

# Cadernos

*de pós-graduação*

**UNINOVE**



Universidade Nove de Julho

[www.uninove.br](http://www.uninove.br)

ISSN da versão *online*: 2525-3514  
[www.uninove.br/revistacadernoseduc](http://www.uninove.br/revistacadernoseduc)

*Cadernos de Pós-graduação*

São Paulo

v. 17, n. 1

p. 1 -247

jan./jun. 2018



[www.uninove.br/revistacadernoseduc](http://www.uninove.br/revistacadernoseduc)



Editora Uninove  
Campus Vergueiro  
+55 11 3385-9191  
[www.uninove.br](http://www.uninove.br)

#### Expediente

*Revista Cadernos de Pós-graduação*  
Universidade Nove de Julho (UNINOVE)  
Rua Vergueiro nº 235/249, 12º andar – Liberdade, São Paulo, SP, Brasil, CEP 01504-001.  
Telefone: +55 (11) 3385-9191

Cadernos de Pós-graduação  
ISSN da versão online: 2525-3514  
[www.uninove.br/revistacadernoseduc](http://www.uninove.br/revistacadernoseduc)

#### Editores

Profa. Dra. Lígia de Carvalho Abões Vercelli –  
Universidade Nove de Julho  
E-mail de contato:  
[ligia@uni9.pro.br](mailto:ligia@uni9.pro.br)

Prof. Dr. Carlos Bauer - Universidade Nove de Julho  
E-mail de contato:  
[carlosbauer@uni9.pro.br](mailto:carlosbauer@uni9.pro.br)

#### Afiliada

**ABEC** - Associação Brasileira de Editores Científicos.

#### Membro

**Fepae** – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da Educação.

#### Bases indexadoras

**BASE** – Bielefeld Academic Search Engine.

**Diadorim** – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras.

**FLACSO** – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

**Livre** – Periódicos de livre acesso.

**Sumários de Revistas Brasileiras.**

#### Certificação Qualis

Qualis Periódicos.

**B4** – Educação

© 2018 – Universidade Nove de Julho (Uninove)

#### Reitoria

Eduardo Storópoli

#### Pró-reitoria Acadêmica

Maria Cristina B. Storópoli

#### Pró-reitoria Administrativa

Jean Anastase Tzortzis

#### Pró-reitorias de campus

Claudio Ramacciotti

Renato Rodrigues Sofia

#### Diretoria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

José Eustáquio Romão

#### Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Jason Mafra

#### Diretoria de Pesquisa

João Carlos Ferrari Corrêa

#### Equipe Editorial

Juliana Cezario

## **Comissão Editorial**

Ana Maria Haddad Baptista,  
Universidade Nove de Julho - Brasil  
Carlos Bauer, Universidade Nove de  
Julho - Brasil  
Celso do Prado Ferraz de Carvalho,  
Universidade Nove de Julho – Brasil  
Jason Ferreira Mafra, Universidade Nove  
de Julho - Brasil

José Eustáquio Romão, Universidade  
Nove de Julho - Brasil  
Ligia de Carvalho Abões Vercelli,  
Universidade Nove de Julho - Brasil  
Marcos Antônio Lorieri, Universidade  
Nove de Julho – Brasil  
Rosemary Roggero, Universidade Nove  
de Julho – Brasil

## **Conselho Editorial**

Adrián Ascolani – IRICE-CONICET  
[Argentina]  
Álvaro Acevedo Tarazona – UDES  
[Colômbia]  
Amarílio Ferreira Junior – UFSCar [Brasil]  
André Paulo Castanha – UNIOESTE  
[Brasil]  
Andre Robert – Université Lyon2 [França]  
Antonio Ozaí da Silva – UEM [Brasil]  
Cristian Fernando Gajardo Díaz – PIIIE  
[Chile]  
Danilo Streck – UNISINOS [Brasil]  
Dante Castillo – PIIIE [Chile]  
Danusa Mendes Almeida – UECE  
[Brasil]  
Deise Mancebo – UERJ [Brasil]  
Edgar Pereira Coelho – UFV [Brasil]  
Evaldo Amaro Vieira – USP [Brasil]  
Eveline Algebaile – UERJ [Brasil]

Everaldo Andrade – USP [Brasil]  
Heidi Soraia Berg – UFAC [Brasil]  
João do Prado – Unifesp [Brasil]  
José Rubens Lima Jardimino – UFOP  
[Brasil]  
Julián Gindin – UFF [Brasil]  
Kate Rousmaniere – Miami University  
[EUA]  
Luciana Pacheco Marques – UFJF [Brasil]  
Marcos Francisco Martins –  
UFSCar/Sorocaba [Brasil]  
Maria Beatriz Moreira Luce – UFRGS  
[Brasil]  
Marisa Bittar – UFSCar [Brasil]  
Nima I. Spigolon – Unicamp [Brasil]  
Oscar Espinoza – [Chile]  
Raymond Morrow – UAlberta [Canadá]  
Sílvia Maria Manfredi – IPF [Brasil]  
Silvio Gallo – Unicamp [Brasil]

**Cadernos de pós-graduação** é uma publicação acadêmica, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (Uninove), de acesso aberto e gratuito. Cadernos se propõe a divulgar estudos e resultados de pesquisas pertinentes às questões educacionais de forma ampla e em diálogo com as demais áreas humanas e sociais, realizadas por alunos e professores, desenvolvidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais, estrangeiros e de outras organizações preocupadas com a produção do conhecimento científico.

Cadernos de Pós-graduação está avaliada pelo **QUALIS-CAPES** como **B4**.

## **REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE**

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

## **SUMÁRIO / CONTENTS**

### **EDITORIAL / EDITOR'S NOTE**

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....8  
QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION, EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND FOR THE AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN HISTORY AND CULTURE TEACHING

*Carlos Bauer*

*Ligia de Carvalho Abões Vercelli*

### **DOSSIÊ TEMÁTICO: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA E AFRICANA**

THEMATIC DOSSIER: QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION, EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND FOR THE AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN HISTORY AND CULTURE TEACHING

MULTICULTURALISMO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA .....15  
MULTICULTURALISM AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN EDUCATION OF FIRST CHILDHOOD

*Jorge Luiz dos Santos de Souza*

*Camila Chiodi Agostini*

*camila.agostini@uffs.edu.br*

*Adelmir Fiabani*

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO INDÍGENA BRASILEIRO.....33  
THE SCHOOL EDUCATION OF THE BRAZILIAN INDIGENOUS

*Claudinei de Aro Poço*

*Elaine Teresinha Dal Mas Dias*

ARTE PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA.....	54
ART FOR DIVERSITY AND CITIZENSHIP	
<i>Ana Laura Figueiró de Sousa</i>	
<i>Andresa Carvalho Lopes Pires</i>	
SOCIOLOGIA DO BRASIL NEGRO: A PEDAGOGIA DO PENSAMENTO DE CLÓVIS MOURA.....	66
SOCIOLOGY OF BLACK BRAZIL: THE PEDAGOGY OF CLÓVIS MOURA'S THOUGHT	
<i>Wellington Narde Navarro da Costa</i>	
QUINZE ANOS DA LEI 10639/2003: ALGUMAS REFLEXÕES DOS SEUS ANTECEDENTES HISTÓRICOS, SUA IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS PA-RA SUA EFETIVAÇÃO.....	84
FIVE YEARS OF LAW 10639/2003: SOME REFLECTIONS OF HIS HIS-TORICAL BACKGROUND, THEIR IMPORTANCE AND CHALLENGES FOR THEIR EFFECTIVENESS	
<i>Cíntia Nolácio de Almeida Maia</i>	
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ESTABELECIMENTO E AUTOAFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE E CULTURA NEGRA ATRAVÉS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	100
QUILOMBOLA EDUCATION: ESTABLISHMENT AND SELF-AFFIRMATION OF BLACK IDENTITY AND CULTURE THROUGH THE SCHOOL INSTITUTION	
<i>Esther Costa Mendonça</i>	
<i>Sherida Nayara Alves da Silva</i>	
<i>Karla Colares Vasconcelos</i>	
A INSTRUÇÃO PÚBLICA DA CRIANÇA QUILOMBOLA PARANAENSE NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	113
THE "QUILOMBOLA" CHILD'S PUBLIC EDUCATION DURING THE FIRST REPUBLIC	
<i>Lucia Mara De Lima Padilha</i>	
<b>ARTIGO/ ARTICLE</b>	
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM CLASSES HOSPITALARES: POSSIBILI-DADES PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO.....	136
ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN HOSPITAL CLASSES: POSSIBILITIES FOR INCLUSION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH DISABILITIES IN CANCER TREATMENT	
<i>Valdénia Rodrigues Fernandes Eleotério</i>	
<i>Adriana da Silva Ramos de Oliveira</i>	
<i>Elisângela Castedo Maria do Nascimento</i>	
A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE TÉCNICA.....	157
DROPOUT IN THE TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION	
<i>Marcelo Beneti</i>	
<i>Lúcia Villas Boas</i>	
POSSIBILIDADES PARA PENSAR O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM PELOS CODAS.....	169
POSSIBILITIES TO THINK THE PROCESS OF ACQUISITION OF THE LANGUAGE BY THE CODAS	
<i>Priscilla Samantha Barbosa Verona</i>	

A PESQUISA COLABORATIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES: O QUE DIZEM OS GRADUANDOS.....186  
THE COLLABORATIVE RESEARCH AND ITS CONTRIBUTIONS FOR THE TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS: WHAT THE GRADUATING CLASS SAY

*Ana Maria Mendes Sampaio*

*José Rubens Lima Jardimino*

A CONTRIBUIÇÃO DO EDUCADOR JAN AMOS COMENIUS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA.....202  
THE CONTRIBUTION OF JAN AMOS COMENIUS EDUCATOR FOR FIRST CHILDHOOD

*Renata Augusta Bollis*

## **RESENHAS / REVIEWS**

RACISMO E EDUCAÇÃO: (DES)CAMINHOS DA LEI NO 10.630/2003,  
DE TERESINHA BERNARDO; REGIMEIRE OLIVEIRA MACIEL; JANAÍNA DE FIGUEIREDO.....222

*Maurício Pedro da Silva*

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL I,  
DE LÍGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI E CRISTIANO ROGÉRIO ALCÂNTARA (ORG.).....226

*Rafaele Paulazini Majela dos Santos*

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL II,  
DE LÍGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI E CRISTIANO ROGÉRIO ALCÂNTARA (ORG.).....231

*Claudia Zagatto Fernandez*

A DIALÉTICA INVERTIDA E OUTROS ENSAIOS,  
DE EMÍLIA VIOTTI DA COSTA.....238

*Vinicius Carlos da Silva*

## **INSTRUÇÃO PARA AUTORES / INSTRUCTIONS FOR AUTHORS**

DIRETRIZES PARA AUTORES.....242

# Editorial

## Editor's note

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E  
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

**E**sse número da Revista *Cadernos de Pós-graduação* tratando de questões pertinentes a Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos oferece a oportunidade de tornar público um conjunto de pesquisadores preocupados em estudar e refletir sobre essa temática; que se mostra cada vez mais atual e decisiva para a consolidação democrática e o pleno exercício da cidadania na sociedade brasileira contemporânea.

Em que pese uma série de críticas sociais, sempre lembradas e proferidas no debate público, inclusive, de forma pejorativa, não se pode desconsiderar a importância da aprovação e a implementação das políticas de ações afirmativas que vem sendo adotadas no país; mormente, aquelas que dizem respeito ao ingresso nas relações de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos historicamente excluídos das experiências educativas no país.

No Brasil as elites políticas, econômicas e culturais sempre se esmeraram em produzir e disseminar o discurso de que vivemos num país cordial e desprovido de quaisquer preconceitos étnico-raciais; embora o que a realidade insiste em nos

mostrar é a vigência de formas ardilosas de disfarçar o *apartheid* social reinante entre nós.

Desde o período colonial foram sendo construídos mitos que tratavam, inicialmente, os povos indígenas e, depois, os africanos como bárbaros, indolentes ou até mesmo como seres inferiores que não teriam outro papel na sociedade que não fossem aqueles destinados ao oferecimento de sua força de trabalho, escravizada e brutalizada.

Os povos indígenas foram sendo gradativa e impetuosamente exterminados, e o fim da escravidão não foi acompanhado do oferecimento de oportunidades e da adoção de políticas capazes de assegurarem o ingresso dos afrodescendentes na nova ordem social republicana que surgia no país.

Pelo contrário, rapidamente, foram surgindo novos mitos associados ao chamado arianismo, ao antissemitismo e ao repúdio à diversidade cultural, ao fortalecimento do etnocentrismo e das teorias pseudocientíficas da superioridade racial e da eugenia entre uma gama significativa de intelectuais, políticos e da sociedade brasileira.

Em meados do século XX, os indígenas, os afrodescendentes e os imigrantes chineses, japoneses e aqueles que eram provenientes de outras partes do mundo eram vistos como “tipos exóticos” e tratados de tal modo a reforçarem as visões estereotipadas, etnocentristas, racistas em voga na época e, aliás, com desdobramentos sociais que perduraram no tempo e perversamente alcançaram os nossos dias!

Mas, também, por essa época, iniciativas como aquelas realizadas, em 1951, por Afonso Arinos e Gilberto Freyre, no encaminhamento ao Congresso Nacional uma proposta de princípio constitucional, mais tarde transformada na Lei Afonso

Arinos, preconizando a punição para os que praticavam atos discriminatórios contra as pessoas pela *cor* e pela *raça* nos lugares públicos.

Nesse processo, as vozes da negritude se mostraram combativos e presentes com a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931, a realização da Primeira Convenção do Negro Brasileiro, em 1945. Também, outros momentos se mostraram importantes na luta pela afirmação dos direitos de uma cidadania plena aos afrodescendentes, como foi o caso da criação do Teatro Experimental do Negro, em 1944, por Abdias do Nascimento; além da fundação, em 1949, da União dos Homens de Cor, com o objetivo de defender a criação de escolas, cooperativas e serviços médicos para os moradores dos bairros pobres, então, conhecidos como favelas e, assim, garantir a alfabetização da população afro-brasileira.

Na avaliação do professor Florestan Fernandes (1972), os protestos perpetrados pela população afrodescendente se caracterizavam pela resistência e pelo conformismo, trazendo uma perspectiva de caráter de busca pela integração e não pela ruptura com a ordem estabelecida, produzindo, então, uma revolução dentro da ordem.

A partir das décadas de 1970 e 1980 os movimentos sociais e populares intensificaram as reivindicações pela conquista da cidadania no Brasil, com as populações indígenas, ribeirinhas, caiçaras, expulsas pelas barragens, quilombolas e os povos das florestas procurando colocar na ordem do dia a preservação e a valorização do seu habitat e do seu modo de vida e do congraçamento dos seus direitos sociais.

Atualmente, a Constituição do Brasil, promulgada em 1988, reconhece em seu Artigo 5º que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza,

garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, nos seguintes termos:

[...] XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;  
XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; [...]

