aluno da ETC, que gravou um depoimento contando sobre a influência da escola em sua vida.

Nessa relação entre trabalho e educação, percebemos que ambos se ajudavam mutuamente. Carlos afirmou que “a escola fazia tão parte da nossa vida que, aos 18 anos, se não fôssemos servir o exército, podíamos voltar para o trabalho como gari”. Disse o ex-aluno que “vocês professores viam em nós o que nem nós víamos – Valor”.

O valor a que se referiu Carlos não era um valor financeiro, de mercadoria, de “capital humano”, mas valor subjetivo, um valor humano, de autoestima. Imagine um jovem em situação de vulnerabilidade social ter a possibilidade de não servir o exército e continuar trabalhando. Seria tão comum assim essa possibilidade?

Carlos prosseguiu, afirmando que “ser gari-mirim é bom, o salário era bom também. Nós éramos contratados da COMLURB, recebíamos pelo Banco da Providência<sup>72</sup>. Tínhamos que estudar para trabalhar. A escola era uma oportunidade”.

Parece comum que se aborde a relação entre educação e trabalho com ênfase no aspecto legal. É comum que se destaque o aspecto da precarização do jovem no trabalho, da “infância roubada”, etc. Tudo isso é fato, é importante e há muita produção sob esse enfoque, mas questionamos: Qual seria o outro lado dessa moeda? Teria o trabalho algum potencial formador? Que tipo de trabalho?

O trabalho com potencial formador parece ser o trabalho possível, especialmente quando mediado por uma instituição que não perde de vista a dimensão social desse vínculo, como o fez a ETC. Eis o dado de realidade que traz Carlos em seu depoimento: “em casa não tinha o que comer, os pais se agrediam, tinha que pegar xepa na feira”.

Um trabalho pagando um salário-mínimo, que peso teria no contexto desse ex-aluno? Como não enxergar essa realidade? Que dimensão teve a oportunidade de estudo e trabalho na vida de Carlos nos anos 1980? Em primeiro momento, percebemos que o trabalho interferiu positivamente na escolaridade. Enquanto jovens, a saúde não era ainda uma questão, mas a escolaridade estaria mais preservada quando associada ao trabalho.

Carlos nos fala sobre uma redação que escreveu, mostrando uma visão de Natal desencantada. A redação foi muito valorizada, entre a coordenação e os professores da ETC,

---

<sup>72</sup> O Banco da Providência foi criado, em 1959, por Dom Hélder Câmara e “recebeu o nome de ‘Banco’ pois naquela época a população em situação de vulnerabilidade social não tinha acesso aos bancos do sistema financeiro. Nasce o Banco da Providência com a missão de contribuir para uma sociedade igualitária, em que mesmos os mais vulneráveis tivessem “um banco” para chamar de seu. E ao longo de mais de meio século é uma referência no atendimento às demandas sociais. Diante de tanta procura, surge também a preocupação de arrecadar os recursos suficientes para fazer frente às necessidades das pessoas atendidas. Foi a partir daí que, em dezembro de 1959, aconteceu a primeira ação que daria origem dois anos depois a tradicional Feira da Providência” (Quem, 2024).

pois quebrava estereótipos. Ele contava que era um Natal sem presente, sem ceia, com o pai provavelmente bêbado, um Natal da falta:

[...] essa redação que eu fiz não foi uma invenção foi uma realidade de vida. Eu não estava passando aquilo que passavam para mim: “o Natal é assim, o Natal é assado. Não, para mim, era uma realidade de vida. Por quê? Porque em casa não tinha quase o que comer, presenciava meus pais se agrediam, tinha de ir à feira para estar catando xepa. Chegava no Natal, ganhava uma camisa branca da Hering. Na época uma marca que ninguém queria usar. Nós tínhamos muita vergonha e nosso chinelo era a famosa Havaiana, hoje, que é muito cara hoje. Ninguém na época queria usar. Então eu procurei colocar ali naquela redação a minha realidade de vida, que alguns compreendiam e outros não compreendiam. Para mim era bom porque eu via ali uma oportunidade de me expressar. Botar para fora o que estava guardado lá dentro. Eram muitas angústias. Depoimento do ex-aluno Carlos transcrito (Anexo D).

Relembrando esse episódio, Carlos complementa:

Eu sempre passei [na escola tradicional] com [nota] C. A revolta era tanta, que em vez de estudar eu brigava. A Tia Ciata [ETC] foi uma mãe, porque além de pegar os meninos da comunidade, pegava os [meninos] de rua e misturava. Os filhos de papai não iam para lá. Se vocês não me abrigassem, não me acolhessem... (Anexo D).

Em função desse depoimento, somos convidados a verificar se teria o trabalho apenas um impacto negativo na vida desse aluno. Ele se desmotivaria, sairia da escola ou ele garantiria um avanço maior na escolaridade? Frigotto (2005) propõe que não façamos uma análise moral dessa questão do trabalho, a do “dever ser”, “não devia trabalhar”, “não devia isso”, “não devia aquilo”. Que alternativas teria o jovem? Que alternativas lhe oferece a sociedade?

Naturalmente que o ideal seria que a infância e a adolescência fossem vividas ludicamente, mas, nas circunstâncias de Carlos e de tantos outros jovens brasileiros, daquela época e dos dias de hoje, o trabalho parecia se apresentar como um elemento crucial. Não o trabalho escravo ou um trabalho que explorasse o jovem, mas o trabalho como uma oportunidade de manter esse jovem vivo e se desenvolvendo.

O ECA e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) tendem a ter uma visão proibitiva com relação ao trabalho infantil. Por outro lado, proibir por proibir, sem apresentar alternativas para essas crianças e jovens, pode representar uma piora de sua situação. Perder um trabalho pode representar a ida para a prostituição, o pequeno delito, as drogas. Eles precisam sobreviver! Tudo é trabalho, inclusive a prostituição, a prática de delitos ou a sua inserção no mundo das drogas. Tudo é trabalho e por necessidade. Portanto, pensar o direito e o dever do trabalho são elementos essenciais no processo educativo e socializador desde a infância.

Nas sociedades pré-capitalistas<sup>73</sup>, a divisão social do trabalho permitia que a aristocracia não trabalhasse, cabendo aos escravos ou aos servos fazê-lo. A burguesia avança nesse aspecto, introduzindo outras formas de trabalho, mas incluindo o trabalho precoce e infantil para baratear o custo da mão de obra. Portanto, a contradição entre ser o trabalho precoce, moralmente, bom ou ruim permanecerá como questão. O trabalho é necessário, mas em que condições?

O trabalho também constrói saberes e sua relação com a escolaridade nos leva a pensar na diversidade de juventudes. Aquela juventude da ETC era diferente da juventude de classe média. Bem disse Carlos: “os filhos de papai não iam para lá [para a ETC]”. No caso desta pesquisa, não estamos estudando o jovem do meio rural, ou de classe média, ou da elite brasileira, ou da periferia urbana. Estamos estudando o projeto pedagógico da ETC frente aos jovens da “comunidade” (vulgo “favela”) e em situação de rua que lá estudavam.

Olhar para essas histórias com um olhar empático é um desafio. Um olhar buscando saídas, mas saídas coletivas. A história de Carlos e de outros jovens mostram que mulheres e homens negros podem ocupar diferentes espaços na sociedade, desde que tenham oportunidades. Por outro lado, observamos que,

à medida que os negros ascendem, novas formas de discriminação vão ganhando espaço. Mesmo com diplomas ou carreiras “bem-sucedidas”, para muitos, o negro ainda é visto como um corpo estranho e fora do lugar. Nossas estruturas sociais ainda veem com naturalidade a exclusão (Colonna, 2016).

Para mudarmos essa realidade de discriminação, ainda tão presente em nosso país, o preconceito é, necessariamente, dispensável. Deve ser combatido. Deve ser contrariado.

### 3.2.5 A Sala de Leitura

A sala de leitura foi implantada em 1987. A escola contava com dois professores dinamizadores para a sala em cada um dos dois turnos da escola. Destaco Elizabeth da Silveira Petersen, coordenadora de língua portuguesa, por uma história que precedeu sua ida para a ETC, relatada por ela mesma em recente encontro que tivemos:

---

<sup>73</sup> Pré-Capitalismo ou capitalismo comercial: “Este período se estende do século XVI ao XVIII. Inicia-se com as Grandes Navegações e Expansões Marítimas Europeias, fase em que a burguesia mercante começa a buscar riquezas em outras terras fora da Europa. Os comerciantes e a nobreza estavam à procura de ouro, prata, especiarias e matérias-primas não encontradas em solo europeu. Estes comerciantes, financiados por reis e nobres, ao chegarem à América, por exemplo, vão começar um ciclo de exploração, cujo objetivo principal era o enriquecimento e o acúmulo de capital. Neste contexto, podemos identificar as seguintes características capitalistas: busca de lucros, uso de mão de obra assalariada ou escrava, moeda substituindo o sistema de trocas, relações bancárias, fortalecimento do poder da burguesia e aumento das desigualdades sociais” (UNIP, 2009).

O meu ingresso na Escola Tia Ciata se deu de forma surpreendente. Ao término de uma palestra que fiz na Universidade Santa Úrsula sobre educação em Cuba fui procurada por Áurea ao final, com um convite inesperado.

Áurea declarando empatia e identificação com a minha fala, revela que eu tinha muito a ver com o trabalho desenvolvido na Escola onde trabalhava. E se eu não gostaria de ir trabalhar lá, também.

Por coincidência eu estaria saindo dali para escolher origem para uma nova matrícula no Município. Confesso que desanimada, pois não via a perspectiva de um trabalho que desejasse.

Achei “mágica” aquela situação que acendeu o meu desejo. “Me diga o que eu faço para escolher a sua escola”.

E assim fui parar na Escola Tia Ciata. Uma passagem muito marcante na minha vida e que me permitiu reformular valores morais. Este foi o maior desafio enfrentado na passagem pela Escola.

Eu cheguei na Escola com toda uma bagagem pedagógica já construída. Eu tinha outra matrícula e atuava no Terceiro Distrito Educacional, onde era proposto que os professores deixassem as cartilhas para alfabetizar. Um trabalho que revolucionava a prática já estabelecida. Eu fazia parte da equipe dos Professores de Atendimento Específico em Alfabetização, que dava apoio às escolas para o desenvolvimento do trabalho proposto por Marília Amorim na pré-escola e Heloísa Villas Boas na Alfabetização.

Portanto, o desafio na ETC era como lidar com o aluno da Escola e como levar o conhecimento formal até eles, criando a chance de ingressarem futuramente na Escola Regular e dar continuidade à escolarização.

Assim, Elizabeth se tornaria a “coordenadora Beth” na ETC. Em recente encontro de confraternização entre ex-professores da Tia Ciata (da ETC de antes da ruptura e de depois). Fiquei impressionada com a fala das professoras, 35 a 40 anos depois, sobre a importância da atuação da Beth junto a elas, em sala de aula/sala de leitura, trabalhando processos de alfabetização. Foi emocionante ouvir.

Os objetivos da sala de leitura foram construídos a partir de uma discussão da coordenação pedagógica com os professores dessa sala. O objetivo central era investigar, através de pesquisa participante, o conteúdo de vida dos alunos, sistematizando-o e documentando-o para que servisse de material básico que fundamentasse o trabalho pedagógico da escola na sala de aula.

Os alunos corresponderam bem à expectativa. Eles pareciam se sentir como em um espaço seu, facilitando seu envolvimento cada vez maior e avançando gradativamente em seus processos de leitura de mundo e escrita. Algumas estratégias eram utilizadas para que fosse possível levantar alguns conteúdos da vida de nossos estudantes a fim de que fossem desenvolvidas algumas ações a partir desses ricos materiais:

- a) Trabalhar o conteúdo, levantado junto ao estudante, de forma interdisciplinar;
- b) Trabalhar com aluno criando oportunidade para que expressasse sua ideia em diferentes linguagens, podendo ser oral, escrita, corporal, plástica e/ou musical;

- c) Oferecer ao estudante a possibilidade, através de sua produção, de se revelar e se estruturar, bem como estruturar sua aprendizagem a partir de sua própria ação;
- d) Favorecer que os estudantes trabalhassem em conjunto;
- e) Organizar, com os estudantes, atividades de acordo com as aprendizagens em que se encontravam, atendendo cada turma de acordo com sua particularidade;
- f) Facilitar o diálogo entre sala de aula e sala de leitura, podendo trabalhar o conteúdo que o estudante eventualmente trazia da sala de aula;
- g) Funcionar como biblioteca da escola através de espaço próprio para leitura e empréstimo de livros;
- h) Oferecer ao aluno um espaço onde pudesse fazer, também, o papel de contador de histórias para o grupo através da leitura de gravuras quando não pudesse ainda ler o texto ou através do próprio texto, ajudando-o na descoberta do prazer e da utilidade da leitura para sua expansão de mundo e alargamento interno.

Todas as turmas passavam pela sala de leitura semanalmente, acompanhadas pela professora da turma em horário preestabelecido, com uma hora de duração, com foco no estímulo ao contato dos alunos com sua história de vida, incentivando seu interesse pela leitura e pela escrita. Como dizem Nóvoa e Alvim (2022):

A escola tem de nos pôr em contacto com realidades e culturas que, sem ela, nos teriam ficado inacessíveis. Nesse sentido, não pode limitar-se a reproduzir a vida, mas tem de aspirar a ser mais do que “esta” vida, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. A escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar. Para isso, precisa do esforço analítico, mas também da pulsão criadora, precisa da capacidade de ler, e da vontade de escrever (p. 18).

Esse é um pensamento desafiador, porque, em nosso trabalho na ETC, mergulhar em histórias de vidas ameaçadas, injustiçadas, descartáveis, de nossos jovens pretos e periféricos dói. Analisar imagens violentas, de violências, muitas vezes, vindas do Estado e relatadas de forma tão naturalizada por nossos estudantes nos gerava e gera profunda indignação. Enxergar que a desumanização acontece como política de Estado nos leva a pensar em uma exigência ética para a educação e para a docência em formação.

Na ETC, experimentávamos a formação continuada proposta pela coordenação colegiada e, dessa forma, tentávamos nos fortalecer como educadores para, no mínimo, reconhecermos a existência de um abismo entre classes, etnias, raças e gêneros construído secularmente e arraigado em nossa sociedade.

Diante desse quadro, ler, compreender e analisar as narrativas de nossos alunos torna-se um desafio. Perguntas inevitáveis, tais como “Como analisar uma narrativa? Que elementos levar em consideração durante a análise? Que elementos considerar, à procura de indícios?” passam a fazer parte das nossas inquietações na pesquisa.

Como recurso para tentarmos superar tal desafio, encontramos, no paradigma indiciário na perspectiva do historiador italiano Carlo Ginzburg, contribuições para a análise de narrativas. Para Ginzburg (1989), o paradigma indiciário não se baseia nas características mais vistosas da situação pesquisada. A atenção se volta para os indícios, às vezes imperceptíveis, em dados marginais e em pistas (pegadas dão indícios de que um animal passou pelo local, por exemplo).

Ginzburg percebeu a utilização do paradigma indiciário no personagem de Arthur Conan Doyle<sup>74</sup>, Sherlock Holmes<sup>75</sup>, no método do historiador da arte italiano Giovanni Morelli<sup>76</sup> e nas pesquisas de Sigmund Freud<sup>77</sup> para o desenvolvimento da psicanálise. Nos três

---

<sup>74</sup> “Arthur Conan Doyle (1859 - 1930) Arthur Conan Doyle (1859-1930) foi um escritor e médico britânico, autor das 60 histórias do imortal detetive Sherlock Holmes que superou a fama de seu criador. Arthur Ignatius Conan Doyle nasceu em Edimburgo, Escócia, no dia 22 de maio de 1859. Filho de católicos irlandeses estudou no Colégio Stonyhurst, onde concluiu o colegial em 1875. Em 1876 ingressou na Universidade de Edimburgo concluindo o curso de Medicina em 1881. Entre 1882 e 1890 exerceu a profissão em Southsea, Inglaterra. Arthur Conan Doyle faleceu em Crowborough, Inglaterra, no dia 7 de julho de 1930” (Frazão, 2019).

<sup>75</sup> “Sherlock Holmes é um dos mais famosos personagens dos romances policiais da literatura britânica. O infalível detetive foi criado em 1887 e ainda hoje é um dos mais atraentes personagens dos romances policiais. Sherlock continua despertando a curiosidade dos leitores, tanto que seu endereço fictício – 221B, Baker Street – abriga hoje o museu do ilustre detetive. Sherlock Holmes foi criado pelo médico e escritor britânico Sir Arthur Conan Doyle” (Frazão, 2020).

<sup>76</sup> “Giovanni Morelli (1816 - 1891) Escritor, colecionador e crítico de arte italiano que criou um método de atribuição de obras de arte baseado na comparação de certos detalhes morfológicos dos personagens de uma pintura. Dedicou as suas investigações às coleções italianas de algumas galerias europeias [...] Viveu em Roma, Florença e, mais tarde, em capitais europeias como Londres ou Madrid. Nestas e noutras cidades frequentou museus e galerias de arte, visitas que dariam origem a sucessivos ensaios, escritos em alemão, sobre questões de autoria artística que reuniria na sua obra mais conhecida, *Estudos de Crítica de Arte sobre Pintura Italiana*, publicada sob o pseudônimo de Ivan Lermlieff. [...] Morelli se propõe, sobretudo, a distinguir as telas originais dos mestres daquelas de seus discípulos e imitadores e das cópias; estabelecer através de comparação e dedução um catálogo raisonné das pinturas de cada artista. [...] Morelli sustenta que um critério objetivo pode ser alcançado para determinar o autor de uma obra de arte se este parte da observação exata e analítica de todos os seus detalhes formais, mesmo os secundários e mínimos, que por vezes constituem as indicações mais seguras. Daí a importância que atribui ao formato das orelhas, das mãos, das unhas e outras características semelhantes que determinam os “costumes manuais” dos vários pintores” (Fernández, Tamaro, 2024).

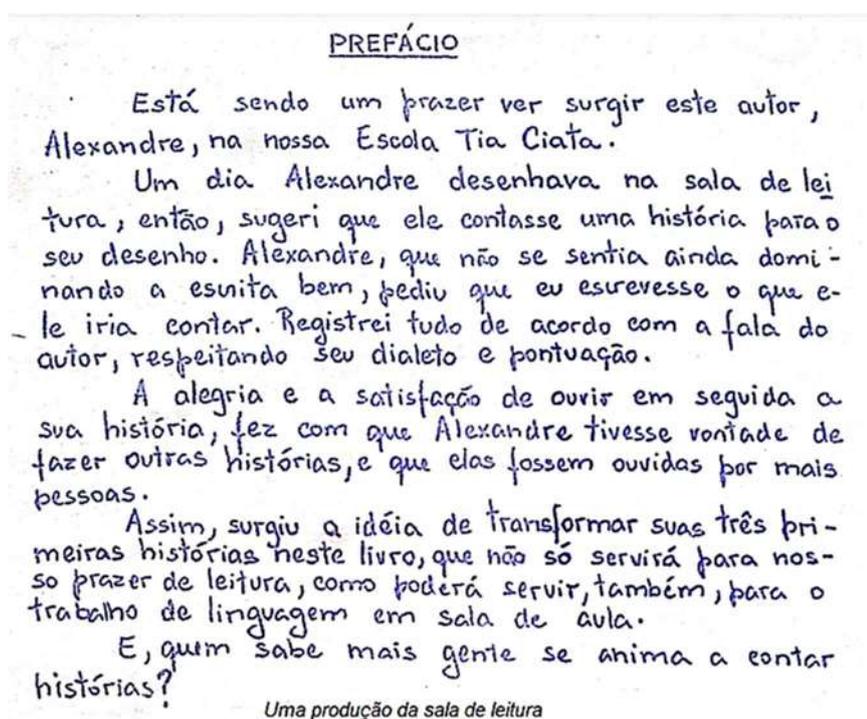
<sup>77</sup> “Sigmund Freud (1856-1939) foi um médico neurologista e importante psicanalista austríaco. Foi considerado o pai da psicanálise, cujos fundamentos teóricos e aplicação prática tornaram-se fonte para a compreensão do psiquismo humano e influenciaram a arte, a literatura e outros campos do conhecimento. Nasceu em Freiberg, na Morávia, então pertencente ao Império Austríaco. Filho de Jacob Freud, pequeno comerciante, e de Amalie Nathanson, de origem judaica, foi o primogênito de sete irmãos. [...] Em 1884, entrou em contato com o médico Josef Breuer que havia curado sintomas graves de histeria através do sono hipnótico, quando o paciente conseguia se recordar das circunstâncias que deram origem à sua moléstia. Chamado de “método catártico” constituiu o ponto de partida da psicanálise. Em pouco tempo, Freud conseguiu dar um passo decisivo e original que abriu perspectivas para o desenvolvimento da psicanálise ao abandonar a hipnose, substituindo-a pelo método das livres associações, passando então a penetrar nas regiões mais obscuras do inconsciente. [...] Em 1923, já doente, Freud passou pela primeira cirurgia para retirar um tumor no palato. Seus últimos anos de vida coincidiram com a expansão do nazismo na Europa. [...] Em 1938, quando os nazistas tomaram Viena, Freud,

casos, argumenta Ginzburg (1989), “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (p. 150).

Ao utilizar o paradigma indiciário, lidando com pistas e documentos de diferentes tipos, Ginzburg encontrou diferentes caminhos para alcançar seu objetivo, qual seja, entender o que as pistas significam e o que os documentos revelam. Partindo desse paradigma, arvoramo-nos a mergulhar no universo de nossos alunos, trazendo alguns dos diversos relatos através dos quais tentei estabelecer minhas impressões sobre o que representou a Escola para aqueles alunos, suas revelações sobre o cotidiano, seus sonhos, suas angústias.

Trazendo um pouco desse quadro que aponto, segue, na Figura 17, a produção de um de nossos estudantes na sala de leitura, que tomou a forma de livro, com prefácio da coordenadora Elizabeth da Silveira Petersen, nossa Beth:

Figura 17 – Prefácio da coord. Beth para livro de Alexandre Trigueiros



Fonte: Acervo ETC (1989).

Naquela conversa que tivemos recentemente, Beth passou suas impressões, com as quais me identifico. Disse ela:

---

de origem judia, teve seus bens confiscados e sua biblioteca queimada. Com o agravamento da pressão nazista, [...] Freud mudou-se para Londres, onde foi obrigado a se refugiar. Sigmund Freud morreu em Londres, Inglaterra, no dia 23 de setembro de 1939” (Frazão, 2023).

Considero tanto o projeto político pedagógico proposta pela Escola Tia Ciata, projeto este construído experimentalmente na prática diária da Escola, quanto a implantação da sala de leitura, como propostas que não puderam ser concretizadas plenamente. Não houve tempo.

Além dos acontecimentos em sua curta existência, como mudança de prédio, direção e equipe pedagógica, a dinâmica da Escola com seus desafios diários não permitiram a sistematização e aprofundamento necessário do que ali foi produzido.

Sem dúvida a experiência apontou avanços para a possibilidade de uma Escola Pública mais democrática, acolhedora e capaz de alfabetizar aqueles que não eram incluídos, ou não se incluíam, nas Escolas Regulares. Além de alfabetizar construindo cidadania no sentido pleno e permitir aos que ali passavam (alunos e funcionários) perceberem a existência de outros sentidos sociais.

Certa vez, convidada para um debate sobre "Imaginário Infantil" no Canal Saúde, perguntaram-me sobre o trabalho na Escola Pública Municipal do Rio de Janeiro. Fui considerada corajosa por declarar que a Escola Pública não tinha identidade. O trabalho dependia de quem dirigia a escola, do professor que ocupava a sala de aula... Talvez a proposta inicial dos CIEPs tenha sido quando o Ensino Público chegou mais perto da construção de uma identidade.

Por ocasião da implantação do primeiro CIEP, Tancredo Neve, fui indicada para a coordenação da alfabetização, mas preferi ir trabalhar na Escola Tia Ciata. Pareceu-me mais desafiador e onde encontraria liberdade para inovar. E assim foi.

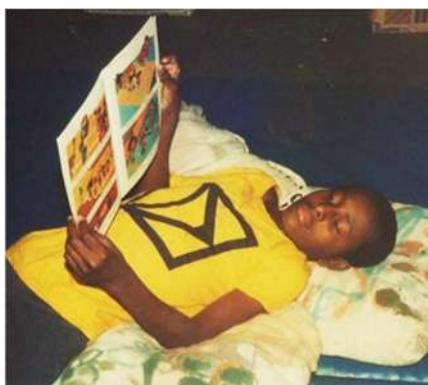
Quem passou pela experiência da Escola Tia Ciata sem dúvida muito aprendeu. Precisou desacomodar crenças e valores para poder atuar.

Se a Escola Tia Ciata tivesse tido continuidade na sua concepção inicial asseriada e seguido com o trabalho realizado da testagem para avaliar o nível de conhecimento do aluno para o ingresso no grupo de escolarização adequada, tendo a sala de leitura como o lugar de expressão dos alunos alimentando conteúdos e linguagem como subsídio para o trabalho pedagógico de sala de aula, poderíamos ter ido longe. As oficinas como expressão criativa e possibilidade de um ofício também abririam portas. Haveria a probabilidade de hoje ainda estar contribuindo para uma Escola Pública com mais eficiência e identidade.

Com certeza queríamos mais!

A partir de seu olhar, percebemos que não é apenas o aluno que vai à escola, mas que ele também nos coloca em contato com realidades e culturas que, sem essa abertura, sem essa escuta, nos teriam ficado inacessíveis. Nesse sentido, não nos bastava ver reproduzida a realidade do aluno, suas histórias; queríamos pensar sobre ela, como um caminho para entender sua vida, seus sonhos e seus sentimentos.

Figura 18 – Um aluno na Sala de Leitura.



Fonte: Acervo ETC (1989).

Miguel Arroyo (2018), mais uma vez, alerta e sensibiliza com suas contundentes análises de conjuntura, quando temos indícios de que a esperança de proteção aos alunos está colocada, muitas vezes, nas mãos dos educadores e da Escola:

Nos tempos de estudo-formação que acontecem na formação inicial e continuada uma pergunta vem se tornando obrigatória: que coletivos sociais, raciais estão a merecer ser entendidos, acompanhados como os mais ameaçados em suas vidas? Não é difícil, olhando para os corpos, rostos, vidas dos educandos das escolas públicas e da EJA, que são as mesmas vidas ameaçadas dos mesmos coletivos. Torna-se obrigatório olhar esses corpos, esses rostos dos educandos para entender que são eles, elas crianças, adolescentes, jovens, adultos em vidas ameaçadas. Será obrigatório reconhecer que as famílias pobres, mães trabalhadoras levam suas filhas, seus filhos às escolas na esperança de que suas educadoras e educadores protejam suas vidas de tantas ameaças. Velhas exigências éticas radicalizadas para a educação. Estamos em tempos de esperar proteção do Estado? Tempos que repõem uma constante em nossa história política: a história da educação pública e da docência sempre condicionada à como o Estado, as elites administram os Outros na condição de sem direito a ter direitos. Até em vidas ameaçadas. Entender como o Estado administra os Outros será uma pré-condição para entender como administra, ameaça a educação pública (p. 29).

Temos convivido com práticas históricas do Estado que tratam os oprimidos, os esfarrapados do mundo, os invisibilizados, como sem direitos à terra, teto, trabalho, renda, saúde, educação. Nesse sentido, insistimos em pensar sobre como o Estado ameaça os coletivos, sem direito a ter direitos. Os estudantes da ETC escancaravam suas duras realidades ameaçadas com uma naturalidade e uma sinceridade que nos mobilizavam.

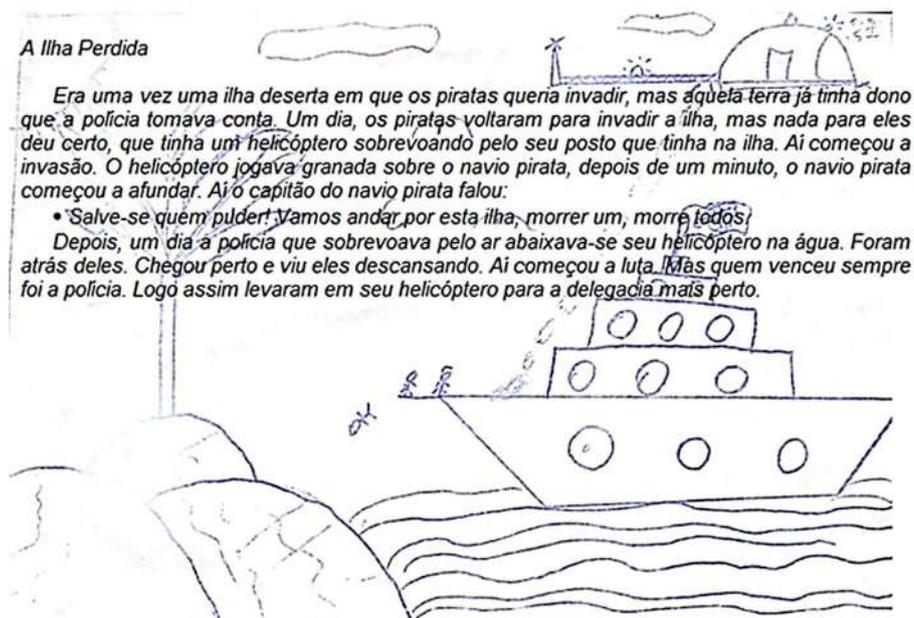
Podemos conferir tal afirmativa em seus textos, reproduzidos a seguir, através dos quais, enquanto falam, pensam; enquanto escrevem, registram; enquanto registram, se conectam com suas próprias histórias e com sua vida tão ameaçada, mas, muitas vezes, com uma ponta de esperança e desejo de mudança.

Trabalhar nesse contexto tão diverso, procurando abrir espaço para a percepção da autoimagem dos estudantes, era nosso desafio diário. Favorecer que experimentassem uma educação como processo de humanização, como propõe Freire, outra forma de pensá-los “em seu processo como sujeitos de conhecimento, e não como recebedores de um ‘conhecimento’ de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem” (Freire, 1987, p. 58).

A seguir, mostramos as narrativas que nos revelam os sonhos e as injustiças que sofriam nossos jovens estudantes, que viviam em situação de rua ou nas comunidades periféricas de nossa sociedade.

**A ilha perdida:** na história, apresentada na Figura 19, constatamos a força do sistema, que não permite saída aos personagens, nem descanso... Um retrato de vidas ameaçadas.

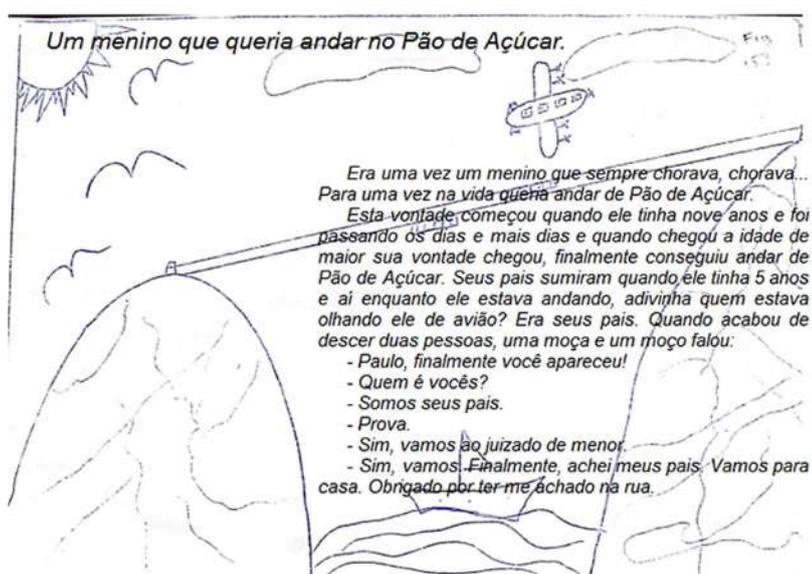
Figura 19 – História produzida na Sala de Leitura: “A ilha perdida”



Fonte: Acervo ETC (1989).

**Um menino que queria andar no Pão de Açúcar:** nesse relato, percebemos o desejo de o autor ser retirado das ruas, de ser encontrado pelos pais e de ser protegido pelas instituições.