Evidentemente, é muito importante termos superado algumas das mais duras e cruentas adversidades políticas e culturais e alcançando essa igualdade jurídica na contemporaneidade brasileira; mas também é de igual importância reconhecer que as diferenças econômicas e sociais são enormes, produzindo dados alarmantes de concentração de renda e o espriar da miséria, da violência desmedida e a impossibilidade de milhões de brasileiros terem acesso à moradia, à escola, à água potável e o acesso ao saneamento básico, ao trabalho e aos serviços de saúde, enfim, as condições elementares que possam dignificar suas vidas.

Não bastasse esse quadro de profunda e sórdida penúria social é preciso lembrar que teima em persistir no Brasil uma mentalidade preconceituosa que de posse dos aparatos eletrônicos e midiáticos dissemina massivamente visões estereotipadas e de caráter racista do mundo. A superação dessas dificuldades é uma tarefa histórica que todos aqueles que atuam no universo educacional jamais poderiam deixar de abraçar!

A seguir apresentamos uma contribuição na consecução desse auspicioso desafio.

Na seção dossiê temático, contamos com os seguintes manuscritos: Multiculturalismo e relações étnico-raciais na educação da primeira infância, de Adelmir

Fiabani, Camila Chiodi Agostini e Jorge dos Santos de Souza; A educação escolar do indígena brasileiro, de Claudinei de Aro Poço; Arte para a diversidade e cidadania, de Ana Laura Figueiro de Sousa e Andresa Carvalho Lopes Pires; Sociologia do Brasil negro: a pedagogia do pensamento de Clóvis Moura, de Wellington Narde Navarro da Costa; Quinze anos da lei 10639/2003: algumas reflexões dos seus antecedentes históricos, sua importância e os desafios para sua efetivação, de Cinthia Nolacio de Almeida Maia; Educação quilombola: estabelecimento e autoafirmação da identidade e cultura negra através da instituição escolar, de Esther Costa Mendonça, Karla Colares Vasconcelos e Shérica Nayara Alves da Silva e A instrução pública da criança quilombola paranaense na Primeira República, de Lucia Mara de Lima Padilha.

Na seção artigos, são os seguintes manuscritos: Tecnologias assistivas em classes hospitalares: possibilidades para inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em tratamento oncológico, de Adriana da Silva Ramos de Oliveira, Elisangela Castedo Maria do Nascimento e Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério; A evasão escolar na educação profissionalizante técnica, de Marcelo Beneti; Possibilidades para pensar o processo de aquisição da linguagem pelos CODAS, de Priscilla Verona; A pesquisa colaborativa e suas contribuições para a formação dos futuros professores: o que dizem os graduandos, de Ana Maria Mendes Sampaio e José Rubens Lima Jardimino; A contribuição do educador Jan Amos Comenius para a primeira infância, de Renata Augusta Bollis.

Esse número da *Cadernos* também conta com as seguintes resenhas: Racismo e educação: (des) caminhos da lei no 10.630/2003, de Mauricio Pedro da Silva; Práticas pedagógicas e a formação continuada na educação infantil I, de Rafele Paulazini Majela dos Santos; Práticas pedagógicas e a formação continuada na

educação infantil II, de Claudia Zanatto Fernandez e, ainda, A dialética invertida e outros ensaios, de Vinicius Carlos da Silva

Agradecemos o interesse em nosso trabalho editorial e desejamos boa leitura a todos!

*Ligia Vercelli*  
*Carlos Bauer*

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:  
[http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_atual/art\\_5\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/art_5_.asp)  
Acesso em 07 de maio de 2018.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel, 1972.

# Dossiê temático:

Educação Escolar Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Thematic dossier:  
Quilombola School Education, Education of Ethnic-Racial Relations and for the Afro-Brazilian and African History and Culture Teaching

**MULTICULTURALISMO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA  
EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

**MULTICULTURALISM AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN  
EDUCATION OF FIRST CHILDHOOD**

**Jorge Luiz dos Santos de Souza**

Especialista em Teorias e Metodologias da Educação. Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Vacaria, RS  
[jorge.souza@vacaria.ifrs.edu.br](mailto:jorge.souza@vacaria.ifrs.edu.br)

**Camila Chiodi Agostini**

Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas. Servidora Pública da Universidade Federal da Fronteira Sul, Passo Fundo, RS  
[camila.agostini@uffs.edu.br](mailto:camila.agostini@uffs.edu.br)

**Adelmir Fiabani**

Doutor em História. Professor do Curso de Medicina da Universidade Federal da Fronteira Sul, Passo Fundo, RS  
[adelmirfiabani@hotmail.com](mailto:adelmirfiabani@hotmail.com)

**Resumo:** Este artigo apresenta uma análise sobre multiculturalismo, relações étnico-raciais e primeira infância. Estes termos são recorrentes no discurso dos educadores, gestores e movimentos sociais. A maioria dos projetos político-pedagógicos das escolas registra estas palavras. No entanto, o discurso e o documento nem sempre representam a realidade. Multiculturalismo é um conceito amplo que engloba as diferentes culturas, mas pode acentuar

a supremacia de uma cultura sobre a outra. Falar de relações étnico-raciais é falar de vida, igualdade e democracia. Significa enfrentar o debate sobre racismo, preconceito e discriminação. A escola precisa resolver os conflitos étnicos que ocorrem na primeira infância de forma a não colaborar para a perpetuação do racismo.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo. Relações étnico-raciais. Primeira infância. Educação.

**Abstract:** This article presents an analysis on multiculturalism, ethnic-racial relations and early childhood. These terms are recurrent in the discourse of educators, managers and social movements. Most of the school's political-pedagogical projects record these words. However, the discourse and the document do not always represent reality. Multiculturalism is an expanded concept that encompasses different cultures, but can accentuate the supremacy of one culture over another. To talk about ethnic-racial relations is to talk about life, equality and democracy. It means confronting the debate on racism, prejudice and discrimination. The school must resolve the ethnic conflicts that occur in early childhood so as not to contribute to the perpetuation of racism.

**Keywords:** Multiculturalism. Ethnic-racial relations. Early childhood. Education.

## Introdução

Simone de Beauvoir afirmou que "não se nasce mulher, torna-se mulher". No dia a dia, no trabalho, no cotidiano familiar. A construção de conceitos pela criança, também se faz no dia a dia, na família, na escola e por influência dos mais distantes, que se aproximam através da produção literária, televisiva e outras. A criança não nasce racista, mas torna-se por influência do meio.

O multiculturalismo é um termo com diferentes significados. Tem sido usado como definição de sociedade composta de diferentes culturas. Em sentido crítico,

multiculturalismo é o conjunto das manifestações culturais e as relações de poder entre elas. A cultura tem cor, tem valor e representa poder. Em um país com a história marcada pela escravidão, genocídio indígena e imposição dos valores eurocêtricos cristãos, o multiculturalismo não pode ser princípio de igualdade entre as culturas.

Discutir sobre relações étnico-raciais na educação infantil é dever da escola. A Lei 10.639/03 é clara neste sentido, pois os conflitos étnicos ocorrem no ambiente escolar. Para escola convergem diferentes etnias, crenças religiosas e visões de mundo. A escola torna-se um ambiente tenso, onde as crianças disputam espaços, tentam impor seus valores, revelam sentimentos. A mediação dos conflitos é tarefa dos educadores, que precisam de preparo para esta importante tarefa.

## **1 A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS DE IDENTIDADE DA CRIANÇA**

A formação dos conceitos de identidade da criança, assim como do indivíduo em geral, pode ser considerada como um dos processos mais complexos, que sofre influência direta do meio social em que esse indivíduo se encontra. Nesse sentido, a escola ocupa papel importante na disseminação de conceitos como também de formação de interações, é fato que é nela, no seu exercício diário através do currículo, que tais indagações e análises surgem com mais ênfase.

No entanto, em sendo o currículo “o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” (SILVA, 2015, p. 15), é fato que esse, necessariamente, “escolhe” os tipos de conhecimentos e modos de ser desejáveis para aquele submetido em sua lógica, sendo que, as teorias curriculares tornam-se permeadas de questões sobre subjetividade e identidade, principalmente, no que se refere a sua formação. Assim, “como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é sobretudo, uma prática

produtiva” (SILVA, 2010, p. 19). E essa prática é entendida como uma forma de significação e de formação da identidade, dada em meio às interações sociais, não apenas relações, mas verdadeiras relações de poder.

Para Silva (2010, p. 23), os diversos grupos sociais “não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural, aqui entendido como processo de produção de sentido. Há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder”. A significação é um processo em que significados particulares, de um grupo determinado, passam a ser mais válidos do que outros e que acabam, no limite, agindo sobre outros significados e outros grupos, de certa forma, os desconsiderando ou mitigando, o que acaba gerando uma diferenciação baseada no poder, na supremacia de um grupo sobre outro (SILVA, 2010).

O currículo, como uma seleção de saberes, daquilo considerado válido por uma sociedade em um determinado momento, revela a supremacia de uma significação de um grupo social sobre o outro, tornando-se uma relação de poder. Portanto, o poder não é externo às práticas de significação, do qual poderíamos nos livrar, mas é inseparável das práticas de significação que formam o currículo (SILVA, 2010).

A mesma lógica serve para questões voltadas ao multiculturalismo, reconhecimento das diferenças e relações étnico-raciais. Se o currículo é predeterminado em escolhas específicas da hegemonia dominante, é fato que a diferença poderá ser desconsiderada, não tratada e até mesmo subjugada, impactando diretamente nas questões de formação de identidade e de conceitos pelos pequenos. Assim, o currículo da Educação Infantil também deve estar atento a estas questões essenciais as quais devem ser, amplamente debatidas.

## 1.1 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

O currículo escolar influencia no processo de formação da identidade do indivíduo. Assim, torna-se difícil não reconhecer a ligação entre o currículo e o momento histórico-cultural em que é produzido, pois representa a proposta cultural da sociedade em que é aplicado. Nesse sentido, o currículo é uma manifestação de poder por representar as escolhas específicas de um grupo social que detem certa supremacia em detrimento de outro. Por meio do currículo, “como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade.” (SILVA, 2010, p. 10).

O currículo é uma invenção relativamente recente para a sociedade ocidental, como um produto da modernidade (POPKEWITZ, 2011), considerado como uma das ferramentas mais hábeis para regular e disciplinar o indivíduo. Sendo a escola um braço estatal onde o poder também circula de forma capilarizada, podemos referir que a educação e a pedagogia, como nos traz Nogueira-Ramirez (2009, p. 27) em uma inspiração foucaultiana, podem ter duas vertentes de análise propriamente válidas: na questão do disciplinamento (domesticação e sujeição), combinado com a ética (formação do indivíduo e sua subjetivação) e com o governo (de si e dos outros); e da vertente que observa a “escola (como instituição a serviço das disciplinas) para a pedagogia (como conjunto de saberes e práticas relacionadas com o governo de si e dos outros)”.

Portanto, educar é governar os outros (guiar, conduzir, dirigir), mas que é feita de uma forma dupla: parte do exterior (escola) para interior do indivíduo e do indivíduo volta para o exterior. Trata-se, assim, de um ato que permite ao indivíduo realizar “uma ação sobre si mesmo e, dessa forma, educar não seria só governar os outros, mas ajudar, incitar, induzir para que os outros se governem a si mesmos (e antes que educação,

neste caso, falaríamos de educação, de cuidado de si ou de condução de si mesmo)” (NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2009, p. 46).

A escolarização surge como uma potente tecnologia social, definida como “um conjunto de métodos e estratégias que guiam e legitimam o que é razoável/não razoável como pensamento, ação e autorreflexão.” (POPKEWITZ, 2011, p. 192), sendo que a organização curricular tem seguido essa ótica. Assim, fica claro perceber que discurso do currículo se ocupa de uma racionalidade própria, representando uma forma de conduzir, de formar uma verdade de um dado momento histórico, de conduzir o indivíduo com base nas escolhas que são feitas, a determinar se um ou outro conteúdo será dado como válido. (SILVA, 2010).

Portanto, é uma tecnologia de poder, de forma a conduzir a população (no caso as crianças), através de uma instituição (a escola) para um caminho previamente escolhido (racionalidade de poder) e, dessa forma, subjetivar os sujeitos. A pedagogia e a escola são utilizadas abertamente para conduzir e moldar os indivíduos de uma forma específica, predeterminada e normalizada, e consubstanciadas na racionalidade, definida como “estilos de pensamento, modos de tornar a realidade pensável de tal maneira que resultasse maleável ao cálculo e à programação” e nas tecnologias como “ajuntamento de pessoas, técnicas, instituições, instrumentos para a condução da conduta.” (MILLER; ROSE, 2012, p. 27-28).

Nesse sentido, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar.” (FOUCAULT, 2008, p. 10). Notadamente, são os discursos que conduzem as relações de poder e determinam a forma de vida, de condução e de exercício das práticas educativas, sendo o currículo uma clara manifestação de poder.

Portanto, se tivermos por base as discussões voltadas ao multiculturalismo e às relações étnico-raciais é fato que as mesmas perpassarão as relações de poder impressas

no currículo escolar, sendo cruciais para a formação da identidade da criança, como também, a forma com que a mesma trabalhará esses conceitos em sua vida adulta. Nesse sentido, é necessário que a representação também esteja presente, ou seja, que as diferenças étnico-raciais e o multiculturalismo estejam amplamente dispostos no currículo escolar para que sejam internalizados pelas crianças.

Assim, “conceber o currículo como representação significa vê-lo como superfície de inscrição, como suporte material do conhecimento em sua forma de significante.” (SILVA, 2010, p. 64). Ou seja, é a representação de todas as diversidades étnicas e culturais, que serão as responsáveis pelas formações de conceitos e da identidade infantil. O currículo encontrar-se-á no que se chama de ponto de intersecção que fica entre poder e a representação, “um local de produção da identidade e da alteralidade. É precisamente, aqui, nesse ponto, que o currículo, tal como o conhecimento, se torna um terreno de luta em torno da representação.” (SILVA, 2010, p. 68).

No entanto, é fato que nesse jogo de poder e supremacia, deve haver espaço no currículo, para que todas as etnias e as diferenças culturais sejam representadas, rompendo a supremacia de grupo sobre outro. É preciso lembrar que isso também perpassa a formação docente, a qual nem sempre atende amplamente tais ponderações, já que o objetivo quase continuamente é formar um tipo específico de indivíduo e de profissional. Por isso, é tão importante estar atento a essas questões nas discussões curriculares da atualidade.

## **2 MULTICULTURALISMO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO**

Precisamos ter em mente que o Brasil é uma nação construída por diversas singularidades étnicas: indígenas, portugueses, africanos, e demais imigrantes. Tal

constituição multicultural apresenta várias concepções de infância assim como de ensino e aprendizagem nos espaços familiares, todavia, a escola e os educadores não foram preparados para tal diversidade cultural, pelo contrário, nosso sistema de ensino tende a ter uma visão predominantemente homogenizadora.

A questão multicultural só passou a ser objeto de interesse na Educação a partir da Constituição de 1988, onde em seu artigo 206, inciso III, está disposto o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988). Embora, não seja explícito o multiculturalismo, percebe-se que, ao elencar uma Educação plural, esta se destina à diversidade étnica brasileira.