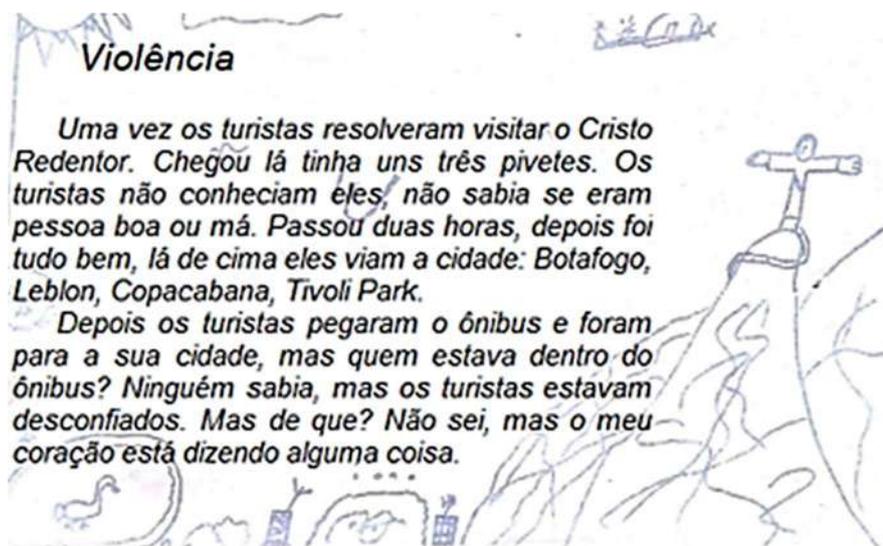
Figura 20 – História produzida na Sala de Leitura: “Um menino que queria andar no Pão de Açúcar”



Fonte: Acervo ETC (1989).

**Violência:** mais um texto onde vemos outra uma vez o conflito entre como aqueles jovens gostariam de ser vistos, de ser acolhidos e a realidade que lhes imputa um lugar previamente estabelecido: o de “pivetes”, sem chances, sem vez e, de antemão, condenados.

Figura 21 – História produzida na Sala de Leitura: “Violência”



Um dos colegas que estava pensando disse:  
 - deixa de bobagem, não tem nada.  
 Isso já era noite.  
 Chegou uma certa parte da escuridão. O que eles viram?  
 Os pivetes falou:  
 - Não adianta, é um assalto.

Todos os turistas se apavorar. Começaram a gritar:  
 - Socorro! Socorro!  
 Os turistas começaram a perguntar:  
 - O que vocês querem?  
 - Nós não queremos nada. Só queremos pedir um negócio. Leva nós três com vocês?  
 - Para que?  
 - Porque nós não temos pai e mãe, e por isso estamos nessa vida.  
 - Levamos, mas vocês prometem que ficarão quietos?  
 - Sim, obrigado.

Fonte: Acervo ETC (1989).

Além desses relatos, do mesmo autor, outras histórias produzidas na Sala de Leitura revelam o pensamento, as preocupações e as visões de nossos estudantes naquele momento de suas vidas. Transcrevemos a história perto de cada imagem dos textos para facilitar a leitura.

*A Menina que não sabia o que fazer:* nesse relato, vemos o sentimento de falta de oportunidade pessoal e profissional para os jovens envolvidos. A perspectiva apresentada era de aumento da dificuldade, apesar de toda a solidariedade que aparece entre a protagonista da história e sua vizinhança, que havia lhe havia emprestado dinheiro para comprar remédio e comida e da parceria dela com seu companheiro, que na falta de emprego, teve que vender bolinho de aipim na feira, mostrando a precariedade estampada. Com o despejo da casa, por falta de aluguel, só restava à protagonista a volta para a casa da mãe, agravando o ciclo da miséria.

“Era uma vez uma menina que não sabia o que fazer. Aí ela saiu de casa e encontrou um rapaz. Ele era muito bonito e ela foi para a casa dele, mas a mãe dela ficou preocupada. A menina também ficou preocupada com a mãe, mas como ela estava muito perdida, continuou morando na casa do rapaz.

No início eles estavam se dando muito bem, mas quando apareceu a mãe dela, eles se separaram e, só depois de uma ano, é que eles se encontraram e viveram felizes para sempre. Eles tinham esta esperança de viverem felizes para sempre. Achavam que o amor que os fez ficar juntos seria suficiente para superarem as dificuldades que começaram a passar, por exemplo quando ele ficou desempregado e ela ficou grávida.

A vida para eles dois ficou bastante difícil. Eles pediam dinheiro emprestado para o vizinho para poderem comprar os remédios que a moça estava precisando e também para comprar algo para eles comerem.

O tempo foi passando e a barriga da moça foi crescendo.

O rapaz disse:

– Essa situação tem que acabar. Eu vou arrumar um emprego. Daqui a pouco a criança vai chegar e ainda nós não compramos nada para a criança.

Uma moça perguntou:

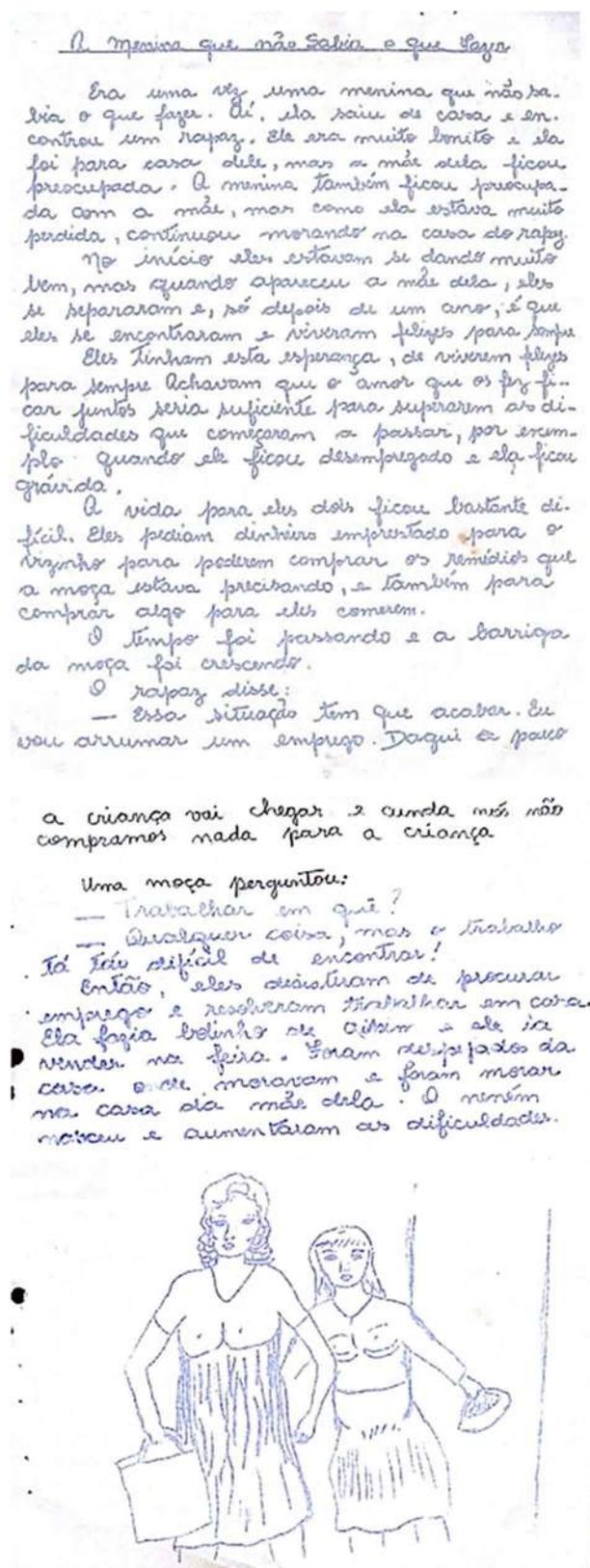
– Trabalhar em que?

– Qualquer coisa, mas o trabalho está difícil de encontrar!

Então, eles desistiram de procurar emprego e resolveram trabalhar em casa. Ela fazia bolinho de aipim e ele ia vender na feira. Foram despejados da casa onde moravam e foram morar na casa da mãe dela.

O neném nasceu e aumentaram as dificuldades.”

Figura 22 – História produzida na Sala de Leitura: “A menina que não sabia o que fazer”



Fonte: Acervo ETC (1989).

Continuando a experiência de conversa, leitura e escrita junto aos nossos estudantes na Sala de Leitura, segue, abaixo, mais um texto produzido entre os anos 1986 e 1989, apresentado na Figura 23 e na Figura 24.

***Um dia no parque de diversão:***

“Certo dia um grupo de crianças decidiu ir ao parque de diversões: Marcos foi no pular, Márcio na roda gigante, Mário na montanha russa e Marcelo no trem fantasma.

Marcelo foi dar umas voltinhas, enquanto isso ele viu uma garota muito bonita e tentava conquistá-la. Mas a garota não queria nada com ele.

Depois de alguns minutos o Marcos chegou e disse:

– Marcelo o que você tem?

Ele respondeu:

– Eu não tenho nada.

– Nada mesmo Marcelo?

– Vou contar a verdade: eu vi uma garota muito bonita e senti uma grande vontade de me aproximar. Mas ela não quis nada comigo. Que pena! Ela era tão bonita.

Então os seus amigos disseram:

– Que bobagem Marcelo, vá se divertir e aí você vai ver que isso é bobagem.

– Marcos você é muito chato, você tem que arrumar uma garota que goste de bater, aí você vai ver o que é bom. Bobagem é não dar valor as garotas e você não liga para ninguém eu me interessei pela menina e acho uma pena que ela não tenha ligado para mim.

– Então vá procurar falar com ela, “*se não*” você vai sofrer de amor. Vá lá falar com ela.

Aí ele foi falar com ela e não se arrependeu, pois ela resolveu falar com ele. Eles conversaram e ela disse a ele que também o tinha achado bonito só que teve medo de se magoar se envolvendo com ele.

“*Mudo*” de ideia, resolveu arriscar e namorar um por um certo tempo. Não se casaram, não “*tiverão*” filhos, não viveram felizes para sempre, mas ela não se arrependeu dos bons momentos que viveu com ele.”

Figura 23 – História produzida na Sala de Leitura: “Um dia no parque de diversão”

Um dia no parque de diversão

Certo dia um grupo de crianças decidiu ir ao parque de diversão: Marcos, Márcio, Mário e Marcelo. Marcos foi no pula-pula, Márcio na roda gigante, Mário na montanha russa e Marcelo no trem fantasma. Marcelo foi dar umas voltinhas enquanto isso ele viu uma garota muito bonita e bonita conquistá-la. Mas a garota não queria nada com ele.

Depois de alguns minutos o Marcos chegou e disse:

– Marcelo o que você tem?

Ele respondeu:

– Eu não tenho nada.

– Nada mesmo Marcelo?

– Vou contar a verdade: eu vi uma garota muito bonita e senti uma grande vontade de me aproximar. Mas a mãe quis nada comigo. Que pena! Ela era tão linda.

Então os seus amigos disseram:

– Que tal agarrar Marcelo, ele se divertiu e aí você não vai que isso é bobagem.

– Marcos, você é meio drôgado, você tem que arrumar uma garota que goste de você, aí você vai ver o que é bom. Bobagem é isso das salas as garotas e você não liga para ninguém. Eu me interessei pela menina e acho uma pena que ela não tenha ligado para mim.

– Então você procura falar com ela, se não você vai sofrer de amor, vai se fofar com ela.

Cu ele foi falar com ela e não se arrependeu, pois ela resolveu falar com ele. Eles conversaram e ela disse a ele que também o tinha admirado. Então ele que teve medo de se magoar se envolvendo com ela.

Mas de ideia, resolveu arriscar e na moça em por um certo tempo. Não se casaram, não tiveram filhos, não viveram felizes para sempre, mas ela não se arrependeu dos bons momentos que viveu com ele.

Fonte: Acervo ETC (1989).

Figura 24 – Desenho produzido na Sala de Leitura: “Um dia no parque de diversão”



Rio, 27/11/87

Turma da Ana (Tarde)

A turma não veio com nenhuma expectativa, então, propusemos a dramatização de uma das histórias do livro que eles leram. A sugestão foi muito bem aceita.

Junto conosco escolheram uma história (Um dia no Parque de Diversões) – citando para a escolha: Mais diálogos, e os seus personagens – quem iria representar quem. Portanto, no ensaio ~~preparada~~ preparamos e organizamos os grupos, picharam algumas coisas, como: colocaram voz na personagem da menina apaixonada.

Fonte: Acervo ETC (1989).

Como desdobramento, um dos três textos foi escolhido para ser dramatizado pela turma. Dessa forma, o aluno/estudante pôde falar de suas experiências, seus medos, suas coragens e da consciência da finitude dos bons ou maus momentos, reafirmando a expressão oral e escrita como um valor civilizatório. Jorge Larrosa e Karen Rechia (2018) diferenciam o aluno do estudante de uma forma peculiar:

A condição de alunos é, digamos, uma condição puramente administrativa. E se constituem em alunos, também, no momento em que atravessam a porta da sala de aula e ocupam seu lugar. A condição de aluno é uma condição administrativa e, digamos, posicional (como também é administrativa e posicional, ao menos em primeira instância, a condição do professor). No entanto, a obrigação do professor é transformar os alunos em estudantes, isto é, fazer com que passem da condição institucional e posicional de alunos à condição existencial e pedagógica de estudantes. O professor [...] lida com jovens, claro, lida com alunos, desde sempre, mas seu dever, parece-me, é tratar aos jovens e aos alunos como estudantes (p. 32).

Da mesma forma, os autores trabalham a ideia de experiência. Cabe a nós, professores, lidarmos com o que o aluno/estudante nos mostra, através de suas falas, de seus relatos, de suas escritas, como defendem Larrosa e Rechia (2018):

E isso é algo que faz o professor: pôr algo do mundo sobre a mesa, fazê-lo sensível e tentar convertê-lo em algo público, e comum, em algo sobre o que se possa pensar, sobre o que se possa colocar em relação a nossas formas (singulares e coletivas) de viver e de estar juntos. Não sei se isso tem a ver com a experiência. Mas para mim (e também nisso de fazer-se de professor) a pergunta atormentadora segue sendo, "como continuar"? "Por que continuar"? De fato, [...] aquilo de compreender o mundo é impossível, o de transformá-lo também, e o de descrevê-lo está difícil, acrescentava que talvez o que haja de ser feito é "mudar de conversa" (p. 182).

A partir de outra abordagem, os alunos foram estimulados a se expressarem através de nova atividade proposta na Sala de Leitura, como se pode ver nas próximas figuras.

Figura 25 – Sala de Leitura: uma nova proposta

Construíram uma história a partir de palavras escritas isoladamente. Cada aluno recebeu um pedaço de papel para escrever uma palavra.

As palavras que saíram foram:

- criança
- violência
- rua
- natal
- eu
- mãe

Dessas palavras iriam construir uma história. E a história que saiu foi:

Fonte: Acervo ETC (1989).

*A Nair na amargura da vida:* está aqui mais um relato que traz à tona o tema da violência, da gravidez, do abandono da mulher/mãe pelo homem/pai, do sentimento de posse do homem sobre a mulher, da mulher sobre o(a) filho(a). A temática da sexualidade foi trabalhada junto às dinamizadoras pela coordenadora Beth, que se sentia gratificada ao perceber quanta informação podia trocar com os alunos. Eles se surpreendiam com as descobertas vividas. Faltavam noções básicas da fisiologia humana. Um dos alunos exclamou: "se eu soubesse disto antes tia, não estaria nesta hoje" (fala de aluno, pai aos 16 anos, grifo nosso).

Figura 26 – História produzida na Sala de Leitura: "A Nair na amargura da vida"

### A Nair na amargura da vida

Nair vai a Rua Natal amar a vida encontrando um namorado. Ai foi para o Hotel fazer amor. Ai, este cara violentou a Nair. Ela foi levada pela ambulância do Bombeiro para o hospital Souza Aguiar. Ela ficou grávida e com o correr do tempo ela teve a criança. E assim criou a criança contra o pai.

Ela encontrou um rapaz que aceitou com o filho e tudo. Depois montou uma casa para ela.

O pai da criança apareceu querendo assumir o filho quando ela não quis aceitar ele, porque ela não gostava mais dele.

Então ele recorreu à justiça. Ela achou uma boa oportunidade para que ele passasse seu crime.

Então o juiz achou esse crime como uma violência que ele condenou o criminoso a prisão perpétua.

Ai, ele falou assim: — Eu, ficar preso para sempre? Nunca! Vou arrumar um jeito de eu sair dessa prisão. Será que eu vou voltar a vê-la? Mas eu vou fazer o possível para obter ela nas minhas mãos. Será que eu nunca mais vou ver meu filho?

"Agora que o Muquirana foi pensar Nisso?!"

(Obs) A última frase foi super espontânea, demonstrando total envolvimento com a história.

São temas complexos os que apareciam no dia a dia da Escola, especialmente diante do espaço dado para livre expressão dos alunos. A realidade da gravidez precoce e da sexualidade foi objeto de estudo da ex-coordenadora e professora de história da ETC, Martha de Abreu Esteves, que escreveu o livro “*Meninas Perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque*” (1989), que se mantém atual.

O livro traz à luz questões das mulheres perante a sociedade e a justiça e é resumida de forma lúcida e sensível pela própria Esteves (1989):

Na prática da justiça, o direito à civilização não era para qualquer mulher. Dependentes das posições dos policiais, delegados, advogados, promotores e juizes, sujeitas à boa vontade de vizinhos e amigos, subordinadas às contingências da 'cor' e da-estrutura familiar, sujeitas ao tipo de relação que possuíam com os acusados e à própria 'capacidade' de provar sua honestidade, as mulheres pobres percorriam os trâmites jurídicos num jogo de 'perdas e ganhos' onde as moças de 'cor' e independentes possuíam poucos trunfos (p. 114).

A pesquisa de Esteves (1989) aborda processos judiciais de defloração, estupro e atentados ao pudor no início deste século, mas de forma alguma trata-se de um trabalho acerca da violência contra a mulher. A partir de seu livro, entramos em contato com histórias que brotam desses processos, ficando visível que o que nos é apresentado como pauta são as relações amorosas nas camadas populares.

Os principais protagonistas dessas histórias, como a que nosso aluno mostra no relato anterior, declararam ser namorados, mas, se eram namorados, o que levava os envolvidos a recorrerem à instância jurídica? Além disso, requeriam a punição dos “ofensores” e/ou a reparação do ato “nefasto” através do casamento ou da imposição dos interesses do homem sobre a mulher: a sua posse, como sugere o texto do aluno acima.

Apesar de ser mais comum termos os homens no banco dos réus, percebemos que são as mulheres o objeto de maior investigação. Sobre as mulheres recai o dever de zelarem por regras e condutas sexuais “higiênicas”, sendo honestas, recatadas e do lar. Ainda hoje, o discurso civilizador passa por esses conceitos. As meninas/mulheres que se afastam ou se afastavam desse ideal são e eram estigmatizadas como prostitutas, objetivo do discurso marginalizador.

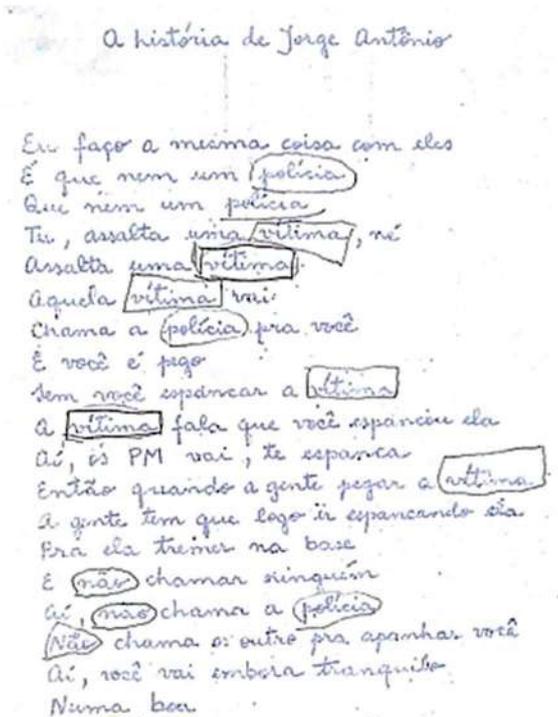
Portanto, na mentalidade dos homens da lei, não há nem havia espaço para mulheres que, por razões culturais ou por opção pessoal, assumissem maior liberdade ao andarem sós, saírem à noite ou frequentarem espaços públicos de lazer. Assim, temos meninas/mulheres consideradas desviantes dos padrões de comportamento impostos como modelos.

Nos anos 1980, temas como esse eram abordados na Escola Tia Ciata em conversas entre coordenação, professoras e estudiosos, como a socióloga Gabriela Leite. Ao fim e ao cabo, sempre coube à professora desenvolver cada vez mais a habilidade para trabalhar com o que emergisse na Sala de Leitura, na sala de aula, das conversas nos corredores da escola. Não é simples nem é fácil. Larrosa e Rechia (2018) nos dizem:

Portanto, a sala de aula é uma esfera pública porque há algo no meio que é comum a todos e que une e separa ao mesmo tempo. E esse "algo" é o assunto (o que temos entre as mãos) é a matéria (o que lemos juntos). Só assim podemos pensar que a aula é um lugar para descobrir, inventar, imaginar e compartilhar mundos. [...] Fazer o texto (e o mundo) interessante é pô-lo ou dispô-lo no meio, colocá-lo entre, inter-esse, pô-lo, ou apresentá-lo em cima da mesa. E, para isso, há que chamar a atenção de todos e de cada um para esse mundo (para esse texto), que o professor põe em comum (p. 186).

Na Figura 27, é apresentado outro texto construído na Sala de Leitura, que mostra a percepção da relação de violência da polícia com o estudante, o que o leva a pensar na violência como forma de se auto proteger, também, atacando uma vítima. As palavras circuladas foram destacadas pelo autor.

Figura 27 – História produzida na Sala de Leitura: “A história de Jorge Antônio”

 <p>A história de Jorge Antônio</p> <p>Eu faço a mesma coisa com eles  É que nem um polícia  Que nem um polícia  Tu, assalta uma vítima, né  Assalta uma vítima  Aquele vítima vai  Chama a polícia pra você  É você é pego  Sem você espancar a vítima  A vítima fala que você espancou ela  Aí, os PM vai, te espanca  Então quando a gente pegar a vítima  A gente tem que logo ir espancando ela  Pra ela tremer na base  E não chamar ninguém  Aí não chama a polícia  Não chama os outros pra apanhar você  Aí você vai embora tranquilo  Numa boa</p>	<p>A história de Jorge Antônio</p> <p>Eu faço a mesma coisa com eles.  É que nem um polícia  Que nem um polícia  Tu, assalta uma vítima, né  Assalta uma vítima  Aquele vítima vai  Chama a polícia para você  E você é pego  Sem você espancar a vítima  A vítima fala que você espancou ela  Aí os PM vai, te espanca  Então quando a gente pegar a vítima  A gente tem que logo ir espancando ela  Pra ela tremer na base  E não chamar ninguém  Aí não chama a polícia  Não chama os outros pra apanhar você  Aí você vai embora tranquilo  Numa boa.</p>
---	---

Fonte: Acervo ETC (1989).

Dizem Larrosa e Rechia (2018) que, “na sala de aula, preciso prestar atenção”. Os temas colocados em pauta importam, são delicados, falam da vida daqueles estudantes que seriam, em breve, mais uma vez invisibilizados, colocados para fora da escola, de volta às ruas, sem métodos, sem sistemas, sem salas de aula, sem a mediação de um professor. Esse espaço único, que é o espaço da sala de aula, deveria ser para todos, sem nenhuma exceção.

Tudo deve estar disposto de modo que seja possível prestar atenção. Eu gosto muito também da mesa do professor, preparar a mesa, dispor as coisas sobre a mesa. Parece que há algo de constitutivo, cerimonial, nesses gestos de preparar a mesa, de tirar os livros, os papéis, os materiais que serão usados. Por isso que não gosto que o espaço da sala de aula tenha sido já totalmente dessacralizado ou, para dizer com uma palavra menos marcada, desqualificado (como acontece, na atualidade, com quase todos os espaços). Eu acredito que na sala de aula não se pode estar "como em casa", que tanto os alunos quanto o professor têm que se sentir um pouco incômodos, um pouco estranhos, um pouco deslocados. É preciso fazer com que a sala de aula seja sentida como um espaço separado, distinto, com suas próprias normas e rituais, um espaço exigente. Porque somente assim a aula se transforma em um espaço generoso, um espaço que, por sua própria estrutura, te coloca sobre o que és, te faz ser melhor (ser mais cuidadoso, mais atento) do que és (Larrosa, Rechia, 2018, p. 73).

No texto apresentado na Figura 28, ainda como produto do trabalho na Sala de Leitura, vemos a denúncia de uma estudante a partir de sua vivência, referindo-se à desigualdade, à falta de oportunidades que gera violência e injustiças. Não há um sentimento de segurança e proteção a partir dos policiais/da sociedade.

A estudante coloca a escola em um patamar no qual precisaria e mereceria estar. Traz a família como núcleo importante para esse apoio ao espaço escolar. Há um misto de admiração e indignação em reconhecer a clareza com que a jovem trata de problemas arraigados em nossa sociedade tão excludente. Diz a estudante:

“Rio, 07/07/86

A violência deve ser combatida da seguinte maneira: acabando as favelas, dando empregos para as pessoas, aumentando o salário e tirando os policiais das ruas que eles não resolvem nada. Dando estudo obrigatório para as crianças, obrigando os pais a levarem seus filhos para as escolas e nem pensar de ninguém faltar à escola, ter pesquisa nas casas todos os meses. Acabando com a cadeia e quem matar ser morto aí vai acabar criminosos e ladrões.”

Figura 28 – História produzida na Sala de Leitura: “Reflexões sobre o combate à violência”

Rio. 02-02-86

A violência deve se combater da seguinte maneira:  
 a) cabando as parcelas, dando empregos para as pessoas, aumentando o salário e tirando as Policias das Ruas que eles não representam nada.  
 dando estudo obrigatório para as crianças =  
 obrigando os Pais a levarem seus filhos para a escola e não pensar de ninguém fora a escola ter pesquisa nas casas todos os meses.  
 a) cabando com a cadeia e quem matar ser morto ai vai acabar criminosos e ladrões

Fonte: Acervo ETC (1989).

Todos esses textos colocam o professor e o aluno em outro lugar a partir da reflexão em ação, que se torna desafiadora e necessária. Segundo Araújo (2009):

A ideia da professora como um profissional reflexivo surge a partir do reconhecimento dos saberes que estão presentes nas práticas dos bons professores. Isto significa que a prática reflexiva implica um processo de reflexão sobre a própria experiência que, na avaliação de Schön<sup>78</sup> (1992), envolve três movimentos: o conhecimento-em-ação; a reflexão-em-ação e a conversa-reflexiva-com-a-situação. O conhecimento-em-ação é o conhecimento construído e revelado no cotidiano. É um conhecimento não problemático, que emerge na própria ação, podendo ser observado e descrito. A reflexão-em-ação acontece no decorrer da ação pedagógica e não se vale

<sup>78</sup> Donald Schön (1930 - 1997) foi um pedagogo estadunidense que estudou sobre a reflexão na educação. Foi professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) de 1968 até sua morte. “Schön desenvolve seu trabalho a partir das bases da teoria da indagação, ou teoria da investigação, desenvolvida por Dewey, e propõe uma formação de profissionais reflexivos, que foi inicialmente voltada para as áreas de Arquitetura, Desenho e Engenharia. Só mais tarde, no início da década de 1990, as contribuições de sua teoria entraram no debate como possibilidades para a formação de professores. O artigo de Schön que serviu como referência para as discussões intitula-se ‘Formar professores como profissionais reflexivos’ e inclui-se no livro Os professores e a sua formação, coordenado por António Nóvoa (1992)” (Bretas, 2007, p. 32).

de palavras. No processo ensino-aprendizagem, ocorre, por exemplo, quando a professora é interrompida em sua explicação ou na orientação que está dando para alguma tarefa, para responder às perguntas inesperadas ou resolver problemas não previstos. Corresponde a uma investigação efêmera, que emerge e desaparece rapidamente, dando lugar a outro evento, mas deixando em seu rastro uma visão talvez mais clara da situação. O terceiro movimento, a conversa-reflexiva-com-a-situação, acontece quando a professora/pesquisadora se surpreende com algum obstáculo que a perturba e provoca incerteza. Busca então refletir e transformar a situação de modo a eliminar a incerteza (p. 31-32).

Para Donald Schön (1992 *apud* Araújo, 2009), o professor reflexivo é aquele que reflete, analisa e problematiza sua experiência prática. Assim, frente às situações novas que extrapolam a rotina, os professores criam, constroem novas soluções e novos caminhos através de um processo de reflexão na ação, ou seja, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares, configurando um conhecimento prático.

Esse perfil de educador pressupõe um ideal de professor reflexivo, o qual não vem separado da ideia de professor em formação continuada. A ETC, cotidianamente, nos levava a pensar sobre nossas práticas e a ter contato com autores e textos dos mais diversos.

Anos mais tarde, a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 2005), vulgo Lei Darcy Ribeiro, aborda, em seu artigo 63, a temática da formação continuada de professores e traz, em seu artigo 67, uma proposta de “aperfeiçoamento profissional continuado”, visando à melhoria da ação pedagógica.

O tema da reflexão-ação-reflexão está diretamente ligado à necessidade de se formar professores que reflitam sobre sua própria prática como instrumento para aprofundamento do pensamento, da ação e do consequente desenvolvimento profissional. Assim, o professor passa a ser reconhecido como sujeito que constrói seu fazer pedagógico a partir de sua experiência e com articulação entre teoria e prática.

O caráter dessas reflexões abarca temas complexos que nos levam a encarar feridas, como as que surgem nos relatos dos alunos da ETC. São os relatos de pessoas negras, algumas delas com histórico de abandono e exclusão. Nesse processo, pudemos contar com a presença do historiador negro progressista Joel Rufino dos Santos, que nos ajudava a pensar e a interferir criticamente nesse universo tão silenciado que povoava e povoa o mundo das imagens trazidas por nossa juventude discriminada, em busca de transformá-las ou de tentar ressignificá-las.

Não era à toa que nossos estudantes buscavam trazer saídas imaginárias para suas dores e faltas. A luta pela libertação dos negros passava e passa, também, pela sala de aula. Temos consciência de que esse movimento é pequeno, que a intervenção nesse aspecto específico do

racismo estrutural, tão bem apontado pelo Ministro dos Direitos Humanos Silvio Almeida<sup>79</sup>, se apresenta como desafio constante. Em sala de aula e na Sala de Leitura, podíamos falar sobre o não dito e isso foi muito importante para a construção de uma relação de confiança. Temos indícios de que as conversas representaram mais um fator que ajudou na permanência dos alunos na ETC.

No livro *Olhares negros: raça e representação* (2019), de bell hooks, encontramos ressonância com os indícios que levantamos sobre o que “sonhamos” para essa relação entre professor e estudante na ETC:

A partir de qual perspectiva política nós sonhamos, olhamos, criamos e agimos? Para aqueles que ousam desejar de modo diferente, que procuram desviar o olhar das formas convencionais de ver a negritude e nossas identidades, a questão da raça e da representação não se restringe apenas a criticar o status quo. É também uma questão de transformar as imagens, criar alternativas, questionar quais tipos de imagens subverter, apresentar alternativas críticas e transformar nossas visões de mundo e nos afastar de pensamentos dualistas acerca do bom e do mau. Abrir espaço para imagens transgressoras, para a visão rebelde fora da lei, é essencial em qualquer esforço para criar um contexto para a transformação. E, se houve pouco progresso, é porque nós transformamos as imagens sem alterar os paradigmas, sem mudar perspectivas e modos de ver (Hooks, 2019, p. 27).

### 3.2.5.1 *Quanto vale um negro?*

Por ocasião da comemoração do centenário da Abolição da Escravidão, em 13 de maio de 1988, foram planejadas atividades na ETC. Segundo Leite (2001) “as comemorações oficiais serviram de ponto de partida para que se debatessem temas como a origem do negro, o escravagismo, as revoltas pela libertação, o sentido da abolição, o projeto de nação brasileira – a história oficial e a história do cotidiano” (p. 77).

---

<sup>79</sup> Silvio Almeida - Doutor em Direito pelo Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Universidade de São Paulo. Mestre em Direito Político e Econômico pela Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Foi pesquisador do programa de pós-doutoramento pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (2013-2015). Foi pesquisador do programa de pós-doutorado da Faculdade de Economia da Universidade de São Paulo (2021-2023). Professor de graduação e docente Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito Político e Econômico da Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor da Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV-EAESP) e da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Foi Professor Visitante (Edward Larocque Tinker Visiting Professor) da Universidade de Columbia na Cidade de Nova York e Mellon Visiting Professor do Center for Latin American and Caribbean Studies da Universidade de Duke (EUA). Foi Presidente do Instituto Luiz Gama (2008-2022). Presidente do Centro de Estudos Brasileiros (CEB) do Instituto para a Reforma das Relações Estado e Empresa (IREE). Advogado. Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil (2023-até o presente).