Observa-se no mesmo artigo inciso I, que a questão do acesso e permanência na escola são pressupostos a serem assegurados na legislação brasileira. Assim, tendo em vista o papel do Estado nas políticas educacionais e, a conseqüente visão de sociedade que tal condução política prega, é fato que não há escola plural sem a garantia do acesso e permanência de todos na esfera educacional. Nesse mesmo sentido, verifica-se que:

A instrução se tornar pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado, a fim de que, após o impulso interventor inicial, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres. (CURY, 2002, p. 248).

### **3 A CRIANÇA NÃO NASCE RACISTA**

Um das questões mais espinhosas no campo da educação é o trato com as relações étnico-raciais. Ainda encontramos escolas que não discutem esta temática e fazem 'vistas grossas' quando ocorrem atos racistas. Atos que prejudicam o rendimento

escolar, ou seja, "as escolas que vivenciam mais o preconceito e a discriminação apresentam piores médias na Prova Brasil, avaliação educacional desenvolvida anualmente pelo governo federal em todas as escolas brasileiras de Ensino Fundamental." (CARREIRA; SOUZA, 2013, p. 11).

Silenciar diante dos atos racistas é uma estratégia mesquinha, que resguarda os agressores. As crianças negras se sentem desprotegidas em instituições com este perfil. Segundo Eliane Cavalleiro, "ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo". Neste ambiente, a criança "é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento da sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem um sonhar com futuro digno" (CAVALLEIRO, 2012, p. 100).

A escola que não discute relações étnico-raciais mata identidades. Ao inserir no seu projeto político-pedagógico esta temática e colocá-la em prática, a escola reassume a função educativa, além de promover a vida, valorizar as culturas, saberes e crenças. No ambiente escolar, a criança precisa se sentir livre para usar sua criatividade, fantasiar, sonhar, abstrair e aprender. Ao encontrar um ambiente hostil, sem acolhimento, desprotegida, a criança tende a deixar este lugar, resistir ao novo, ter medo do diferente e, provavelmente, desiste de aprender. A criança negra tende a sair da escola quando surge a primeira dificuldade. Dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (2011) "mostram que, enquanto, 7% dos brancos têm mais de dois anos de atraso escolar, entre os negros esse indicador chega a 14%." (LOUZANO, 2013, p. 111-133).

### **3.1 PRIMEIROS CONTATOS**

A partir do nascimento, os primeiros contatos da criança são com a mãe, pai, irmãos, cuidadores, ou seja, a família. Até os cinco anos, as crianças passam por

diferentes fases, mas em termos gerais, neste período elas iniciam a absorção do que ocorre ao seu redor, guardam imagens, sons, sinais, adquirem a linguagem e forma, os primeiros conceitos começam a se formar, o real é transformado conforme os seus desejos.

A mãe tem papel importante nos primeiros anos, pois nessa fase a interação entre ela e a criança é a mais forte. A criança percebe a forma como a mãe se relaciona com as pessoas íntimas e estranhas. Segundo Silva,

A mulher é o primeiro agente de socialização dos seres humanos, pois, de simples organismos, os ajuda a se transformar em seres humanos culturais, ensinando-lhes, através de seus atos e expressão, as maneiras e os comportamentos que hegemonicamente são considerados adequados numa determinada sociedade. Ao ser responsável pelos cuidados e educação da primeira infância, muitas vezes, e até sem se dar conta, reforça e reproduz as diferenças sociais valorizadas na sociedade. (SILVA, 2002, p. 13).

A criança assimila, reproduz e internaliza os conhecimentos que adquire na família e, também, aprende com o grupo social próximo. Na maioria das vezes, aos cinco anos, a criança frequenta a escola, interage com os colegas de classe e seus familiares. A criança reproduz palavras, gestos, frases que ouve das outras pessoas. Muitas vezes, não sabe o significado daquela mensagem, mas acha bonita e repete-a.

Dos cinco aos sete anos, o leque de relações da criança aumenta. A capacidade cognitiva também. Conforme Cavicchia ([19--?], p. 11),

A criança é capaz de, em vez de agir em atos sobre os objetos, agir mentalmente sobre seu substituto ou imagem, que ela nomeia. Proveniente da interiorização da imitação, a representação simbólica possui o caráter estático da imitação, motivo pelo qual versa, essencialmente, sobre as configurações, por oposição às transformações.

Eliane Cavalleiro percebeu que crianças negras, na faixa etária de quatro a seis anos, "apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem". No mesmo ambiente escolar, "as crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele." (CAVALLEIRO, 2012, p. 10).

### **3.2 ESCOLA, PROFESSORES, CURRÍCULO E LIVRO DIDÁTICO**

A escola já foi considerada o segundo lar. No entanto, para muitas crianças negras, o ambiente da escola é hostil. Segundo Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, "entre os principais entraves ao desempenho do negro brasileiro na sociedade brasileira destaca-se a inferiorização deste na escola." (ANJOS, 2008, p. 169).

No Brasil, as escolas e seus currículos foram concebidos a partir de parâmetros europeus de homem, sociedade, cultura, religião e história. Organizado pela Companhia de Jesus, o sistema educacional brasileiro seguia os princípios religiosos europeus. Até o final da década de 1920, a escola serviu às camadas dominantes, que continuaram a reproduzir o modelo europeu (ROMANELLI, 2006, p. 30).

No Brasil, a escola foi feita para brancos. Antes de ser promulgada a Lei 10.639/03, a maioria das escolas do Brasil não se importava com a cultura, religiosidade e história do negro e da África.

Com a Lei 10.639/03, as escolas foram obrigadas a inserir em seus currículos conteúdos sobre "História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História

do Brasil" (BRASIL, 2003). No entanto, estudos apontam que escolas não cumprem a referida Lei. Conforme Jurandir de Almeida Araujo,

A maioria das escolas brasileiras continua desenvolvendo uma prática educativa discriminatória, preconceituosa e excludente, que tenta unificar e homogeneizar saberes, e, na maior parte das vezes, negando saberes milenares, por pertencerem a grupos tidos como inferiores. Mesmo com os avanços na construção e promoção de uma educação na perspectiva multicultural e antirracista, as escolas brasileiras ainda têm como base o velho modelo eurocêntrico e monocultural de educação, que não corresponde às demandas e aos interesses dos grupos menos favorecidos. (ARAUJO, 2015, p. 221).

Não basta realizar atividades pontuais sobre o conteúdo da Lei 10.639/03. A escola precisa assumir nova postura diante da pluralidade cultural e do multiculturalismo, atualizar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), promover formação de professores, valorizar os saberes dos alunos negros, democratizar o acesso e gestão, erradicar o racismo e o preconceito. Também estar atenta ao que ocorre dentro e fora dos muros da instituição. "O processo de ensino deve proporcionar aos afrodescendentes condições de reverter o quadro das desigualdades étnico-raciais, através do cohecimento da verdadeira história do negro na África e no Brasil". Também, "é preciso desenvolver práticas pedagógicas em que alunos (as), afrodescendentes e brancos (as) (ou de outra etnia), entendam que existe um passado de riqueza cultural no Brasil, que começa na África, de onde descende a maioria dos brasileiros." (GOMES, 2011, p. 77).

As escolas que não cumprem a Lei 10.639/03 apresentam-se como campo fértil para a afirmação do racismo e de práticas preconceituosas. Segundo Eliane Cavalleiro, muitos professores têm dificuldade para lidar com o problema étnico e encontram saída, ignorando os fatos. "O abafamento surge como uma opção para que o problema

desapareça do cotidiano escolar e a vítima dele se esqueça." (CAVALLEIRO, 2012, p. 79).

Quando ocorrem atos racistas e os professores fazem 'vistas grossas', a criança negra se sente desprotegida, inferiorizada, agredida. Por outro lado, a criança branca, mesmo não estando envolvida diretamente com o episódio, se sente superior, aliviada por não pertencer àquela etnia. Portanto, racismo e preconceito também se aprende na escola. Infelizmente!

O material didático mudou muito nos últimos anos. No entanto, sobre a presença de negros/as e brancos/as no livro didático, ocorre uma nítida ausência, sub-representação, da população negra nas imagens. Conforme Silva (2015), dos/as 300 personagens identificados, 164 foram classificados como brancos/as e 20 como negros/as, sendo que entre estes números, três personagens foram identificados como pretos/as e 17 como pardos/as.

A sub-representação do negro ocorre na maioria dos livros e este fato faz muito mal à criança negra. Também afeta na formação da identidade. Ao negar a presença do negro no livro didático, os autores fomentam o racismo. Portanto, os manuais didáticos precisam de criteriosa avaliação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As escolas são muito mais que construções de pedra e cal. Elas são elementos vivos dentro da sociedade, constituídas por seres humanos, de diferentes idades, com suas histórias, cultura e formas de ler o mundo. Na escola, o conhecimento é partilhado, saberes são construídos, conceitos são apropriados e se formam identidades.

As crianças, já com alguns conceitos formados, idealizam a escola como espaço neutro, onde suas convicções supostamente teriam lugar. No entanto, o ambiente

escolar é um local onde convivem seres humanos, campo de relações tensas e hierarquização de valores. Entre si, as crianças também interagem, expressam seus conceitos ainda em formação, trocam experiências, mediadas pelos adultos ou entre elas.

O currículo das escolas é o conjunto de todas as ações que dentro dela se desenvolvem. Portanto, o currículo não é algo neutro, tanto é possível inserir temas, como suprimi-los. O multiculturalismo e as relações étnico-raciais são questões que não podem ficar à margem do currículo. Primeiro, pela riqueza trazida pelas diferentes matrizes formadoras da nossa nação; segundo, pela necessidade de se eliminar o racismo e promover vida na escola, pois atos racistas, preconceito e discriminação matam identidades.

Podemos definir multiculturalismo como o conjunto de diferentes culturas em um mesmo ambiente. Também são estudos acadêmicos sobre as culturas e suas influências em determinada região. No currículo, o multiculturalismo pode apresentar-se de duas formas: quando abordado pelo viés da neutralidade cultural, produz identidades, reforça diferenças e não beneficia grupos minoritários. Quando analisado de forma crítica, que não isola a cultura das classes sociais, promove a emancipação das minorias e grupos subalternizados.

Discutir relações étnico-raciais na escola faz-se necessário para combater as desigualdades que existem na nossa sociedade. A escola que se nega falar sobre relações étnico-raciais não é uma escola cidadã. A população afro-brasileira e indígena não se sentem representadas em currículos eurocêntricos, nem em projetos político-pedagógicos que não abordam estas questões.

A criança não nasce racista, ela se torna a partir do convívio com pessoas racistas, seja na família, no grupo social próximo, por influência da mídia e outros. A escola que não tem na pauta debates sobre multiculturalismo e relações étnico-raciais,

acentua o racismo e reforça a supremacia branca, pois a nossa sociedade está organizada desta forma. O currículo de uma escola cidadã e que almeja uma sociedade justa e equânime, necessita incluir estudos sobre os povos subalternizados, as culturas minimizadas, as vozes silenciadas, caso contrário, reproduzirá desigualdade.

### REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

ARAUJO, Jurandir de Almeida. A efetivação da Lei 10.639/03 na percepção dos militantes/professores negros baianos. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 3, p. 216-232, 2015.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. Disponível em: < [http://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 12 dez. 2017.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 21 de setembro de 2012. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*, Brasília, DF, 21 set. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola*. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVICHIA, Durlei de Carvalho. *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Psicologia do Desenvolvimento. Araraquara: UNESP, [19--?].

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOMES, Ana Beatriz Sousa; SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Introdução conceitual: educação para as relações étnico-raciais. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; FERNANDES, Gildásio Guedes; OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa (Org.). *Educação para as relações étnico-raciais*. Teresina: EDUFPI, 2011.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 111-133, jun./2013.

MILLER, Peter. ROSE, Nikolas. *Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal*. São Paulo: Paulus, 2012.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18256/000727608.pdf?sequence=1>> Acesso em: 26 abr. 2018.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 8. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 30. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Vera Lúcia Neri. *Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis: Suas Implicações no Cotidiano Educacional da Criança Negra*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, 2002.

recebido em 28 fev. 2018 / aprovado em 16. maio 2018

**Para referenciar este texto:**

SOUZA, J. L. S.; AGOSTINI, C. C.; FIABANI, A. Multiculturalismo e relações étnico-raciais na educação da primeira infância. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n.1, p. 15-32, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n1.8410>>.

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR DO INDÍGENA BRASILEIRO

### THE SCHOOL EDUCATION OF THE BRAZILIAN INDIGENOUS

**Claudinei de Aro Poço**

Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho. São Paulo – SP- Brasil  
[claudinei.aro@bol.com.br](mailto:claudinei.aro@bol.com.br)

**Elaine Teresinha Dal Mas Dias**

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. São Paulo – SP - Brasil  
[etdmdias@terra.com.br](mailto:etdmdias@terra.com.br)

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo apresentar os impasses que ainda existem quanto à formação de escolas específicas para os povos indígenas do Brasil. A Constituição de 1988, a LDB de 1996 e, por último, a promulgação da Lei nº 11.645 garante a preservação de conhecimentos dessas populações no sentido de preservar seus costumes e reconhecê-las como grupos étnicos. Entretanto, na contemporaneidade, a imagem do indígena continua a ser ilustrada nos livros didáticos de História do Brasil de escolas regulares, privadas e públicas, de maneira distorcida e estereotipada, o que contribui para a manutenção da discriminação, do preconceito e da invisibilidade. Essas comunidades lutam por espaço na sociedade brasileira e pedem que sejam respeitadas suas formas de ensino e características étnicas.

**Palavras-chave:** Educação escolar indígena. Discriminação. Invisibilidade.

**Abstract:** The current paper aims to present still existing impasses regarding to the formation of specific schools for the indigenous peoples of Brazil. The Constitution of 1988, the LDB of 1996 and, finally, the promulgation of Law n°. 11.645 guarantees the preservation of knowledge of these populations with reference to the maintaining their customs and recognizing them as ethnic groups. However, in contemporary times, the image of the indigenous continues to be illustrated in the textbooks of History of Brazil of regular, private and public schools, in a distorted and stereotyped way, which contributes to the maintenance of discrimination, prejudice and invisibility. These populations struggle for space in Brazilian society and demand that their teaching methods and ethnic characteristics be respected.

**Keywords:** Indigenous school education. Discrimination. Invisibility.

## INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena segundo Cohn (2016) é discutida atualmente a partir de dois pontos de vista: o da política do Estado, regulamentado pela Constituição de 1988, e o da política indígena, por meio do qual cada aldeia ou comunidade no Brasil pleiteia a implantação de escolas para as suas respectivas populações, bem como o prosseguimento dos seus estudos, contemplando desde a educação infantil até o nível superior. Entretanto, a fundação e a formulação de instituições de ensino em terras indígenas têm impactos econômicos e políticos, demandando a criação de postos de trabalho e a intervenção de lideranças indígenas – estas configuradas por caciques e pajés, que estão à frente de seus povos com o intuito de debater os seus direitos e também sua cultura.