Uma das propostas pedagógicas, “Quilombo da Tia Ciata”, como foi chamada, incluiu redações, desenhos, apresentação teatral e homenagens a Zumbi dos Palmares, como a que nos mostra o aluno Marcio, de 16 anos:

Na época dos escravos, os negros sofriam muito. Depois que a filha de D. Pedro assinou a Lei Áurea os Escravos foram libertos. Hoje em dia os pretos perto do branco é branco também. Apesar que quando eles vê um preto, no ônibus, ou em qualquer lugar, eles só revistam os pretos, mesmo se tiver só um branco e mais dez pretos, eles revistam os pretos e o Branco não é revistado. Apesar de isso acontecer, mas a maioria dos ladrão são negros. É por isso que os polícia só revistam Negros. Negro é uma cor como todas as outras, e tem pessoas que dizem: branco correndo é atleta, preto é ladrão (Leite, 2001, p. 78).

Marcio demonstra o conflito em sua percepção com relação à sua identidade negra. Ora ele afirma que brancos e negros são iguais (“pretos perto do branco é branco também”), ora afirma que “a maioria dos ladrão são negros. É por isso que os polícia só revistam negros”. A frase, ao final do texto, exhibe o profundo desprezo e preconceito pelos negros: “branco correndo é atleta, preto é ladrão”.

Violência, perseguição policial e discriminação faziam e ainda fazem parte do dia a dia de nossos alunos, que também se imaginam ora fortes, poderosos e imbatíveis, ora frágeis e impotentes diante da morte, muitas vezes violenta, e das ameaças constantemente sofridas. O aluno Marcelo, de 12 anos, criou uma história chamada “O sofá vermelho”:

Eu estava no sofá vermelho, cortando a unha, quando entrou um cara me encarando. Eu meti a mão na vassoura e fui mandando ele sair. Aí ele com um casco na mão pra dar na minha cabeça e eu: pá, pá, pá, pá ... metendo na cabeça dele. Até que enfim ele morreu. E aí pintou a polícia e eu estava cheio de sangue (esqueci de mudar a roupa). Fugi por uma rua, aí eu peguei meu automóvel. Roubei um automóvel. Fiz ligação direta, corri, corri ... Furo o pneu, levei um tiro na cabeça e caí (Leite, 2001, p. 79).

Na história acima, Marcelo exhibe tanto heroísmo, matando uma pessoa a vassouradas, quanto sua fragilidade diante da aparente inevitável morte violenta com um tiro na cabeça. A redação de Nilson, de 17 anos, reforça a inescapável possibilidade de ocorrência de morte violenta, que fazia e ainda faz parte da vida diária dessa juventude:

Emerson morava no Morro de São Carlos desde que nasceu. Tinha 14 anos e gostava de futebol. Seus times eram o Flamengo e o Juventude. Alguns dias atrás começou a trabalhar numa confecção, ganhando salário-mínimo. Essa semana, quando chegou em casa, pediu pra mãe CR\$50,00 para comprar doce. Enquanto estava na barraca escolhendo o doce, a polícia invadiu o morro e atirou no peito de Emerson. Emerson morreu e ninguém sabe por quê (Leite, 2001, p. 80).

Para hooks (2019),

atolados na negatividade e na negação, somos como sonâmbulos. Contudo, se ousarmos despertar, o caminho está logo ali [...] Coletivamente, pessoas negras e nossos aliados somos empoderados quando praticamos o autoamor como uma intervenção revolucionária que mina as práticas de dominação. Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras (p. 44).

Encerrada essa etapa, diante do que poderíamos tomar como “muita negatividade”, os alunos optaram por construir um quilombo imaginário como símbolo de resistência, onde projetavam, mais um pouco, suas histórias de vida e seus sonhos. O aluno Luiz Claudio desenha parte desse quilombo imaginário, dizendo localizar-se no interior da serra, bem longe, como mostra a Figura 29.

Figura 29 – Desenho produzido na Sala de Leitura: “Quilombo Tia Ciata”



Fonte: Acervo ETC (1989).

Havia quem escrevesse textos descrevendo sobre como imaginava ser o Quilombo. O texto “Casa”, apresentado na Figura 30, está sem a autoria, mas mostra bem a ideia que alguns alunos teciam sobre o que deveria ter e ser aquela comunidade quilombola.

“Casa

Casa de barro, moedor de cana, casa de palha, rua de barro, grande cercado de madeira, as pessoas vestem palha e “pelhes” de animal, Margarete cozinheira, não ia ter chefe, era tudo livre, “ningem” mandava em “ningem”, mas todo mundo se ajudava.

Tem “televisão”?

Acostuma a viver como a Jane do Tarzan.”

Figura 30 – História produzida na Sala de Leitura: “Casa”

Casa  
 Casa de luxo, comida de casa, casa de  
 praia, rua de luxo, quando eu cado  
 de madeira do furo do estômago  
 a falta de animal, margarina congelante  
 não ia ter café na tudo luxo  
 tudo sem comida sem ninguém, não  
 Todo mundo se ajudava  
 tem dinheiro?  
 A costume seria como o Jome de Tuba

Fonte: Acervo ETC (1989).

Todas essas questões iam surgindo à medida em que nossos alunos contavam suas histórias de vida, suas percepções de mundo, seus sonhos, seus desejos. Foi muito importante o suporte teórico e vivencial compartilhado conosco pelo historiador Joel Rufino dos Santos, que escreveu um projeto com a temática “Quanto vale um negro?”, com todo o apoio da coordenação colegiada.

Naquele momento, um dos primeiros desafios foi o de começarmos a pensar sobre o tema “complexo de inferioridade”, que surgia a partir dos materiais produzidos na Sala de Leitura, os quais nos serviam de base para desenvolvermos os demais conteúdos pedagógicos de forma transdisciplinar.

Figura 31 – Projeto da Sala de Leitura: Quanto Vale um negro? Autoestima

O objetivo específico do projeto é despertar (ou reforçar, quando já existissem) os sentimentos de auto-estima dos negros brasileiros.

O “complexo de inferioridade” da criança e do adolescente negros em face dos outros estoques raciais (brancos europeus e orientais), parece ser o ponto crítico da identidade negra no Brasil. Diferentemente dos Estados Unidos, as relações raciais aqui nunca se caracterizaram pela segregação ou pelo conflito violento e aberto. Não foram, contudo, favoráveis ao negro: todas as estatísticas e análises comprovam a sua inferiorização.

Fonte: Acervo ETC (1989).

Mesclávamos tempos com os alunos, tempos com a coordenação pedagógica e tempos reflexivos em rodas de conversas, com intelectuais, escritores, pessoas que estavam sempre por perto, pensando junto à nossa Escola, à nossa sociedade e a nossas práticas pedagógicas. Joel Rufino era um deles e trazia a indagação: “Quais [são] as causas dessa inferiorização?”

### Figura 32 – Projeto da Sala de Leitura: Quanto Vale um negro? Inferiorização

Quais as causas dessa inferiorização? Diversos estudos sobre crianças pobres demonstram que a diferença entre a criança pobre negra e a criança pobre branca (ou oriental) está na expectativa quanto ao futuro. A expectativa da criança negra é sempre menor. (Por exemplo: num grupo escolar socialmente homogêneo e racialmente diferenciado, verifica-se que as crianças negras declaram desejar, no futuro, profissões mais modestas que as outras. Enquanto as brancas esperam ser médicos, modelos, engenheiros, etc, as negras almejam ser motoristas, enfermeiras, desportistas, etc).

Fonte: Acervo ETC (1989).

Joel Rufino sugeriu que uma das causas dessa inferiorização estava ligada à expectativa de cada pessoa quanto ao seu próprio futuro. Há uma filmagem, feita em sala de aula, no Sambódromo, em que uma aluna foi perguntada sobre o que queria ser depois que terminasse os estudos na ETC. A menina, pensou, pensou e disse: “Quero trabalhar em casa de madame”. Sua fala corrobora o pensamento do historiador Rufino sobre esse sentimento de inferioridade determinando a expectativa de vida projetada por nossas crianças e adolescentes.

Joel Rufino e a coordenação pedagógica traçaram os objetivos para o projeto de pesquisa que se inaugurava. A ideia era ultrapassar as fronteiras do Sambódromo e atender a um grande leque de profissionais que trabalhavam, preferencialmente, com o público negro:

- a. Alfabetizadores, professores e animadores culturais de CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública) do Rio de Janeiro;
- b. Alfabetizadores, professores e técnicos pedagógicos em geral da rede pública das cidades de Salvador, Recife, São Luís etc.
- c. Alfabetizadores e professores de escolas comunitárias negras, como as de Lavras Novas (MG), Axé Opo Afonjá (BA), Bonsucesso (MA), Cafundó (SP) etc.
- d. Professores e técnicos de instituições de guarda e/ou proteção ao menor, como FUNABEM, FEEM etc.
- e. Bibliotecários e contadores de história de bibliotecas, centros de lazer e centros culturais de localidades com alta concentração de crianças negras (Anexo E).

Diante do desafio proposto pelo projeto, que perguntas fazer aos alunos e a nós mesmos, educadores, para começo de conversa? Rufino propôs algumas: “De quem descendo? Quem foram meus avós? Em que parte da África começou minha gente? Até onde vai minha ancestralidade - longe ou perto?”. As perguntas parecem atormentar o negro assumido no Brasil: o vazio de identidade que, de alguma maneira, é preciso encher. O projeto conclui:

O objetivo final desta novela histórica apoiada em criteriosa pesquisa - é relatar a título exemplar - a genealogia de negros atuais. O travejamento da obra se constituirá em estudos específicos, que podem ser publicados, de história, etnografia, folclore etc., e permitirá o arquivamento de um número incalculável de informações postas a

serviço, por exemplo, de compositores negros de escolas-de-samba. (Acervo ETC, Projeto “Quanto vale um negro? (Anexo E).

A expectativa cultivada era a de que o projeto “Quanto vale um negro?” provocasse um impacto social ao:

- Inaugurar uma nova pedagogia pela inclusão do negro como sujeito e objeto;
- Fortalecer a identidade étnica em milhares de crianças, adolescentes e adultos negros;
- Formar e informar milhares de líderes, artistas e intelectuais negros sobre história e cultura do negro africano e brasileiro. (Acervo ETC, Projeto “Quanto vale um negro? (Anexo E).

O que na época era embrionário, hoje em dia, temos visto na forma de políticas públicas. Foram anos de lutas, iniciadas por nomes corajosos, determinados, ousados, os quais trouxemos ao longo dessas “escrevivências”<sup>80</sup>. Em 21 de março de 2023, foi comemorado o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial<sup>81</sup>, quando o governo federal, em nome do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, lançou um pacote de medidas abrangentes pela igualdade racial, envolvendo diversos ministérios.

Na data, também foram comemorados os vinte anos de políticas públicas, no âmbito federal, pela igualdade racial. A Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003, foi um marco no enfrentamento ao racismo no país. No mesmo ano, Lula sancionou a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), a qual modificou a Lei de Diretrizes e Bases e tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares de ensino médio e fundamental. Sua aprovação foi resultado de anos de luta do movimento negro contra o racismo institucional brasileiro.

Dessa forma, esperamos estar cada vez mais conscientes e críticos ao escutarmos gritos de alerta, que têm ecoado cada vez mais fortes, até mesmo através da música. Interpretada por Elza Soares, “A carne” diz em seu refrão: “A carne mais barata do mercado é a carne negra”<sup>82</sup>.

<sup>80</sup> “Criado por Conceição Evaristo, o termo ‘escrevivência’ traz a junção das palavras ‘escrever e vivência’, mas a força de sua ideia não está somente nessa aglutinação; ela está na genealogia da ideia, como e onde ela nasce e a que experiências étnica e de gênero ela está ligada, explicou a escritora e educadora. ‘A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade’” (Herminio, 2022).

<sup>81</sup> Vinte anos de Políticas de Promoção da Igualdade Racial: BRASIL. Governo Federal anuncia pacote de medidas para combater o racismo e ampliar direitos para todos. *Gov.br*, Secretaria de Comunicação Social, Brasília, DF, 21 de março de 2023. Disponível em: [www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/03/governo-federal-anuncia-pacote-de-medidas-para-combater-o-racismo-e-ampliar-direitos-para-todos](http://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/03/governo-federal-anuncia-pacote-de-medidas-para-combater-o-racismo-e-ampliar-direitos-para-todos). Acesso em: 12 nov. 2023.

<sup>82</sup> A frase deu título a um artigo que pressupõe que “o racismo institucional é chave interpretativa importante para compreender a dinâmica de violências raciais. [...] Constatamos que o racismo é (re)produtor de negação de direitos, do não acesso aos serviços de saúde, da produção da morte e da não efetivação do Bem Viver para as famílias negras, e isso vem sendo colocado através da produção e reprodução do sofrimento, da violência e do racismo em suas mais diversas expressões” (Saraiva, Campos, 2023).

Que a resposta à pergunta “Quanto vale um negro?” seja: vale muito, vale tanto quanto cada ser humano da face da terra.

### 3.2.6 Avaliação e Currículo na ETC

Causava estranheza nos estudantes, logo que chegavam à sala de aula, o fato de estudarem em uma escola que não tinha série e onde pouco se usava o caderno ou mesmo o livro didático. Esperavam encontrar disciplina, uniforme, silêncio. Em função dessa imagem de escola que era trazida, os estudantes cobravam conteúdos que imaginavam ser necessários, mesmo sendo de difícil assimilação por estarem distantes de suas vidas.

Para formular um projeto e implantar a Escola, foram feitos inúmeros estudos, tendo como base a realidade da rede escolar municipal, especialmente os livros didáticos empregados nas classes de alfabetização nas zonas mais pobres da cidade. Os estudos revelaram que as cartilhas tinham conteúdos desestimulantes e ignoravam a origem cultural e social do aluno que iria aprender com elas. Consequentemente, o aluno não tinha sucesso na escola, continuava analfabeto e não raro “assumia” a culpa pela repetência, autorrotulando-se de “burro”, cabeça dura, incapaz de aprender etc.

Nem sempre o aluno e sua família conseguiam perceber que esse “não aprender” era, precisamente, uma resistência a aprender um conteúdo desestimulante e emburrecedor do sistema de ensino. “Por vezes, a maior prova de inteligência se encontra na recusa em aprender. [...] Afinal de contas as escolas são instituições dedicadas à destruição das crianças. Algumas, de forma brutal. Outras, de forma delicada”, afirma Rubem Alves (1984, p. 7).

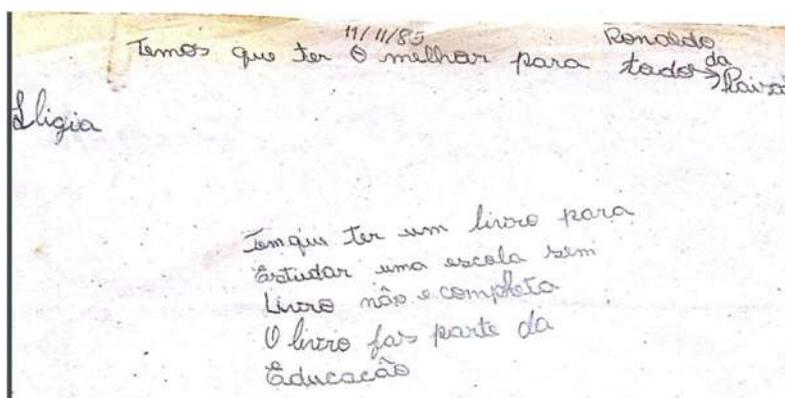
O desafio maior da ETC era provar que esses jovens eram capazes de aprender. Sua proposta fazia eco com as novas ideias que surgiam naquele momento e que rompiam com as visões, até então aceitas e difundidas como verdades absolutas, de que os alunos sofriam de carências econômicas, nutricionais e afetivas tão grandes que os impediam de aprender ou, em outra perspectiva, de que a causa da repetência escolar estava no método de alfabetização, que precisava ser mudado.

Essa luta e as discussões entre o imaginário da escola tradicional e a realidade de uma escola com tendência mais “transformadora” eram constantemente trazidas pelos estudantes (por alguns professores também). A busca da Escola Tia Ciata era por sentido, por um currículo que fizesse sentido, problematizando o que nos parecia pronto, normatizado:

Há fundamentos estabilizados, discursos que sustentam formas de compreender o currículo e a política de currículo. Procuo entender o que sustenta e constitui esses fundamentos, tento abalar o que se encontra sedimentado, tento problematizar a norma que parece guiar as políticas de currículo, acreditando ser importante apresentar outras possibilidades para pensar/operar essa mesma política. Nesse enfoque, defendo o que venho denominando currículo sem fundamento, sem bases, sem um chão capaz de frear a significação do currículo. Coloco-me assim no interior da disputa política pela significação do currículo e entendo que meus textos, e tantos outros textos, são também tentativas de produzir sentidos na política de currículo (Lopes, 2015, p. 450).

### 3.2.6.1 Temos que ter o melhor para todos

Figura 33 – Texto produzido por aluno: “Temos que ter o melhor para todos”



Fonte: Acervo ETC (1989).

Lopes (2015) segue afirmando a importância da negociação de sentido para a construção do currículo:

Defender um currículo sem fundamentos remete à defesa de que não há princípios e regras absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra dada razão, fora do jogo político educacional, que nos façam supor ser possível descansar da negociação de sentidos. As regras e princípios serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo (p. 461).

A ETC, como qualquer outro estabelecimento escolar, exibiu o confronto social com o qual convivemos historicamente, revelado tanto pela seleção “dos adequados” quanto pela exclusão “dos inadequados”. A ETC, em si, era vista como inadequada, desacreditada, muitas vezes, no próprio espaço físico do Sambódromo, que era dividido com outros projetos.

... a escola brasileira, programada para uma minoria de sua população, exclui de seu interior mais de 50% de seus possíveis alunos. Seu currículo é organizado para atender a um contexto sociocultural indicativo da cultura branca civilizada, higienizada e disciplinada, ignorando a verdadeira identidade cultural de nosso povo e até mesmo querendo levar nossos “despossuídos” a perderem o fio cultural que os identifica com sua classe e consigo mesmo, além de impedir de todas as formas que

tenham acesso tanto a sua história, quanto ao saber dominante. Desse modo, ao querer impor uma identidade baseada nos padrões europeus, acaba por gerar uma crise que, na escola, explode na relação professor/aluno, mas que, de fato, teria sua origem na relação da elite com o povo (Leite, 1991, p. 103-104).

Corroborando essa realidade de inadequação daqueles estudantes, Arroyo (2015) parte da hipótese de que:

[...] nosso sistema escolar e as identidades das escolas, públicas, sobretudo, e de seus profissionais foram construídos tendo como referente os seus destinatários, os trabalhadores, os pobres, os camponeses, os negros, mas pensados e alocados como inferiores no padrão de poder-saber. A histórica visão negativa desses coletivos e de seus filhos e filhas marcaram e continuam marcando a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade. Uma injustiça social que precisa ser denunciada e combatida (p. 17).

A própria LDB 9.394/96 reafirma o caráter de direito subjetivo, propondo que cada indivíduo é igual perante o Estado, a cidadania, a justiça e os direitos. Sabemos que o indivíduo se torna mais vulnerável fora da perspectiva coletiva. Segundo Arroyo (2015):

A igualdade jurídica de cada indivíduo perante os direitos e particularmente perante a educação vem inspirando o Plano Nacional de Educação - PNE, as diretrizes do Conselho Nacional de Educação - CNE, as políticas, as avaliações, a proclamação do Movimento Todos pela Educação, as concepções de currículo único, de qualidade única etc. Essa ênfase na educação como direito subjetivo de cada indivíduo tem bloqueado o avançar para um reconhecimento dos direitos coletivos e da educação como direito coletivo. [...] Ao se afirmarem coletivos em lutas por direitos coletivos pressionam para ir além dos direitos individuais. Coletivos que se sabem não iguais perante o direito, nem perante a lei, a justiça, nem perante a cidadania e o Estado (p. 21).

Pelo relatado até aqui, não podemos afirmar que educadores e estudantes da Escola Tia Ciata tinham consciência das segregações em contraposição à ideia de coletivos. Portanto, apesar do desejo da direção colegiada e da própria concepção de educação inclusiva daquele governo, era difícil dar um salto maior.

Acabávamos de sair de vinte e um anos de ditadura militar. As lutas em defesa da educação, da terra, do trabalho, da renda, da saúde e da justiça eram gigantescas demais para um solo ainda tão árido... Saltar do direito individual de todo cidadão para a ideia de sujeitos coletivos de direitos coletivos era o desafio maior e a grande luta travada dentro e fora da escola.

Segundo Leite (1991):

A participação do aluno também se dava no momento da avaliação do seu rendimento escolar. Esta era contínua, servindo de fim e recomeço. Esteve presente em todas as etapas do processo de aprendizagem e era feita também por eles. No início opunham-se bastante a essa ideia, porque só conheciam escolas com série e com provas. Como

ali estavam sendo avaliados permanentemente e com isso mudando de sala e de professor constantemente, resistiam, por insegurança diante daquilo que não conseguiam entender. Com o passar do tempo, adquiriram a compreensão sobre esse processo, e quando se sentiam defasados em relação aos conteúdos de determinado grupo e professor, solicitavam, eles próprios, seu remanejamento. Na maior parte das vezes estavam certos, mas em outras utilizavam isso como estratégia para se libertar de uma turma ou professor e escapar de um conflito que estivesse aflorando. Por outro lado, ajudava os alunos novos a entender mais rápido esse procedimento (p. 173).

Essa era a realidade daquele momento da escola: tínhamos professores e alunos que só conheciam escolas com séries e provas. O desafio era mexer nessa concepção de avaliação. Para tal, seria indispensável pensar na construção de currículos inclusivos, que se relacionassem à organização escolar não excludente e não classificatória.

Além disso, era essencial “que facilitasse a compreensão do termo ‘Justiça Curricular’<sup>83</sup>, aqui compreendido como um conceito que caminha de mãos dadas com a organização escolar democrática na defesa de práticas pedagógicas inclusivas, participativas, dignas, éticas e dialógicas” (Santomé, 2022, p. 16).

Nessa perspectiva ética, Freire sempre insistiu na importância da avaliação, associando essa prática à defesa de princípios democráticos e repudiando as práticas avaliativas autoritárias que estivessem a serviço da domesticação. “Não é possível praticar sem avaliar a prática [...]. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva” (Freire, 1989, p. 47).

O autor registra sua crítica veemente aos sistemas de avaliação que, desde meados da década de 1990, já anunciavam a ideologia de controle do “estado avaliador”, no quadro das políticas neoliberais. Freire (2021) assim se manifesta:

Os Sistemas de Avaliação Pedagógica de estudantes e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com” (p. 113-114).

---

<sup>83</sup> “[...] a justiça curricular respeita as singularidades dos corpos, dos sujeitos, das culturas, dos grupos sociais, ao mesmo tempo em que dá voz, visibilidade e representatividade a todos os integrantes das comunidades escolares com suas distintas realidades e regionalidades, aspectos constituintes de todos nós, seres humanos complexos, sócio-históricos, únicos em suas características, desejos, anseios, medos e experiências, nas mais diversas dimensões, contextos e cotidianos da vida, em um processo e período de tempo histórico e contínuo” (Santomé, 2022).

Podemos notar, por essa passagem, que, para Paulo Freire, falar em uma proposta de educação libertadora exige a adoção da avaliação fundamentada em uma prática democrática. Para tanto, a relação dialógica para fins de avaliação torna-se imprescindível.

Ana Maria Saul (2015), em seu artigo “Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória”, afirma:

Com medo e condicionado pela avaliação, o aluno frequenta as aulas, faz a lição de casa, decide se expressar de determinadas formas, comporta-se de uma maneira ou de outra. As famílias buscam na escola os resultados da avaliação dos seus filhos e os professores, em geral, utilizam, durante a maior parte do tempo, a avaliação como forma de controle da disciplina, das tarefas e dos chamados resultados de aprendizagem. A avaliação passa a ser *uma arma* na mão do professor, conferindo-lhe um poder disciplinador e ameaçador, que se amolda, tão bem, à formação de crianças e adolescentes submissos. O cotidiano escolar está impregnado de falas ameaçadoras que expressam o poder do professor. [...] a avaliação educacional serviria aos propósitos de uma educação domesticadora, na qual os educandos assumem uma atitude passiva frente a conhecimentos prontos, que lhes são transferidos, ou depositados, como numa ação ‘bancária’, sem a intenção e possibilidade de criação de conhecimentos significativos que sirvam aos propósitos de uma leitura crítica da realidade, com perspectivas de transformá-la (p. 1.303).

A autora destaca uma fala de Freire (1987 *apud* Saul, 2015):

“Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (p. 1.303-1.304).

A luta da ETC foi contra essa opção pela educação domesticadora, que acaba por ser uma condicionante para determinada organização curricular, dos materiais didáticos, dos chamados “métodos de ensino”, do sistema disciplinar, na relação com as famílias, na formação de professores e nos processos de avaliação formais e informais, no interior da escola.

Dito isso, na ETC, ao contrário de ser um mecanismo regulador, a avaliação tinha a perspectiva de uma educação crítico-transformadora. Adotávamos fichas de avaliação que descreviam o que o aluno sabia, não o que ele errava. Essas fichas, embora muitas vezes abandonadas por alguns professores, foram pensadas exatamente no sentido da positividade do saber que eles traziam, não no que a escola escolhia que eles devessem ter.

Tereza Esteban (2001) ilustra bem a dimensão dessa proposta, que demonstra o grau de sensibilidade e visão teórica da coordenação da ETC, naquela época:

O fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida

formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos. A inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado (p. 8).

Na concepção de avaliação de Saul (2015), em um sentido mais geral, destacam-se as seguintes características, as quais também pudemos enxergar nas práticas avaliativas propostas pela ECT, em seus seis anos de existência:

- Compromisso com a educação democrática, objetivando práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos;
- Valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem;
- Priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando;
- Proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando;
- Valorização do processo e os resultados do ato de ensinar-aprender;
- Utilização de processos dialógicos e participativos;
- Objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem;
- Objetivo de replanejar a ação educativa (p. 1.309).

Voltando para os anos 1980, nós, professoras que fomos formadas durante o regime militar, sabemos que as palavras “avaliação” e “currículo” quase não eram empregadas nas aulas do Curso Normal<sup>84</sup>, falava-se mais em “didática”. O mundo da didática parecia dominado pelo conservadorismo, por filosofias e modelos educativos ultrapassados, autoritários, pouco se falando em educação democrática, a não ser que cada um garimpasse fontes outras de leitura ou se encontrasse com grupos profissionais que pensavam em questões de avaliação e currículo como tema central para a construção de uma escola outra.

Assim aconteceu o desafio proposto pela ETC, com adesões e resistências. Percebíamos, como bem apontou Santomé (2022), que

o sistema educativo estava a serviço da reprodução da estrutura classista, sexista e racista da sociedade do momento. A prova era que entravam as classes populares e, em função do nível delas ou da pouca riqueza que poderiam ter, seguiam abandonando a escolaridade depois do segundo, terceiro e quarto anos, pois, naquelas condições, a maioria nunca seria capaz de concluir com sucesso a escolaridade obrigatória e, menos ainda, progredir até a universidade e ter êxito (p. 21).

---

<sup>84</sup> Curso Normal, também conhecido como Magistério de 1º grau ou Pedagógico, é, em vários países, a formação em geral de segundo grau, de professores habilitados a lecionar no ensino elementar, o local onde ocorre esta formação denomina-se Escola Normal, Instituto de Educação. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, ocorre a substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de Magistério. Com a LDB de 1996, a formação de educadores passa a ocorrer em nível superior, em cursos de graduação plena: surgem os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores.

### 3.3 Seu espaço físico

Temos introjetado, em nossas memórias, um modelo escolar que marca o panorama educacional em todo o mundo a partir do século XIX. De forma quase que caricatural, António Nóvoa (2022) traz, de forma simplificada, uma descrição desse modelo de escola que nos parece tão familiar:

- Edifícios construídos especificamente para serem escolas, nos quais os alunos cumprem um horário escolar e, durante esse tempo, vivem numa instituição à parte da sociedade;
- Estes edifícios têm diferentes arquiteturas, mas, no essencial, são concebidos em torno de salas de aula, de dimensões normalizadas e com idêntica disposição espacial (carteiras escolares organizadas em filas, viradas para um quadro negro);
- Os alunos estão agrupados em turmas, regra geral entre 25 e 35 alunos, sentados em carteiras, e têm como atividade principal escutar, em silêncio, as aulas dadas pelos professores;
- Os professores têm como obrigação principal dar as aulas previstas no programa, habitualmente com a duração de uma hora, a partir do “secundário” como professores de uma disciplina específica;
- O currículo está organizado por disciplinas, sobretudo a partir do “secundário”, e os alunos devem ser avaliados em função do programa que foi lecionado (p. 10).

Temos incorporado o princípio da escolaridade obrigatória consolidadas em três níveis: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, de acordo com a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 2005) e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>85</sup> para a Formação Inicial de Professores e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”, ou seja, orientações posteriores à implantação da ETC.

Voltando no tempo, na primeira metade dos anos 1980, durante o primeiro governo de Leonel Brizola e sob a orientação de Darcy Ribeiro, os CIEPs invadiram a capital e o interior do Rio de Janeiro com suas estruturas pré-moldadas, idealizadas por Oscar Niemeyer, como modelo padrão difundido como marca daquele governo.

O Ciep fazia parte de um projeto educacional definido como uma escola voltada para o atendimento de todas as necessidades das crianças ali abrigadas, em Educação Integral. O Ciep é um projeto padrão segundo um plano de trabalho, com vistas ao aproveitamento integral do tempo do aluno. O projeto inclui um prédio principal com 3 pavimentos - constituído por 24 salas de aula, refeitório para 300 alunos e gabinete médico-odontológico, bloco octogonal contendo a biblioteca com 120m<sup>2</sup> e a construção que abriga o ginásio de esportes completo. Na proposta do Ciep, as crianças poderiam frequentar em horário integral, cuidadas não somente pela

---

<sup>85</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

educação, mas pela saúde, entretenimento cultural, assistência social e à família. Na realidade, a proposta de construir um edifício-símbolo era para tornar a escola aberta à comunidade como ponto de referência e de simbolismo da prosperidade cultural e social. A ideia norteadora do projeto estava em criar uma identidade, um símbolo de modernização educacional através da arquitetura, logo sua padronização e por consequência, sua repetição em diversas regiões do Estado, possibilitou tal identidade da gestão atuante, ficando popularmente conhecido como “Brizolão” (Páscoa, 2008, p. 36).

Antes dos CIEPs, outro projeto ganhou novo significado, com a criação do Complexo Educacional Municipal (CEM) na Avenida dos Desfiles, vulgo Sambódromo. Como pode um espaço criado para o carnaval carioca transformar-se em escola durante o ano letivo? O Sambódromo, como espaço cultural com visibilidade internacional, ser ocupado por um público popular durante o ano letivo era inusitado.

Sem dúvida, era um público bem diferente do que ocupava os caríssimos camarotes durante os dias de carnaval. Essa contradição só foi possível ser vivida graças à visão de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro. Outro governo, que não fosse de esquerda, não faria o mesmo.

Figura 34 – Passarela do Samba Original (Sambódromo)



Fonte: Acervo Tia Ciata (1989).

Segundo Darcy Ribeiro, no prefácio que escreveu para o livro de Lúcia (Leite, 1991):

O Sambódromo surgiu da necessidade de dar uma casa ao carnaval carioca” (Leite, 1991, p.14). Essa construção se justificou ainda mais porque Oscar Niemeyer projetou 200 salas de aula embaixo das arquibancadas. Assim, o Sambódromo passou a ser um superCIEP, [...] durante todo o ano letivo, recebendo 5 mil crianças por dia, com uso múltiplo, dois meses por ano, para o carnaval e aos finais de semana o Sambódromo funcionaria com atividades culturais (p. 14).

No mesmo prefácio, Darcy Ribeiro continua (Leite, 1991):

[...] no meio desse programa todo estivemos sempre trabalhando com Lúcia, num programa marginal dentro de um programa especial, que interessava muito a ela e

muito a nós. A ideia era fazer alguma coisa pela criança abandonada, o adolescente de rua. A oportunidade, para testar as ideias da Lígia e ver se era possível fazer alguma coisa para essas crianças, apareceu quando construímos o Sambódromo (p. 14).

Segundo Leite (1991), a Escola Tia Ciata era também marginal dentro de uma estrutura inovadora, sofrendo uma série de revezes a nível interno e externo. Então, o rico Sambódromo era cercado por uma enorme vizinhança pobre.

A Escola está localizada perto do centro, rodeada por velhos e tradicionais morros da cidade do Rio de Janeiro, como o Catumbi, Providência, Favela, Mineira e outros. A sua população é formada por centenas de alunos carentes, mas muito festivos, que sobrevivem — talvez aí esteja o real "milagre brasileiro" — das mais diversas formas legais e não legais: são vendedores, ambulantes, engraxates, "trombadinhas", carregadores nas feiras, vendedores de contrabando, domésticas, arranjadores de qualquer coisa, etc. Enfim, são os que a nossa sociedade se habituou a chamar de "pivetes" (Esteves, 1989, p. 20).