A autora ainda afirma que a implementação de escolas nas aldeias requer discussões a respeito de qual modelo escolar essas comunidades almejam. Contudo, a inauguração de escolas em terras indígenas leva à necessidade de pesquisar se o objetivo

desses povos é gerar, produzir ou fazer circular conhecimentos. Desse modo, na realização de conferências e mesas-redondas que debatam as políticas culturais é preciso pleitear também a discussão sobre a escolarização do indígena brasileiro na contemporaneidade.

Todavia, as demandas da educação escolar indígena não são de natureza homogênea, uma vez que cada comunidade apresenta inquietações e problematizações que diferem das encontradas nas demais. Sendo assim, discorrer sobre a educação escolar indígena no Brasil, por meio de uma abordagem etnográfica, requer destacar as lutas em direção a uma escola específica e diferenciada, que partem de ações atreladas às políticas integracionistas e não à política de Estado, que tende a falar da escolarização do indígena de maneira uniforme.

Hoje, as crianças e jovens indígenas passam grande parte de seu dia no ambiente escolar e algumas têm a finalidade de sequenciar seus estudos para serem futuros educadores interculturais. Além disso, objetivam construir as suas próprias escolas, retratando nelas, referências que dizem respeito aos conhecimentos que circulam nas aldeias indígenas brasileiras nos dias atuais, pois muitos deles costumam ser oriundos dos ensinamentos que se adquirem no dia a dia, fazendo parte da educação indígena e favorecendo com que muitos alunos busquem também o interesse para o aprofundamento na formação xamânica, esta geralmente conduzida pelos mais velhos da comunidade. Desse modo, a autora propõe que:

[...] a etnografia é o melhor instrumento que temos para enfrentar, analiticamente, este desafio: entender a(s) demanda(s) indígena(s) por escola, de um lado, as possibilidades de escolarização que se lhes apresenta, de outro, e os impactos que isto tem nos regimes de conhecimentos ameríndios. (COHN, 2016, p. 315)

Ao mesmo tempo em que a legislação garante no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (LDB) que o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa para as comunidades indígenas, as populações têm garantido o uso de suas línguas maternas e a manutenção de seus processos próprios de aprendizagem.

Há um contrassenso a respeito da LDB voltada para os povos indígenas e de seu cumprimento, pois sua promulgação não certifica que haverá educadores indígenas nas escolas regulares que desenvolvam currículos de acordo com as realidades desses povos. De certa maneira, isso retrata que a legislação insere essa minoria no sistema de diretrizes e bases da educação nacional, mas não oferece, por exemplo, capacitação aos educadores não- indígenas o acesso quanto aos seus costumes e modos de vida.

Os artigos de nº 78 e 79 da LDB decretam que o sistema de ensino da União, em conjunto com o apoio das agências federais, tem por objetivo dar apoio à cultura das populações indígenas e assistência a elas, promovendo por sua vez, programas integrados de incentivo à pesquisa e à educação escolar bilíngue e intercultural. Esses programas devem rememorar suas trajetórias históricas, reafirmando-as como pertencentes aos povos originários, conduzindo desse modo, à valorização de suas línguas e seus costumes, assim como garantir-lhes o acesso a informações e conhecimentos das sociedades não indígenas que compõem a nacionalidade brasileira. Entretanto, o exercício disso só pode ocorrer com a participação assídua das comunidades indígenas nos planejamentos em prol da escolarização, pois o principal objetivo nesse contexto é a formulação de currículos específicos que incluam práticas culturais em consonância com cada etnia (GRUPIONI, 2001b).

Anteriormente à Constituição de 1988, Grupioni (2001b) discorre que a relação do Estado com os povos indígenas era fundamentada numa política integracionista de caráter individualista, uma vez que pretendia incorporar o cidadão indígena à sociedade nacional. Todavia, com a nova Constituição a relação entre Estado com as populações

indígenas passou a serem reconhecidas como sociedades étnicas constituídas por agrupamentos com direitos e deveres, em uma perspectiva de respeito às diferenças, diferente da política de intolerância diante da diversidade cultural dessas sociedades que predominaram durante cinco séculos.

Para Silva (2001), os debates que circundam a educação escolar do indígena brasileiro promovem descortinar as realidades que se configuram nas aldeias, pois uma das reivindicações do indígena na contemporaneidade em termos de escolarização é o acesso à aprendizagem com o manuseio das tecnologias, adquirindo conhecimento e domínio dessas ferramentas, conforme conferência apresentada no Seminário Internacional – Ciências, Cientistas e a Tolerância, realizado entre 18 a 21 de novembro de 1997, na Universidade de São Paulo – USP.

Hoje, a criação de escolas indígenas diferenciadas, além de ter “[...] um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos e de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística por grupos indígenas específicos”, faz parte dos “[...] preceitos igualmente estabelecidos na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras.” (SILVA, 2001, p. 101).

Silva (2001) assevera que o conceito de educação oferecida aos povos indígenas no Brasil avançou de uma escola rural, missionária e catequética para uma educação escolar específica autônoma que aborda no plano pedagógico modos próprios de aprendizagem de acordo com as particularidades de cada comunidade, percorrendo também na área jurídica o reconhecimento à diferença sociocultural e ao campo político. Isso ocorreu em razão de associações locais e regionais que têm por função prestar assessoria aos educadores indígenas, havendo espaço para discussões da situação escolar de cada comunidade.

Os Núcleos de Educação Indígena (NEIs), instituídos por meio da Portaria Interministerial de nº 559, de 26 de abril de 1991, em nível estadual objetivam ter a

participação de representantes legais dos povos indígenas locais em ações no âmbito da educação escolar indígena; no nível municipal, são incumbidos da remuneração do trabalho de docentes indígenas e não indígenas que atuam em escolas locais. Apesar da institucionalização desses núcleos pelo país e da legislação, Silva (2001) pontua que até este ano há ainda rupturas entre a consolidação plena da lei e das práticas políticas estabelecidas e administradas no país.

### **1 A LEI Nº 11.645/08**

A Lei nº 11.645/08 incluiu a obrigatoriedade nos ensinos fundamental e médio da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a qual tem por objetivo retratar a historicidade e a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, apresentando também suas culturas na formação da sociedade nacional (BRASIL, 2008).

A inclusão dessa lei nas escolas regulares é o resultado de ações da luta dos negros e dos povos originários no Brasil, em conjunto com entidades como organizações não governamentais (ONGs), universidades e igrejas, que contribuíram para o reconhecimento dessas sociedades étnicas (MEDEIROS, 2012).

Em âmbito internacional, Medeiros (2012) descreve que o marco se firmou por meio da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais de 1989 (OIT), estabelecendo para os Estados signatários que, diante das relações instauradas com as populações indígenas, sejam respeitados seus costumes, suas tradições e suas referências culturais.

Essa convenção se aplicou a todos os países em que os habitantes são descendentes da mesma região geográfica que era ocupada pelos povos originários e pelos que viveram durante o período da colonização (BRASIL, 2011).

No que diz respeito à educação escolar do indígena brasileiro, a Convenção afirma, especificamente no artigo 31, que:

Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos. (OIT, 2011, p. 37)

Essa medida visa desconstruir o estereótipo que persiste no século XXI do indígena brasileiro, retratado nos livros didáticos de História do Brasil geralmente com corpos nus, pintados e adornados com colares, cocares, arcos, flechas, vivendo dentro de uma oca e distantes dos centros urbanos (BONIN, 2012). Além disso, “[...] Há outras noções que são ainda mais preconceituosas: por um lado, os índios são selvagens, primitivos, preguiçosos, canibais, poligâmicos; por outro, são ingênuos, inocentes, bondosos e protetores do meio ambiente.” (MEDEIROS, 2012, p. 55).

Os estereótipos criados pelos não indígenas segundo Bonin (2012) são descontextualizados, em razão de desconsiderarem a riqueza cultural que esses nativos carregam, ocasionando a muitas comunidades o estranhamento de como são vistos por outras referências culturais. Subentende-se, em razão disso, a necessidade de eliminar o tabu que foi formado sobre os povos indígenas pelos brancos, de que vivem todos aldeados e longe da população urbana.

A origem desses clichês está na historiografia fundamentada no período colonial e registrada na história nacional pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que criou a imagem do indígena como um herói nacional e o habitante mais fidedigno das terras ocupadas em solo brasileiro. Contudo, Bonin (2012) informa que se formou à época uma classificação dos povos indígenas em bons e maus, cuja distinção dava-se pelo processo das populações que estabeleciam ou não diálogos com os

brancos. As comunidades que não tinham contato com outras culturas eram consideradas boas, e as que estabeleciam vínculos com outras organizações sociais pressupõem-se como más, havendo interdição da interculturalidade.

Retomando a temática indígena nas escolas regulares, os avanços desta abordagem necessitam de aprofundamentos no que tange às particularidades e aos costumes desses povos, embora os livros e currículos escolares apresentem hoje algumas transformações quanto à historicidade, no sentido de romper com o velho paradigma estabelecido sobre o indígena brasileiro (BONIN, 2012). Para que essa ação seja realizada no processo de ensino e aprendizagem nos ensinos fundamental e médio, é preciso subverter as representações redutoras sobre o imaginário do homem,

[...] disseminando informação sobre a constituição histórica das sociedades indígenas (diferenças culturais); difundindo informação atualizada sobre as sociedades indígenas que habitam o território brasileiro, sobretudo o conhecimento produzido pelos próprios autores/pesquisadores indígenas em nível local; auxiliando o aluno na construção de conceitos de identidade, alteridade, cultura, tolerância, diversidade; problematizando situações cotidianas e organizando estratégias de aprendizagem compatíveis a idade da criança e a complexidade dos conteúdos; promovendo a mudança de atitudes antiéticas, tais como o estigma, preconceito, estereótipo, discriminação e racismo. (FREITAS, 2010, p. 169)

Com o propósito de os currículos escolares virem ao encontro das populações indígenas é necessário que se promova espaços no âmbito educacional escolar para ouvir esses sujeitos e verificar quais são os pormenores na construção de escolas específicas, pois muitas vezes as discussões no que tange à escolarização do indígena se restringem ao olhar dos brancos, o que dificulta de conhecer que escola essas populações almejam.

A Lei nº 11.645/08 foi promulgada porque se tornou “[...] necessário identificar problemas no modo como os povos indígenas eram tratados no ensino de história até recentemente, os avanços já conquistados e os limites que ainda nos colocam desafios.”

(MEDEIROS, 2012, p. 51). A História do Brasil foi sempre ensinada nas escolas regulares como uma ideia homogênea, não se atentando ao fato de a população brasileira compor diversas organizações sociais (BITTENCOURT, 2009). Entretanto, esse quadro começou a ser modificado em 1990, ano em que novas investigações realizadas por historiadores acerca dos nativos surgiram. Passaram a ser estudadas as relações que eram feitas entre eles e os colonizadores, com o objetivo de mostrar que, mesmo diante dos conflitos, estreitavam-se alianças, ocorrendo segundo Almeida (2010), processos de trocas e negociações.

Nesse sentido, Medeiros (2012) afirma que:

[...] Se é inegável que os diferentes povos originários cumpriram papel importante na história nacional, os reflexos desse movimento no ensino de história, no entanto, ainda são tímidos. Eles começam a aparecer nas páginas dos livros didáticos, mas ainda de forma coadjuvante, normalmente destacados do restante do texto, em um box de informações adicionais. (MEDEIROS, 2012, p. 52)

Essa fala mostra que os indígenas estão marcados pela invisibilidade, pois a história é produzida e ensinada com base na colonização, a contar de 1500, ignorando todo o passado anterior ao século XVI. Isso certifica que as referências culturais são oriundas da Europa e dos colonizadores, que desconstruíram a diversidade étnica que há no Brasil, pois, ainda permanece nos livros didáticos das escolas regulares a imagem dos nativos subvertida pelos olhares dos colonizadores. Contudo, desde 1980, pesquisas históricas referentes às sociedades primitivas foram realizadas por arqueólogos e antropólogos com o intuito de descobrir as riquezas e vestígios deixados pelos povos originários, objetivando-se retirar o conceito de “[...] “pré-história” – entendido como período que antecedeu a escrita – e [adotando] a expressão “pré-colonial”, esclarecendo que seu objeto de estudo são as sociedades indígenas que aqui viviam antes da colonização portuguesa.” (MEDEIROS, 2012, p. 52).

Em termos de historiografia, Monteiro (1994) informa que estudos antropológicos corroboraram olhar para os indígenas como organizações sociais formadas por agrupamentos com costumes e práticas culturais distintas das do branco. Dessa maneira,

[...] Nos livros didáticos, já se encontram partes exclusivamente dedicadas às populações ameríndias que habitavam o continente antes da chegada dos europeus. Trata-se do povoamento da América. O uso da palavra “descobrimento” para referir-se a esse momento tem sido relativizado, sendo até mesmo trocado por outros, como achamento, conquista, invasão, encontro. (MEDEIROS, 2012, p. 52)

O processo de silenciar os povos indígenas se associa também ao etnocídio que se perpetuou ao longo dos últimos quinhentos anos, e, até meados do século XX. Segundo Medeiros (2012), acreditava-se que os indígenas estavam em extinção em função de serem aculturados.

Para Medeiros (2012), o debate na contemporaneidade acerca dessas populações refere-se ao estereótipo que ainda há sobre os indígenas nos livros didáticos, reforçando muitas vezes que indígenas são somente aqueles que vivem alocados na Região Norte do Brasil, especificamente no estado de Amazonas, ou no Centro-Oeste como, por exemplo, o Xingu.

Outro fator comprometedor é a indiferença com o indígena por parte da historiografia nacional. De acordo com Medeiros (2012, p. 54):

[...] Quando o Brasil deixa de ser colônia, os índios deixam de existir – ou assim se parece, pois eles desaparecem da narrativa histórica. Existe um lapso de tempo que nem sequer a historiografia conhece para contar. A falta de estudos sobre os indígenas nos séculos XIX e XX reflete-se na escola, períodos em que, de fato, eles não aparecem por lá. Essa invisibilidade na história do Brasil Imperial e Republicano também contribui para uma visão fossilizada dos índios, pretéritos ou extintos.

Atualmente, os povos indígenas são lembrados no âmbito educacional escolar apenas no dia 19 de abril, em que se comemora o Dia do Indígena. Entretanto, rememorá-los somente nessa data dá a entender que “[...] O discurso comemorativo opera generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações, muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas.” (MEDEIROS, 2012, p. 54). O que ocorre nas escolas regulares parece agravar a discriminação e o preconceito com os nativos, distorcendo a sua verdadeira imagem, pois a maneira como são representados leva a crer que permanecem os mesmos povos originários do século XVI, isolados da sociedade nacional, sendo retratados pela visão europeia à época do suposto descobrimento.

## **2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEED), realizada em novembro de 2009, na cidade de Luziânia – estado de Goiás – em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), promoveu um encontro entre pais, estudantes, educadores e representantes das comunidades indígenas. O propósito da conferência era discutir a educação escolar em conjunto com populações que já se encontram em terras oficializadas e reconhecidas pelo Governo Federal, com a proposta de criar escolas nas aldeias conforme o estabelecido pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, em seu artigo primeiro: “a educação escolar indígena deverá ser organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.” (BRASIL, 2009).