Mesmo tendo formalmente autorização para funcionamento, com a cessão de espaço físico e o recebimento de móveis e alguns equipamentos iniciais, ela não foi incluída nos orçamentos e na programação subsequentes, pois não era reconhecida como integrando a rede municipal. Como seu funcionamento e seu currículo não eram padronizados ou subordinados administrativamente ao Distrito de Educação e Cultura (DEC), a Escola foi adjetivada como “alcova” de bandidos, marginais e pivetes.

Assim, era considerada perniciosa para convivência de seus alunos com os demais que frequentavam as outras escolas ao redor. Como disse Darcy Ribeiro no prefácio do livro de Lígia Costa Leite (1991):

Lígia começou com 50 salas - ou seja, 50 camarotes do Sambódromo – para educar a gurizada dela. Mas, o convívio daquelas crianças com as das outras escolas, junto ao enorme preconceito por parte de todos, gerou situações difíceis de resolver. Houve até a ideia de o projeto funcionar só à noite, mas não havia sentido. Aquelas crianças precisavam ter aula durante o dia, evitando que ficassem soltas na vida e se educando sozinhas (p. 15) (Anexo C).

Segundo Leite (1991), o proposto:

[...] era muito avançado pedagógica e estruturalmente para uma escola da rede oficial, não só do ponto de vista técnico-administrativo, mas também para o próprio professor ou funcionário que se apresentava para o trabalho. A rigor, essa proposta não passava de utopia, escrita em livros sobre educação, mas muito longe de ser colocada em prática; em suma, uma subversão ao sistema instituído. No fundo, muito dessa resistência se devia também a um fator relevante, ou seja, à alienação dos participantes diante da instituição escola, levando-os a se sentirem impotentes para modificar e transformar a realidade educacional brasileira e, conseqüentemente, influir na situação do analfabetismo e do fracasso da escola (p. 140).

Portanto, a ETC viveu diferentes sentimentos com relação ao tempo e ao espaço que lhe coube. Além da falta de material, havia o boicote, nem sempre explícito e consciente, dos profissionais estudiosos da educação das Secretarias envolvidas, de diretores e professores das escolas vizinhas e da administração da Riotur no Sambódromo.

Tentando conviver com as falhas, houve muita criatividade e empenho para percorrer lojas e entidades em busca de material, ainda que usado: papel computador, *xerox*, cotoco de lápis, “material imprestável para muitos, mas útil para a Escola” (Leite, 1991, p. 140).

No que se refere à integração com os demais jovens frequentadores do espaço, a Escola propôs algumas atividades com o suporte da Riotur, como criar a escola de samba-mirim denominada “Escola de Samba-Mirim Corações Unidos da Passarela”, que abriu o carnaval de 1985-1988. “Esta surgiu com um ex-presidiário que, ao entrar no espaço, perturbado e abismado falou: ‘eu fui isso! Só há um jeito de salvar essa gurizada, é não deixar que entrem na prisão aos 18 anos. Lá não tem salvação, não tem volta’” (Leite, 1991, p. 143).

Outra atividade proposta pela Escola Tia Ciata, da qual participaram todos os alunos da Passarela, foi o Gizódromo, um projeto da Comlurb que tinha como executor o Poeta do Giz, Gilson Abreu Marinho. “Seu objetivo era a educação e a conscientização para a preservação do patrimônio público, num trabalho contra as pichações que haviam se disseminado pela cidade, de forma totalmente destrutiva” (Leite, 1991, p. 143).

Dentro da perspectiva, as experiências proporcionadas deixaram marcas nos jovens no sentido de exploração do espaço, do tempo e de suas influências e entrecruzamentos:

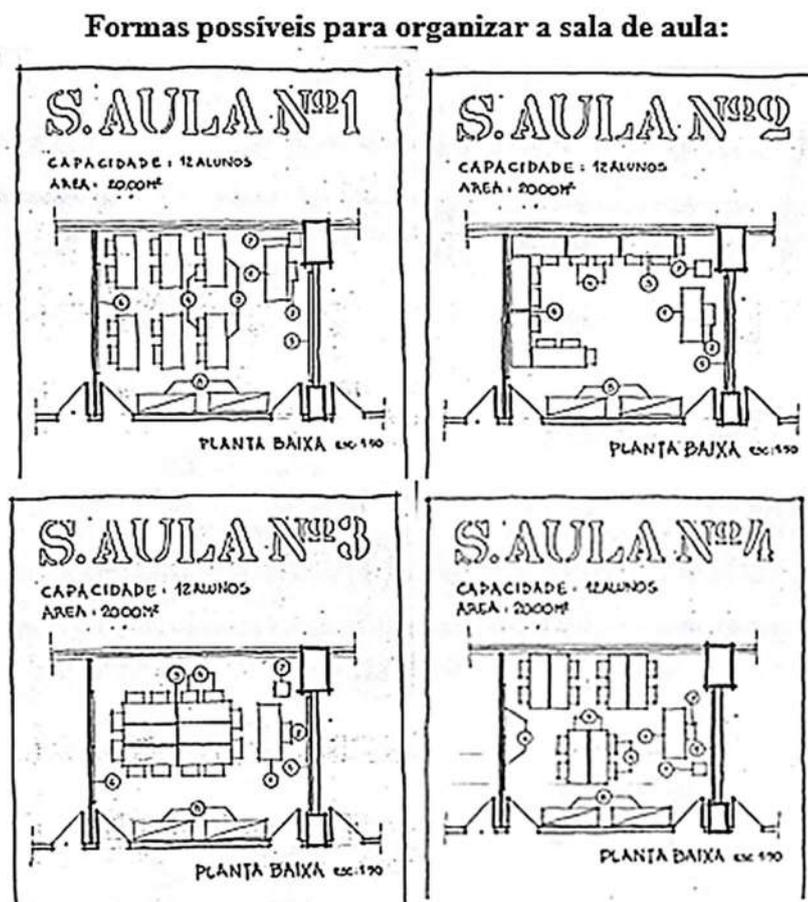
[...] O que recordamos são espaços que levam dentro de si, comprimido, um tempo. Nesse sentido, a noção do tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço. O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; O que são, portanto, nossa história. Por isso, o espaço "não é um meio objetivo dado de uma vez por todas, mas uma realidade psicológica viva" (Frago, Escolano, 2001, p. 63).

Da mesma forma, a disposição das salas de aula e a relação ou conexão que podem ou devem haver entre elas são discutidas por Frago e Escolano (2001):

Uma relação aberta e flexível não é igual a outra fechada ou rígida. A decisão de conjunto que se venha a tomar permite ou dificulta uma outra organização interna. Eis aí, mais uma vez, a dialética do limite e da fronteira, do aberto e do fechado, do poroso e do compacto, do que está dentro e do que está fora. A solução tradicional é conhecida: a sala de aula é um compartimento em geral retangular, fechado, no qual a única abertura permitida - ao olhar exterior e por razões de vigilância, iluminação ou higiene - é o visor envidraçado na porta ou janelão exterior (p. 117).

Na ETC, as formas de organizar os espaços variava conforme o plano de aula e a didática que o professor ia aplicar, como exposto nas figuras.

Figura 35 – Formas para se organizar as salas de aula no Sambódromo



Fonte: Acervo ETC (1989).

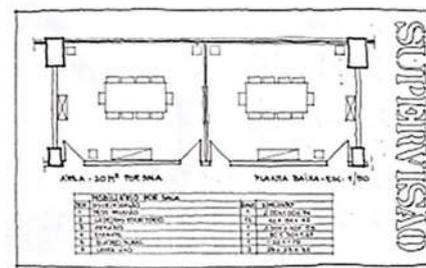
Vemos como mobiliário, na representação das salas de aula da ETC: uma mesa e uma cadeira de professor, 6 mesas duplas e 12 cadeiras para estudantes, um quadro de giz, 2 quadros-mural, uma cesta de lixo, um armário e, especialmente, várias possibilidades de arranjo. A mobilidade dos objetos pressupõe a possibilidade de mobilidade das pessoas naquele espaço também.

A ideia de flexibilidade aparece mesmo na fase de projeto de sala de aula, apesar de os demais elementos serem tradicionais: sala com portas e janelas, que, no caso específico da ETC, traz mais a ideia de iluminação e higiene do que de vigilância, até pelo fato de que estávamos ocupando diversos camarotes, em longos corredores.

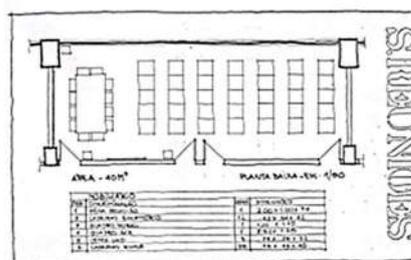
É no âmbito da sala de aula, o núcleo por excelência da atividade pedagógica, onde a análise histórica mostra essa relação entre a disposição, no espaço, das pessoas e dos móveis que nele estão e o sistema ou método de ensino seguido (Frago, Escolano, 2001, p. 121).

Figura 36 – Salas para supervisões, secretaria, almoxarifado e mecanografia

Sala para supervisões



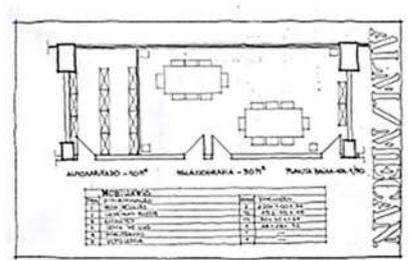
Sala para reuniões



Secretaria



Almoxarifado e mecanografia

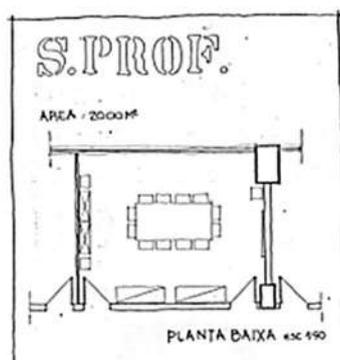


Fonte: Acervo ETC (1989).

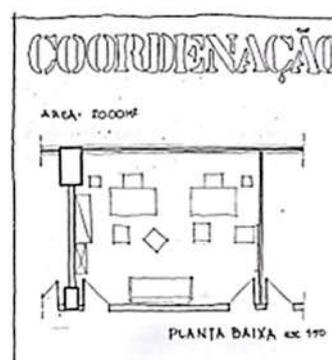
A mesma marca da flexibilidade, da porosidade vemos nos demais espaços da ETC, que visavam ao encontro, à troca, à conversa, ao diálogo, à reflexão, à construção coletiva. Nenhum espaço da escola se mostrava exclusivo ou individualista.

Figura 37 – Sala das(os) professoras(res) e da coordenação

Sala das(os) professoras(es)



Sala da coordenação



Fonte: Acervo ETC (1989).

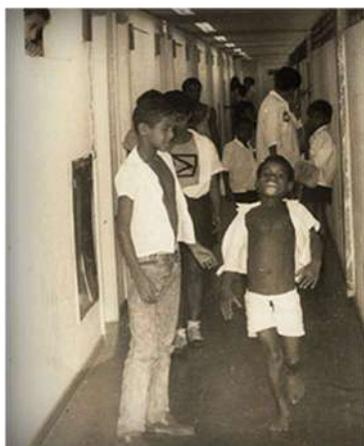
Segundo Frago e Escolano (2001):

Aquilo que se quer transmitir, ensinar ou apreender tem que estar mais ou menos delimitado, demarcado, mas também ordenado e sequenciado. O mesmo acontece com o contexto ordenado e construído para ensinar e aprender. Sua disposição, funções e usos não são deixados ao acaso. O imprevisível, aleatório e instável deslocariam o provável seguro ou previsível. Por isso, o ser humano prepara e dispõe, ordena e organiza. O problema se coloca quando tais precisão e regularidade, normalização e racionalização, realizam-se mediante dispositivos e engrenagens mecânicas ou organizações maquinais de seres vivos. Quando se esquece que se opera não com materiais inorgânicos mas sim com seres humanos. Então, curiosamente, a alta eficácia do mecanismo planejado revela-se altamente ineficaz. O lugar construído torna-se um sistema fechado, não flexível nem adaptável, no qual as necessidades de apropriação territorial do ser humano e de configuração de espaços pessoais e alheios, comuns e compartilhados, tornam-se inviáveis (p. 138).

Os espaços da ETC eram ocupados e frequentados por todos, fossem eles salas de aula, partes administrativas ou corredores. Portanto, eram quentes e vivos:

Ao fim e ao cabo, o espaço, assim como a energia, não se cria nem se destrói, apenas se transforma. A questão final é se se transforma em um espaço frio mecânico ou em um espaço quente e vivo, em um espaço dominado pela necessidade de ordem implacável e pelo ponto de vista fixo, ou em um espaço que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade do que limite. Em um espaço, em suma, para a educação, um âmbito que não pertence ao mundo da mecânica, mas ao mundo da biologia, ao mundo dos seres vivos (Frago, Escolano, 2001, p. 139).

Figura 38 – Os corredores de acesso às salas de aula e os ilustres estudantes



Fonte: Acervo ETC (1989).

Para o bom funcionamento da escola, faltavam cozinha e refeitório para o preparo e a distribuição da merenda e uma copa, então improvisada com uma pia pequena demais. A quadra de esportes ficava na pista de desfiles, o que tornava inviável seu uso durante a tarde em função de sol e calor. Faltavam vestiário e chuveiro para depois das aulas de educação física ou após o

retorno do trabalho (isso depois de a ETC firmar convênio com Comlurb e a Riotur para a educação para o trabalho).

Figura 39 – Cozinha e refeitório no Sambódromo



Fonte: Acervo ETC (1989).

Enquanto a Escola Tia Ciata tentava se organizar no Sambódromo, driblando carências e inadequações físicas e administrativas, os CIEPs continuavam a multiplicar-se pelo Rio de Janeiro, de forma padronizada, mostrando seu foco quantitativo pela urgência em atender a muitos estudantes em pouco tempo. O número de construções realizadas reforçavam e davam visibilidade àquela gestão pública.

A fisionomia dos CIEPs causou um grande impacto na opinião pública. Projetada em linhas futuristas por Oscar Niemeyer, os CIEPs causavam impacto justamente por encarnarem um novo/moderno/futurista tipo de escola. Não só pelo aspecto físico do prédio, amplo e de linhas arrojadas, mas pela distribuição funcional do espaço, composto por uma quadra poliesportiva, por um prédio hexagonal onde funcionava a biblioteca e por amplos refeitórios, além das salas que compunham a parte interna do prédio com capacidade para atender cerca de 500 crianças. Seu impacto não se deveu apenas à interferência que a construção dos CIEPs causava na paisagem dos bairros da periferia urbana e nas cidades do interior, mas particularmente porque todo aquele investimento era endereçado preferencialmente para as crianças dos setores populares da sociedade fluminense (Xavier, 2001, p. 16).

A disputa política revela seu poder de influência na quebra de processos evolutivos na implantação de escolas, onde projetos arquitetônicos ou político pedagógicos raramente são continuidade de experiências anteriores ou o serão nas experiências posteriores. Todavia, percebemos que o espaço da ETC no Sambódromo, apesar das carências, era acolhedor pelas relações interpessoais estabelecidas. Por isso, era preservado, garantindo a continuidade de nosso trabalho com os nossos estudantes e com a equipe em constante formação, até que alguma intervenção nos separasse.

### 3.4 A escola e a sociedade

O processo de estabelecimento de vínculo com nossos estudantes foi desafiador. A coordenação e os professores enfrentaram algumas adversidades. A conquista desse aluno foi tensa, pois, no início, ele tendia a não acreditar em ninguém, em nada. Além disso, no dia a dia, era necessário superar os conflitos entre as demais escolas do próprio Sambódromo e a ETC.

O preconceito que percebíamos da sociedade, com relação ao perfil de nosso estudante, se refletia em nosso cotidiano no Sambódromo. A Polícia Militar (PM) trazia à tona essa relação de preconceito, pois, não raramente, os incidentes que aconteciam lá eram apontados como se tivessem acontecido por causa de um dos estudantes da Escola, o que, muitas vezes, não se confirmava. Nessa hora, a intervenção da coordenação, desmitificando e mostrando o contrário, era essencial.

Quando a Escola Tia Ciata se propunha a levar os estudantes para atividades extraclasse, o preconceito social ficava mais evidente ainda. A seguir, apresentamos relatos referentes às vivências que aconteceram quando os alunos foram levados ao Pão de Açúcar e ao Tivoli Park. Podemos ver a marca do preconceito tanto nos meios de transportes públicos quanto no próprio espaço onde estudavam. A habilidade da coordenação de contornar infinitas situações surgidas cotidianamente nos levam a enxergar, com humor, situações dramáticas.

Nada melhor para sentir essa relação entre a ETC e a sociedade do que relatando o que foi experimentar a cidade do Rio de Janeiro com nossos estudantes. Por exemplo, sair da escola com nossas turmas para visitar o Pão de Açúcar revela o tamanho do nosso desafio diante do inusitado, da realidade que os estudantes nos permitiam experimentar e que experimentavam também. Era instigante. Foram várias as histórias vividas e registradas na época.

#### 3.4.1 Ida ao Pão de Açúcar

Começamos pela ida ao Pão de Açúcar. Eis o relato feito pela coordenadora de história Martha Abreu:

Era o primeiro passeio organizado pela Escola. Eu, coordenadora de História, planejei tudo com o objetivo pedagógico de fazer os alunos visualizarem o Rio de Janeiro pelo alto, facilitando a compreensão de alguns conceitos geográficos como baías, litoral, planícies, ETC., além disso ensiná-los a como utilizar mapas. Dividiu-se os alunos em dois grupos, ou seja, seriam 2 dias de passeio. Acontece que os alunos escalados para o segundo dia não se conformavam em não ir logo no primeiro dia. Não aceitavam esperar sua vez. As professoras, meio apáticas, não conseguiam me ajudar para evitar que os alunos do segundo grupo entrassem de penetras no ônibus. Eles invadiam pelas

janelas e se escondiam como podiam. Os que não entravam, se penduravam nas portas, janelas e até para-choques. Depois de muita conversa, conseguimos partir. O motorista deu alguns solavancos para acalmar a agitação e afastar os penetras que ainda sitiavam o ônibus e que nos ameaçavam: “ainda nos encontraremos hoje.”

Na subida do bondinho vimos alguns alunos do segundo grupo na Praia Vermelha correndo, alegres. Pensei: “serão barrados na bilheteria.” Pura ilusão! Algum tempo depois, quando já lanchávamos, surgiram eles como super-heróis. Vinham alegres, com o prazer da vitória – enfim estavam no alto do morro sem precisar de nossa ajuda e informavam que voltariam no ônibus conosco. O que fazer? No caminho de volta os penetras eram os primeiros da fila e foram os primeiros a entrar no ônibus. Mas eles teriam que sair e voltar por si só, ou não seríamos educadoras.

Acontece que alguns professores se juntaram aos demais alunos me pressionando, gritando e tumultuando as possibilidades de diálogo. Como coordenadora da Escola tinha que ter uma saída, alunos e professores exigiam. A saída dos penetras estava se tornando cada vez mais difícil, ou melhor, saíam pela porta e voltavam pelas janelas. O tempo passava e continuávamos em estaca zero e o pior eu, coordenadora e sem ajuda, estava ficando cansada e sem alternativas.

Resolvi, então, saltar do ônibus para evitar que os que saíssem, retornassem. Quase fico de fora do ônibus, que ameaça partir. Reúno os penetras numa esquina para conversar com seriedade. Depois de algum tempo, concordam em ir de ônibus comum, desde que eu pagasse a passagem deles. Era a deixa que eu precisava para sair daquela situação, mas exigi que me devolvessem o dinheiro no dia seguinte, mesmo sabendo que isto poderia não acontecer. Acabamos assim chegando a um acordo. Exausta, lembro-me que no dia seguinte teria outro passeio, desta vez com o segundo grupo (Acervo ETC, 1989).

Anos mais tarde, entrevistamos um de nossos ex-estudantes que puderam viver essas experiências. Vale a pena ouvir a memória que ele traz sobre o que viveu e valorizou na ETC. Carlos<sup>86</sup> (Acervo ETC, 2014<sup>87</sup>) ilustra bem o sentimento daqueles alunos com relação à ETC:

na Tia Ciata todos chegavam com uma situação precária. Colocavam-nos [coordenadores e professores] no ônibus para irmos ao museu, para o Tivoli Park, para o Pão de Açúcar. Olhar o Rio de luneta. Quem proporcionou? As abençoadas professoras da Tia Ciata que se transformavam de patricinhas em faveladas, que se envolviam com a gente. Elas iam para a comunidade para nos defender.

### 3.4.2. Ida ao Tivoli Park

A ida ao Tivoli Park foi desafiante e, mais uma vez, reveladora do preconceito que tínhamos que enfrentar, como mostra o relato de Lígia, Mônica e Martha:

Trinta alunos, adolescentes, se preparavam para ir pela primeira vez em suas vidas a um parque de diversões. Planejaram cuidadosamente o passeio, pensavam nos brinquedos, qual seria o melhor, o mais desafiante e o mais divertido. Como não conseguimos ônibus especial para o passeio, teríamos que ir em um ônibus de passageiros, comum. Dividiu-se os meninos em três grupos, cada qual com uma

<sup>86</sup> O depoimento completo de Carlos (nome fictício de nosso ex-aluno) se encontra no Anexo D deste trabalho. O depoimento foi filmado em 2014, quando Carlos já tinha mais de 40 anos de idade, e nos mostra o que significou a ETC em sua vida.

<sup>87</sup> O acervo foi atualizado na ocasião das entrevistas.

professora acompanhando-os. Um dos grupos, ao entrar no ônibus com a alegria de estar recebendo um presente muito esperado, fazia algazarra própria de adolescentes. No meio da viagem, um passageiro, talvez irritado com a gritaria produzida, levanta-se do banco e coloca um revólver na cabeça de Lourenço, um menino alto, louro, descendente de italianos, mas com a mesma imagem de desafio e rebeldia individualizada dos colegas negros e também analfabetos. Todo o ônibus fica mudo, pressentindo o tumulto, o medo tomou conta do ambiente até o Parque. O homem apoplético grita injúrias, ordenando: “tem que ter respeito. Aqui tem senhoras, crianças .... Vocês não vão assaltar hoje!” O motorista segue direto para o Parque, sem paradas, quando descem os alunos e a professora, ainda sob o efeito do choque e da agressividade gratuita (Acervo ETC, 1989).

Mais uma vez, a coordenação e as professoras foram testadas em suas habilidades para enfrentar os desafios que se impunham sempre que ampliávamos o espaço de circulação de nossos alunos nos passeios propostos pela Escola.

Esse acolhimento da ETC adiou, minimizou, mas não evitou que parte daqueles jovens se tornasse presa fácil para o mundo dos pequenos delitos e, até mesmo, do crime. Por outro lado, de certa forma, permitiu que parte deles escapasse da exclusão através do sentimento de pertença à Escola e ao espaço de trabalho remunerado que ela proporcionou.

Houve um fato bem pitoresco que fala dessa vida no “fio da navalha” de parte desses jovens. Conta Lígia, em uma de nossas conversas no processo de pesquisa, que uma professora tinha chegado à Escola para dar aula totalmente nervosa e transtornada, pois tinha sido assaltada no ônibus por um dos estudantes da escola. O pior de tudo é que sua bolsa tinha sido levada naquele assalto. De repente, surge o estudante, devolvendo a bolsa intacta à professora. Ele disse que “se não levasse a bolsa da professora, durante o assalto, os outros passageiros poderiam pensar que a professora era sua comparsa”.

Lidar com essas situações sem fazer juízo de valor foi o que nos aproximou daqueles estudantes e, de certa forma, aproximou-os da sociedade, que tende a excluí-los. Pelo tipo de trabalho educacional que realizou e por sua articulação em rede social, a Escola Tia Ciata conquistou reconhecimento público e dos próprios alunos. Ainda em 1987, seus coordenadores foram convidados a participar do grupo inicial de discussão que fundamentou as transformações na Lei nº 8.069/90, o ECA (Brasil, 1990).

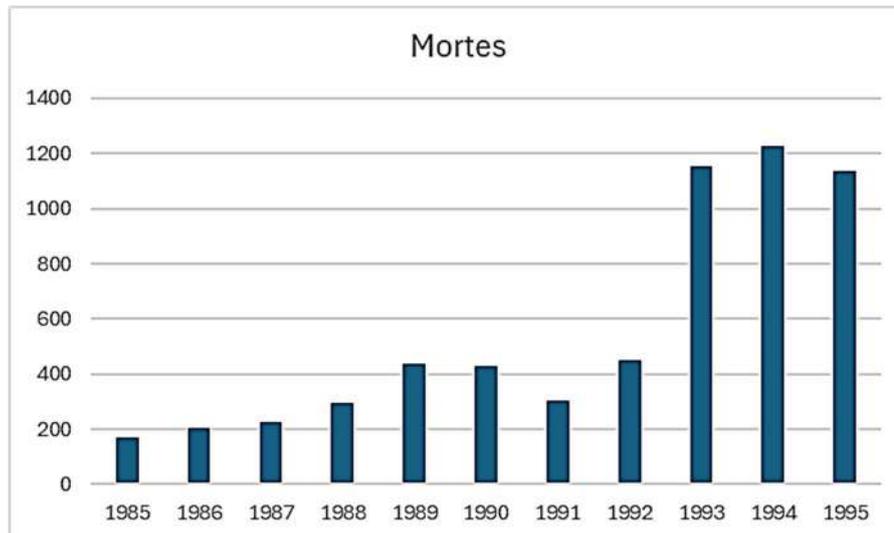
Em decorrência, em 1988, foi selecionada pelo BNDES como modelo a ser multiplicado em outras cidades, recebendo recursos do Fundo de Investimento Social (Finsocial) para construir e montar uma sede própria na Praça Onze, além de verba para capacitar os professores que ali trabalhavam, e pela Unicef, recebendo dez mil dólares da campanha Criança-Esperança I. Nesse ano, por decreto do prefeito, a experiência passou a chamar-se Escola Municipal de Educação Juvenil Tia Ciata (Anexo H).

Darcy Ribeiro, no prefácio para o livro de Leite, (1991, p. 16) relata o desapontamento com a atitude do prefeito Marcelo Alencar, eleito em 1989, de exonerar a coordenação da Escola:

Pois bem, uma das coisas tristes que acontecem neste momento no Rio é ver terminar esta experiência da Lgia, tão importante e que teve tanta repercussão nacional e internacional, sendo considerada por organismos internacionais como um padrão de atendimento à criança mais carente. Por razões inexplicáveis e de politicagem boba, Lgia e sua equipe foram afastadas do trabalho. Muitos alunos já abandonaram a Escola por não encontrarem mais ali o respeito que recebiam antes (p. 16).

Portanto, em janeiro 1989, a Escola teve sua equipe de coordenação e planejamento exonerada das funções por questões políticas, conforme pontuado na introdução deste trabalho. Infelizmente, com as mudanças administrativas, parte dos alunos abandonaram a ETC e vieram a engrossar as estatísticas de jovens exterminados, de acordo com levantamentos divulgados pelo Juizado da Infância e Juventude (Leite, 2001). O Gráfico 3 mostra o número de mortes violentas de adolescentes no Rio de Janeiro entre 1985 e 1995:

Gráfico 3 – Mortes violentas de adolescentes no Rio de Janeiro entre 1985 e 1995



Fonte: Gráfico elaborado a partir de Leite (2001).

Assim, podemos afirmar que a Escola funcionou como um antídoto à criminalidade e à vida nas ruas. Os jovens, que terminavam a 4ª série, se sentiam orgulhosos com os certificados que não julgavam mais serem capazes de conseguir.

### 3.4.3 Legislação, escolaridade e trabalho: a “ideologia da situação irregular”

A existência do projeto da ETC, que exigiu de todos nós enfrentarmos tantos desafios, não poderia ter sido em vão. Ao longo da história do Brasil, a legislação posicionou-se de diversas maneiras frente à ressocialização do chamado “menor infrator”<sup>88</sup>. Antes da Lei nº 8069/90 – ECA, recorriamos à Lei nº 6.697/79 – Código de Menores, que foi uma das primeiras estruturas de “proteção” aos menores.

O Código surgiu em uma época culturalmente autoritária e patriarcal. Portanto, com relação ao menor, não havia preocupação em compreendê-lo e atendê-lo, mas sim em apresentar soluções paliativas, sendo uma das principais delas “tirar de circulação” aquilo que atrapalhava a ordem social. Com tal Código, deu-se o estabelecimento de um novo termo: “menor em situação irregular”, que dizia respeito ao menor de 18 anos “que se encontrava abandonado materialmente, vítima de maus-tratos, em perigo moral, desassistido juridicamente, com desvio de conduta ou o autor da infração penal” (Gracias, 2023).

A maior crítica referente à chamada “ideologia da situação irregular” esteve em não diferenciar o menor infrator daquele que era, de fato, vítima da pobreza, do abandono, dos maus-tratos e diversos outros fatores que justificariam uma ação diferenciada. Isto é, pela legislação vigente, o Código de Menores, todos os envolvidos nesse cenário estariam em “situação irregular” e seriam tratados da mesma maneira: afastados da sociedade, segregados.

O caráter discriminatório do antigo Código se dava pela forte associação da pobreza à delinquência. Na prática, o grande alvo da legislação eram crianças e adolescentes pobres, negros, de baixa renda e com baixa ou sem escolaridade. O ex-aluno Carlos mostra, em seu depoimento, reconhecimento e gratidão por ter vivido algumas experiências propiciadas pela ETC que, sem ela, não teria sido possível viver:

Então, quando nós chegamos ali na Tia Ciata, nós nos deparamos com a nossa realidade. Quem chegava ali, chegava na mesma condição que nós. Ninguém chegava com a merendeira bonitinha, ninguém chegava com a mochila bonitinha. Na Tia Ciata, todos chegavam com a mesma situação precária que nós chegamos. E ali sim, nós começamos a aprender um com os outros. Por quê? Porque às vezes, sem nós sabermos, encostava um ônibus lá fora, botavam-nos dentro do ônibus, daqui a pouco nos levam para um museu, para a gente aprender o que era museu, coisa que nós nunca tínhamos presenciado. O que era um museu? (Acervo ETC, 2014).

<sup>88</sup> “Em 2013, segundo dados da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 95% das crianças e adolescentes privados de liberdade eram do sexo masculino. Seis em cada dez jovens infratores tinham entre 16 e 18 anos. Não há dados recentes sobre as características sociais desses jovens, mas uma pesquisa realizada em 2003 pelo Ministério da Justiça mostra que 60% dos menores infratores eram negros. Metade deles não frequentava escola nem trabalhava quando cometeu o delito e 66% deles eram de famílias consideradas extremamente pobres” (Azevedo, 2016).

Apesar de todo o cuidado da escola, aqueles jovens continuavam sendo discriminados no percurso, no museu, na Passarela do Samba, mas a ETC defendia os jovens e continuava abrindo caminhos.

O Código de Menores<sup>89</sup> (Brasil, 1979) apresentava o “menor” como objeto de tutela do Estado, legitimando a intervenção estatal sobre aqueles que estivessem em situação irregular, como estabelecia a lei. Crianças consideradas expostas, abandonadas, mendigas ou vadias saíam da tutela da família para a do juiz de menores, o qual tinha o poder de decidir como e onde ela ficaria sem qualquer garantia contida na lei.

O ex-aluno Carlos mostra, no depoimento a seguir, o reconhecimento que guarda da importância da atuação da ETC em uma época em que não era raro o jovem “em situação irregular” ser tutelado pelo Estado, sendo retirado da tutela de suas famílias. Nesse quadro, o papel da ETC foi fundamental na garantia de um olhar mais cuidadoso, mais crítico do *status quo*, mais inclusivo:

E a escola proporcionou isso tudo para nós. Foi a escola Tia Ciata. Hoje eu passo lá e fico até um pouco emocionado, porque hoje ela não tem mais a estrutura que ela tinha. Já não é mais aquela escola que nos acolhia, que acolhia aquele que era chamado de trombadinha, na época, que acolhia aqueles que eram chamados de favelados, da época. Hoje, tenho 40 anos de idade, seis filhos, cinco netos. Estou prestes a me aposentar, graças, primeiramente a Deus e, segundo, a vocês, Tia Ciata (Acervo ETC, 2014).

Naqueles anos, imperava o desinteresse do legislador na reinserção social do menor, objetivando apenas o controle da ordem pública e da paz social, totalmente desvinculado da proteção dos direitos infanto-juvenis. Dessa forma, os “menores” abandonados, desassistidos e em perigo moral eram punidos por terem nascido negros, pobres, sem lar ou até por não se ajustarem ao padrão da sociedade na época.

Era nítida a diferença entre uma criança da alta classe social e aquela em “situação irregular”, distinguindo-se “criança” de “menor”. A expressão “menor mata criança” era muito comum. O ex-aluno Carlos retrata bem esse olhar discriminador que percebia na sociedade:

E pela Tia Ciata ter se tornado uma escola mãe, que para mim foi uma escola mãe, porque ela me acolheu. As outras escolas não queriam mais me acolher. A escola Tia Ciata foi uma mãe porque além de ela pegar nós que éramos da comunidade, ela também apanhava aqueles que eram de rua e misturavam-nos ali. Os filhos de papai e mamãe não iam para ali não porque tinham medo de nós que éramos da comunidade, dos meninos que eram de rua. Então, eu tinha aquela escola Tia Ciata como uma mãe para mim. Tanto é que a escola Tia Ciata, com o auxílio de vocês [professores (as)] me proporcionou a vida que hoje eu tenho, porque se vocês não me abrigassem

<sup>89</sup> O Código de Menores foi revogado, em 1990, após a publicação do ECA (Brasil, 1979).

naquela escola, não me ajudassem, hoje eu não estaria à beira da aposentadoria (Acervo ETC, 2014).

Ainda percebemos, nos dias de hoje, que não há mudança significativa nesse quadro de preconceito. O que há é uma modernização da lei. Segundo o advogado Ariel de Castro Alves<sup>90</sup> (2016), após mais de trinta anos de ECA, “o Brasil tem uma das legislações mais avançadas do mundo para proteger crianças e adolescentes de papel, mas é um dos piores do mundo na proteção de suas crianças e adolescentes de carne e osso”.

Alves (2016) prossegue, dizendo que

Uma mudança fundamental é que sob a égide do Código de Menores, antes do ECA, vigorava o conceito de “situação irregular”. O menino de rua, a criança negligenciada educacionalmente, a menina explorada sexualmente, a criança trabalhando, o adolescente infrator, o menino vítima de tortura, entre outros exemplos de violações, estavam em “situação irregular” e deveriam ser “objeto” de intervenções dos adultos e do Estado, já que não eram considerados “sujeitos de direitos”.

Nessas circunstâncias, os jovens alunos “trabalhadores” da ETC passaram a viver a possibilidade de experimentarem não somente uma mudança de estilo de vida, como conquistar uma certa proteção pessoal, pois poderiam deixar as ruas e aprender uma profissão através da escola. A articulação do acesso ao conhecimento formal na escola com a prática profissional cotidiana apresentou grande significação para aqueles jovens e para a Escola.

O ex-aluno Carlos faz mais uma fala que ilustra claramente a importância da entrada daqueles jovens no mercado de trabalho, sob orientação e coordenação da ETC:

Eu lembro que quando trabalhávamos como gari-mirim, a escola ali, sempre nos proporcionando um melhor aprendizado, com toda a paciência. Quando nós saímos dali, para poder trabalhar [como gari-mirim] e íamos para a orla, aquela praia em frente ao Morro da Rocinha, São Conrado. O caminhão dos gari-mirins nos levava para ali, nós saltávamos ali. Se nós realmente fôssemos maus elementos, não iriam nos colocar ali. Ali em São Conrado, nós saltávamos do caminhão, entrávamos naquela praia ali, naquela orla ali, limpávamos a praia toda, subíamos de volta para o caminhão. Aí sim, começava a algazarra, porque nós sabíamos onde nós podíamos bagunçar: em cima do nosso caminhão. E começava a encarnação, um bate daqui rapapé dali, mas quando chegava no local de trabalho, que era ali no Leblon. Saíamos de São Conrado e íamos para o Leblon, pulávamos do caminhão civilizadamente, entrávamos na orla, ali na areia e íamos ali no Leblon no meio daquelas mulheres bonitas, tínhamos que limpar em volta delas e o ensinamento que nós tínhamos é que

<sup>90</sup> “O advogado Ariel de Castro Alves assumiu a Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, pasta ligada ao Ministério dos Direitos Humanos, que terá como ministro Silvio Almeida. A Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente é o principal órgão federal da área da infância e adolescência do País e cuida de temas como o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, o Fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos, Convivência Familiar e Comunitária, Enfrentamento à Violência e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, Proteção de Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte, Enfrentamento ao Trabalho Infantil, Políticas de Primeira Infância, entre outras. O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) também compõe a estrutura da Secretaria” (Garcia, 2023).

não podíamos mexer com as mulheres, não podíamos pisar na água, nos molhar. Não podíamos. Não tínhamos problema algum na praia. Não havia reclamação de nós na praia. Por quê? Porque nós tínhamos um bom aprendizado (Acervo ETC, 2014).

Arroyo (2009) fala desse caldo cultural onde reprovação, não aprendizado de hábitos de trabalho e negação de cidadania fazem parte de um mesmo discurso:

O que essa cultura e prática da reprovação revelam ou o que legitimam sua defesa intransigente é uma concepção de cidadania e de pertencimento à comunidade política extremamente moralizante: sem o aprendizado dos hábitos de trabalho, ordem, dedicação, esforço, não poderão ser reconhecidos cidadãos nem da ordem nem do progresso. Não terão o atestado de bons antecedentes escolares, bons comportamentos cívicos e civilizados para o convívio no trabalho e na cidade (p. 145-146).

A Escola Tia Ciata sentia o reflexo desse caldo cultural, carregado de preconceito e impossibilidades, tanto em nível interno quanto externo, na relação com as outras escolas que funcionavam na Passarela do Samba e na relação com outras instituições, como a Secretaria de Educação. Isso por causa dos alunos que a escola atendia, pelo fato de serem vistos como “marginais”, “pivetes”, entre outros adjetivos. Viam a escola como “‘uma alcova de bandidos’, que poderia contaminar as crianças que ainda tinham chances de serem recuperadas para a vida e que frequentavam as outras nove escolas situadas ao seu redor” (Leite, 1991, p. 138-139).

#### 3.4.4 “Vocês professores viam em nós algo que nem nós víamos em nós, que era o quê? O valor”

Mais uma vez, o ex-aluno Carlos faz uma fala muito pertinente com relação ao olhar desqualificador e excludente da sociedade, de maneira geral, e o papel, antagônico a esse, desempenhado pelos educadores da ETC:

Na escola, o que me marcou muito foi quando uma das professoras... eu fiz 18 anos de idade. Fazendo 18 anos, nós tínhamos que ser desligados [do trabalho] porque nós tínhamos que nos apresentar no quartel. E, automaticamente sendo desligado, você já não fazia mais parte da empresa, mas a escola fazia parte da nossa vida tão grande, uma aproximação tão grande, fazia tão parte da nossa vida, que a escola segurava a nossa vaga, porque se nós não servíssemos [ao exército] nós retornaríamos além [de para a] da escola, também para a empresa. Uma das professoras chegou para mim e falou assim: “se você vier para a escola 30 dias direto, você está na empresa”. E eu procurei entrar no eixo. Entrei no eixo, fiquei ali aproximadamente 30 dias, sem sair do eixo. Foi quando eu recebi a oportunidade de retornar para o trabalho. Então, para mim, aquilo ali foi muito gratificante. Muito gratificante por eu ser um jovem, morador de comunidade, poderia muito bem, dali em diante me largar, me abandonar, mas vocês professores viam em nós algo que nem nós víamos em nós, que era o quê? O valor (Acervo ETC, 2014).

Ao nos depararmos com esse depoimento, podemos perceber o quanto o preconceito, a falta de empatia, de conhecimento, de reconhecimento e de acolhimento nos fez e faz perder tantos jovens. Segundo Liberati (2003 *apud* Tiberio, 2014),

antes do Estatuto, as medidas aplicadas aos menores infratores visavam, sobretudo, sua proteção, tratamento e cura, como se eles fossem portadores de uma patologia social que tornava insustentável sua presença no convívio social. O pior disso é que esses jovens não eram considerados sujeitos de direitos, mas objeto de atividades policiais e das políticas sociais.

Tiberio (2014) explica que

Com o advento da Constituição Federal em 1988, a Constituição Cidadã, como denominou Ulisses Guimarães, marca-se uma nova fase após a rigorosa ditadura, a democrática. A nova Constituição trouxe consigo ideais da Revolução Francesa, isto é liberdade, igualdade e fraternidade. Além disso, teve em sua formação, ampla abertura para a participação popular, tornando-se um divisor de águas num país onde os direitos fundamentais nunca tinham sido totalmente reconhecidos. Ao tratar das condições pessoais do menor de idade, o constituinte, ao elaborar o artigo 227, da referida Carta Magna, reconheceu a família como responsável na formação de uma sociedade saudável, vez que, o papel da família é fundamental na estruturação do caráter e orientação dos indivíduos. Não obstante, a sociedade e o Estado se tornam grandes responsáveis pela proteção dos direitos das crianças e adolescentes, observando sua condição especial de ser em desenvolvimento e, assim, sua vulnerabilidade. A proteção ao menor torna-se um dever social. Nesse sentido, dispõe o artigo 227: Art. 227 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. (g. N.) Em 1990 entra em vigor o chamado Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), trazendo uma grande transformação em relação a tutela dos menores de idade no Brasil. Respaldo do artigo 227 da Carta Magna, o ECA, como dispõe Saraiva (2010), representa um marco no que se refere ao tratamento da criança e do adolescente. Conforme Veronese (74) “O Estatuto da Criança e do Adolescente tem a relevante função ao regulamentar o texto constitucional, e fazer com que este último não se constitua em letra morta”. Ademais, dentre os princípios estruturantes do ECA, cumpre destacarmos dois: o princípio da prioridade absoluta e o princípio do melhor interesse do menor. O primeiro trata-se de um princípio constitucional previsto no artigo 227, o qual estabelece que os direitos das crianças e dos adolescentes devem ser tutelados com absoluta prioridade. Já o princípio do melhor interesse do menor assegura que todos os procedimentos devem ser realizados levando em conta o que é melhor para o menor. Faz-se importante ressaltar que o antigo Código de Menores (1979) tratava especificamente dos menores em situação irregular, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), tem-se proteção integral aos menores de idade, independentemente de sua condição na sociedade, como ressalta Saraiva (2010, p.16) “tem-se uma só condição de criança e adolescente enquanto destinatário da norma, titular de direitos e de certas obrigações, estabelecendo uma nova referência paradigmática”. Surge, então, a Doutrina da Proteção Integral dos Direitos da Criança, consubstanciada no referido artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e, por conseguinte, nos princípios estruturantes do ECA, firmando a criança e o adolescente como sujeitos de direito com proteção e garantias específicas. Nesse sentido, Saraiva destaca que a Doutrina da Proteção Integral dos Direitos da Criança “trouxo a estes agentes da condição de objeto do processo para o status de sujeitos do processo, consequentemente detentores de direitos e obrigações próprios do exercício da

cidadania plena, observada sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, cumprindo um dos princípios fundamentais da Constituição Federal Brasileira, que estabelece no seu art. 1.º, inciso III, como fundamento da República, a dignidade da pessoa humana”.

Dessa forma, hoje em dia, as crianças que estão em situação de risco e vulnerabilidade pessoal ou social ou que cometem ato infracional estão sujeitas a um rol de medidas protetivas, previstas no artigo 101 do Estatuto, mas, por vezes, são privadas de liberdade em unidades de ressocialização que não têm um projeto pedagógico centrado na escola. O próprio espaço físico se apresenta inadequado, sem espaço de convivência e com celas superlotadas.

Mario Volpi<sup>91</sup> (2015), em entrevista, avalia o Estatuto hoje:

de que adianta prender o jovem e depois soltá-lo achando que ele vai aprender automaticamente a viver em sociedade sem quebrar as regras? As unidades de ressocialização precisariam construir um projeto pedagógico centrado na escola. O adolescente que está privado de liberdade precisa aproveitar ao máximo esse período para melhorar sua escolaridade, já que essa é uma condição fundamental para ele se reintegrar ao convívio social.

Na ETC, apesar da inexistência do ECA na época, a atuação dos profissionais, desde a segurança até professores, funcionários e direção, era no sentido de ajudar os adolescentes a enxergarem um projeto de vida possível, quem sabe, sem que o delito fizesse parte e, ao mesmo tempo, sem julgá-los por isso. Contudo, a inconstante realidade política brasileira, de maneira geral, nos parece adversa à implantação de projetos consistentes, de longo prazo, no sentido da garantia de direitos humanos.

#### 3.4.5 Não se tira ninguém da rua, “a rua vai para dentro da escola” ... E para as telas de cinema

O estudante da Escola Tia Ciata nos mostrou que não se tira ninguém da rua, “a rua vai para dentro da escola” ou o estudante teria dificuldade em reconhecer aquele espaço como seu. A força dessa história e desse vínculo Escola-professor-aluno foi tamanha que estamos vivendo hoje as filmagens do longa-metragem, em forma de documentário, chamado “Invencíveis”, um filme sobre educação popular, sobre os herdeiros de Tia Ciata, sobre a força do afeto, sobre a pedagogia do oprimido e a pedagogia da esperança.

---

<sup>91</sup> Mario Volpi é coordenador do programa de cidadania do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e um dos criadores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Um filme que vai contar as histórias de vida que formaram esse projeto coletivo e potente: a Escola Tia Ciata, que, como pudemos retratar neste trabalho, nos anos 1980, acolheu e educou, com a esperança de apontar para um projeto de futuro, centenas de crianças e jovens em situação de extrema vulnerabilidade social.

É difícil expressar a emoção e a felicidade de estar contribuindo para esse filme, junto com vários “ex-atores” daquela escola, a convite de Vitor Leite, diretor e idealizador do projeto, junto com uma equipe de produção da TV Zero. A equipe de filmagem foi de uma sensibilidade e disponibilidade incalculáveis. Em 2024, havemos de ver essa história nas telas de cinema.

O filme retrata parte do que trouxemos nesta pesquisa, um pouco do que foi a relação aprendizagem-ensino que provocou mudanças na equipe pedagógica e nos próprios estudantes, frente à Escola e à sociedade, apesar da brusca interrupção desse processo, em 1989.

As filmagens me permitiram rever alunos, professores, equipe de apoio. Tudo o que eu li e escrevi ganhou novo significado. Agora, estou em conexão com tanta gente que eu havia perdido o elo, pelo tempo e espaço desses quase 40 anos que nos separam daquela experiência.

A quantidade e a diversidade de documentos a que tivemos acesso mostram que aqueles profissionais da educação, naquele projeto da ETC, não se limitaram a ensinar a ler e escrever. “Foram produtores de textos que projetaram sonhos, expressaram dificuldades, eternizaram práticas, inscreveram o banal, o singular, o repetitivo, o espetacular da sala de aula” (Mignot, Cunha, 2002, p. 9).

Portanto, esta pesquisa não deixa de ser também um olhar sobre as práticas de memórias docentes, de minhas memórias, inclusive, constituídas na Escola e sobre a Escola. Pressupõe recuperar a ideia de que a escola pública pode e deve escolarizar os alunos, quaisquer que sejam suas origens ou condições socioeconômicas.

É o momento, portanto, de voltarmos a pensar no investimento em currículos próximos das reais necessidades do seu público-alvo, buscar metodologias de trabalho para grupos de alunos heterogêneos, além de implementar uma estrutura organizacional que seja capaz de atender a essas exigências, entre outras. Esse caráter experimental daqueles anos poderá e deverá ser atualizado para os dias de hoje, pois nossas escolas, nossos alunos, nossas equipes pedagógicas precisarão construir novas relações humanas, novas atitudes diante desse período de transformação civilizacional que nós já estamos vivendo.

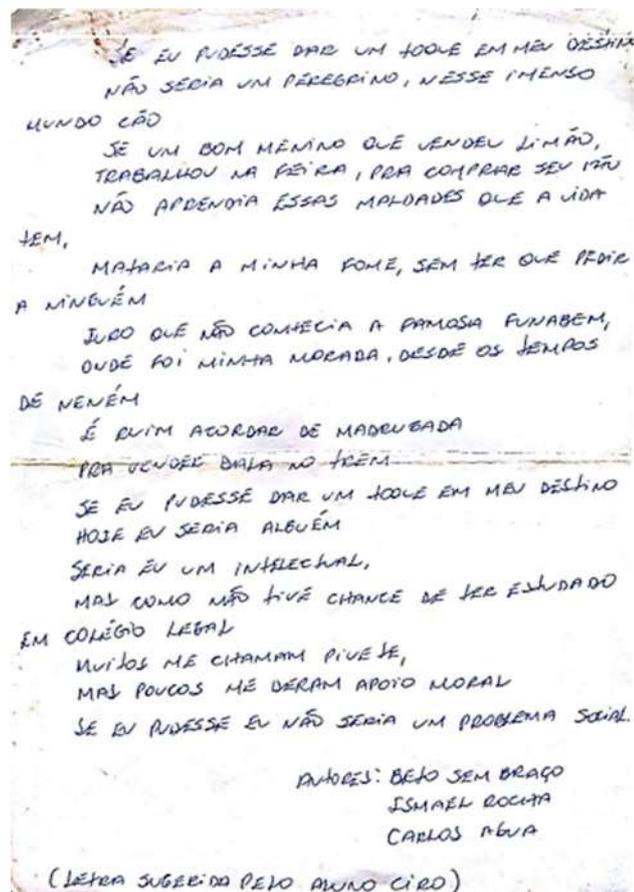
A seguir, apresentamos uma poesia escrita por três estudantes da ETC, considerando nossa concepção de que a aprendizagem na escola, na perspectiva de Paulo Freire, não é um processo de aprender a ler e a escrever mecanicamente, mas de dizer a palavra criadora de cultura que conscientiza e politiza.

*Se eu pudesse dar um toque em meu destino*

Se eu pudesse dar um toque em meu destino  
 Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão  
 Se um bom menino que vendeu limão, trabalhou na feira, para comprar seu pão  
 Não aprendia essas maldades que a vida tem,  
 Mataria a minha fome, sem ter que pedir a ninguém  
 Juro que não conhecia a famosa Funabem,  
 Onde foi minha morada, desde os tempos de neném  
 É ruim acordar de madrugada  
 Pra vender bala no trem  
 Se eu pudesse dar um toque em meu destino  
 Hoje eu seria alguém  
 Seria eu um intelectual,  
 Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal  
 Muitos me chamam pivete,  
 Mas poucos me deram apoio moral  
 Se eu pudesse eu não seria um problema social.

*Autores: Beto Sem Braço, Ismael Rocha e Carlos Água*

Figura 40 – Poesia escrita por estudantes: “Se eu pudesse dar um toque em meu destino”



Fonte: Acervo ETC.

O texto denuncia: “se eu pudesse, eu não seria um problema social”, além de trazer, implicitamente, uma crítica à Febem, revelando o que nossa pesquisa pôde observar, ou seja, historicamente no Brasil, a educação da pobreza tende a ser feita por meio da segregação em internatos fechados. Parece-nos urgente a busca pela superação dessas memórias, montando experiências com a intenção de educar e socializar jovens para que a história oficial do Brasil possa vir a incluir todo o seu povo.

Em resumo, a Escola Tia Ciata não tinha como preocupação central tirar os alunos da vida das ruas, mas dar condições e ferramentas psíquicas para que construíssem seu próprio projeto de vida para o futuro. Com isso, conseguimos ajudar muitos jovens a trocarem seus caminhos marginais por outros integrados ao social e ao profissional. Assim, com a rua dentro da ETC, desafiando e criando, ganhamos, como tatuagem, a rua dentro de nós. E ela precisa continuar ocupando espaços. Diversos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a intenção de trazer respostas, mas sim de contribuir para o debate de questões tão importantes quanto as trazidas neste trabalho, apresento um pouco do que foi a educação no Rio de Janeiro, naqueles anos de efervescência, durante o processo de redemocratização no Brasil, nos idos da década de 1980, contando sobre a Escola Municipal Tia Ciata.

O que parece ser o retrato da história de uma escola, traz, como bastidor, uma luta que passa por minha memória afetiva daquela experiência, confrontada com vasta documentação, em arquivos físicos e digitais, somada à riqueza da troca pessoal com ex-coordenadores, professores e ex-alunos da ETC. Por vezes, me senti verdadeiro algodão entre cristais para tentar alcançar o melhor relato possível de uma história grandiosa, irreverente, desafiadora e ainda relativamente recente.

Um dos mais famosos pontos turísticos da cidade, construído no primeiro governo de Leonel Brizola, o espaço do samba, ou Sambódromo, foi o ponto de partida para nossa travessia. Apesar de sua beleza e funcionalidade, no centro do palco não estiveram os ricos frequentadores dos luxuosos camarotes dos dias de carnaval. O foco esteve nos meninos e meninas carentes, sobreviventes, frequentadores das comunidades ou das ruas que rodeiam e rodeavam a passarela do samba.

Esse é um ponto importante e que traz parte da resposta à questão de pesquisa: o que levou aqueles(as) jovens a permanecerem na Escola, naquela Escola Tia Ciata? O currículo? A forma de avaliar? A dinâmica flexível da Escola? O respeito à história de vida daqueles alunos? Ao longo do trabalho, pudemos tecer essa complexa teia que deixou marcas importantes na vida de todos nós que experienciamos o dinamismo daqueles tempos e daquele projeto.

Começamos a pensar sobre local da Escola, um espaço de festa, de carnaval, de samba, no coração do centro do Rio de Janeiro. Em uma área marcada pela contradição entre o belo e o grandioso das catedrais, das tradicionais igrejas, dos grandes prédios de grandes bancos e empresas e a dura realidade precária da vizinhança, que, logo, preencheria os espaços da Escola.

Seu lado bonito começa com a capacidade de escuta. Uma das primeiras vozes que conquistou imediato espaço foi a do nosso aluno Cristiano, dizendo que seu avô, o Xangô da Mangueira, tinha dito que gostava e apoiava que o nome da Escola fosse Tia Ciata. Poderíamos ter um suporte mais pertinente do que esse? Assim, a Escola foi nomeada pela coordenadora de história Martha Abreu e validada por nosso aluno, com a pronta aprovação de seu avô. Desde então, aconteceu a construção viva do currículo. Sabíamos que os nossos alunos carregavam

muitas histórias e muitos saberes que precisavam aparecer para, assim, serem transformados em instrumentos de sua própria aprendizagem.

Darcy Ribeiro, vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, tinha consciência de sua transitoriedade. Todos temos, mas, para Darcy Ribeiro, o câncer de pulmão, em 1974, o deixara mais alerta do que nunca. Como assinalado neste estudo, “percebia-se uma pressa nas ações de Darcy Ribeiro, no caso do Plano Especial de Educação (PEE), em muitos aspectos. Ele não gostava de gastar tempo com a burocracia, sabia que a empreitada era grande e que o mandato do Governo só duraria quatro anos”. Não tinha tempo a perder. Foram muitas as frentes abertas em prol da educação, especialmente para as camadas populares, e a Escola Tia Ciata fazia parte de uma delas.

Além dos aspectos de transitoriedade, Libânia Xavier (2016) fala sobre a resistência que se pode perceber na ideia de movimento, que se opõe a uma pedagogia estática, tradicional ou conservadora, que se faz presente, tanto no pensamento de Dewey, quanto no ideário dos educadores brasileiros filiados ao movimento da Escola Nova, como Anísio Teixeira.

Os movimentos progressistas sofreram constantes pressões dos poderes conservadores vigentes e não foi diferente nem com a proposta de Anísio Teixeira, nem com Paulo Freire e os Círculos de Cultura, nem com o próprio projeto da ETC.

Libânia Xavier e José Pinheiro ilustram o quadro de resistência à mudança na citação abaixo, a qual apresentamos, também, no convite às primeiras reflexões no início deste trabalho:

As escolas experimentais, criadas pela Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, foram em número de cinco: Escola Bárbara Otoni, a Escola Manuel Bonfim, e as escolas Argentina, Estados Unidos e México. O percurso dessas escolas não foi longo, na medida em que a continuidade do projeto necessitava da permanência de uma política que a apoiasse ou, na pior das hipóteses, que não considerasse tais escolas negativamente, como focos de divergência do padrão oficial de organização escolar. Portanto, o experimentalismo não sobreviveu ao Estado Novo e, após a demissão de Anísio Teixeira da Secretaria Geral de Educação e Cultura, em 1936, foram extintas as escolas experimentais (Xavier, Pinheiro, 2016, p. 183).

Nos anos 1930, 1960 ou 1980, era perceptível a luta entre o instituído e o instituinte. Nos dias de hoje, a luta ainda se mantém pulsante. Como criar rotinas diante do que seria experimental sem que transformássemos as práticas em algo previsível, reproduzível ou mesmo não mais extraordinário?

Durante os seis anos de existência da Escola, com aquela coordenação, com aqueles professores, aquele corpo técnico e administrativo, nossa luta pela garantia de respeito ao projeto inovador, ao aluno tal qual se apresentava, indisciplinado, inconstante, desconfiado,

aguardando mais uma expulsão do espaço escolar, contribuiu para que o diálogo e a escuta entre as partes se fortalecessem. O aluno trazia a demanda e a Escola procurava reinventar-se.

Eles não tinham documentos? A ETC não os exigia. Eles eram matriculados primeiro e depois providenciavam os documentos necessários para a vida do próprio aluno em sociedade. Eles não tinham disciplina com relação ao tempo? Podiam entrar em sala de aula no dia e na hora em que chegassem. Ao longo do tempo, eles percebiam que os alunos mais assíduos ou mais presentes às aulas podiam avançar nos estudos, mudando para uma sala de aula “mais avançada” no conteúdo.

Não tinha série? Não, não tinha. O ritmo da aprendizagem dependia do próprio aluno. Com o passar do tempo, os alunos veteranos explicavam essa dinâmica da Escola para os novos, que não paravam de chegar. Eles percebiam que as provas eram dispensadas e que as avaliações aconteciam no cotidiano, na relação do aluno com os conteúdos, os professores e com a forma como se articulavam essas relações com sua própria história de vida. Dessa forma, os meninos se sentiam acolhidos e tendiam a permanecer na escola, um espaço institucional que era deles.

Esse conjunto de ações não caiu do céu nem surgiu magicamente. Em sintonia com a ETC, percebemos muito desejo, empenho, dedicação e interesse do governo Leonel Brizola-Darcy Ribeiro em enfrentar uma realidade que sempre patinou desde que o Brasil é Brasil. Nossos jovens precisavam se tornar cidadãos de direito, o mesmo direito que lhes tem sido negado historicamente.

Portanto, a luta “da e na” Escola era contra o estabelecido. Desvelamos, com a pesquisa, que o aluno pobre e sujo aprende. Aprende, sim. Como resultado deste estudo, a partir da revisita a memórias e aos documentos da ETC, pudemos perceber que não se confirma a ideia de que os alunos que sofriam/sofrem de carências econômicas, nutricionais e afetivas muito grandes estariam impedidos de aprender.

A pesquisa apontou para uma certa fragilidade na premissa de que uma das causas da repetência escolar estava/está no método de alfabetização empregado, o qual precisaria ser mudado. Percebemos, por fim, que jovens, mesmo em situação de vulnerabilidade social, eram/são capazes de aprender. Reconhecemos ser essencial que a escola ofereça, além de todo o repertório didático-pedagógico, lanches e refeições para os alunos também.

As falas e os textos, que foram trazidos a partir do universo documental da Escola, além do trato científico e metodológico, mostraram diferentes interpretações da realidade exposta. Algumas produções dos alunos na Sala de Leitura ou nas salas de aula geravam, eventualmente, angústia em nós educadores por exibirem, com todas as letras, a violência constante, o

preconceito e a discriminação que meninos pretos, nem tão pretos, pobres e, às vezes, sujos sofriam cotidianamente.

Na luta pela sobrevivência, víamos esses jovens praticando atos socialmente reprováveis e que os colocavam em risco de detenção. Na época, não tínhamos um estatuto da infância e adolescência ainda. A cada desafio desses, buscava-se uma proposta de solução não moralista, fugindo do caminho que seria o mais fácil e comum: o da advertência ou da expulsão.

A Escola se articulava para encontrar alternativas para esse quadro que a realidade de extrema pobreza gerava. A saída foram os convênios com a Comlurb, a Riotur e a Fábrica de Escolas. Os alunos trabalharam em um turno e estudaram em outro, sob o acompanhamento de uma equipe da escola e recebendo um salário-mínimo por mês.

A isso os alunos chamaram de “levar a rua para dentro da Escola”. A força dessa história e desse vínculo Escola-professor-aluno foi tanta que estamos prestes a ver, nas telas de cinema, um longa-metragem, em forma de documentário, chamado “Invencíveis”, um filme sobre educação popular, sobre os herdeiros de Tia Ciata, sobre a força do afeto, sobre a pedagogia do oprimido e a pedagogia da esperança.

Um filme que vai contar, usando uma outra linguagem, um pouco mais das histórias que pude retratar neste trabalho. Em suma, para compreender nossa tão complexa realidade no campo das ciências humanas, qualquer que seja a linguagem, são fundamentais muito estudo e muita sensibilidade juntos.

Apesar de todos os prós e contras, destacamos a ideia de que nosso problema central não está em nossa infância e juventude, mas nesse ambiente temeroso no qual nos encontramos, lutando contra o avanço mundial do liberalismo econômico promovido à revelia da maioria da população, diminuindo sua capacidade de participação democrática e, conseqüentemente, impondo um sistema de dominação de classes que antagoniza com o Estado de Direito que vinha sendo construído desde o final da década de 1980 no Brasil.

Nesse sentido, considero inseparáveis as críticas que podemos fazer com relação aos anos 1980 e as que podemos fazer quanto à nossa realidade social, política, cultural, educacional e econômica deste século XXI. Hoje, cerca de 40 anos depois da abertura política, continuamos vivendo significativos retrocessos. Nossas escolas públicas continuam antipopulares. Temos uma rede pública de educação tão vasta quanto precária, convivendo com o desmonte da escola em tempo integral. Como agravante, acompanhamos a passagem do que seria responsabilidade de administração do Estado para o Município, no caso da ETC, em 1987.

Ao escrever esta tese, senti-me convidada, de alguma forma, a identificar semelhanças entre os anos 1983 e 2023 em termos de resistência e luta pela superação de injustiças do ponto

de vista social, racial, de gênero, de classe, de trabalho, etc. Nessa perspectiva, nossa ideia de escola para todos sempre foi tardia, seletiva e desigual. Identificamos um duplo processo de exclusão: da escola e na escola.

Dessa forma, os baixos níveis de escolaridade podem ser reflexo tanto da exclusão estrutural quanto da marginalização econômica imposta aos grupos mais vulneráveis da sociedade. Pela lógica do mercado, essa realidade sempre favoreceu a formação de um exército de reserva de mão de obra, com escolaridade baixa ou nula. A histórica falta de investimento em educação faz com que esse ciclo não se interrompa, apesar de sabermos que a escola tenta dar conta de parte desses problemas endêmicos com os quais convive cotidianamente.

Reconhecemos a importância da política e da economia para o enfrentamento da desigualdade social, mas, lamentavelmente, esses enfrentamentos têm sido frágeis e instáveis. Apesar de tanta injustiça, estamos vivendo um momento de reconstrução de políticas públicas que pode trazer alguma esperança frente a tantos desafios que nos instigam a não paralisarmos.

Alguns programas sociais, como o Bolsa Família, incentivam a permanência de crianças e adolescentes na escola, além de envolverem os pais nessa empreitada, mas não bastam, como não bastam o ideal de currículo e práticas pedagógicas inclusivas.

Precisamos de uma educação democrática, que respeite o perfil da pessoa para quem se pensa o currículo, como aconteceu brevemente na ETC. Sem essa sintonia, dificilmente uma escola poderia receber e manter aqueles alunos presentes, nos anos 1980-1990 ou mesmo hoje em dia. Reiteramos que não bastam os programas sociais, as práticas pedagógicas ou currículos ideais. É fundamental contarmos com escolas em tempo integral, que garantam a estabilidade de seus funcionários públicos em seus postos. Sem isso, os interesses políticos momentâneos podem impedir a continuidade de programas quando acontecerem as transições de governos. Já vimos esse filme muitas vezes...

Precisamos nos reinventar e, para tal, reinventar o Estado, no campo jurídico, político, social, econômico e cultural, nos conectando com o simples, o invisibilizado, como pudemos perceber durante os dois entrecortados mandatos do governo Brizola naquelas décadas de 1980 e 1990.

Se temos consciência de tamanha produção de desigualdade, que nos fortaleçamos para transformar essa cruel realidade, distribuindo renda, oportunidades e até vacina, ou a grande maioria de nós continuará a perder por ineficácia nossa, por não superarmos o espírito de escravocratas colonizados que nos acompanha.

Aqui [no Brasil] a escravidão venceu, e mesmo depois de extirpada, foram os líderes do império escravista que passaram a reger a República [...] Assim se entende que temos um vastíssimo sistema educacional que não educa, bem como portentosos serviços de assistência e previdência social que funcionam de mentira. Em resumo, que em tudo que serve ao povo, sejamos campeões de ineficácia (Maurício, 2018, p. 25).