A conferência percorreu a princípio 28 terras indígenas do estado de Mato Grosso do Sul e oito do estado do Amazonas, totalizando 36 povos, com o intuito de

estabelecer políticas educacionais em consonância com a diversidade cultural. A proposta também assevera a essas populações o emprego de suas línguas maternas e discorre sobre o desenvolvimento de currículos específicos, partindo da ideia de construir materiais didáticos que referenciam a cultura e os costumes respectivos de cada comunidade (BRASIL, 2009).

Cabe destacar que o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), elaborado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), foi utilizado pelas populações indígenas como parâmetro na construção de projetos pedagógicos em diversas regiões do Brasil. No entanto, alguns professores indígenas pleitearam o cumprimento de novos projetos educacionais que empregasse o uso de línguas maternas; o qual já fora promulgado na Constituição de 1988 por meio do artigo 210, decretando que:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Parágrafo Segundo: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 122).

Como cada população apresenta proposições distintas sobre a educação escolar, torna-se mais difícil chegar em uma solução que possa atender suas necessidades. Apesar de a oralidade ser considerada como instrumento pedagógico em grande parte das comunidades indígenas do Brasil, o processo de ensino e aprendizagem possui peculiaridades e nuances que variam entre os aldeamentos, geralmente estando em conformidade com as tradições, os costumes, os hábitos e as práticas próprias que são fundamentadas na própria comunidade. Diante disso, o RCNEI objetiva servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial em direção às suas singularidades, tendo função formativa e não normativa no que concerne à escolarização dos povos indígenas (BRASIL, 1998).

Além disso, para que a educação escolar do indígena brasileiro seja fundamentada na preservação da cultura é necessário pensar a formação de educadores indígenas. Nesse sentido, Paladino e Almeida (2012, p. 38-39) afirmam que somente,

Nos anos 1980, criou-se um movimento de professores indígenas nos estados de Amazonas, Roraima e Acre, que se reuniram numa organização e realizaram, a partir de 1988, reuniões anuais para analisar e discutir questões relacionadas à atividade educacional que desempenhavam, e trocar experiências e conhecimentos sobre as ações que cada povo executava para conseguir uma escola adequada às suas necessidades.

As organizações de educadores indígenas ocorreram por meio de mobilizações das comunidades, que passaram a discutir esta questão com o pressuposto de a FUNAI, em conjunto com os governos municipais e estaduais, garantir a escolarização indígena, contratando professores indígenas e fornecendo materiais didáticos exclusivos a essas comunidades, objetivando-se também um ensino bilíngue (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Atualmente, a criação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada busca a integração dos indígenas na sociedade nacional com a finalidade de dar visibilidade a essas comunidades, além de discutir seus modos de vida e práticas próprias de aprendizagem, as quais objetivam também a valorização de seus costumes e hábitos (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

A despeito da legislação internacional, como a Convenção 169, Bergamaschi e Silva (2007) pontuam que os progressos no que tange à escolarização indígena são paucos e que poucas ações foram realizadas para mudar a realidade das escolas, e afirmam que:

Entre a consolidação de uma nova perspectiva para as políticas públicas em educação e a concretização de processos de “indianização” da instituição escolar – ou seja – de colocar a escola a serviço dos interesses e necessidades dos povos indígenas, enquanto partes de seus projetos de presente e futuro, o que têm feito a diferença positiva são as iniciativas pensadas, coordenadas e avaliadas pelos próprios índios, através de seus diferentes

movimentos, em especial o de professores indígenas. (BERGAMASCHI; SILVA, 2007, p. 129)

Além da demarcação de terras, a criação de escolas específicas representa para essas comunidades autonomia na sociedade em que foram inseridos. Desse modo, os argumentos que favorecem a inauguração de escolas indígenas frequentemente são baseados na cultura; esta, quando é valorizada pela sociedade nacional, viabiliza aos povos indígenas ter liberdade para expor a escola que desejam (GRUPIONI, 2001). Enquanto não for reconhecida a diversidade cultural que há no Brasil, dificilmente se logrará êxito na luta dos indígenas por uma escola que rememore seus preceitos e as convicções acerca de suas histórias.

Os princípios que estão contidos na legislação nacional e internacional convergem para novas escolas que, em princípio, atendam as demandas dos agrupamentos indígenas. Todavia, isso não é suficiente se não forem abertos espaços nas secretarias municipais e estaduais de educação em conjunto com as famílias de sua comunidade concomitante aos educadores indígenas para questionar quais escolas querem para as suas respectivas populações. Desse modo,

[...] a participação ativa dos professores indígenas e de suas comunidades em todos os processos de construção e definição da escola e de seu projeto pedagógico é condição primeira para que se consiga edificar uma escola de qualidade, que respeite e valorize as especificidades culturais das mais de duzentas sociedades indígenas que vivem no Brasil de hoje. (GRUPIONI, 2001a, p. 96)

As dificuldades em haver uma escola que atenda os povos indígenas se associam também à descentralização da gestão pública, pois no governo Fernando Henrique Cardoso as questões que abrangem a escolarização do indígena brasileiro foram passadas

inicialmente da FUNAI para o MEC, tendo sido posteriormente incumbidas às secretarias estaduais de educação a coordenação e a supervisão de reivindicações dos povos indígenas por uma escola diferenciada da dos brancos (GOMES, 2012).

Para Gomes (2012) as discussões quanto à educação escolar indígena brasileira é um dos efeitos da política indigenista imperial, com caráter predominante das classes hegemônicas sobre essas populações. Todavia, os discursos de seus tutores legais atualmente, vislumbram,

[...] Fortalecê-los significa ensinar as matérias formais da educação tradicional brasileira, primeiro através de suas línguas maternas e usando de exemplos de suas culturas e histórias; segundo, inculcando-lhes um sentimento de autoestima e valorização de suas culturas. A educação vira, assim, duplamente um instrumento de proteção cultural e de conhecimento do mundo externo. (GOMES, 2012, p. 117)

Um dos objetivos da escolarização envereda para a formação de professores que possam ensinar os jovens no entendimento e funcionamento de outras culturas, como por exemplo, apresentando-lhes o uso das tecnologias atuais que comumente são usadas pelos não indígenas. No que diz respeito à área econômica, Gomes (2012) discorre que o propósito é inserir essas comunidades na sociedade nacional para que as crianças e os jovens indígenas possam acompanhar o mundo que os rodeia além da aldeia.

Silva (2001) afirma que nas pesquisas antropológicas realizadas entre os anos de 1996 e 1997, a criação de escolas indígenas tinha como objetivo formar e servir de espaço privilegiado às populações indígenas para retratar sobre suas problemáticas, seus saberes e costumes. Além disso, elucidar aos alunos indígenas as políticas públicas e ações afirmativas que foram elaboradas com a finalidade de combater a discriminação e reduzir a desigualdade é fator indispensável para que entendam também seus direitos e deveres na sociedade nacional.

A educação escolar indígena para alguns líderes e professores indígenas deve incorporar os conhecimentos que são apreendidos pelas crianças e jovens no cotidiano, os quais compõem a educação indígena. Na visão dessas comunidades, a aprendizagem que se adquire na escola da vida não pode ficar à parte da escolarização. Dessa maneira, as pesquisas realizadas no campo da antropologia, nos últimos tempos, referentes à educação escolar do indígena brasileiro mostram que os diálogos estabelecidos nas escolas indígenas percorrem caminhos comumente atrelados à vida cotidiana e à experiência social que são constituídos em cada aldeia.

A formação dessas escolas hoje serve também como locais de debate para os alunos indígenas quanto às informações que foram construídas pelo branco ao longo da história sobre os povos originários, apresentando conflitos entre saberes e a própria cultura desde a época em que o Brasil foi colonizado pelos portugueses (SILVA, 2001). Sendo assim, as escolas indígenas têm como princípio e fundamento a ideia de que os professores indígenas sejam também futuros pesquisadores de sua sociedade, uma vez que:

[...] esse conhecimento, produzido e acumulado fora das aldeias e dos universos indígenas, poderá tornar-se “objeto de exame, leitura, discussão e crítica, posicionamentos, revisões... Os livros didáticos comercializados, usualmente empregados nas escolas urbanas não indígenas, podem integrar o material a ser examinado criticamente.” (SILVA, 2001, p. 115)

As pesquisas realizadas pelos educadores indígenas podem ser *a posteriori* objetos de estudo para os brancos, desconstruindo ações discriminatórias e preconceituosas que são marcadas ainda hoje, também, pela violência simbólica. Nesse sentido, abarcar estudos dos povos originários em escolas não indígenas implica discutir especialmente questões do campo da História do Brasil com alunos brancos, pois os livros didáticos que foram produzidos nos últimos quinze anos sobre educação escolar indígena demonstram escassez de produção científica de etnólogos, agravando, segundo Silva

(2001), a discriminação de minorias étnicas pela ausência de informação no que concerne a essas populações nos últimos quinze anos de 1986 a 2001.

Cabe destacar que a forma como a história dos povos indígenas é abordada no ensino da História do Brasil nas escolas dos não indígenas necessita de investigações nos ensinos fundamental e médio; mesmo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que retratam em uma de suas temáticas transversais a diversidade e a pluralidade cultural, e com a Lei nº 11.645/2008, subentende-se que as minorias no Brasil são apenas toleradas, prevalecendo nas escolas regulares dos brancos a persistência de um discurso hegemônico,

[...] tantas vezes autoritário, fruto do desconhecimento ou da desconsideração da multiplicidade e da riqueza de saberes e verdades que a diversidade contém e produz. A educação é um campo em que essas certezas parecem poder, lamentavelmente, manifestar-se com uma certa liberdade. (SILVA, 2001, p. 119)

Para que diversidade cultural seja discutida na sociedade brasileira pela via da educação, a formação continuada de docentes das redes públicas e privadas, bem como os cursos superiores de licenciatura, devem promover atividades voltadas para a alteridade, com a finalidade de promover também aos educandos, conhecimentos sobre os grupos étnicos e os povos indígenas do Brasil (SILVA, 2001).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação escolar do indígena brasileiro ainda é pauta de muitas discussões no Brasil, em razão de constatarem que as escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas, não empregarem em seus projetos político-pedagógicos (PPP) o que diz a Lei nº 11.645/2008. As temáticas referentes às questões indígenas são abordadas no mo-

mento presente de maneira insuficiente e, quando aplicadas em sala de aula, são trabalhadas de maneira equivocada, distorcendo a imagem e a representação do indígena brasileiro.

Outro fator que se relaciona à escolarização dos povos indígenas no Brasil é a formação de docentes; revela-se a falta de preparo de educadores não indígenas quanto ao ensino de História nas escolas regulares, pois, quando se deparam com alunos indígenas, em razão de não conhecerem suas culturas e maneiras próprias de aprendizagem, acabam priorizando o ensino para os brancos. Dessa forma, não ocorre o exercício nem o cumprimento da lei em vigor, tampouco a descentralização de uma gestão pública que abranja as particularidades de cada comunidade.

Apesar de a maioria dessas comunidades apresentarem primeiramente como instrumento pedagógico a oralidade, as práticas diferem entre si, em função de seus costumes, hábitos e tradições; isso se configura num dilema aos pesquisadores e estudiosos de educação escolar indígena e também aos gestores e órgãos públicos responsáveis por esses sujeitos, uma vez que, as discussões que são levantadas, como por exemplo, a criação de escolas específicas, resulta muitas vezes na criação de currículos padronizados para esses povos, o que não é adequado em virtude de não haver uma padronização no que abarque as necessidades de todas as etnias.

A discriminação, o preconceito e a invisibilidade que ocorre com os povos indígenas decorrem do não reconhecimento da diversidade cultural que existe no Brasil; os livros didáticos que são distribuídos nas escolas regulares públicas e privadas para os ensinos fundamental e médio tratam os nativos de maneira estereotipada, reproduzindo no processo de ensino e aprendizagem o indígena do século XVI. Isso indica que nas escolas regulares dos não indígenas predominam hoje as referências culturais europeias, com a dominação dos colonizadores sobre os colonizados que não se restringe apenas aos indígenas, mas incluindo também os negros e quilombolas, grupos que passaram

por processos de violência concreta e simbólica e, que, na contemporaneidade, lutam e reivindicam por espaço na sociedade, empregando seus valores, culturas e costumes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. *Agora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007.

Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/view/113>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2009.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). *Povos indígenas e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. *Documento-síntese dos documentos finais das conferências regionais de Educação Escolar Indígena*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.

<[http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao\\_Escolar\\_Indigena/caderno\\_propostas\\_1\\_conferencia\\_educacao\\_escolar\\_indigena.pdf](http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Escolar_Indigena/caderno_propostas_1_conferencia_educacao_escolar_indigena.pdf)>.

Acesso em: 19 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2009.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI)*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COHN, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

FREITAS, Itamar. *A experiência indígena no ensino de História*. Coleção Explorando o Ensino de História, v. 21. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7839-2011-historia-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7839-2011-historia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

GOMES, Mércio Pereira. *Os índios e o Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Contexto, 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: FISCHMANN, Roseli; VIDAL, Lux (Orgs.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001a.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANI; Vilmar. Legislação Escolar Indígena. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 1, Brasília, out. 2001b. *Anais...* Brasília: MEC, SEF, 2001, p. 129-203. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4a.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

MEDEIROS, Juliana Schneider. Povos indígenas e a Lei nº 11.645: (in)visibilidades no ensino da História do Brasil. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (Org.). *Povos indígenas e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT/Organização Internacional do Trabalho*. Brasília: OIT, 2011.

Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao\\_169\\_OIT.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

SILVA. Aracy Lopes da. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: FISCHMANN, Roseli; GRUPIONI, Luís Donisete; VIDAL, Lux. (Org.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

recebido em 2 mar. 2018 / aprovado em 9 abr. 2018

**Para referenciar este texto:**

POÇO, C. A.; DIAS, E. T. D. M. A educação escolar do indígena brasileiro. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n.1, p. 33-53, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n1.8416>>.

## ARTE PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA

### ART FOR DIVERSITY AND CITIZENSHIP

**Ana Laura Figueiró de Sousa**

Graduanda de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade  
Federal do Pará, Belém, PA-Brasil  
[laurafigueiro@gmail.com](mailto:laurafigueiro@gmail.com)

**Andresa Carvalho Lopes Pires**

Graduanda de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade  
Federal do Pará, Belém, PA-Brasil  
[andresa.carvalho10@gmail.com](mailto:andresa.carvalho10@gmail.com)

**Resumo:** A prática em sala de aula permitida aos alunos de licenciatura pelo programa PIBID permite a validação dos conhecimentos teóricos, além de formar um profissional que tenha capacidade de perceber a diversidade e as novas configurações sociais, que acabam refletindo no ambiente de ensino. Sendo assim, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – considerando o papel da escola de educação básica como local de atuação do professor de Artes Visuais, traz no projeto do programa da Universidade Federal do Pará - UFPA, o foco nos eixos temáticos: História, Cultura Afro-Brasileira e Africana assim como a diversidade de gênero. Este artigo se trata de relatos de experiências vividas nas aplicações das atividades do programa e utiliza como ferramenta metodológica a observação para uma reflexão sobre como este projeto contribuiu na construção da identidade dos estudantes das escolas básicas participantes e na formação profissional dos estudantes de licenciatura envolvidos.