Na busca por eficácia ao longo da pesquisa, pudemos observar alguma mudança, mesmo que sutil, na forma de abordagem ao jovem, passando da *imposição* de uma mudança de comportamento para o *convencimento* com relação a essa mudança. A Escola Tia Ciata mostrou essa diferença de abordagem, passando da *disciplina imposta* pelos internatos ou mesmo em outras escolas públicas para uma *disciplina obtida pela relação de confiança*.

Segundo Castro (1997), “é inaceitável que um menino participe durante anos de um programa e, aos 18 anos, continue analfabeto ou sem escolaridade mínima” (p. 242). Por isso, esperamos que este trabalho sobre essa Escola tão pioneira, transformadora e desafiadora possa contribuir para diferentes estudos acadêmicos, para as práticas de ensino, de assistência social, para o campo da atenção psicossocial e, especialmente, que sirva como um apelo aos Estados central e federados, que olhe para a classe dos profissionais da educação e para todos os estudantes, sem que nenhum fique para trás, como sujeitos de direitos.

Esperamos, ainda, que este estudo consiga auxiliar na superação do grande desafio que se coloca a todos que atuam com essa parcela social tão segregada e invisibilizada, o desafio de olhar para os problemas com uma visão que ultrapasse os limites do comum, do previsível, do aceitável, para que nossa infância e juventude possam se sentir respeitadas, acolhidas e, assim, possam permanecer na escola, entrando em um círculo virtuoso que seja bom para cada um e represente mais constância para o fortalecimento do estado democrático de direito no Brasil.

Para tal, manter vivos os legados de Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, entre tantos outros aqui apresentados, nos mantém pactuados no compromisso de luta e trabalho pela emancipação nossa e do povo oprimido brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. Martha Abreu. [Entrevista cedida a] Tia Ciata. Rio de Janeiro, 2013. 1 vídeo (8 min). Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=GWFigJt-7Bk](http://www.youtube.com/watch?v=GWFigJt-7Bk). Acesso em: 3 mar. 2024.
- ALBIN, Ricardo Cravo. *Dicionário Houaiss Ilustrado Música Popular Brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, Instituto Cultural Cravo Albin e Editora Paracatu, 2006.
- ALVES, Rubem. *Estória de quem gosta de ensinar*. 3. edição. São Paulo: Cortez, 1984.
- ALVES, Ariel de Castro. ECA: Uma lei avançada, uma realidade cruel. [Entrevista cedida a] Carta Capital, São Paulo, 13 jul. 2016. Disponível em: [www.cartacapital.com.br/sociedade/eca-uma-lei-avancada-uma-realidade-cruel/](http://www.cartacapital.com.br/sociedade/eca-uma-lei-avancada-uma-realidade-cruel/). Acesso em: 16 jul. 2024.
- AMÂNCIO, Márcia Helena; CASTIONI, Remi. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962: Qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, Brasília, DF, v. 102, n. 262, p. 723-741, set./dez., 2021.
- AQUINO, Carlos. Biografia de Joel Rufino dos Santos. *Joel Rufino dos Santos*, [S.l.], 2024. Disponível em: [www.joelrufinodossantos.com.br/paginas/biografia.asp](http://www.joelrufinodossantos.com.br/paginas/biografia.asp). Acesso em: 26 fev. 2024.
- ARAÚJO, Mairce da Silva; RÊGO, Marta da Costa Lima; FERNANDES, Valéria. *Alfabetização: conteúdo e forma 2*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. v. 3.
- ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete. *A reconfiguração da escola: entre a negação e a alimentação de direitos*. Campinas: Papyrus, 2009.
- ARROYO, Miguel. O direito à educação e a nova segregação social e racial – Tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15- 47, jul.-set., 2015. Disponível em: [www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/edur/a/TvhHNQd9rys6nwV9ghM9t9M/?lang=pt). Acesso em: 23 mai. 2020.
- ARROYO, Miguel. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete. A reconfiguração da escola: entre a negação e a alimentação de direitos. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 16, n. 42, p. 43-59, abr./jun. 2024.
- A VIDA, a obra e o legado de Antonio Candido. *Jornal da USP*, São Paulo, 22 de maio de 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/a-vida-a-obra-e-o-legado-de-antonio-candido/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

AZEVEDO, Rita. 4 dados reveladores sobre os meninos infratores no Brasil. *Exame*, São Paulo, 13 de setembro de 2016. Disponível em: <https://exame.com/brasil/4-dados-reveladores-sobre-os-meninos-infratores-no-brasil/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BARBOSA, Laurinda de M. (Org.); MURTA, Laura (Ed.). *Fazimentos: Caderno 9 – Escola Viva*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2010.

BOECKEL, Cristina; ALVES, Raoni; RODRIGUES, Stephanie. Chacina da Candelária, 30 anos: Menores ainda estão vulneráveis no Brasil, segundo pessoas próximas das vítimas. *GI*, Rio de Janeiro, 23 jul. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/07/23/chacina-da-candelaria-30-anos-menores-ainda-estao-vulneraveis-no-brasil-segundo-pessoas-proximas-das-vitimas.ghtml>. Acesso em: 4 out. 2023.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: LEITE, Lígia Costa. *A razão dos invencíveis: meninos de rua - o rompimento da ordem*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. p. 13-15.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. *Revista Brasileira de História de Educação*, Maringá, v. 5, n. 2, p. 193-220, 2005. Disponível em: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161079010](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576161079010). Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Código de menores. *CLBR*: Rio de Janeiro, 31 dez. 1927.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 31 dez. 1940.

BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 out. 1979. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/16697.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16697.htm). Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Poder Executivo. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. PEC 171/1993. Altera a redação do art. 228 da Constituição Federal (imputabilidade penal do maior de dezesseis anos). Autor: Benedito Domingos - PP/DF. *Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, 19 ago. 1993. Disponível em: [www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14493](http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14493). Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.930, de 06 de setembro de 1994. Dá nova redação ao art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 set. 1994.

BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Senado

Federal, Brasília, DF, 2005. p. 7-34. Disponível em:  
[www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf). Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. 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 Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 24 dez. 2009. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7053&ano=2009&ato=b99MzZE5UeVpWT33d>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.334, de 19 de outubro de 2010. Institui o Censo do Sistema Único de Assistência Social - Censo SUAS, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 20 out. 2010. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7334.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7334.htm). Acesso em: 9 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP N.º 2/2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRETAS, Rosana Maria. *A reflexão do docente sobre sua prática no espaço escolar: possibilidades e limites*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://1library.org/document/qokdekky-reflexao-docente-sobre-pratica-espaco-escolar-possibilidades-limites.html>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRITO, Fernando. Darcy e Paulo Freire: o encontro de uma só fé na educação. *Tijolaco*, [S.l.], 26 de junho de 2016. Disponível em: <https://tijolaco.net/darcy-e-paulo-freire-o-encontro-de-uma-so-fe-na-educacao>. Acesso em: 21 mai. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Didática: revisando uma trajetória. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Gisele Barreto da; FERNANDES, Claudia (Orgs.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 22-32.

CANDELÁRIA nunca mais. *Facebook*, [S.l.], 2023. Disponível em: [www.facebook.com/candelarianuncamais/](http://www.facebook.com/candelarianuncamais/). Acesso em: 4 nov. 2023.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. *Educação e sociedade: leituras da sociologia da educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

CARA, Daniel. O criador da Escola Nova. *Desafios do desenvolvimento*, Brasília, ano 12, ed. 86, mar., 2016. Disponível em:

[www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=3246](http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=3246). Acesso em: 7 ago. 2023.

CARPINA. In: Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: [www.dicio.com.br/carapina/](http://www.dicio.com.br/carapina/). Acesso em: 28 mar. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

CARVALHO, Daniel Homem de; VIANNA Cibillis. *Fazimentos: Caderno 3 – Retrato do gigante quando jovem*. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2004.

CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de; FETZNER, Andréa Rosana; SANTOMÉ, Jurjo Torres. Por uma escola inclusiva e democrática: entrevista com Jurjo Torres Santomé. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 1, p.14-39, jan./mar., 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54695/39275>. Acesso em: 7 ago. 2022.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, Monica Rabello de. *Retóricas da rua: educador, criança e diálogos*. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

CASTRO, Monica Rabello de. Curriculum vitae. *Currículo Lattes*, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasília, DF, 2024. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7972486857596526>. Acesso em: 7 ago. 2023.

CENTENÁRIA: a Universidade do Brasil entre duas pandemias. Direção: Daniel Dias. Produção: Miriam Starosky. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. online (18 min). Disponível em: <https://100anos.ufrj.br/centenaria-a-universidade-do-brasil-entre-duas-pandemias/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CHICO. Começou a aiatoalice. *O Globo*, Rio de Janeiro, 8 mar. 1989.

CHRISPIANO, Giovanna Fidelis. *Vias abertas da América Latina: uma análise do fenômeno das pessoas em situação de rua em São Paulo e Santiago*. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

COLONNA, Noemia. Como vivem os negros no clube do 1% mais rico do país. *BBC News Brasil*, Brasília, 1º ago. 2016. Disponível em: [www.bbc.com/portuguese/brasil-36917274](http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36917274). Acesso em: 19 ago. 2024.

CORRÊA, Michelle Viviane Godinho. Lei da Anistia. *InfoEscola*, [S.l.], 2023. Disponível em: [www.infoescola.com/historia-do-brasil/lei-da-anistia/](http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/lei-da-anistia/). Acesso em: 30 jul. 2023.

DARCY: o senador da educação. [S. l.: s. n.], 1990.

- DOMINGUES, Joelza Ester. Renúncia de Jânio Quadros, Brasília: 25 de agosto de 1961. *Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues*, [S.l.], 2024. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/linha-do-tempo/renuncia-de-janio-quadros-brasilia/>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *A avaliação no cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ESTEVES, Martha de Abreu. *Meninas Perdidas: os populares e o cotidiano do amor no Rio de Janeiro da Belle Époque*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FARIA, Lia. [Entrevista cedida a] *Jornal Toda Palavra*, Niterói, 2016. Disponível em: <https://tijolaco.net/darcy-e-paulo-freire-o-encontro-de-uma-so-fe-na-educacao/>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- FEIGEL, Gabriel Lopes Rosa. O Poema Pedagógico de Anton Makarenko. *Revista de Ciências Humanas*, Santa Catarina, v. 49 n. 1, p. 110-115, jan.-jun., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2015v49n1p110/29609>. Acesso em: 16 jun. 2024.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. A necessária superação da dicotomia no debate série-ciclos na escola obrigatória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, set./dez., 2010.
- FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação da aprendizagem não é medida. Reprovação não garante qualidade. In: BRASIL. *Salto para o futuro: concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização*. Rio de Janeiro: TV Escola, 2013. Ano XXIII, boletim 8.
- FERNÁNDEZ, Tomás; TAMARO, Elena. Biografia de Giovanni Morelli. *La enciclopedia biográfica en línea*, Barcelona, 2004. Disponível em: [www.biografiasyvidas.com/biografia/m/morelli.htm](http://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/morelli.htm). Acesso em: 6 mar 2024.
- FERRARI, Márcio. Paulo Freire, o mentor da Educação para a consciência. *Nova Escola*, São Paulo, 1º de outubro de 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>. Acesso em: 26 jun. 2023.
- FRAZÃO, Dilva. Claude Lévi-Strauss. *eBiografia*, Porto, 11 fevereiro de 2019. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/claude\\_levi\\_strauss/](https://www.ebiografia.com/claude_levi_strauss/). Acesso em: 16 jun. 2024.
- FRAZÃO, Dilva. Arthur Conan Doyle. *eBiografia*, Porto, 5 de dezembro de 2019. Disponível em: [www.ebiografia.com/arthur\\_conan\\_doyle/](http://www.ebiografia.com/arthur_conan_doyle/). Acesso em: 6 mar. 2024.
- FRAZÃO, Dilva. Sherlock Holmes. *eBiografia*, Porto, 13 de novembro de 2020. Disponível em: [www.ebiografia.com/sherlock\\_holmes/](http://www.ebiografia.com/sherlock_holmes/). Acesso em: 6 mar. 2024.
- FRAZÃO, Dilva. Leonardo Boff. *eBiografia*, Porto, 17 de dezembro de 2020. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/leonardo\\_boff/](https://www.ebiografia.com/leonardo_boff/). Acesso em: 26 fev. 2024.
- FRAZÃO, Dilva. Leonel Brizola. *eBiografia*, Porto, 1º fevereiro de 2021. Disponível em: [www.ebiografia.com/leonel\\_brizola/](http://www.ebiografia.com/leonel_brizola/). Acesso em: 26 fev. 2024.

FRAZÃO, Dilva. Sigmund Freud. *eBiografia*, Porto, 24 de março de 2023. Disponível em: [www.ebiografia.com/sigmund\\_freud/](http://www.ebiografia.com/sigmund_freud/). Acesso em: 6 mar. 2024.

FREIRE, Américo; FERREIRA, Jorge (Orgs.). *A razão indignada: Leonel Brizola em dois tempos (1961-1964 e 1979-2004)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. [Entrevista cedida a] Luciana Burlamaqui. *TV PUC-SP*, São Paulo, 1997. 1 vídeo (8 min). Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=85wSk\\_S-D6s](https://www.youtube.com/watch?v=85wSk_S-D6s). Acesso em: 21 mai. 2022.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Maria Fernanda. Ariel de Castro Alves assume a Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Observatório do Terceiro Setor*, São Paulo, 3 de março de 2023. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/ariel-de-castro-alves-assume-a-secretaria-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

GASPARETTO JUNIOR, Antonio. Carlo Ginzburg. *InfoEscola*, [S.l.], 2024. Disponível em: [www.infoescola.com/biografias/carlo-ginzburg/](http://www.infoescola.com/biografias/carlo-ginzburg/). Acesso em: 10 out. 2023.

GINZBURG, Carlo. Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRACIAS, Lilian Vieira. O surgimento do ECA no Brasil. *Jusbrasil*, São Paulo, 2023. Disponível em: [www.jusbrasil.com.br/artigos/o-surgimento-do-eca-no-brasil/1919878517](http://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-surgimento-do-eca-no-brasil/1919878517). Acesso em: 16 jul. 2024.

GRANDINO, Patrícia Junqueira; MAIDA, Marco José Domenici. Redemocratização brasileira e a proteção dos direitos humanos da criança e do adolescente. In: PEREIRA, Diamantino Alves Correia (Org.). *Mudança social e participação política: estudos e ações transdisciplinares*. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2017. v. 3, p. 183-198.

HERMINIO, Beatriz. A escrevivência carrega a escrita da coletividade, afirma Conceição Evaristo. *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA)*, São Paulo, 11 de novembro de 2022. Disponível em: [www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo](http://www.iea.usp.br/noticias/a-escrevivencia-carrega-a-escrita-da-coletividade-afirma-conceicao-evaristo). Acesso em: 12 nov. 2023.

HISTÓRIA do Capitalismo. Universidade Paulista (Unip), São Paulo, [2009?]. Disponível em: [https://adm.online.unip.br/img\\_ead\\_dp/17244.PDF](https://adm.online.unip.br/img_ead_dp/17244.PDF). Acesso em: 13 nov. 2023.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

JOUR, Zélia, Maria; SOUZA, Maia. O aprendizado para o trabalho dos meninos desvalidos: nem negros escravos e nem criminosos. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, 2009.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. *P de Professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LEITE, Carlinda; PACHECO, Natércia. Dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *InterMeio*, Campo Grande, v. 14, n. 27, p. 102-111, jan.-jun./2008. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19264/2/85712.pdf>. Acesso em: 1º set. 2023.

LEITE, Ligia Costa. *A magia dos invencíveis: os meninos de rua na Escola Tia Ciata*. Petrópolis: Vozes, 1991.

LEITE, Ligia Costa. *Meninos de rua: a infância excluída no Brasil*. São Paulo: Atual, 2001.

LEITE, Lígia Costa. Lígia Costa Leite. *Escavador*, [S.l.], 2024. Disponível em: [www.escavador.com/sobre/9197945/ligia-maria-costa-leite](http://www.escavador.com/sobre/9197945/ligia-maria-costa-leite). Acesso em 28 jul. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445–466, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. São Paulo: Editora 34, 2005.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Darcy Ribeiro: Educação como prioridade*. 1. ed. São Paulo: Global, 2018.

MELLO NETO, David Maciel. “Esquadrão da Morte”, “Grupos de Extermínio” e os Movimentos Sociais: Mudanças em uma Categoria da “Violência Urbana”. *Revista Antropolítica*, Niterói, n. 52, p. 322-347, maio, jun., jul. e ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/43290>. Acesso em: 6 mar. 2024.

MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA. *Biografia Moreira César - Coronel*. [S.l.], 2022. Disponível em: [https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1327-Moreira\\_Cesar\\_Coronel](https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1327-Moreira_Cesar_Coronel). Acesso em: 10 nov. 2023.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. *Verbete escola cidadã*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: MídiAmix Editora, 2001. Disponível em: <http://educabrasil.com.br/escola-cidada/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). *Práticas de memórias docente*. São Paulo: Cortez, 2003. v. 3.

MILLIET FILHO, Raul. O prazer de educar, entrevista de Regina Yolanda. *Deixa Falar*, [S.l.], 14 de janeiro de 2020. Disponível em: [www.deixafalarmegafone.com.br/post/o-prazer-de-educar-entrevista-de-regina-yolanda](http://www.deixafalarmegafone.com.br/post/o-prazer-de-educar-entrevista-de-regina-yolanda). Acesso em: 16 jun. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Maria Cecília de Souza Minayo. *Escavador*, [S.l.], 2024. Disponível em: [www.escavador.com/sobre/1166504/maria-cecilia-de-souza-minayo](http://www.escavador.com/sobre/1166504/maria-cecilia-de-souza-minayo). Acesso em: 23 fev. 2024.

MONTEIRO, Jorge Aparecido. *O empresário negro: histórias de vida e trajetórias de sucesso em busca da afirmação social*. Rio de Janeiro: Independente, 2001.

MOTTA, Marly. Pereira Passos. *Atlas Histórico do Brasil*, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/pereira-passos>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf. Cultural, Divisão de Editoração, 1995.

NATALINO, Marco. *Estimativa da população em situação de rua no Brasil (2012-2022)*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11604/4/NT\\_103\\_Disoc\\_Estimativa\\_da\\_Populacao.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11604/4/NT_103_Disoc_Estimativa_da_Populacao.pdf). Acesso em: 14 out. 2023.

NEVES, Daniel. Golpe Militar de 1964 e o início da ditadura no Brasil. *Brasil Escola*, [S.l.], 2024. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/golpe-militar.htm>. Acesso em: 4 out. 2023.

NOVAES, Áurea C. Ramos de. *O papel da Escola Tia Ciata na escolarização de adolescentes em situação de vulnerabilidade social: um desafio inacabado?* 2017, 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [www.unirio.br/cultura/ppgedu/1f4c2dissertacoes/1f4c2repositorio-de-dissertacoes/1f4c22017/dissertacao-ppgedu-aurea-cristina-ramos-de-novae/view](http://www.unirio.br/cultura/ppgedu/1f4c2dissertacoes/1f4c2repositorio-de-dissertacoes/1f4c22017/dissertacao-ppgedu-aurea-cristina-ramos-de-novae/view). Acesso em: 14 mar. 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Iara. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Everardo Duarte. Roger Bastide: a construção do social na fronteira das disciplinas. A doença mental como campo de estudo. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 5, maio, 2015. Disponível em: <https://cadernos.ensp.fiocruz.br/ojs/index.php/esp/issue/view/246>. Acesso em: 20 fev. 2024.

OLIVEIRA, Francisco Henrique de. A questão do Estado: vulnerabilidade social e carência de direitos. In: CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CNAS). *Subsídios à Conferência Nacional de Assistência Social*, 1. Brasília: CNAS, out. 1995. Cadernos ABONG.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 43-67.

O QUE é Construtivismo ou Interacionismo. *Trabalhos Escolares*, Sorocaba, 2024. Disponível em: [www.trabalhoscolares.net/o-que-e-construtivismo-ou-interacionismo/](http://www.trabalhoscolares.net/o-que-e-construtivismo-ou-interacionismo/). Acesso em: 11 out. 2023.

PAIVA, Thais. Darcy Ribeiro e a defesa da escola pública. *Centro de Referências em Educação Integral*, [S.l.], 9 de novembro de 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/darcy-ribeiro-e-a-defesa-da-escola-publica/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PARTIDO Trabalhista Brasileiro. *Wikipédia*, [S.l.], 2024. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Partido\\_Trabalhista\\_Brasileiro\\_\(1945\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Partido_Trabalhista_Brasileiro_(1945)). Acesso em: 21 ago. 2023.

PÁSCOA, Olívia Nascimento de França. *A qualidade do lugar em escola pública padronizada do Rio de Janeiro*. Estudo de caso: Escola Municipal Tia Ciata. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/03/dissert\\_olivia\\_pascoa\\_-2008\\_2.pdf](http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/03/dissert_olivia_pascoa_-2008_2.pdf). Acesso em: 11 out. 2023.

PATRÃO, prenda seu gado. Intérprete: Grupo da Guarda Velha. Compositores: João Machado Guedes, Ernesto Joaquim Maria dos Santos e Alfredo da Rocha Viana Filho. In: Victor 33492. Nova Jersey (matriz): RCA Victor, 1931. Lado B. Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/disco/31850/victor-33492>. Acesso em: 16 jun. 2024.

PAVIOTTI, Joel. Os Esquadrões da Morte: os grupos que deram origem às milícias do Rio de Janeiro. *Iconografia da História*, [S.l.], 30 de outubro de 2020. Disponível em: <https://iconografiadahistoria.com.br/2020/10/30/os-esquadros-da-morte-os-grupos-que-deram-origem-as-milicias-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 1º nov. 2023.

PAVIOTTI, Joel. A Campanha da Legalidade: como Brizola e seus aliados enfrentaram golpistas e atrasaram o golpe Militar de 1964. *Iconografia da História*, [S.l.], 30 de março de 2021. Disponível em: <https://iconografiadahistoria.com.br/2021/03/30/a-campanha-da-legalidade-como-brizola-e-seus-aliados-enfrentaram-golpistas-e-atrasaram-o-golpe-militar-de-1964/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

PEDROSA, Leyberson. ECA - Linha do tempo sobre os direitos de crianças e adolescentes. *Ministério Público do Paraná*, Paraná, 2024. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/ECA-Linha-do-tempo-sobre-os-direitos-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 7 nov. 2023.

PENALVA, Wellington. Há 41 anos, Brizola retornava do exílio apesar da ditadura. *PDT12*, Brasília, DF, 6 de setembro de 2020. Disponível em: <https://pdt.org.br/index.php/ha-41-anos-brizola-retornava-do-exilio-apesar-da-ditadura/>. Acesso em: 14 out. 2023.

PESSOA, Gláucia Tomaz de Aquino. Escola Correcional Quinze de Novembro. *Arquivo Nacional*, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/573-escola-correcional-quinze-de-novembro>. Acesso em: 16 jun. 2024.

PINTO, Tales dos Santos. O governo de Wenceslau Brás. *Brasil Escola*, [S.l.], 2024. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/venceslau-bras.htm>. Acesso em: 11 mai. 2022.

PORTILHO, Danielle Barbosa. *Releitura da concepção de educação integral dos Cieps: para além das caricaturas ideológicas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [www.unirio.br/cla/ppgedu/backup/dissertacoes-defendidas-em-2006](http://www.unirio.br/cla/ppgedu/backup/dissertacoes-defendidas-em-2006). Acesso em: 16 jun. 2024.

QUEM somos. Banco da Providência, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: [www.bancodaprovidencia.org.br/quemsomos](http://www.bancodaprovidencia.org.br/quemsomos). Acesso em: 13 nov. 2023.

REGINA, Cláudia. Lia Faria. *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*, São Paulo, 15 de fevereiro de 2022. Disponível em: [www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoal/lia-faria](http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoal/lia-faria). Acesso em: 21 mai. 2023.

REIS, José Roberto Franco. O coração do Brasil bate nas ruas: a luta pela redemocratização do país. In: PONTE, Carlos Fidelis; FALLEIROS, Ialê (Orgs.). *Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/COC; FIOCRUZ/EPSJV, 2010. p. 219-236.

RELEMBRE o que foi o ‘sequestro do ônibus 174’ e como a violência estrutural ainda afeta o Brasil. *Canal Ciências Criminais*, Porto Alegre, 1º de outubro de 2023. Disponível em: <https://canalcienciascriminais.com.br/sequestro-onibus-174/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. Disponível em: [www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf](http://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf). Acesso em: 14 out. 2023.

RIBEIRO, Darcy. Prefácio. In: LEITE, Lígia Costa. *A magia dos invencíveis*. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 13-16.

RIBEIRO, Darcy. [Sem título]. In: LEITE, Lígia Costa. *A razão dos invencíveis: meninos de rua - o rompimento da ordem*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. [contracapa].

RIBEIRO, Darcy. Fala aos moços. *Pensar Contemporâneo*, [S.l.], 30 de dezembro de 2016. Disponível em: [www.pensarcontemporaneo.com/fala-aos-mocos-texto-de-darcy-ribeiro/](http://www.pensarcontemporaneo.com/fala-aos-mocos-texto-de-darcy-ribeiro/). Acesso em: 21 mai. 2022.

RICHARD, Ivan. Redução da maioria penal abre precedente para revogar parte do ECA, diz advogado. *EBC – Empresa Brasil de Comunicação*, Brasília, 12 jul. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-07/reducao-da-maioridade-abre-precedente-para-reinterpretacao-do-eca>. Acesso em: 8 set. 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer N.º 406, de 29 de outubro de 1987. Concede à Escola Municipal Tia Ciata a condição de Escola Experimental e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 1987.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 3155, de 29 de dezembro de 1998. Autoriza o poder executivo a dispor sobre a reformulação do conselho estadual de educação. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 1998. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/e9589b9aab9cac8032564fe0065abb4/f7d3bd9c43a2fcc7032566ea0074ec93>. Acesso em: 10 out 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). *Ofício SECC N.º 238, de 15 de setembro de 1983*. Rio de Janeiro: Acervo Tia Ciata, 1989.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto nº 7553 de 12 de abril de 1988. Transforma a Escola Municipal Tia Ciata em Escola de Educação Juvenil Tia Ciata e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 13 de abril de 1988. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/1988/756/7553/decreto-n-7553-1988-transforma-a-escola-municipal-tia-ciata-em-escola-de-educacao-juvenil-tia-ciata-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 7 ago. 2024.

RIO DE JANEIRO (Município). Censo de População em Situação de Rua 2022 - Entrevistas (Resultados Gerais). *Data.Rio*, Rio de Janeiro, 1º de junho de 2023. Disponível em: [www.data.rio/documents/censo-de-popula%C3%A7%C3%A3o-em-situa%C3%A7%C3%A3o-de-rua-2022-entrevistas-resultados-gerais/about](http://www.data.rio/documents/censo-de-popula%C3%A7%C3%A3o-em-situa%C3%A7%C3%A3o-de-rua-2022-entrevistas-resultados-gerais/about). Acesso em: 8 nov. 2023.

RIZZINI, Irma; GONDRA, José Gonçalves. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). *Revista Brasileira de Educação* (RBE), v. 19, n. 58, p. 561-584, set., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000800003>. Acesso em: 2 set. 2023.

ROIZ, Diogo da Silva. A Filosofia (da História) de Cornelius Castoriadis (1922-1997). *Revista de Teoria da História*, Goiânia, ano 1, n. 2, p. 102-112, dez., 2009. Disponível em: <https://historia.ufg.br/n/19896-revista-de-teoria-da-historia-ano-1-numero-2-dezembro-2009>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Por uma escola inclusiva e democrática. *Dossiê Temático currículo, diversidade e diferenças culturais*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 14-39, jan./mar., 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54695/39275>. Acesso em: 7 ago. 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania. Educação Popular e Direitos Humanos. *Cadernos de Formação*, São Paulo, 2015. Disponível em: [www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos\\_Formacao\\_Educacao\\_Popular.pdf](http://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos_Formacao_Educacao_Popular.pdf). Acesso em: 13 nov. 2023.

SARAIVA, Vanessa Cristina dos Santos; CAMPOS, Daniel de Souza. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 28, set., 2023. Disponível em: [www.scielo.br/j/csc/a/sFDfnydHkyXcQLbLLPyjLkz/](http://www.scielo.br/j/csc/a/sFDfnydHkyXcQLbLLPyjLkz/). Acesso em: 28 mar. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Rio Grande, ano 1, n. 1, p. 1-14, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015. Disponível em: [www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtsGtc/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcgg4HFXrrMTTtsGtc/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 21 maio 2022.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com Dermeval Saviani. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 5-14, jan./dez., 2005. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/issue/view/14>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

MOREIRA, Antonio Flavio B. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-20.

SILVA, Waldomiro Bastos. Método Natural de Alfabetização Gilda Rizzo e Heloisa. *Idocpub*, New Castle County, EUA, mar. 2021. Disponível em: <https://idoc.pub/documents/metodo-natural-de-alfabetizaaao-gilda-rizzo-e-heloisa-134wv8yy5y17>. Acesso em: 26 maio 2023.

SUPLETIVO: o que é, significado. *Só Escola*, [S.l.], 11 de outubro de 2023. Disponível em: [www.soescola.com/glossario/supletivo-o-que-e-significado](http://www.soescola.com/glossario/supletivo-o-que-e-significado). Acesso em: 26 jun. 2023.

TIBERIO, Mayara. Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Jusbrasil*, São Paulo, 2014. Disponível em: [www.jusbrasil.com.br/artigos/codigo-de-menores-e-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/155146196](http://www.jusbrasil.com.br/artigos/codigo-de-menores-e-o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente/155146196). Acesso em: 30 mar. 2024.

VOLPI, Mario. ECA não produziu todos os efeitos desejados. [Entrevista cedida a] DW Brasil. *Carta Capital*, São Paulo, 19 de julho de 2015. Disponível em: [www.cartacapital.com.br/sociedade/eca-nao-produziu-todos-os-efeitos-desejados-avalia-um-dos-criadores-5902/](http://www.cartacapital.com.br/sociedade/eca-nao-produziu-todos-os-efeitos-desejados-avalia-um-dos-criadores-5902/). Acesso em: 18 maio 2022.

WERNECK, Regina Yolanda. *Educar é criar: uma experiência em currículo de primeiro grau*. Rio de Janeiro: Primor, Instituto Estadual do Livro, 1977.

XANGÔ da Mangueira. *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira*, [S.l.], 2024. Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/artista/xango-da-mangueira/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

XAVIER, Libânia Nacif. Inovações e (des)continuidades na política educacional

fluminense. In: FREIRE, Américo *et al.* (Org.). *Um estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ALERJ/FGV, 2001. p. 115-156.

XAVIER, Libânia Nacif; PINHEIRO, José Gledison Rocha. Da *lab school* de Chicago às Escolas Experimentais do Rio de Janeiro dos anos 1930. *Hist. Educ.* (Online), Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 177-191, set./dez., 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/62397/pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

XAVIER, Libânia Nacif. Educação e Cultura para a Democracia em Darcy Ribeiro. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, Número Especial Darcy Ribeiro, p. 31-46, jul./out., 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/download/31709/22438/104843>. Acesso em: 16 jun. 2024.

YOLANDA, Regina. *Educar é criar: uma experiência em currículo de primeiro grau*. Rio de Janeiro: Primor, Instituto Estadual do Livro, 1977.

YVONNE Bezerra: Educação sem barreiras. *Revista Trip Uol*, [S.l.], 2024. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/homenageados/2019/yvonne-bezerra>. Acesso em: 4 nov. 2023.

APÊNDICE A – A organização do Acervo da Escola Tia Ciata

Todo o acervo foi distribuído em 11 caixas, medindo 14 cm x 25 cm x 37 cm cada uma, organizadas segundo temas referentes ao seu conteúdo, especificados abaixo. O detalhamento do material está feito em fichas no interior das caixas.