**Palavras-Chave:** PIBID. Ensino. Artes.

**Abstract:** The classroom practice allowed to undergraduates by the PIBID program allows the validation of theoretical knowledge, in addition to training a professional who has the ability to perceive diversity and new social configurations, which end up reflecting in the teaching environment. Thus, the Institutional Program of the Initiative for Teaching - PIBID - considering the role of the school of basic education as a place of action of the teacher of Visual Arts, brings in the project of the program of the Federal University of Pará - UFPA, the focus on the axes themes: History, Afro-Brazilian and African Culture as well as Gender Diversity. This article is about reports of experiences in the applications of the activities and uses as a methodological tool the observation for a reflection on how this project contributed in the construction of the identity and in the professional formation of both undergraduate students and students of participating elementary schools.

**Keywords:** PIBID. Teaching. Art.

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo inserir licenciados nas instituições públicas do ensino básico para vivenciar o dia a dia do profissional da educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, incentivando assim, a sua formação, elevando a qualidade do ensino e contribuindo para a valorização do magistério.

A proposta busca alternativas de formação que respondam à discussão acerca dos direitos humanos, afrodescendentes, da diversidade e identidade cultural, meio am-

biente e patrimônio histórico e cultural, atendendo assim às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, fortalecendo os pressupostos políticos e pedagógicos capazes de construir uma educação básica pública e de qualidade.

Este relato tem como objetivo colocar em evidência as experiências que ocorreram no período outubro a dezembro de 2017 na Escola Estadual de Ensino Fundamental Bento XV – Belém – PA, considerando o papel da escola de educação básica como local de atuação do professor de Artes Visuais, traz no projeto do PIBID de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará - UFPA, o foco nos eixos temáticos: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Diversidade de Gênero.

## **1 LEMBRAR PARA PERTENCER: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

Partindo da necessidade de compreender a linguagem visual e as manifestações artísticas, surge a importância de ministrar aos alunos do ensino fundamental I, com faixa etária entre 9 e 10 anos, o conteúdo de Elementos Visuais, que são o que estruturam essa linguagem, sendo a matéria-prima de toda informação visual. Destacando a cor e a forma, usando-as para abordar o eixo temático História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, trabalhando em cima de questões sobre tolerância religiosa e respeito racial. Assim, descentralizando um imaginário de Artes visuais apenas europeia e também permitindo com que os estudantes se identifiquem com histórias e origens do nosso povo, como falado por Nietzsche (1887), em “*Genealogia da moral*”: “Lembrar-se é uma realização de pertencimento, até uma obrigação social. Uma pessoa tem que lembrar para pertencer”. Neste contexto, pode-se compreender que:

O conhecimento sobre o passado adquire as propriedades e funções da memória somente se ele é relacionado a um conceito de identidade. Enquanto o conhecimento não tem forma e é infinitamente progressivo, a memória envolve esquecimento. (ASSMANN, 2008. p. 121).

Outro eixo que também foi trabalhado é o da Educação em Direitos Humanos, onde o enfoque foi a questão de gênero na sociedade. Como ressalta por Liblik (2012):

Hoje para que a escola seja considerada completa, é necessário que esta seja capaz de atender às crianças e aos jovens de diferentes origens, credos e etnias, respeitando as diferenças e igualdades além de proporcionar a troca de experiências entre todos os que convivem nesse espaço. (LIBLIK, 2012, p. 18).

Por nos permitir uma aproximação do sistema de formação de professores, entre as possibilidades de ferramentas metodológicas, escolhemos a observação, pois “A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens.” (LÜDKE; ANDRÉ; 2013, p. 30).

Cada um de nós, enquanto acadêmicos bolsistas do PIBID, ministramos aulas em uma escola estadual pertencente ao programa. Os encontros aconteciam no turno da manhã das atividades regulares com alunos do 4º ano.

## **2 A EDUCAÇÃO CRÍTICA SOCIAL**

O conteúdo foi ministrado aos alunos tendo como partida o eixo temático História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e seguiu a base da educação crítico-social, permitindo aos alunos perceberem que o conteúdo está perfeitamente adequado à realidade vivida socialmente por eles. Ao mesmo tempo em que conectou práticas artísticas africanas com a realidade vivida por eles em suas comunidades. Partindo do conteúdo de elementos visuais a fim de abordar temas como preconceito racial.

As aulas seguiram a metodologia Triangular, que é baseada em três pilares: contextualização histórica; apreciação artística; e fazer artístico. Neste contexto a história da arte não tem um fim em si mesma, como afirma a profa. Ana Mae Barbosa (1991). Sua função é contextualizar a obra estudada, situando-a enquanto produto de uma época. Faz-se importante observar como épocas posteriores têm com ela se relacionado, inclusive levando em consideração a interpretação que os próprios alunos fazem dessa obra.

A leitura da obra de arte, por sua vez, é feita pela análise estética e crítica da produção artística, situada historicamente, proporcionando ao aluno a sua apreciação e compreensão - tanto do ponto de vista dos elementos da linguagem quanto do ponto de vista temático/filosófico. O fazer artístico, desta forma, é o resultado de uma ação consciente, que pode se dar através de releituras das obras estudadas ou de outras formas de criação, a partir da vivência e da leitura crítica da realidade. Este fazer, então, fundamenta-se tanto no conhecimento técnico e estético, quanto no conhecimento histórico.

Estas três abordagens do processo de ensino de arte devem ser consideradas dentro de uma mesma disciplina, garantindo, assim, a inter-relação entre elas. Isto contribui para que - da obra estudada, analisada, apreciada, contextualizada, reelaborada - resulte uma produção que se possa dizer consciente e consequente.

A princípio com aulas teóricas sobre cor e forma. Posteriormente, foi exemplificado o uso desses elementos com obras de artistas, nacionais como, por exemplo, a artista Adriana Varejão, com enfoque para o trabalho “Polvo” e/ou internacionais, e como foram abordados ao longo dos anos pelas diversas culturas. Com o foco em explicar a importância da síntese natural feita pelas sociedades africanas.

A atividade artística na escola não é para ‘acalmar’ as crianças ou ‘descansar’ o professor, ou simplesmente ser uma atividade complementar. A arte é

muito mais do que isso, arte tem a função de favorecer a ação espontânea facilitar a livre expressão e permitir a comunicação, ela contribui para formação intelectual da criança desenvolvendo conhecimentos e habilidades, utilizando as mais diferentes linguagens para expressar experiências, sensíveis. (FERREIRA, 2008, p. 34).

No primeiro momento, os alunos confeccionaram novas cores de tintas, a partir de mistura de cores primárias, de forma que criaram diversos tons de pele e posteriormente seus autorretratos utilizando as tintas criadas por eles.

Iniciamos provocando os alunos acerca do lápis da cor salmão conhecido por muitos como “cor da pele”. O lápis foi mostrado e perguntamos a cor, como é de costume, a resposta foi unânime: “Cor da Pele”. Depois mostramos a obra “Polvo” da artista Adriana varejão, as crianças perceberam que não podiam dizer que aquele lápis era “cor da pele”, pois não se aplicava a cor dos que estavam presentes em sala, sendo assim, deveríamos continuar chamando o salmão de “cor da pele”? E a resposta que antes foi unânime dizendo que aquela era cor da pele, agora tinha mudado para um grande “Não”. Abaixo pode-se observar os autorretratos que surgiram após as provocações acerca da nossa diversidade, onde cada aluno colocou no seu autorretrato o tom e pele que mais se aproximou ao seu.

Durante esta atividade, foi mostrado também o quadro "Operários", da artista brasileira Tarsila do Amaral, apontamos alguns rostos presentes no quadro, para tentar instigar características que nos fazem diferentes, mas não nos diferenciam de fato, pois somos todos seres humanos, logo somos iguais. Por fim, ao se apontar para um homem negro, algumas crianças começaram a rir e a utilizar palavras preconceituosas, o mais constrangedor neste fato, foi o de que essas crianças que riram possuíam praticamente a mesma cor do homem apontado, fato que evidencia a imposição de que certas características são superiores a outras e que o preconceito está enraizado na cultura, onde ao invés de mostrar o contrário muitas famílias/comunidades continuam multiplicando discursos errôneos e preconceituosos acerca de sua própria identidade.



menina pode brincar? Levando assim, a um diálogo com a finalidade de identificar conceitos e preconceitos, atitudes e padrões, surgindo assim uma oportunidade de trabalhar a diversidade nas brincadeiras, nos olhares, no vestir e no falar.



Figura 2 - Captura de imagem Boneca Abayomi  
Fonte: Acervo do autor.

Por fim, foi realizada foram levantadas questões em sala de aula onde todos falaram sobre seus o que acharam das aulas. Os estudantes, nessa aula foram provocados a fim de refletirem sobre como as práticas artísticas vindas da África não são inferiores a nenhuma outra, sobre como o Brasil é um país plural, abordando a questão da misoginia. Assim, possibilitando-os a pensarem sobre questões de intolerância religiosa e até reverem atitudes de cunho preconceituoso com colegas de classe. Fazendo-os, assim, enxergarem como as Artes Visuais e educacionais podem contribuir para uma visão crítica e consciente acerca do espaço em que estão inseridos.

A última atividade realizada foi a confecção da câmera obscura que foi uma atividade extremamente lúdica, onde as crianças puderam perceber a magia que um dia levou os homens a produzirem tecnicamente uma imagem. Esta aula se deu como uma viagem no tempo, além de permitirem a eles redescobrirem o espaço em que vivem, pois, este processo permite o espanto diante de um processo absolutamente simples de formação da imagem. Esta aula teve como objetivo instigar o olhar das crianças, permitindo verem o mundo de uma maneira diferente e entendendo que tudo evolui, que assim como a câmera escura é antecessora a fotografia como conhecemos hoje, mas que tudo tem um início e anos de descobertas e práticas para se aperfeiçoar.



Figura 3- Captura de imagem da confecção de câmeras obscuras pelos alunos do 4º ano  
Fonte: Acervo do autor.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, está inserido na Universidade Federal do Pará (UFPA) no curso de Artes Visuais desde o ano de 2012 e até o momento vem somando na formação de futuros docentes. O objetivo do

PIBID é dar oportunidade a parceria entre a Universidade e as escolas públicas, proporcionando aos acadêmicos praticarem e aprenderem com experiências únicas em sala de aula, permitindo aliar a teoria com a prática.

No decorrer do trabalho foram realizadas junto aos colégios públicos, aulas de observações e de regências pelos acadêmicos inscritos no programa, onde foram supervisionados por professoras da educação básica. Nas aulas de regência foram ministradas atividades diferenciadas ligadas ao conteúdo programático do plano docente de cada professor, com o propósito de inserir nestes planos o eixo temático: História, Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Com as atividades realizadas foi possível trabalhar várias questões do eixo proposto, além de possibilitar trabalhar com a formação daquelas crianças no que diz respeito ao aspecto da convivência, empatia e na aceitação das diferenças da nossa própria diversidade.

Na atividade de Confecção de Autorretratos com diversos tons da pele, que se aproximavam mais da sua realidade de acordo com a visão de si mesmo que o aluno obteve a partir de provocações acerca do lápis de cor “salmão”, antes intitulado no senso comum por eles como “cor da pele”, os alunos puderam refletir sobre a miscigenação brasileira e o preconceito racial.

Com a confecção de Abayomis – Foi apresentado aos alunos bonecas de diferentes nacionalidades, como as matrioska, abayomi e ningyoo. Depois foram confeccionadas bonecas abayomis, mostrando como diferentes culturas podem tratar um mesmo elemento visual, além de explicar sobre a importância da síntese e o respeito as diferentes visões sobre o mundo. Cada aluno pode ficar com a boneca e foi instigado para eles repassarem a história da boneca e sua importância para outras pessoas, além de permitir a discussão sobre gênero, só menina pode brincar de boneca?

A partir da confecção da câmera escura, os alunos partiram da prática de montagem da câmera para haver um diálogo sobre as diferentes formas de vivenciar experiências e enxergar o mundo.

Pode-se perceber o quanto ainda temos o preconceito, racismo, intolerância presentes no cotidiano e na mentalidade das crianças, discursos muitas vezes reproduzidos a partir do que vivenciam ao seu redor.

A prática profissional, ainda na formação acadêmica, é essencial para o futuro professor, por ser uma ferramenta que proporciona chegar à escola com vários olhares sobre o seu papel de educador na sociedade e ver cada um de seus alunos como uma pessoa única, que tem expectativas quanto a sua própria aprendizagem e atribuem ao educador a tarefa de corresponder. Então, o professor recém-formado que vem de um curso que lhe capacitou com experiências práticas como a do Programa de Iniciação a Docência PIBID- terá mais vivência da ação docente em sua total complexidade.

Com o PIBID, principalmente em Artes Visuais utilizando temas dos eixos História, Cultura Afro-Brasileira e Africana assim como a Diversidade de Gênero, não se forma apenas bons estudantes tanto de licenciatura como das escolas básicas, mas se forma principalmente cidadãos que tem acima de tudo respeito pelo outro e conhecem sua própria identidade.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, J. Communicative and cultural memory. In: ERLI, Astrid; NÜNING, Ansgar (Ed.). *Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook*. Berlin; New York: De Gruyter, 2008.

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectivas, 1991.

FERREIRA, A. *A criança e arte: o dia - dia na sala de aula*. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LIBLIK, A.; PETRAITIS, R. A.; REGINA, L. I. L. *Contextos educacionais: por uma educação integral e integradora de saberes*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, A. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013

NIETZSCHE, F. *On the genealogy of morality*. Trad. Maudemarie Clark e Alan J. Swensen. Indianapolis: Hackett, 1998.

recebido em 2 mar. 2018 / aprovado em 15 maio 2018

**Para referenciar este texto:**

SOUSA, A. L. F.; PIRES, A. C. L. Arte para a diversidade e cidadania. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n.1, p. 54-65, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n1.8419>>.

**SOCIOLOGIA DO BRASIL NEGRO:  
A PEDAGOGIA DO PENSAMENTO DE CLÓVIS MOURA**

**SOCIOLOGY OF BLACK BRAZIL:  
THE PEDAGOGY OF CLÓVIS MOURA'S THOUGHT**

**Wellington Narde Navarro da Costa**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Rio Grande do Sul, RS – Brasil.  
[navarro1909@gmail.com](mailto:navarro1909@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo discute a importância da obra de Clóvis Moura para o pensamento sociológico brasileiro, de forma geral, e para o ensino de Sociologia no Ensino Médio, de maneira específica. O emprego de aspectos da produção teórica do autor permite a emergência de narrativas contra-hegemônicas sobre temas fundamentais da disciplina sociológica, assim como a legislação em vigor referente à Educação Básica – artigo 26-A da LDB – fornece o suporte legal para que esse debate contribua com uma educação antirracista. Nesse sentido, o artigo parte de noções conceituais da obra de Moura – escravismo pleno, escravismo tardio e quilombagem –, e propõe reflexões sobre o protagonismo da população negra e seus desdobramentos na história e na formação da nação brasileira. Tais reflexões balizam a análise de discurso realizada junto aos livros didáticos de Sociologia do PNLDB – 2015, traçando os limites e a ausência da questão racial como tarefa intelectual de primeira ordem.

**Palavras-chave:** Sociologia. Educação. Racismo. Marxismo.

**Abstract:** the article discusses the importance of the work of Clóvis Moura for Brazilian sociological thought, in general, and for the teaching of Sociology in Secondary School, in a specific way. The use of aspects of the author's theoretical production allows the emergence of counter-hegemonic narratives on fundamental themes of sociological discipline, as well as the legislation in force regarding Basic Education - article 26-A of the LDB - provides legal support for this debate to contribute with an antiracist education. In this respect, the article starts with conceptual notions of Moura – “complete enslavement”, “late slavery” and “quilombagem” - and proposes reflections on the protagonism of the black population and its unfolding in the history and formation of the Brazilian nation. These considerations are the based of the discourse analysis carried out with the PNLD - 2015 Sociology textbooks, tracing the limits and the absence of the racial question as an intellectual task of the first order.

**Key-words:** Sociology. Education. Racism. Marxism.

## Introdução

**C**lóvis Steiger de Assis Moura (1925-2003) nasceu na cidade de Amarante, no interior do estado do Piauí. Após ter vivido períodos de escolarização no Rio Grande do Norte e na Bahia – frequentando instituições de educação formal que objetivavam formar elites intelectuais e políticas –, e engrossado as fileiras do Partido Comunista Brasileiro (PCB), Clóvis chegará em São Paulo através da influência de amigos, intelectuais e militantes comunistas com quem mantinha contato. Será em São Paulo, a partir dos anos cinquenta, que Clóvis Moura desenvolverá com maior rigor a sua obra sociológica e militante, imerso nas atividades da intelectualidade negra da época. Além de suas reflexões publicadas em artigos das revistas *Fundamentos e Brasileiro* – todas elas ligadas ao PCB e com forte circulação entre intelectuais paulistanos

–, destaca-se a publicação de livros como “Rebeliões da Senzala” (1959), “Sociologia do negro brasileiro” (1988), “Dialética radical do Brasil negro” (1994)<sup>1</sup> e “Dicionário da escravidão negra no Brasil” (2004) – publicação póstuma, já que Clóvis faleceu em 2003.

Ao longo da vasta produção teórica deste autor, podemos destacar algumas noções conceituais que atravessaram sua obra e que evidenciam – além de rigor científico – o compromisso de Clóvis com os debates que reverberavam entre a intelectualidade negra e os movimentos sociais de sua época. Questões ainda atuais e necessárias para repensarmos as Humanidades do Ensino Básico ao Superior, mas, principalmente, a Sociologia, área na qual Moura deixou uma contribuição inestimável.

Dito isso, podemos apresentar os conceitos de Clóvis Moura que deram sentido à nossa reflexão teórica e à análise empírica para fins deste trabalho. Trata-se, primeiramente, das noções conceituais de “escravismo pleno” e “escravismo tardio”. O conceito de escravismo pleno designa o período da história do Brasil no qual a escravidão se estrutura e se dinamiza como modo de produção determinando o comportamento básico de senhores e escravos, ou seja, as duas classes fundamentais da estrutura social dessa época. Nas palavras do próprio autor:

Chamamos de escravismo pleno àquele período da escravidão que se estende no Brasil do ano de 1550 (+ ou -) até aproximadamente 1850, quando é jurídico e efetivamente extinto o tráfico internacional de escravos africanos. Abrange, portanto, todo o período colonial, a fase do reinado de Dom João VI, o Império de Dom Pedro I e de Dom Pedro II. (MOURA, 2014, p. 62).

Nesse contexto, os demais segmentos sociais estavam, conforme discorre Clóvis Moura, direta ou indiretamente subordinados à lógica colonial, o que significa dizer que estavam subordinados aos senhores de terra. Tal fase caracterizou-se pelo fato de

as relações de produção escravistas dominarem quase totalmente a dinâmica econômica, política e social, chegando ao fato de que em algumas regiões do Brasil (Maranhão, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais) o número de escravizados fosse maior do que o contingente da população livre em alguns momentos. Por conta dessa configuração social, a população negra produziu formas de atuar nesse período no que concerne à resistência e ao reconhecimento da sua humanidade, que na literatura Mouriana podem ser entendidas através do conceito de “quilombagem”. A quilombagem, rigorosamente, se refere às lutas de guerrilha protagonizadas pelos escravizados e que, através da sua organização, provocou significativo desgaste ao sistema escravista em diversos níveis: econômico, social, militar. (MOURA apud OLIVEIRA, 2009, p. 124).

O conceito de quilombagem desenvolvido por Clóvis Moura dialoga com as produções teóricas de outros intelectuais negros brasileiros que, no final dos anos setenta e início dos anos oitenta, também estavam realizando pesquisas acerca da ideia de quilombo, como foi o caso de Abdias do Nascimento e Beatriz Nascimento. Abdias publicou o livro chamado “Quilombismo” (1980), onde insere o legado de luta e de resistência da cultura negra brasileira numa perspectiva internacional (pan-africanista), enquanto Beatriz foi, indiscutivelmente, a mais gabaritada pesquisadora no que se refere à experiência de quilombos, de tal forma que a noção conceitual de quilombo para a autora resulta de trabalhos de campo no continente africano e na diáspora.<sup>2</sup> A despeito de se referir, em última instância, aos confrontos bélicos organizados pelos escravizados majoritariamente durante o período colonial, o conceito de quilombagem de Clóvis Moura não exclui as múltiplas formas de luta do povo negro no Brasil, estendendo-se para a esfera cultural, religiosa, aproximando-se da noção de quilombo trabalhada por Beatriz Nascimento: uma experiência coletiva afro-brasileira que se atualiza, um *continuum*.

Em função do desgaste do sistema escravista – decorrência da ação dos negros organizados e das pressões das potências europeias, mais especificamente a Inglaterra –, o Brasil passa a viver o que Clóvis Moura conceitualmente denomina “escravismo tardio”. Esse período compreende dos anos de 1850 até 1888 quando oficialmente é abolida a escravidão e, de acordo com o autor, caracteriza-se pela inserção de relações capitalistas numa sociedade que ainda mantinha sua base escravista:

Uma das características mais importantes dessa segunda parte do escravismo brasileiro, que denominamos de tardio, é o cruzamento rápido e acentuado de relações capitalistas em cima de uma base escravista. Com a particularidade de que essas relações capitalistas emergentes são dinamizadas, na sua esmagadora maioria, por um vetor externo: capitais vindos de fora e instalados aqui como seus promotores dinamizadores e dirigentes. Em face desse fenômeno quase todos os espaços econômicos, que poderiam ser ocupados por uma burguesia autóctone em formação, foram ocupados pelo capital alienígena, na sua esmagadora maioria inglês. (MOURA, 2014, p. 86).

Apoiado no método marxista de análise sociológica – materialismo histórico e dialético –, Clóvis Moura evidenciou o fundamental através do conceito de escravismo tardio: houve um progresso tecnológico, econômico e cultural em partes da (super)estrutura da sociedade brasileira sem uma modificação correspondente nas relações de produção, ou seja, na infraestrutura. Por essa razão, criou-se ilhas de modernidade em um país atrasado (escravista).

## **1 Rediscutindo a Sociologia no Ensino Médio**

Todas essas noções conceituais trabalhadas por Clóvis Moura são de caráter crucial para entendermos não apenas a história do Brasil ou a história do negro brasileiro, mas também a formação do Estado nacional e os consequentes problemas ine-

rentes às formações capitalistas que deram origem à Sociologia como área de conhecimento. Por esta razão, as contribuições desse autor marginalizado pelo campo acadêmico, e que ainda é pouco estudado nas universidades, são primordiais para repensarmos o currículo nas Ciências Sociais. No que concerne ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, demonstraremos como a obra de Clóvis Moura pode colaborar com o cumprimento do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>3</sup> na formação de jovens e adultos através de uma análise crítica dos conteúdos organizados nos livros didáticos de Sociologia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2015 (BRASIL, 2014).

O PNLD é uma iniciativa do governo federal destinada à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública brasileira, contemplando Ensino fundamental e Médio na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para a finalidade desse trabalho, selecionamos alguns trechos dos conteúdos exibidos nos livros didáticos de Sociologia referentes ao PNLD do ano de 2015,<sup>4</sup> e submetemos à análise os discursos presentes nesse material didático à luz das contribuições teóricas de Clóvis Moura.

De acordo com o que foi discutido anteriormente a respeito da obra de Clóvis Moura, suas elaborações são úteis para pensarmos temas clássicos e recorrentes na área da Sociologia. São exemplos: o mundo do trabalho, a formação dos Estados nacionais, a cidadania, os movimentos sociais, entre outros. A produção de Moura nos oferece a possibilidade de estudarmos esses temas conforme a nossa realidade nacional, afirmando a presença da população negra como sujeito político e histórico, ao mesmo tempo em que reiteramos o compromisso da Sociologia com a problematização de fenômenos sociais e a transformação da realidade social a partir de uma educação antirracista.<sup>5</sup>

Antes de expormos os trechos selecionados de alguns dos livros didáticos que constituíram o corpus da pesquisa, é importante mencionar que todos os seis livros que compõem o programa, em maior ou menor grau, apresentam fragilidades no que diz respeito a uma leitura sociológica de Brasil que não seja eurocêntrica. A escolha bibliográfica no desenvolvimento dos conteúdos do material didático reforça narrativas brancas/eurocentradas sobre a nossa realidade, ocultando do debate a extensa produção teórica de autores negros – como é o caso de Clóvis Moura – e latino-americanos de modo geral. É útil destacarmos também que obras de autores incontornáveis para o estudo das relações étnico-raciais como Lima Barreto, Frantz Fanon, Abdias do Nascimento, são citados nos livros didáticos na complementação de capítulos, na parte de “sugestões de leitura”, enquanto deveriam ser contemplados em primeira ordem na organização dos conteúdos.

## 2 Sociólogo da *práxis* negra

A situação de Clóvis Moura é da mesma natureza dos autores anteriormente citados, pois trata-se de um intelectual de grande envergadura para pensarmos o Brasil e a questão racial do período colonial aos dias atuais e que, todavia, possui um trabalho que ainda não encontra o reconhecimento necessário na produção sociológica nacional. Para darmos continuidade a essa reflexão, analisemos o seguinte trecho retirado do livro “Sociologia em movimento”:

O período colonial brasileiro (1500–1822) foi marcado pela exploração. Portugal não tinha interesse em construir no Brasil uma sociedade política organizada. Segundo o sociólogo Oliveira Vianna, o Brasil era formado por vários núcleos privados, independentes, e cada um tinha sua própria vida econômica, jurídica e moral. Sendo uma sociedade particularista e facciosa, o sentimento de coletivo atrofia-se em favorecimento do privado [...]. Para o autor, somente um Estado forte e centralizado seria capaz de criar um

---

sentimento de pertencimento público e encerrar os vínculos privados. (SILVA et al., 2013, p. 153).

É lícito salientarmos que este trecho foi extraído do capítulo “Poder, política e Estado”, mais especificamente do subcapítulo “Formação do Estado brasileiro”, que é a parte dedicada ao debate sociológico sobre a formação do nosso Estado nacional. Em nenhum momento do capítulo a questão étnico-racial foi encarada como tarefa intelectual necessária para se pensar o Estado brasileiro, e a narrativa passa pelo pensamento de Oliveira Vianna, Sérgio Buarque de Holanda e Victor Nunes Leal.

A despeito do argumento da separação entre o público e o privado como justificativa da exploração que marcou o período colonial, uma perspectiva sociológica que encare a totalidade não pode ignorar as contradições inerentes aos interesses das duas classes que eram a base da estrutura social brasileira nessa época: senhores e escravos (MOURA, 2014). De tal forma que o fenômeno da exploração nesse período de escravismo pleno não pode estar descolada da resistência da população negra, das lutas de guerrilha, da formação de quilombos, ou seja, da quilombagem teorizada por Clóvis Moura a partir do estudo da *práxis* negra<sup>6</sup> no Brasil. Em uma sociedade estruturada pelo modo de produção escravista, esses acontecimentos não foram meros detalhes, pois, como abordou Moura, produziram desgaste em vários níveis sociais, o que levou o autor a considerar o negro como o sujeito da transformação no período colonial.

A experiência de Palmares também é indispensável nesse contexto, pois, devido ao seu modo de produção próprio, que exibia níveis de produtividade mais dinâmicos e distribuição comunitária, era a própria antítese do sistema latifundiário escravista de tipo *plantation* (MOURA, 1988). Pela magnitude que representa o quilombo de Palmares na história do Brasil – primeiro Estado livre das Américas – e no pensamento negro brasileiro, os livros didáticos pesquisados silenciam demasiadamente essa experiência histórica. A Comuna de Paris, que durou aproximadamente uma semana, recebe mais

atenção do que Palmares, que teve cerca de um século de existência. Esses tensionamentos são fundamentais para a transposição da narrativa historiográfica que reduz o escravizado apenas à condição de coisa/mercadoria, além de permitir maior compreensão sociológica sobre o período colonial.

Essa perspectiva também é decisiva para entendermos a etapa seguinte do modo de produção escravista – o escravismo tardio –, que operou como período de transição para a República e evidenciou o projeto de país em que as elites dirigentes apostaram. Nesse contexto, as campanhas abolicionistas ganham notoriedade e exercem papel significativo na construção de um projeto de nação articulado aos interesses do capitalismo europeu. O trecho selecionado do livro “Sociologia hoje” nos fornece um panorama deste contexto histórico:

Na luta pela cidadania, a mais notável transformação política do Brasil no século XIX foi a abolição da escravatura em 1888. O abolicionismo foi o primeiro grande movimento social brasileiro: como resultado, os negros passaram a ter ao menos o mínimo de direitos civis. Entretanto, a abolição não foi acompanhada de qualquer esforço para integrar os recém-libertos à sociedade brasileira. Os negros não receberam nem educação nem terra, duas coisas que poderiam lhes garantir participação na economia nacional. A proclamação da República não trouxe mudanças significativas para a cidadania brasileira. O poder passou do governo central para os estados, em que as mesmas oligarquias continuaram mandando. As eleições, que existiram no Brasil desde a Independência, continuaram sendo inteiramente fraudadas, de modo que não é possível falar de progresso dos direitos políticos. Os direitos civis, mesmo após o fim da escravidão, ainda eram frágeis, e os direitos sociais mal apareciam no discurso oficial. (MACHADO et al., 2013, p. 266).

A ilustração na página do livro também merece destaque. Trata-se da imagem de um homem negro acorrentado, de joelhos, implorando por humanidade, e ao lado a seguinte descrição:

Gravura que reproduz um medalhão elaborado em 1787 pelo abolicionista inglês Josiah Wedgwood (1730-1795), avô de Charles Darwin, criador da

teoria da evolução. A inscrição diz “Não sou eu também um homem e um irmão? ”. O abolicionismo foi um movimento social mundial, que mobilizou adeptos em vários países. No Brasil, foi também o primeiro movimento social de grandes proporções. (MACHADO et al., 2013, p. 266).