Caixa	Tema	Conteúdo
1	Divulgação em impressos: jornais, revistas etc.	1. Jornais, recortes de jornais e revistas sobre a escola: 1984-1989 2. Jornais, recortes de jornais e revistas sobre a escola: 1990-1992
2	Divulgação em impressos: livros, artigos etc.	1. Livros, dissertações e teses 2. Artigos acadêmicos 3. Textos escritos diversos
3	História da ETC	1. Projetos iniciais: 1983 2. Projetos antigos para programa especial de educação: até junho de 1983 3. Projetos: de junho de 1983 a 1989 4. Decretos da criação, regimento e funcionamento da ETC 5. Correspondências: 1984-1997
4	Inauguração do prédio novo e luta política	1. Inauguração da escola: folhetos (folder, encontros, congressos) 2. Luta política
5	Materiais didático-pedagógicos da coordenação pedagógica	1. Textos produzidos pela coordenação pedagógica 2. Textos produzidos por docentes: 1984-1990 3. Atividades desenvolvidas por docentes e alunos
6	Materiais didático-pedagógicos da coordenação e de professores	1. Planejamento 2. Relatórios e Conselhos de Classe 3. Caderno de campo 4. Atas e reuniões externas 5. Projeto Educação para o trabalho 6. Treinamento de professores 7. Relatórios CoC
7	Materiais didático-pedagógicos de alunos e docentes	1. Textos produzidos por docentes: 1984-1990 2. Atividades desenvolvidas pelos docentes 3. Atividades desenvolvidas pelos alunos 4. Sala de Leitura: livros escritos pelos alunos, ilustrados e impressos na escola
8	Coleção de fotografias	1. Sambódromo 2. Prédio novo 3. Meninos de rua diversos
9	Direção	1. Ofícios: 1983-1988 2. Telegramas: 1988 3. E-mails impressos: 1996 4. Convites: 1988 5. Entrevistas: 1986-1987 6. Poesias: 1987 7. Documentos jurídicos: 1987-1988 8. Atas e planejamento de reunião: 1984-1988
10	Percurso acadêmico posterior à ETC	1. Lígia Costa Leite 2. Martha Abreu 3. Monica Rabello de Castro
11	Outros trabalhos sobre meninos de rua	1. Matérias de jornais 2. Folhetos 3. Projetos diversos

## APÊNDICE B – Relação de alguns trabalhos acadêmicos sobre a ETC

	Título das dissertações	Ano	Autoria/Área/Instituição
1	O avesso da lógica: aspectos da relação ensino-aprendizagem na Escola Tia Ciata	1990	Monica Rabello de Castro Educação-FGV
2	A qualidade do lugar em escola pública padronizada do Rio de Janeiro. Estudo de caso: Escola Municipal Tia Ciata	2008	Olívia Nascimento de França Páscoa Arquitetura-UFRJ
3	Representações sociais da pedagogia diferenciada da Escola Municipal Tia Ciata por seus professores no período de 1983 a 1989	2013	Ana Lúcia Muniz Baptista Uchôa Educação-Universidade Estácio de Sá
4	A educação como processo de vida: reabilitação psicossocial de adolescentes desafiados	2015	Mayara Cristina Muniz Bastos Moraes Saúde Mental-UFRJ
5	Representações sociais da pedagogia diferenciada da Escola Tia Ciata por seus colaboradores	2015	Regina Garcia Madalena Educação-Universidade Estácio de Sá
6	O papel da Escola Tia Ciata na escolarização de adolescentes em situação de vulnerabilidade social: um desafio inacabado?	2017	Áurea Cristina Ramos de Novaes Educação-UNIRIO

## Referências:

- CASTRO, Monica Rabello de. *O avesso da lógica: aspectos da relação ensino-aprendizagem na Escola Tia Ciata*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990. v. 1. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/4bcb12f0-9543-483d-b011-5c6793dc0049/content>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- PÁSCOA, Olívia Nascimento de França. *A qualidade do lugar em escola pública padronizada do Rio de Janeiro*. Estudo de caso: Escola Municipal Tia Ciata. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/03/dissert\\_olivia\\_pascoa\\_-\\_2008\\_2.pdf](http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/03/dissert_olivia_pascoa_-_2008_2.pdf). Acesso em: 11 out. 2023.
- UCHÔA, Ana Lúcia Muniz Baptista. *Representações sociais da pedagogia diferenciada da Escola Municipal Tia Ciata por seus professores no período de 1983 a 1989*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/3290/ana-lucia-m-b-uchoa.pdf>. Acesso em: 11 out. 2023.
- MORAES, Mayara Cristina Muniz Bastos. *A educação como processo de vida: reabilitação psicossocial de adolescentes desafiados*. 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental) – Instituto de Psiquiatria, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/52/teses/828796.pdf>. Acesso em: 11 out. 2023.
- MADALEN, Regina Garcia. *Representações sociais da pedagogia diferenciada da Escola Tia Ciata por seus colaboradores*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/4261/regina-garcia-madalena-completa.pdf>. Acesso em: 11 out. 2023.
- NOVAES, Áurea C. Ramos de. *O papel da Escola Tia Ciata na escolarização de adolescentes em situação de vulnerabilidade social: um desafio inacabado?* 2017, 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [www.unirio.br/cultura/ppgedu/1f4c2dissertacoes/1f4c2repositorio-de-dissertacoes/1f4c22017/dissertacao-ppgedu-aurea-cristina-ramos-de-novaes/view](http://www.unirio.br/cultura/ppgedu/1f4c2dissertacoes/1f4c2repositorio-de-dissertacoes/1f4c22017/dissertacao-ppgedu-aurea-cristina-ramos-de-novaes/view). Acesso em: 14 mar. 2023.

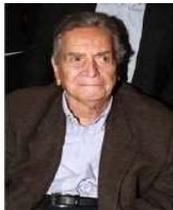
Obs. A dissertação de mestrado de Lígia Costa Leite não está disponível em pdf., mas o livro publicado a partir dela serviu como referência para todas as pesquisas acima indicadas.



## APÊNDICE D – Mapa de prefeitos da cidade do Rio de Janeiro entre 1983 e 1997

Prefeitos da cidade do Rio de Janeiro entre 1983 e 1997					
Nome	Imagem	Início do mandato	Fim do mandato	Partido Político	Observações
Marcelo Alencar		05/12/1983	01/01/1986	PDT Partido Democrático Trabalhista	Prefeito nomeado pelo governo estadual
Saturnino Braga		01/01/1986	15/09/1988	PDT/PSB Partido Democrático Trabalhista xxxxxxxxxxxxxx Partido Socialista Brasileiro	Prefeito eleito
Jô Resende		15/09/1988	01/01/1989	PDT Partido Democrático Trabalhista	Vice-prefeito empossado com a renúncia do prefeito
Marcelo Alencar		01/01/1989	01/01/1993	PDT Partido Democrático Trabalhista	Prefeito eleito
César Maia		01/01/1993	01/01/1997	PMDB/PFL Partido do Movimento Democrático Brasileiro xxxxxxxxxxxxxx Partido da Frente Liberal	Prefeito eleito

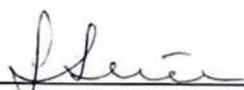
## APÊNDICE E – Mapa de governadores do Estado do Rio de Janeiro entre 1983 e 1999

Governadores do Estado do Rio de Janeiro entre 1983 e 1995					
Nome	Imagem	Início do mandato	Fim do mandato	Partido Político	Observações
Leonel Brizola		15/03/1983	15/03/1987	PDT Partido Democrático Trabalhista	Governador eleito
Moreira Franco		15/03/1987	15/03/1991	MDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro	Governador eleito
Leonel Brizola		15/03/1991	02/04/1994	PDT Partido Democrático Trabalhista	Governador eleito que renunciou ao mandato
Nilo Batista		02/04/1994	01/01/1995	PDT Partido Democrático Trabalhista	Vice-Governador eleito que assumiu após a renúncia do titular
Marcelo Alencar		01/01/1995	01/01/1999	PSDB Partido da Social-Democracia Brasileira	Governador eleito

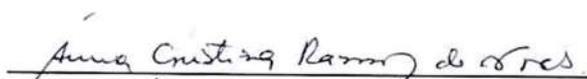
## ANEXO A – Termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados

**Termo de consentimento de uso de banco de dados.**

Eu, Lígia Maria Costa Leite, detentora dos direitos sobre o acervo que compõem a pesquisa: **Os herdeiros da Tia Ciata: uma experiência de educação com meninos de rua** autorizo que a pesquisadora Áurea Cristina Ramos de Novaes, responsável principal pelo projeto de doutorado: **“Resgate histórico da Escola Tia Ciata: itinerários para a construção coletiva de currículo e avaliação com e para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social”**, o qual vem sendo desenvolvido como pesquisa para o curso de doutorado na pós-graduação em educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRO, a realizar a coleta de dados através do acervo documental, no período de março de 2020 até agosto de 2024, com o objetivo de elaborar um estudo de caso sobre a referida Escola.



Prof. Lígia Maria Costa Leite  
Professora colaboradora da pós-graduação do IPUB/UFRJ  
Responsável pela guarda do arquivo da ETC



Áurea Cristina Ramos de Novaes  
Doutoranda pela Unirio

ANEXO B – Documento sobre as características dos alunos e alunas da ETC e sua influência para a construção do perfil pedagógico da escola

ESCOLA MUNICIPAL TIA CIATA

A nossa Escola é a única da rede Municipal de Ensino Público que atende aos chamados "meninos de rua" e demais analfabetos com mais de 12 anos, que hoje são vistos com o estigma da marginalidade.

A proposta da Escola decorre de uma nova visão do problema do analfabetismo, sempre vinculado àqueles de menor poder aquisitivo em nosso País. No Rio de Janeiro, existem cerca de um milhão de jovens marginalizados do principal veículo de comunicação de uma sociedade letrada - a leitura e a escrita.

Sabe-se que as formas usualmente utilizadas pela sociedade, através do Poder Público, para solucionar o problema da "delinqüência juvenil", desde o século XIX, sempre estiveram mais associadas ao assistencialismo/paternalismo ou à repressão (internação em "mini-presídios", instituições fechadas ou reformatórios), remédios paliativos, sem atingir o cerne da questão: como integrar esse grupo a nossa sociedade para que, ao invés de provocar o medo, exerça seu papel social de cidadão?

A grosso modo, classificamos nossos alunos em três grandes grupos:

. os meninos e meninas de rua que não têm família, dela foram expulsos ou se auto-excluíram por não corresponderem ao perfil desejado. Vivem na rua praticando pequenos furtos, pedindo esmolas e comida, dormindo ao ar livre, não tendo nada que referencie a sua existência à sociedade a que pertence: ser preso ou morrer, para eles, é apenas uma questão de "falta de sorte"; - 30% das matrículas.

. os meninos e meninas na rua que têm como referência, uma família distante, que geralmente é procurada nos fins de semana. Vivem da venda de jornais, balas, etc, guardando carros estacionados, engraxando sapatos, enfim, conseguindo dinheiro para complementar a renda familiar; - 40% das matrículas.

. meninos e meninas que por diversas vezes repetiram a 1ª série (alguns até durante 6 anos) sem conseguir se alfabetizar, totalmente passivos, permanecem na escola até completar 14 anos (idade limite para a obrigatoriedade escolar) - 5% das matrículas. Ainda neste grupo, existem também aqueles que revoltados por não conseguirem aprender, abandonaram a escola e introjetaram a culpa pelo fracasso - 25% das matrículas. Esses necessitam apenas um estímulo para sistematizar todo o conhecimento disperso que possuem, concluindo, assim, a primeira fase do 1º grau (4ª série).

Para enfrentar esse quadro, nossa Escola se propõe a:

. desenvolver um trabalho totalmente diferenciado da escola tradicional e das demais 987 escolas da rede municipal de ensino, utilizando estratégias especiais para atrair o aluno: uma metodologia de ensino inovadora, além de uma flexibilidade administrativa que facilite o ingresso e a permanência do aluno na escola (matrículas ao longo do ano letivo, não exigência antecipada de documentos, retratos e uniforme para frequência às aulas). A prioridade primeira é o aluno e sua participação na Escola, independente das normas vigentes. Para isto, a luta pelos direitos desses alunos (educação, alimentação, trabalho, atendimento médico e jurídico) e a busca de sua aceitação social é a meta primordial de nosso trabalho.

. criar possibilidades de mudança a partir das próprias características do menino (mobilidade, criatividade, provisoriidade, imediatismo, irreverência, agressividade, entre outras). O menino precisa encontrar-se consigo mesmo, como pessoa, e com a sociedade da qual faz parte e para a qual pode, simultaneamente, ser útil, usufruindo-a. A Escola, assim, estará contribuindo para que ele ao encontrar sua identidade, seus laços de afetividade e de solidariedade, possa sair da rua, enquanto comportamento anti-social.

. integrá-los a partir da convivência com outros analfabetos, que não necessariamente apresentam o mesmo comportamento, propiciando a troca e o estímulo recíproco entre os diversos grupos. Além do analfabetismo, todos apresentam o mesmo sentimento de violência, acumulado por tantos anos, consequência da violência e da discriminação que sempre sofreram por parte da sociedade.

Como objetivo básico, nossa Escola desenvolve a escolaridade, não-seriada, até a 4ª série, a partir de um conteúdo pedagógico que garanta a permanência do aluno e conseqüente continuidade nos estudos. A este objetivo, associa-se a profissionalização, através de estágios remunerados, que iniciem os alunos no trabalho e lhes dê algum meio de sobrevivência. A escolarização, para nosso aluno, é um importante desejo de entrar para a sociedade dos letrados e também a realização de um direito negado.

Resultados alcançados, ao longo de três anos e meio de trabalho:

1984 - dedicado ao estudo da realidade educacional brasileira atual, elaboração da proposta e formação de recursos humanos.

PERÍODOS	ALUNOS MATRICULADOS (3ª à 4ª série)	CONCLUSÃO 1º SEGMENTO 1º GRAU (40%)	% APROVAÇÃO (sobre o nº total de matrículas) (1)
1º semestre 1985	68	12	17,6%
2º semestre 1985	286	28	9,8%
1º semestre 1986	300	32	10,6%
2º semestre 1986	493	35	7,1%
1º semestre 1987 (2)	290	-	-

(1) variação do percentual em função do aumento do número de alunos em fase inicial de alfabetização.

(2) sem dados de avaliação pois ainda não se encerrou o 1º semestre letivo.

Concluimos que, apesar das inúmeras dificuldades encontradas (recursos humanos e materiais, falta de espaço físico adequado, entre outras), responsáveis pelo decréscimo de matrículas, observado na passagem de 1986 para 1987, conseguimos:

- . atrair e manter vários alunos evadidos da escola regular;
- . aumentar o número de matrículas nos primeiros períodos, através da divulgação feita pelo próprio aluno, ao invés do encaminhamento exclusivo de outras entidades;
- . ver o trabalho reconhecido e até apoiado por grupos que atendem a Meninos de Rua: Pastoral do Menor, Sociedade São Martinho, Casa do Menor Trabalhador, Faculdades de Serviço Social e Pedagogia da UFRJ, Movimento Nacional de Meninos de Rua, entre outras;
- . aprofundar pedagogicamente metodologias de atendimento ao adolescente e jovem adulto;
- . superar as características básicas do aluno, como o imediatismo e a descrença, através da confiança estabelecida numa relação aluno-escola. O aluno passa a ver a escola como uma alternativa presente de um futuro em sua vida. Brigas, depredações, roubos, desrespeito às reuniões pedagógicas, tumultos nas atividades externas, não caracterizam mais o cotidiano, como nos primeiros tempos.

Para conseguir responder à demanda, alcançando a matrícula de 900 alunos nos três turnos, mantendo-os atraídos à perspectiva educacional, é fundamental um espaço físico adequado que possibilite aprofundar e ampliar esta proposta.

Diretora da Escola : LÍCIA COSTA LEITE  
 Endereço : Passarela do Samba - Setor 2 - Sala B76  
 Telefone : 221.4577 ramais 130 ou 143

ANEXO C – Prefácio de Darcy Ribeiro para o livro *A magia dos invencíveis* (1991), de Ligia Costa Leite

### PREFÁCIO

Ligia é um encanto de pessoa! Gosto demais dela. Como não gostar, lembrando sua coragem de me ver na prisão, nos idos de 70? Muito pouca gente foi lá. Foi um gesto amigo de uma pessoa de quem eu não tinha o direito de esperar tanto, mas que me encantou.

Antes, eu convivi com Ligia, sempre brigando, sempre implicando, mas também sempre concordando com ela.

Brigávamos pelo fato de a Ligia trabalhar no MOBREAL, que foi uma imensa mentira educacional. Ela concordava comigo, mas dizia: "Lá eu posso fazer alguma coisa, e estou fazendo". Eu aprendi, então, com ela que mesmo nas piores instituições há pessoas que, aproveitando-se delas, conseguem fazer alguma coisa.

Assim, quando assumi a responsabilidade de coordenar a transformação pedagógica no Rio de Janeiro, no Programa Especial de Educação do Brizola, uma das pessoas que eu chamei imediatamente para me ajudar foi Ligia.

E continuamos pensando nos problemas que interessavam a ela: a alfabetização de adultos e, especialmente, o que encantava a ela salvar adolescentes! Eu sempre digo que a solução do analfabetismo é a morte. Os analfabetos, produzidos ao longo dos séculos, em sua maior parte, já estão velhinhos. Se outros não forem produzidos, esses morrem e, em 20 anos, acaba o analfabetismo.

Na verdade, o mais importante é fazer escolas. Matricular cada criança de 6 e 7 anos e dar condições para que elas possam aprender numa escola honesta. Segundo erguer uma barreira para o menino que está com 14 anos, entrando no mundo do trabalho, e dar-lhe uma bolsa de estudos, para alfabetizá-lo à noite.

Criar, também, uma terceira barreira para o menino que alcançou 18 anos, analfabeto: levá-lo a um curso noturno, dando-lhe comida e condições para que faça sua recuperação escolar. Foi esse o programa noturno dos CIEPS, não fazer de conta que ele iria cursar a primeira série completa, mas ajudá-lo a alcançar aquilo que é indispensável para que ele não seja um marginal à civilização a que pertence, capacitando-o a ler, escrever um bilhete, ler um anúncio no jornal ou fazer uma conta.

Enfim, nossa proposta em relação aos CIEPS era um programa geral que ofereceria uma educação de dia completo, indispensável para a criança pobre. Não há coisa mais desonesta do

que se dar a essa criança exercícios para fazer em casa, quando ela não tem em casa a outra escola - uma família que tenha tido escolaridade completa. O sistema educacional que funciona nesta base é essencialmente perverso, porque exige da criança pobre condições impossíveis para que ela alcance o mínimo para o exercício da cidadania plena.

Foi esse o esforço a que Maria Yedda (Linhares) e eu nos dedicamos, criando centenas de CIEPS que deixamos funcionando, centenas de outros quase prontos e outros com os terrenos já comprados, num total de 410, com os quais fomos atender às crianças do Rio de Janeiro.

Mas, no meio desse programa todo estivemos sempre trabalhando com Lígia, num programa marginal dentro de um programa especial, que interessava muito a ela e muito a nós. A ideia era fazer alguma coisa pela criança abandonada, o adolescente de rua. A oportunidade, para testar as ideias da Ligia e ver se era possível fazer alguma coisa para essas crianças, apareceu quando construímos o Sambódromo.

O Sambódromo surgiu da necessidade de dar uma casa ao carnaval carioca. A maior festa popular do Brasil e uma das maiores do mundo necessitava de um estádio, de ter uma casa, seu palácio, e Brizola verificou que era possível fazer uma construção permanente, com os recursos equivalentes aos que seriam usados em dois anos para montar e desmontar as estruturas metálicas. A construção se justificou mais ainda porque o Oscar (Niemeyer) projetou 200 salas de aula embaixo das arquibancadas. Assim, o Sambódromo passou a ser um super CIEP, de uso múltiplo: funcionaria como 5 CIEPs durante todo o ano letivo, recebendo 5 mil crianças para curso de dia completo, durante uma semana por ano para o carnaval e aos finais de semana com atividades culturais. Hoje, apesar de não estar funcionando em condições desejáveis, recebe 10 mil estudantes para aulas em meio turno. Foi nesse projeto que inseri o programa de Ligia, ocupando os camarotes de uma das fachadas do Sambódromo, para ali implantar uma escola diurna e noturna para crianças de rua e para adolescentes atrasados nos estudos.

Mas, surgiram problemas tremendos. Primeiro, porque Ligia se apaixonou pela Escola, se apaixonou pelas crianças, e depois porque, com a continuidade do trabalho, os "casos" foram se multiplicando. De fato, eram problemas difíceis de resolver, mas que acabaram me encantando.

A criança de rua, o menino e a menina, tem uma maturidade pessoal, emocional, sexual de outro tipo. Com isso, por exemplo, criaram-se problemas com os guardas que faziam a segurança da Escola, que tiveram relações sexuais com as meninas. Claro que dei ordens severas para retirá-los de lá, mas depois verifiquei que eram as próprias meninas, algumas delas, que atraíam os guardas!

Era muito complicado, muito difícil e evidente que não se poderia jogar essas crianças fora. Eu tentei muito no Rio encontrar um local em que eu pudesse fazer uma grande escola de recuperação de menininhas jovens. São milhares e milhares de menininhas de 10, 11 e 12 anos soltas na cidade. Um lugar onde elas pudessem tomar banho, tratar suas doenças, passar uns dias, aprender algumas coisinhas. Um lugar para onde elas pudessem fugir e onde não se sentissem presas. Essa foi uma das coisas que eu não consegui fazer.

Mas, o que mais se aproximou disso, aqui no Brasil e no mundo, foi a proposta de Ligia ao criar uma escola para a criança de rua, capaz de respeitá-la, de tratá-la com seriedade e de recuperá-la. Essa experiência é comparável à de Makarenko, na Rússia, educador que teve o encargo de salvar as crianças camponesas e cidadinas que a revolução encontrou soltas, largadas, perdidas, famintas, como as crianças do Rio, hoje.

Ligia começou com 50 salas - ou seja, 50 camarotes do Sambódromo – para educar a gurizada dela. Mas, o convívio daquelas crianças com as das outras escolas, junto ao enorme preconceito por parte de todos, gerou situações difíceis de resolver. Houve até a ideia de o projeto funcionar só à noite, mas não havia sentido. Aquelas crianças precisavam ter aula durante o dia, evitando que ficassem soltas na vida e se educando sozinhas.

Em certo momento Ligia chegou à conclusão de que era preciso ter uma sede própria e total autonomia para que as crianças estivessem à vontade, e ela, com sua equipe, pudesse aprofundar a pesquisa da metodologia de ensino já iniciada. Assim que ela, com muito esforço, acabou criando a ESCOLA TIA CIATA, que é uma coisa mais bonita desse mundo.

A Escola foi toda organizada, ganhando um prédio próprio, no centro do Rio, Praça Onze, projetado pelo Lelé (arquiteto João Filgueiras Lima), em pré-moldados de argamassa armada. Lá, Ligia conseguiu colocar mais de 500 crianças. Ora, quem é que conseguiu salvar 500 crianças de rua? Quem, nesse mundo, pegou 500 diabos, diabas, pivetes, delinquentes, colocando-os numa escola, respeitando-os e fazendo com que eles amassem a Escola? O fato é que as crianças se "adornaram" daquele espaço. Nunca houve um roubo, uma parede pichada, uma violência, porque aquela era a casa da não-violência, a casa onde essas crianças eram escutadas, amadas e não tinham obrigação de uma escolaridade do tipo da escola comum, mas onde aprendiam tudo que eram capazes de aprender.

É preciso meditar bem na violência que representa quando se considera que "ótima" é uma criança de classe média, que tem uma mãe que cuida bem dela, mora numa casa confortável, vai à escola chamando a professora de titia e levando uma florzinha de presente. Essa criança, que pertence a uma minoria e teria se desenvolvido e aprendido perfeitamente bem sem a escola, recebe lá uma superatenção, enquanto nosso sistema educacional é hostil a quem mais precisa

dele; a criança faminta, pobre, que não tem a sustentação de um lar. Aí está a grande contradição da educação no Brasil: o padrão ideal de aluno é aquele passivo, comportado, que tem um bom rendimento escolar; enquanto se considera marginal, débil mental, imaturo, incapaz de aprender quem não corresponder a esse perfil, ou seja, a imensa maioria das crianças brasileiras.

O grande equívoco da educação está nisso: uma escola desonesta, que acusa criança pobre de fracasso por não conseguir ser promovida de ano; quando, na verdade a culpa é da própria escola que não está adaptada ao seu alunado.

O caso extremo é o da criança que já caiu na delinquência ou já está na rua abandonada ou abandonando a família. De fato, toda criança tem uma família-referência: um tio, um padrinho ou alguém que ela elege como mãe. Mas quando esta família não é uma estrutura tão forte que seja capaz de contê-la, ampará-la, ela vai buscar amparo e sobrevivência na rua, roubando ou comendo lixo e aprendendo a viver num mundo totalmente hostil. Lamentavelmente os professores nunca pensam que se um dia, um daqueles alunos bonitinhos, dos quais a escola tanto gosta, fosse para a rua e tentasse conseguir comida, estaria perdido, comprovando a total incompetência dele e da escola. Ele desapareceria em meio à brutalidade da rua em poucos dias. E nem é preciso colocar a rua aí. Basta supor o que aconteceria se uma criança dessas, "super tratada" em casa, tivesse que viver a rotina diária de uma criança pobre, de favela, cujos pais vão trabalhar e ela fica cuidando dos irmãozinhos, cozinhando etc. Uma meninazinha de 7 ou 8 anos. E, às vezes, falta o pai ou a mãe, e é essa meninazinha quem vai tentar salvar os irmãos pequenos. Esse senso de responsabilidade que a criança popular tem, de ser capaz de cuidar de si mesma, faz com que ela cuide, também, de sua higiene como pode. Por exemplo: tomando banho nos chafarizes da cidade. E todos os que passam olham horrorizados, como se a criança fosse uma criminosa. Acham isso porque têm seu chuveiro em casa.

Pois bem, foram essas crianças que passaram a ter uma casa, uma escola, porque uma "Makarenka" apareceu no Brasil. Uma "Makarenka-Ligia", com seus pivetes na ESCOLA TIA CIATA.

É claro que esta experiência causou pasmo diante da mediocridade e do marasmo do sistema educacional, que seleciona e exclui do seu interior "aqueles que não têm condições para aprender". De fato, a simples existência de uma Escola que prova ser possível escolarizar as crianças a partir do conteúdo que elas trazem é incompatível com uma política educacional conservadora, a qual vê a transformação como uma ameaça à própria segurança do sistema.

Pois bem, uma das coisas tristes que acontecem neste momento no Rio é ver terminar esta experiência da Ligia, tão importante e que teve tanta repercussão nacional e internacional, sendo considerada por organismos internacionais como um padrão de atendimento à criança mais

carente. Por razões inexplicáveis e de politicagem boba, Ligia e sua equipe foram afastadas do trabalho. Muitos alunos já abandonaram a Escola por não encontrarem mais ali o respeito que recebiam antes.

Por isso, A MAGIA DOS INVENCÍVEIS, este livro que você vai ler, representa uma experiência muito importante, que, apesar de ter sido destruída, servirá de base para incentivar educadores, nos diversos cantos do país, a iniciarem trabalhos semelhantes. O Brasil precisa ser passado a limpo para vir a dar certo como país, e a educação dos invencíveis é prioritária.

Estou certo, enfim, de que Ligia e seu grupo vão recomeçar outra vez, em outra instituição ou até mesmo na própria TIA CIATA, já que eu próprio vou lutar por isso.

Darcy Ribeiro  
maio de 1989

Fonte: Ribeiro, 1989.

## ANEXO D – Depoimento do ex-aluno Carlos, aos cerca de 40 anos de idade, em 2014

Este depoimento foi extraído do vídeo que foi produzido em função de um conjunto de pesquisas surgidas a partir do Projeto intitulado “Os herdeiros da Tia Ciata: uma experiência de educação com meninos de rua”, organizado pelas ex-coordenadoras da ETC, Ligia, Monica e Martha, que teve como objetivo resgatar a história da proposta pedagógica da Escola Tia Ciata:

“Me criei aqui mesmo em Santa Tereza, com muita dificuldade. Minha mãe alcoólatra, meu pai também com muita dificuldade para nos criar, mas eu tive uma mãe muito guerreira, muito guerreira, que como qualquer outra mãe faz de tudo pelos seus filhos. Ela procurou estar me colocando para trabalhar muito cedo, porque temia eu ter o fim como o de alguns outros colegas do passado, e procurou ela estar me colocando no bom caminho, querendo me dar uma credencial de bom trabalhador, de um bom cidadão brasileiro.

Ela procurou estar me colocando primeiramente na escola, onde tive muita dificuldade no meu aprendizado porque eu não era compreendido e eu também não compreendia algumas questões que eram colocadas na escola. Ela procurou estar me mudando de escola. Foi aonde eu encontrei lá na Apoteose, no setor dois, o projeto da escola Tia Ciata. Mas ainda não trabalhava e minha mãe me colocou para estar trabalhando num primeiro emprego chamado Casa do Menor Trabalhador.

Ali, nós trabalhávamos muito, mas o ordenado era muito pequeno. Começou ali um burburinho de que, um comentário muito grande que na Apoteose tinha os gari-mirins e que se eu fosse para lá poderia estar arrumando uma vaga. Eu procurei deixar ali o trabalho de pequeno jornaleiro, engraxate e parti para a Apoteose logo de vez. Foi quando eu encontrei essas maravilhosas mulheres que entraram na minha vida. E estava eu estudando, na época, eu lembro que estava na sala de aula, aí entrou um projeto que perguntava:

- Quem quer ser gari-mirim? Quem quer ser gari-mirim?

Eu levantei a mão:

- Eu quero ser ensacador! Eu quero ser gari-mirim.

Mas não levando muita fé. Alguns colegas que já eram gari-mirim, que é o caso do Luizinho. Vendo como ele estava se vestindo... porque nós tínhamos uma deficiência, uma condição muito precária, não conseguíamos nos vestir bem. Quando começamos a ver eles com as roupinhas bonitinhas, aí começamos a pensar: “ser gari-mirim não é ruim, não!” Ser gari-mirim é bom porque o ordenado lá também é bom. E embarcamos ali para ser gari-mirim. Minha mãe, correndo atrás, começou a procurar as professoras para saber como é que fazia para me colocar dentro. Até que eu obtive o apoio das professoras e consegui entrar.

Lembro que na época nós não éramos contratados ainda da empresa Comlurb. Ela nos cedia uniforme, nos cedia também o material para trabalho e o pagamento era feito pelo Banco da Providência. O ordenado não era ainda aquelas coisas, mas nós procurávamos desenvolver nosso trabalho, até porque nós só poderíamos desenvolver um bom trabalho se nós estudássemos. Tinha também essa cobrança. Essa cobrança era bem grande. Estudar para poder trabalhar. Então nós começamos a estudar, com aquele desejo imenso, muito jovem, muito novo, não queria saber de escola, só queria saber de bagunça,

A escola para nós era uma oportunidade. Para nós era uma oportunidade de sermos alguém amanhã, sendo que na escola nós encontramos pessoas com boas intenções, que são os professores, e outras pessoas do contra. Eu ficava olhando e não via assim nos demais que não queriam nos ajudar porque eram do contra. Eles [professores de escolas excludentes] nos viam como pivetes, eles nos viam de longe, a forma de nós nos vestirmos, a forma de nós nos expressarmos, as gírias que nós utilizávamos na época, e isso para eles era muito ruim, mas as professoras, que participaram de nossa vida, na época, não viam desse lado. Sabia que, se nos dessem uma oportunidade, nós poderemos ser alguém amanhã, que é hoje, na nossa vida. Sou muito grato a vocês [profissionais da ETC] que tiveram muita paciência conosco. Eu era danado, não era mole. Para mim foi muito bom...

... essa redação que eu fiz não foi uma invenção foi uma realidade de vida. Eu não estava passando aquilo que passavam para mim: “o Natal é assim, o Natal é assado. Não, para mim, era uma realidade de vida. Por quê? Porque em casa não tinha quase o que comer, presenciava meus pais se agrediam, tinha de ir à feira para estar catando xepa. Chegava no Natal, ganhava uma camisa branca da Hering. Na época, uma marca que ninguém queria usar. Nós tínhamos muita vergonha e nosso chinelo era a famosa Havaiana, hoje, que é muito cara hoje. Ninguém na época queria usar.

Então, eu procurei colocar ali, naquela redação, a minha realidade de vida, que alguns compreendiam e outros não compreendiam. Para mim era bom porque eu via ali uma oportunidade de me expressar. Botar para fora o que estava guardado lá dentro. Eram muitas angústias. Eu vinha de uma determinada escola na qual eu só passava de ano com [nota] C. Eu nunca conseguia obter um B ou um A. Era sempre com C. Por quê? Porque quando eu chegava na escola a revolta era tanta que em vez de estudar, eu ficava brigando. Ficava bagunçando. Procurava estar ali arrumando problema na escola.

E pela Tia Ciata ter se tornado uma escola mãe, que para mim foi uma escola mãe, porque ela me acolheu. As outras escolas não queriam mais me acolher. A escola Tia Ciata foi uma mãe, porque além de ela pegar nós que éramos da comunidade, ela também apanhava

aqueles que eram de rua e misturavam-nos ali. Os filhos de papai e mamãe não iam para ali, não, porque tinham medo de nós que éramos da comunidade, dos meninos que eram de rua.

Então, eu tinha aquela escola Tia Ciata como uma mãe para mim. Tanto é que a Escola Tia Ciata, com o auxílio de vocês [professores (as)], me proporcionou a vida que hoje eu tenho, porque se vocês não me abrigassem naquela escola, não me ajudassem, hoje eu não estaria à beira da aposentadoria.

A aula de matemática. Chegava lá e colocava no quadro e ninguém conseguia absorver aquilo que estava escrito no quadro, então, em vez de ela colocar no quadro, a professora passou a brincar de matemática conosco. Para mim, eu vejo aquilo como uma estratégia. E nós, brincando, conseguíamos obter o êxito que ela [a professora] tanto almejava que nós obtivéssemos na época. Aí, foi quando nós começamos a aprender a fazer conta. Aí, eu comecei a prestar atenção. Será que é dessa forma? Vou passar a fazer também.

Assim eu faço hoje com meus filhos. Se eu quero fazer alguma coisa, se eu quero conversar com eles, eu pego uma estratégia, aprendida na escola, porque isso é uma estratégia. Para mim, foi muito bom e passo para eles. Ontem mesmo, eu estava dando uma aula de evangelho para crianças, pré-adolescentes, eu procurei uma forma. Como é que eu vou fazer para dar aula para pré-adolescente se eu não sou um pré-adolescente? Eu procurei o quê? Procurei uma estratégia. Procurei falar a língua deles. Por quê? Porque vocês [professores (as) da Tia Ciata] falavam a nossa língua. Vocês falavam a nossa língua! Tanto falava a nossa língua que as pessoas de fora achavam que vocês passavam a mão na nossa cabeça.

Na realidade, vocês não passavam a mão na nossa cabeça, vocês nos entendiam como cidadãos. Vocês nos compreendiam, porque não era todo dia a gente chegava sorrindo na escola. Quando nós chegávamos sorrindo, que era muitas vezes, quando nós chegávamos tristes, já chamava a atenção de vocês, porque todo dia a gente chegava sorrindo. No dia que a gente chegava triste, já chamava a atenção de vocês. E já estavam vocês nos acolhendo: “o que está acontecendo”? Levava para o canto, conversava conosco. Era com o maior amor. A satisfação que vocês tinham conosco, a paciência era muito grande.

As crianças na outra escola chegavam com merendeiras, chegavam com mochilas de abrir e nós chegávamos com essas pastinhas de plástico [corrugado]. E por nós mesmos, vendo aquelas crianças com aquelas mochilas bonitas, com aquelas merendeiras, aqueles suquinhos, nós olhávamos e víamos aquilo e a gente queríamos imitar. Pegávamos essa pastinha e enfiávamos o braço naquele elástico de um lado, enfiávamos o outro lado e ficava aquilo nas nossas costas. Às vezes, era amarela, às vezes, era azul, às vezes, era vermelha. Para nós, aquilo ali era uma mochila. E como caçoavam de nós! Ficavam caçoando, caçoando, encarnando que

nosso sapato era o conguinha. Aquele conguinha tradicional com a ponta branca. A canela toda ruça na época.

Então, quando nós chegamos ali na Tia Ciata, nós nos deparamos com a nossa realidade. Quem chegava ali, chegava na mesma condição que nós. Ninguém chegava com a merendeira bonitinha, ninguém chegava com a mochila bonitinho. Na Tia Ciata, todos chegavam com a mesma situação precária que nós chegamos. E ali, sim, nós começamos a aprender um com os outros. Por quê? Porque, às vezes, sem nós sabermos, encostava um ônibus lá fora, botavam-nos dentro do ônibus, daqui a pouco nos levam para um museu, para a gente aprender o que era museu, coisa que nós nunca tínhamos presenciado. O que que era um museu?

Daqui a pouco, passava uma ou duas semanas, estavam nos colocando dentro de um ônibus de novo: Tivoli Park. Deus do céu, na época, só quem tinha dinheiro ou tinha suas economias que poderia ir ao Tivoli Park. A escola nos proporcionava tudo isso. Encostava o ônibus de novo, daqui a pouco nos levava para o Pão de Açúcar. Deus, eu nunca fui ao Pão de Açúcar! Se não fosse proporcionado pela escola, eu nunca havia ido. Olhar as lunetas lá de cima, olhar o Rio de luneta. É uma maravilha! Eu estava na realidade, num outro mundo.

Mas quem foi que nos proporcionou tudo isso? A escola Tia Ciata. As abençoadas professoras, patricinhas, que se tornaram além de patricinhas em faveladas, que se envolveu no meio da gente. Se tivessem que ir na comunidade para nos defender, iam lá mesmo! Porque nós não éramos mole! Já houve invasão na escola de maus elementos que queriam nos agredir, tendo que pular o muro da escola e as professoras na frente para poder nos defender, muitas das vezes ocorreram esses fatos. Na Praia de Copacabana, sermos perseguidos, monitorados por traficantes, bandidos querendo nos apanhar.

Hoje, na realidade, eu não vejo uma escola como aquela, como a Tia Ciata. Não vejo. Porque se a Tia Ciata realmente fosse ruim, eu não estaria hoje aqui conversando com vocês. Uma escola do nível da Tia Ciata, que acolhia as pessoas do alto da comunidade, que eram chamados “os favelados”, e aqueles que moravam na rua, que eram chamados de “trombadinhas” na época. Hoje não se vê mais isso.

Eu lembro que quando trabalhávamos como gari-mirim, a escola ali, sempre nos proporcionando um melhor aprendizado, com toda a paciência. Quando nós saímos dali para poder trabalhar [como gari-mirim] e íamos para a orla, aquela praia em frente ao Morro da Rocinha, São Conrado. O caminhão dos gari-mirins nos levava para ali, nós saltávamos ali. Se nós realmente fôssemos maus elementos, não iriam nos colocar ali.

Ali em São Conrado, nós saltávamos do caminhão, entrávamos naquela praia ali, naquela orla ali, limpávamos a praia toda, subíamos de volta para o caminhão. Aí sim,

começava a algazarra, porque nós sabíamos aonde nós podíamos bagunçar: em cima do nosso caminhão. E começava a encarnação, um bate daqui, rapapé dali, mas quando chegava no local de trabalho, que era ali no Leblon...

Saíamos de São Conrado e íamos para o Leblon, pulávamos do caminhão civilizadamente, entrávamos na orla, ali na areia, e íamos ali no Leblon no meio daquelas mulheres bonitas, tínhamos que limpar em volta delas e o ensinamento que nós tínhamos é que não podíamos mexer com as mulheres, não podíamos pisar na água, nos molhar. Não podíamos. Não tínhamos problema algum na praia. Não havia reclamação de nós na praia. Por quê? Porque nós tínhamos um bom aprendizado.

Na escola, o que me marcou muito foi quando uma das professoras... eu fiz 18 anos de idade. Fazendo 18 anos, nós tínhamos que ser desligados, porque nós tínhamos que nos apresentar no quartel. E, automaticamente sendo desligado, você já não fazia mais parte da empresa, mas a escola fazia parte da nossa vida tão grande, uma aproximação tão grande, fazia tão parte da nossa vida, que a escola segurava a nossa vaga, porque se nós não servíssemos [ao exército], nós retornaríamos, além da escola, também para a empresa.

Uma das professoras chegaram para mim e falou assim: “se você vier para a escola 30 dias direto, você está na empresa”. E eu procurei entrar no eixo. Entrei no eixo, fiquei ali aproximadamente 30 dias, sem sair do eixo. Foi quando eu recebi a oportunidade de retornar para o trabalho. Então, para mim, aquilo ali foi muito gratificante. Muito gratificante por eu ser um jovem, morador de comunidade, poderia muito bem, dali em diante, me largar, me abandonar, mas vocês, professores, viam em nós algo que nem nós víamos em nós, que era o quê? O valor.

Tem um fato que eu observei na escola, que nós nos achávamos um pouco malandreados, achávamos que éramos malandros e tinha um dos garis-mirins que ele não se enturmava conosco. Ele estudava direitinho. Nós tínhamos várias namoradas, ele tinha uma namorada só, nós andávamos em grupos e ele andava sozinho. Nós éramos os malandros, nós éramos os espertos. Ele era um tremendo otário. Aquilo ali era o maior vacilão, que nada, o maior otário, o maior vacilão. O tempo foi passando, porque ele estudava e nós éramos os espertos que não queríamos estudar mesmo como ele estudava. Não dávamos aquele valor. Então, ele era o otário e nós éramos os espertos.

O tempo foi se passando, hoje, graças a Deus, eu continuo na empresa, continuo como um gari, mas ele estudava, ele é o gerente da Comlurb. E aí? Quem é o otário, na realidade? Está entendendo? Então, eu passo isso para os meus filhos, que, se eles estudarem, ainda que

chamem ele de otário, amanhã vão ver quem é o otário como eu vi. O otário da época, hoje é o esperto. Que o esperto da época, hoje é o otário.

E a escola proporcionou isso tudo para nós. Foi a escola Tia Ciata. Hoje eu passo lá e fico até um pouco emocionado, porque hoje ela não tem mais a estrutura que ela tinha. Já não é mais aquela escola que nos acolhia, que acolhia aquele que era chamado de trombadinha, na época, que acolhia aqueles que eram chamados de favelados, da época. Hoje, tenho 40 anos de idade, seis filhos, cinco netos. Estou prestes a me aposentar, graças, primeiramente a Deus e, segundo, a vocês, Tia Ciata.”

ANEXO E – “Quanto vale um negro?": projeto de Joel Rufino dos Santos para a ETC

QUANTO VALE O NEGRO Joel Rufino

O objetivo específico do projeto é despertar (ou reforçar, quando já existissem) os sentimentos de auto-estima dos negros brasileiros.

O "complexo de inferioridade" da criança e do adolescente negros em face dos outros estoques raciais (brancos europeus e orientais), parece ser o ponto crítico da identidade negra no Brasil. Diferentemente dos Estados Unidos, as relações raciais aqui nunca se caracterizaram pela segregação ou pelo conflito violento e aberto. Não foram, contudo, favoráveis ao negro: todas as estatísticas e análises comprovam a sua inferiorização.

Quais as causas dessa inferiorização? Diversos estudos sobre crianças pobres demonstram que a diferença entre a criança pobre negra e a criança pobre branca (ou oriental) está na expectativa quanto ao futuro. A expectativa da criança negra é sempre menor. (Por exemplo: num grupo escolar socialmente homogêneo e racialmente diferenciado, verifica-se que as crianças negras declaram desejar, no futuro, profissões mais modestas que as outras. Enquanto as brancas esperam ser médicos, modelos, engenheiros, etc, as negras almejam ser motoristas, enfermeiras, desportistas, etc).

É quase certo, portanto, que esta "barreira invisível" à ascensão social dos negros brasileiros se localize na fase de pré e pós alfabetização (entre 5 e 10 anos, aproximadamente). Suponhamos que uma segunda barreira apareça na adolescência, quando o negro ingressa no mercado de trabalho e completa a sua socialização (entre 15 e 20 anos, aproximadamente). Por outras palavras, as barreiras se apresentam nos momentos decisivos da estruturação da identidade.

É quando o negro definitivamente aprende a se estimar ou a se desprezar. No primeiro caso, estará apto a disputar lugares em pé de igualdade com outros brasileiros; no segundo, provavelmente estará conformado a cidadão de segunda classe. (Isto, sem considerar, obviamente, outras causas de desempenho social desigual de negros e brancos).

Essas crises de identidade (pois trata-se, efetivamente disso) retornam na idade madura: o negro descobre que seu fracasso e atribulações se devem em parte, a viver num "mundo de brancos" - estética branca, moral branca, símbolos brancos, etc, e que seus filhos estão condenados ao mesmo ciclo.

Este projeto visa, portanto, a promover o encontro do negro brasileiro - criança, adolescente e adulto - com o seu mundo simbólico, com a sua cultura. Visa, em última instância, a desocultar seus valores étnicos, esperando com isso reforçar-lhe a identidade e ajudá-lo a superar o "complexo de inferioridade".

O projeto "Quanto Vale o Negro" deve ter um forte impacto social. Assim:

- 1) Sua vertente. Série de material escrito para educadores públicos de negros, a ser implantada na Escola de Educação Juvenil <sup>da Ciel</sup> da Passarela do Samba\* (Rio de Janeiro).

Experiência piloto:

- 1.1) Abrirá a discussão da problemática negra em nível pedagógico.
  - 1.2) Funcionará como laboratório de uma prática educacional nova, em que o negro e sua cultura desempenhem papel relevante.
  - 1.3) Criará uma metodologia pedagógica passível de ser multiplicada em outras unidades, outros municípios e outros estados com condições similares.
- 2) Sua vertente Série de material escrito para crianças negras, a ser implantada num Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), do Rio de Janeiro, como experiência piloto:
    - 2.1) Provavelmente tornará mais eficiente e profunda a alfabetização da criança, ao tomar a realidade

---

\*Este é um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), do município do Rio de Janeiro, com clientela de "meninos de rua", majoritariamente negros, entre 12 e 21 anos.

cultural dela como referência básica.

2.2) Funcionará (como a série destinada aos educadores) como laboratório pedagógico, com provável impacto sobre a teoria e a metodologia da alfabetização de crianças no Brasil.

3) Sua vertente Série de material escrito para formadores de opinião, artistas e intelectuais negros, composta de um romance épico e textos subsidiários,

3.1) Terá, certamente, impacto sobre os movimentos negros (de protesto racial ou de pesquisa das culturas negras ou de lazer).

A título de exemplo: é provável que esta série forneça às Escolas de Samba, Afoxés e Blocos Afro, do Rio de Janeiro, Salvador, Recife, e outras cidades, sugestões e informações para enredos e temas da história e cultura do negro, até aqui somente conhecidos dos especialistas.

Em suma, o impacto social do projeto "Quanto Vale o Negro", será provavelmente:

- 1º) Inaugurar uma nova pedagogia pela inclusão do negro como sujeito e objeto;
- 2º) Fortalecer a identidade étnica em milhares de crianças, adolescentes e adultos negros;
- 3º) Formar e informar milhares de líderes, artistas e intelectuais negros sobre história e cultura do negro africano e brasileiro.

Só excepcionalmente os problemas de identidade e falta de auto-estima foram tratados no Brasil. Há alguns estudos teóricos a esse respeito, mas só temos notícia, até hoje, de duas tentativas de trabalhar essas questões a nível prático, (pedagógico, educacional e comunitário): a escola Obã Nyi, no terreiro Axé Apô Afonjá, Salvador, Bahia; e cursos do Centro de Cultura Negra do Maranhão, dados em favelas de São Luís.

A idéia do projeto me veio da prática como intelec-

nível de material escrito para educadores de negros, crianças negras e formadores de opinião negros. Esta falta atinge hoje um alto nível de ansiedade.

A difusão do projeto se fará das seguintes maneiras principais:

- 1) As duas primeiras séries (e experiências) se difundirão inicialmente através da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro (educadores, professores, CIEPs e laboratórios da Secretaria Municipal de Educação). Posteriormente, serão levadas, através de debates, artigos, seminários, etc, a outras redes de ensino.
- 2) O romance épico chegará ao público, provavelmente, por via de uma co-edição (uma editora privada associada a outra pública).

Os textos subsidiários (de história, etnografia, etc), por via do ISER (Instituto de Estudos da Religião).

Quanto à difusão do projeto, pretendo utilizar-me das revistas e boletins especializados em educação, tanto os da rede pública quanto os editados por editoras privadas. Para a difusão junto à comunidade negra, utilizar as quase quinhentas entidades de pesquisa das culturas negras existentes, a partir do Instituto de Estudos da Religião-ISER, e suas publicações.

Meu interesse pelo assunto objeto desse projeto nasce de uma dupla prática: escritor para crianças e intelectual militante negro. Minha formação moral e ética sempre apontou para o trabalho comunitário e criativo - pertencço a uma família em que há pastores, advogados, professores e contadores orais de história. Foi, entretanto, nos últimos quatro anos que me decidi a trabalhar delibe-

5.

radamente nessa direção. E minha prática na referida Escola de Educação Juvenil da Passarela do Samba, em contato direto com educadores e "meninos de rua", foi decisiva neste sentido. A este trabalho dedico, atualmente, a maior parte do meu tempo.

#### ORÇAMENTO

Suponho que com US\$ 1.500 mensais, pelo prazo de três ou quatro anos, seria possível realizar o projeto "Quanto Vale o Negro". Estariam incluídos aí, basicamente, o meu salário e despesas indispensáveis (arquivo, reprografia, etc).

Quanto a despesas de infraestrutura (secretaria, datilografia, aquisição de livros, material de escritório, etc), posso contar com o apoio do referido Instituto de Estudos da Religião - ISER.

Zuambelê. Editora Abril, 1981.

Estória em livro e disco passada num terreiro de candomblé e com personagens míticos - Dudu Calunga, Ossanha e outros.

#### 11. IDÉIAS EM GESTAÇÃO QUE GOSTARIA DE DESENVOLVER

. Considerando, por um lado, que a ignorância da história e da cultura afro-brasileira, é uma das responsáveis pelo autorespeito característico do negro brasileiro médio; e, por outro, a carência de material didático e paradidático que torna o negro como objeto e como cliente - por exemplo, cartilha de alfabetização em que a criança negra seja protagonista -, concebi três (3) séries de material escritos:

1º. para educadores públicos de negros;

2º. para crianças negras;

3º. para formadores de opinião, artistas e intelectuais negros

Detalhando:

1º. Série de material escrito para educadores públicos de negros:

Chamo de educadores públicos de negros aqueles que educam, formal ou informalmente, crianças negras, exclusiva ou preferencialmente.

Por exemplo:

- a. Alfabetizadores, professores e animadores culturais de CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do Rio de Janeiro;
- b. Alfabetizadores, professores e técnicos pedagógicos em geral da rede pública das cidades de Salvador, Recife, São Luís etc.
- c. Alfabetizadores e professores de escolas comunitárias negras, como as de Lavras Novas (MG), Axé Opô Afonjá (SA), Bonsucesso (MA), Cafundo (SP) etc.
- d. Professores e técnicos de instituições de guarda e/ou proteção ao menor, como FUNABEM, FEEM etc.
- e. Bibliotecários e contadores de história de bibliotecas, centros de lazer e centros culturais de localidades com alta concentração de crianças negras.

A série de textos para estes educadores públicos de negros seria elaborada e editada progressivamente em fascículos, para utilização imediata, tomando no final de 2 ou 3 anos a forma de MANUAL DE HISTÓRIA E CULTURA NEGRAS.

. A entrega de cada fascículo a grupos de educadores se fará com a discussão de seu conteúdo e da sua forma (estilo, adequação metodológica etc), permitindo retificações da pauta inicial.

. A pauta inicial da série de fascículos destinada a educadores públicos negros consta de lições sobre a história dos negro-africanos e suas principais culturas e civilizações; e dos negro-brasileiros, sua trajetória pré e pós-Abolição, com ênfase na rebeldia, nas estratégias de sobrevivência, no papel vis a vis a civilização brasileira etc.

29. Série de material escrito para crianças negras.

Coleção paradidática (proveitável, por exemplo, nas classes de alfabetização), de natureza literária - contos, mitos, estórias, poesia e teatro das tradições negro-africana e negro-brasileira.

39. Série destinada a formadores de opinião, artistas e intelectuais negros.

Aqui pretendo me servir do romance épico, para contar o destino do negro no Brasil, desde o berço africano. Considero o plano literário mais apropriado para situar a genealogia do negro atual, seja pelo caráter universal do seu objeto - as relações afetivas - seja pelo alcance maior da sua linguagem, mais prospectiva.

De quem descendo? Quem foram meus avós? Em que parte da África começou minha gente? Até onde vai minha ancestralidade - longe ou perto?

Essas perguntas parecem atormentar o negro assumido no Brasil - o vazio de identidade que, de alguma maneira, é preciso encher. O objetivo final deste romance épico - novela histórica apoiada em criteriosa pesquisa - é relatar a título exemplar a genealogia de negros atuais. O travejamento da obra se constituirá em estudos específicos - que podem ser publicados - de história, etnografia, folclore etc, e permitirá o arquivamento de um número incalculável de informações, postas a serviço, por exemplo, de compositores negros de escolas-de-samba.

12. INDIQUE TRES PESSOAS (excluindo parentes) QUE POSSAM FORNECER REFERÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS.

<u>Nome</u>	<u>Profissão</u>	<u>Endereço/Telefone</u>
Carlos Hasenbalg	Sociólogo	224-8622 - R. 59
Rubem César Fernandes	Antropólogo	265-5635
Lígia Costa Leite	Pedagoga	541-6189



## ANEXO G – Parecer N.º 406/87: Concede à ETC a condição de Escola Experimental

ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CÂMARA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DE 1º GRAU  
CÂMARA DE ENSINO SUPLETIVO  
PROCESSO Nº: 03/100.677/87  
INTERESSADO: ESCOLA MUNICIPAL TIA CIATA

08.12.87  
D. O. de 10.12.87 p. 35  
Publicação do texto D. O. de

PARECER Nº 406/87

Concede à Escola Municipal Tia Ciata a condição de Escola Experimental e dá outras providências.

#### HISTÓRICO

A Escola Municipal Tia Ciata, unidade educacional da Rede Municipal do Rio de Janeiro, situada na Passarela do Samba, setor 2, sala B-76 encaminha a este Conselho, através de sua Diretora, Professora Lígia Maria Costa Leite, pedido de funcionamento do "Projeto Experimental de Alfabetização de Adultos", já em desenvolvimento na referida escola.

O objetivo fundamental da Escola é atender à clientela chamada "meninos de rua" e outros que apresentam características sociais semelhantes. São frutos das condições sociais do meio, da inexistência real da obrigatoriedade escolar e do fracasso da escola no processo de alfabetização. Apresentam forte resistência e bloqueio diante da perspectiva de retornar a essa mesma instituição escolar e precisam de ações muito fortes e criativas para superar esse impasse.

A escola inclui seus alunos em três grandes grupos: os que não têm família ou dela foram excluídos ou ainda se auto-excluíram e que constituem 30% das matrículas - vivem na rua, praticando pequenos furtos, pedindo esmolas e comida e geralmente dormindo ao ar livre; os que têm família distante, vivem da venda de jornais, balas, guarda de automóveis, serviços de engraxates. O dinheiro que conseguem complementa a renda familiar. Representam estes 40% das matrículas. Os 30% restantes são formados pelos repetentes de até seis anos de repetência da 1ª série.

A "experiência piloto" que desenvolve na Passarela do Samba há cerca de dois anos "representa uma alternativa inovadora, dentro da própria rede municipal de ensino", pois é totalmente diferente do trabalho feito nas outras 987 escolas. Propõe-se uma metodologia diferente, para uma clientela diferente. Há grande flexibilidade administrativa: as matrículas ocorrem em qualquer período do ano letivo. Este começa quando o aluno chega, e termina quando ele sai da escola. Não há exigência antecipada de apresentação de documentos, retratos e uniformes para a frequência às aulas. Busca-se primeiramente a participação do aluno, independente de normas vigentes. "Para isto, a luta pelos direitos desses alunos (educação, alimentação, trabalho e atendimento médico e jurídico) e a busca de sua aceitação social, são meta primordial do nosso trabalho", diz o documento.

Criam possibilidades de ensino e educação a partir das características do alunado: "mobilidade, criatividade, provisoriabilidade, imediatismo, irreverência, agressividade". Procuram contribuir para que tal clientela encontre sua identidade e desenvolva afetividade e solidariedade, podendo "sair da rua" enquanto comportamento anti-social. A integração com outros grupos de analfabetos, com outras características representa estímulo importante, e o convívio em grupo sob a orientação esclarecida da escola pode atenuar ou mesmo tornar inexpressivo o sentimento de violência acumulado durante tantos anos de discriminação e abandono.

Nesta proposta educacional busca-se uma escola não-formal, não seriada, até a 4ª série, a partir de conteúdos pedagógicos adequados à clientela, alunos das faixas etárias de 12 a 25 anos. "Nenhum setor que tenha implicações com a educação - comunidade, escola, estado - pode ficar excluído desse processo. Isso por que, nessa opção metodológica, participação, educação e ação, juntas compõem a aprendizagem coletiva e que a educação é aqui entendida como um ato dinâmico e de permanente troca". Procuram tratar o conhecimento de uma maneira global, interdisciplinar, de modo a atingir num curto espaço de tempo, os objetivos pretendidos.

- 2 -

Os conhecimentos das linguagens, tanto a da língua portuguesa como a linguagem matemática centram-se nos seguintes aspectos referenciais: o grupo, o trabalho, a cultura e a cidadania.

A profissionalização é cuidada através da iniciação ao trabalho e de estágios remunerados.

Embora a evasão seja alta, o que é natural em tal tipo de atividade, podemos observar, pela leitura do processo, resultado altamente positivo, se considerarmos que em trabalho de tal natureza o que deve contar não é o número de certificados expedidos mas o chamamento do "menino de rua" para uma atividade diferente.

Lê-se no processo que o trabalho desenvolvido tem sido reconhecido e apoiado por grupos que atendem a "meninos de rua": Pastoral do Menor, Sociedade São Martinho, Casa do Menor Trabalhador, Faculdade de Serviço Social e Pedagogia da UFRJ, Movimento Nacional de Meninos de Rua, etc., e ainda que o aluno passa a ver esta escola diferente, que não lho exige frequência diária e obrigatória, que começa quando ele chega, que compreende a sua impossibilidade de permanecer sentado por muito tempo como uma alternativa presente, de um futuro em sua vida. "Brigas, depredações, roubos, desrespeito às reuniões pedagógicas, tumultos nas atividades externas, não caracterizam mais o cotidiano, como nos primeiros tempos da escola".

Os ilustres Conselheiros Sônia Regina Scudese e Roberto Fernando Leão Veloso Ebert visitaram a Escola Tia Ciata e deram as melhores referências sobre o trabalho lá desenvolvido.

A Assessora Professora Ana Noemia Calil Belém, que acompanhou a Conselheira Sônia Scudese, em relatório encaminhado à Presidente da Câmara de Educação Pré-Escolar e de Ensino de 1º Grau diz: "Parece-nos que a Escola Tia Ciata é, por sua proposta pedagógica e social, o tipo de estabelecimento de ensino que deve se multiplicar em nossa comunidade, pois busca soluções peculiares de ensino, educação e socialização, para uma parcela de pré-adolescentes e adolescentes de rua, os "meninos de rua", que, sem ela, talvez jamais tivessem oportunidade de se afastar da marginalidade".

Consta, também, do relatório o recrutamento dos professores, sendo o corpo docente constituído de professores das escolas da Rede Municipal sem treinamento específico, mas que, convivendo com o dia a dia da escola e participando das reuniões e dos planejamentos, ou neles se integram ou deles se afastam. Os que permanecem demonstram grande entusiasmo pelo trabalho, conforme nossa Câmara pôde perceber através do grupo que nos visitou, neste Conselho.

#### VOTO DA RELATORA

É tão grande o número de crianças e adolescentes que devem ser atendidos pela escola regular, dentro da faixa de obrigatoriedade escolar e mesmo no ensino formal de 2º Grau, que se torna necessário recorrer à riqueza de recursos metodológicos que a escola não-formal oferece para que não se deixe sem atendimento a imensa população de adolescentes e jovens adultos.

De acordo com o censo demográfico de 1980, havia no Estado do Rio 150.000 analfabetos. Se somarmos a estes os analfabetos funcionais, que só sabem desenhar o nome mas são incapazes de elaborar qualquer mensagem escrita, este número chega a quase um milhão.

Torna-se, portanto, indispensável que os educadores, usando de toda a criatividade de que são capazes, partam para propostas que atendam à especificidade de da clientela e que sejam ao mesmo tempo elementos de promoção social dos alunos e de suas comunidades.

Uma pesquisa realizada pelo professor Gichurn do Centro de Educação Básica da Universidade Kenyatta, em Nairobi, revelou que entre as aspirações básicas dos Meninos de Rua de Naushi uma das principais era o desejo de frequentar uma escola, receber educação. Entretanto, as circunstâncias não lhes permitiam frequentar uma escola regular: a pobreza, a idade e a "liberdade" a que estavam acostumados. Eram muito pobres para se permitirem o luxo de ir a uma escola; muito grandes para iniciar uma escolaridade normal e demasiado "livres" para poder adaptar-se à rigidez da estrutura escolar" (Perspectivas - Unesco). A solução encontrada pelos pesquisadores de Kenyatta assemelha-se a esta extraordinária tentativa da Escola Tia Ciata. Uma escola diferente, que

chegue ao aluno, penetrando em seu mundo, respeitando-o e procurando socializá-lo no sentido de torná-lo um cidadão capaz de compreender direitos e deveres, dentro de comunidades livres.

É de toda conveniência o mesmo absolutamente necessário que a escola preserve as suas características e que luto para que haja continuidade em seu trabalho, em sua maneira de ser "escola" principalmente no prédio a ser construído especialmente para o bom trabalho.

Por tudo isto, somos de Parecer que se conceda à Escola Tia Ciata a condição de Escola Experimental, de acordo com o que prescreve o Art. 64 da Lei..... 5.692/71.

Como a clientela a ser atendida compreende faixas etárias de 12 a 25, incluindo pessoas que normalmente estariam no Ensino Supletivo, e considerando tratar-se de uma proposta de educação não formal, propomos que este Conselho, por suas Câmaras de Educação Pré-Escolar e Ensino de 1º Grau e Câmara de Ensino Supletivo acompanhe a experiência através de relatórios semestrais.

Sugerimos ainda que a Supervisão, que necessariamente acompanhará este trabalho tão rico para a nossa realidade, possa dialogar com este Conselho sobre a melhor maneira de se avaliar o desempenho das escolas abertas e não-formais.

CONCLUSÃO DA REUNIÃO CONJUNTA DAS CÂMARAS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DE 1º GRAU e CÂMARA DE ENSINO SUPLETIVO

As Câmaras reunidas acompanham o voto da Relatora.  
Rio de Janeiro, 21 de outubro de 1987.

(aa) Myrthes De Luca Wenzel - Presidente e Relatora  
Maria Cecília Quadra  
Marlene Salgado  
Plínio Comte Leite Bittencourt  
Roberto Francisco  
Roberto Fernando Leão Velloso Ebert

CONCLUSÃO DO PLENÁRIO

O presente Parecer é aprovado por unanimidade.  
SALA DAS SESSÕES, no Rio de Janeiro, em 29 de outubro de 1987.

ERNESTO DE SOUZA FREIRE FILHO  
Vice-Presidente

/sab.

ANEXO H – Decreto nº 7553/88: nomeada Escola de Educação Juvenil Tia Ciata, D.O. de 13 de abril de 1988



DECRETO N. 7553 DE 12 DE ABRIL DE 1988 TRANSFORMA Escola Municipal Tia Ciata em ESCOLA DE EDUCAÇÃO JUVENIL TIA CIATA e dá outras providências.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que consta do proc. 07/10.898/88 e considerando:

- a necessidade de dar atendimento adequado à população escolar analfabeta, como os chamados "meninos de rua" e outros que apresentem características sociais semelhantes;
- a concentração dessa população na área do Centro da Cidade;
- o parecer do Conselho Estadual de Educação, aprovado por unanimidade em 29 de outubro de 1987 sob o n. 406/87,

DECRETA:

Art. 1º. Ficam alteradas, para ESCOLA DE EDUCAÇÃO JUVENIL 01.02.901 TIA CIATA, a designação e a denominação da Escola Municipal 01.02.101 Tia Ciata, criada pelo Decreto n. 6491, de 20 de fevereiro de 1987, na rede oficial de ensino de 1o. grau do Município do Rio de Janeiro sob a jurisdição do 1o. Distrito de Educação e Cultura do Departamento-Geral de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, e que terá sede na Avenida Presidente Vargas s/n. Praça Onze, na 11 Região Administrativa - Centro.

Art. 2º. A metodologia e a organização administrativa da Escola de Educação Juvenil Tia Ciata serão diferenciadas do regime comum da rede oficial, a fim de que se preservem seus objetivos primordiais.

Art. 3º. A Direção da Escola será exercida em regime de colegiado, contando, para tal fim, com a participação de coordenação pedagógica e de representantes dos diferentes segmentos que constituem a comunidade escolar.

Art. 4º. A equipe técnico-administrativa-pedagógica será composta de um grupo de coordenação pedagógica interdisciplinar formado por professores de diferentes áreas e de um grupo de preparação para o trabalho formado por psicólogos, sociólogos, assistentes sociais e monitores.

Art. 5º. A matrícula na Escola de Educação Juvenil Tia Ciata poderá ocorrer em qualquer época do ano letivo, não sendo pré-requisito a apresentação de documentos.

Art. 6º. A lotação dos professores será realizada por meio de concurso de remoção.

§1º.- Só poderão ser removidos os professores que apresentarem declaração de aprovação em entrevista realizada na própria Escola de Educação Juvenil Tia Ciata.

§2º. No caso de não se completar o quadro de professores, a Direção da Escola de Educação Juvenil Tia Ciata os arremeterá após entrevista de seleção entre os professores removidos para o 1o. Distrito de Educação Cultural.

Art. 7º. Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.