Esse recorte do livro didático é interessante na medida em que nos permite discutir algumas questões que costumam não estar na ordem do dia quando o assunto é abolição da escravatura e cidadania no Brasil. Em primeiro lugar, é necessário entendermos que, sim, a população negra se engajou na luta abolicionista de maneira mais expressiva na segunda metade do século XIX. No entanto, consistiu em uma escolha estratégica visto que já havia um desgaste devido aos enfrentamentos armados que orientaram a luta negra durante todo o período colonial – escravismo pleno (MOURA, 2014). De tal forma que, durante o escravismo tardio, Clóvis Moura assinala o engajamento e também a tutela sob a qual muito negros ficaram por conta dos centros abolicionistas.

Todavia, é lícito destacarmos o papel exercido pelos abolicionistas negros que atuaram em prol da libertação dos escravizados com um radicalismo político que os distinguia do ideário abolicionista hegemônico. Exemplo disso é o fato de Joaquim Nabuco escrever seu livro “O Abolicionismo” (2003) em Londres, sugerindo que esquecêssemos a “maldição da cor” (NABUCO, 2003, p. 82) porque a escravidão no Brasil não criou ódio entre as raças, enquanto Luiz Gama,<sup>7</sup> após comprar a própria alforria, atuou em tribunais como rábula, chegando a argumentar que o escravo que mata seu senhor age em legítima defesa.

Além de Luiz Gama, José do Patrocínio, André Rebouças e Tobias Barreto são exemplos de abolicionistas negros que se destacaram na história e que contribuíram para manutenção do medo que afetava as elites brancas no século XIX de que o Brasil se tornasse um novo Haiti. Por esta razão, a adesão à causa abolicionista por parte das

elites fazia muito mais sentido através da atuação de figuras como Ruy Barbosa e Joaquim Nabuco que, rigorosamente, decidiram que era necessário fazer a abolição antes que os negros a fizessem. O projeto em questão nesse momento era realizar a transição para o trabalho livre sem que essa mudança acarretasse alterações estruturais na sociedade brasileira, ou seja, aquilo que Clóvis Moura caracterizou como modernização sem mudança, mantendo os privilégios das elites.

Outro evento ocorrido na segunda metade do século XIX e que costuma ser relacionado à libertação dos escravos foi a Guerra do Paraguai. Com certa frequência, este fato é interpretado como uma contribuição para o rompimento das correntes, conforme colocado por Nelson Tomazi no livro “Sociologia para o Ensino Médio”:

Também contribuiu para o fim da escravidão a Guerra do Paraguai (1864 - 1870), pois eram libertos todos os escravos que ingressavam no exército brasileiro. Pessoas livres que conviveram com escravos nas fileiras do exército acabaram abraçando a causa abolicionista. (TOMAZI, 2013, p. 217).

Quanto a essa constatação, podemos aprofundar a reflexão através das pesquisas de Clóvis Moura. Primeiro, é importante trabalharmos com uma estimativa das baixas dos negros escravizados que participaram do confronto. Num contexto no qual os filhos dos senhores de escravos ficavam em casa ou, na pior das hipóteses, assumiam algum posto de comando no exército brasileiro, os negros constituíram rigorosamente a tropa que lutou nesta guerra. Fora os voluntários, houve um expressivo alistamento forçado - senhores que mandavam seus escravos para o confronto -, além do próprio governo brasileiro, que efetuou a compra de um contingente de negros escravizados para lutarem no Paraguai. Assim, estima-se que após cinco anos de luta voltaram vinte mil negros, e que morreram na guerra entre sessenta e cem mil - sem contar outros milhares que morreram de cólera na fase de treinamento, de disenteria ou de maus tratos nos seus transportes (MOURA, 2014). Dito de outra forma, a Guerra do Paraguai

condenou uma significativa parcela de negros escravizados ao genocídio, prática histórica do Estado brasileiro para lidar problemas de ordem raciais.

Em segundo lugar, o conflito serviu também para esterilizar os ecos do pensamento crítico que estava ganhando proporção no que concerne ao fim do trabalho escravo. Diante da crise econômica enfrentada no período, nada como um inimigo externo para evocar os brios patrióticos e estrategicamente frear o debate sobre abolicionismo. De acordo com Clóvis Moura, o governo recorreu a um discurso cuja retórica disfarçaria o desejo de continuidade do trabalho servil, fato que demonstra o quão fundamental é para a Sociologia estudar essas relações para compreensão das desigualdades sociais e raciais no Brasil.

Se as narrativas sobre o período colonial e Império apagam, em grande medida, as realizações e embates protagonizados pelo povo negro, os discursos inerentes ao pós-abolição também não são diferentes. Observemos o trecho a seguir:

O movimento operário dessa época era composto, em sua grande maioria, por trabalhadores pobres originários de países europeus, que vieram para o Brasil sob a promessa, feita pelo nosso governo, de melhores condições de vida. Chegando aqui, o que encontraram foi exatamente o oposto: baixíssimos salários, alto custo de vida, jornadas diárias de até 16 horas, condições de trabalho sem nenhuma segurança, inexistência de quaisquer direitos trabalhistas e moradias em cortiços sem quaisquer condições de higiene (SOUZA; MACHADO, 1997). [...] Nessas condições de vida e de trabalho é que surgiram no Brasil os primeiros movimentos sociais de trabalhadores assalariados, tendo como lideranças imigrantes europeus, principalmente italianos e espanhóis. Seus ideais de organização, porém, não era o socialismo defendido por Marx, mas o chamado anarco-sindicalismo, bastante influente entre trabalhadores europeus do final do século XIX e início do século XX. (OLIVEIRA et al., 2013, p. 244).

Eis a narrativa hegemônica sobre a formação da classe trabalhadora e de sua consequente politização e organização coletiva. Todavia, é justo lembrarmos que o trabalho livre no Brasil foi se constituindo lentamente e era expressão de um projeto anti-negro desde a sua gênese. Da Tarifa Alves Branco em 1844 à Lei Áurea em 1888 -

passando pela Lei da Terra, Lei Eusébio de Queirós, Guerra do Paraguai e a imigração europeia<sup>8</sup> -, foram criadas as condições para a marginalização sistemática da população negra e a formação do capitalismo dependente brasileiro, conforme exibiu Clóvis Moura.

Por outro lado, mesmo à margem, negros e negras se organizaram e desenvolveram uma *práxis* política fundamental para compreendermos o movimento social negro contemporâneo, a criação de instituições públicas que buscam promover a igualdade racial, entre outras iniciativas do ativismo negro brasileiro. Dito de outra forma, já havia um expressivo acúmulo de lutas que possibilitou à população negra no início da República continuar se organizando com autonomia, criando seus próprios espaços de resistência – a imprensa negra já circulava antes da abolição e a primeira associação negra data de 1891.<sup>9</sup>

Além do mais, não podemos deixar de mencionar o apagamento da participação negra em revoltas armadas durante a primeira República, como a experiência do Arraial de Canudos e do Contestado. Clóvis Moura realiza estudos a respeito destes conflitos e destaca a expressiva presença negra entre os camponeses na composição e organização destas resistências inerentes ao problema da terra. Mais especificamente, sobre a guerra de Canudos, o autor desmistifica o imaginário estereotipado da narrativa que concebe a revolta como messiânica, pré-política, liderada por um fanático religioso e evidencia o radicalismo político do protesto social da massa camponesa que pavimentou o caminho para o surgimento de movimentos contemporâneos de luta pela terra, como é o caso do MST. Essa discussão foi abordada por Clóvis Moura no livro “Sociologia política da guerra camponesa de Canudos: da destruição de Belo Monte ao aparecimento do MST”, publicado no ano 2000. Reduzir a organização dos trabalhadores e movimentos sociais no Brasil à chegada de imigrantes europeus é uma narrativa demasiadamente branca, o que reforça a leitura demasiadamente classista (e pouco racial,

porque branco é sempre pensado como universal) que a Sociologia ainda reproduz no que diz respeito ao problema da desigualdade social no Brasil.

### **Considerações finais**

Existe um número considerável de intelectuais negros(as) com produções qualificadas para contribuir com a Sociologia, a História e Humanidades em geral. Na condição de sociólogo/professor de Sociologia, nosso objetivo nessa pesquisa foi analisar os discursos inerentes aos conteúdos dos livros didáticos de Sociologia do PNLD – 2015 à luz de Clóvis Moura, um autor negro fundamental para o pensamento sociológico brasileiro. Do extenso arcabouço teórico e conceitual que o autor nos deixou, nos concentramos em três noções conceituais – escravismo pleno, escravismo tardio e quilombagem – que permitiram repensarmos criticamente alguns temas fundamentais do pensamento e da disciplina sociológica: formação do Estado, mundo do trabalho, cidadania, movimentos sociais.

A noção de *práxis* negra, que demarca a opção teórica de Clóvis Moura pelo marxismo, viabiliza uma perspectiva de totalidade em relação à sociedade brasileira do período colonial à República, tornando-se um estudo necessário a qualquer sujeito interessado em compreender nossa realidade. Além disso, oferece uma análise mais rigorosa aos estudiosos que, inspirados no marxismo de maneira ortodoxa, reduzem o problema da desigualdade social no Brasil a um problema de classe. Ao enegrecer o marxismo, Moura demonstra de forma exitosa a relevância da intersecção de raça e classe para entendermos sociologicamente os problemas concretos e os desafios que historicamente se apresentam em nosso país; afirma a posicionalidade do intelectual negro na produção de conhecimento; e faz valer a legislação que estabelece o ensino de História

e Cultura Africana e Afro-brasileira para a formação de nossos jovens e adultos na Educação básica.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015. Sociologia: Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-contenudos/publicacoes/category/125-guias?download=9011;pnld-2015-sociologia>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 3 mar. 2018.

MACHADO, Igor José de Renó et al. *Sociologia hoje*. São Paulo: Editora Ática, 2013.

MOURA, Clóvis. *Dialética Radical do Brasil negro*. São Paulo: Fundação Maurício Grabois, Anita Garibaldi, 2014.

\_\_\_\_\_. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. *Sociologia política da guerra camponesa de Canudos: da destruição de Belo Monte ao aparecimento do MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 1980.

OLIVEIRA, Fábio Nogueira de. *Clóvis Moura e a Sociologia da Práxis Negra*. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas e Sociais) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de et al. *Sociologia para jovens do século XXI*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2013.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Imprensa negra no Brasil do século XIX*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Editora Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Kuanza, 2006.

SANTOS, Luiz Carlos. *Luiz Gama*. São Paulo, Selo Negro, 2010.

SILVA, Afrânio et al. *Sociologia em movimento*. São Paulo: Editora Moderna, 2013.

SOUZA, Claudia Moraes; MACHADO, Ana Claudia. *Movimentos sociais no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Loyola, 1997.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o Ensino Médio*. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

---

<sup>1</sup> Nesse trabalho utilizamos a edição de 2014.

<sup>2</sup> Para saber mais sobre o conceito de quilombo na obra de Beatriz Nascimento, conferir: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. Editora Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e Instituto Kuanza, São Paulo, 2006;

Documentário Orí, lançado em 1989 através da colaboração da cineasta e socióloga Raquel Gerber e a historiadora Beatriz Nascimento.

<sup>3</sup> O artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio (BRASIL, 2017).

<sup>4</sup> O PNLD – 2015 é composto por seis livros: TOMAZI, N. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Editora Saraiva, 2013. BOMENY, H. et al. *Tempos modernos, tempos de sociologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 2013. ARAUJO, S. et al. *Sociologia*. São Paulo: Editora Scipione, 2013. SILVA, A. et al. *Sociologia em movimento*. São Paulo: Editora Moderna, 2013. MACHADO, I. et al. *Sociologia hoje*. São Paulo: Editora Ática, 2013. OLIVEIRA, L. et al. *Sociologia para jovens do século XXI*. Rio de Janeiro: Imperial novo milênio, 2013 (BRASIL, 2014).

<sup>5</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000) delegam ao ensino de Ciências Sociais (Sociologia) a competência de possibilitar ao aluno transpor uma postura etnocêntrica que produz atitudes preconceituosas e discriminatórias, sobretudo ao lidar com diferenças e com minorias sociais, tendo como referência a prática de relativizar a realidade social. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) instituem como papel central do pensamento sociológico a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais, assim como o estranhamento dos mesmos, de forma que as ações humanas (coletivas ou individuais), a estrutura social, a organização política, etc., sejam submetidas à problematização.

<sup>6</sup> Em última instância, nos estudos de Clóvis Moura a “*práxis negra*” nada mais é do que a ação coletiva de negros e negras em prol do reconhecimento de sua humanidade enquanto grupo. Quando essa ação é apresentada na condição de um instrumento pedagógico no qual se torna possível compreender a realidade brasileira, temos, então, uma “Sociologia da práxis negra” (OLIVEIRA, F., 2009).

<sup>7</sup> Sobre Luiz Gama, ver: SANTOS, Luiz Carlos. Luiz Gama. São Paulo, Selo Negro, 2010.

<sup>8</sup> "Nesse processo de decomposição e ao mesmo tempo preparação ao advento do trabalho livre no Brasil, muito antecipando o escravismo tardio, mas abrindo-lhe as perspectivas do seu desenvolvimento, foram estabelecidas cinco medidas modulares para a sua conclusão:

- 1) A Tarifa Alves Branco (1844)
- 2) A Lei da Terra (1850)
- 3) A Lei Eusébio de Queirós (1850)
- 4) A Guerra do Paraguai (1865 - 1870)
- 5) A política imigrante" (MOURA, 2014, p. 103).

<sup>9</sup> Sobre o papel histórico das associações negras na organização política dos negros no Brasil, ver: DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos

históricos. Revista Tempo, nº 23, s/v, 2007. Sobre imprensa negra no Brasil, ver: PINTO, Ana Flávia Magalhães. Imprensa negra no Brasil do século XIX. São Paulo, Selo Negro, 2010.

recebido em 3 mar. 2018 / aprovado em 16 abr. 2018

**Para referenciar este texto:**

COSTA, W. N. N. Sociologia do brasil negro: a pedagogia do pensamento de Clóvis Moura. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n.1, p. 66-83, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n1.8422>>.

**QUINZE ANOS DA LEI 10639/2003: ALGUMAS REFLEXÕES DOS SEUS ANTECEDENTES HISTÓRICOS, SUA IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO**

**FIVE YEARS OF LAW 10639/2003: SOME REFLECTIONS OF HIS HISTORICAL BACKGROUND, THEIR IMPORTANCE AND CHALLENGES FOR THEIR EFFECTIVENESS**

**Cíntia Nolácio de Almeida Maia**

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
– Salvador, Ba – Brasil.  
[cinthianolacio@yahoo.com.br](mailto:cinthianolacio@yahoo.com.br)

**Resumo:** O presente artigo é fruto de uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivo principal apresentar um estudo sobre o contexto em que se deu a criação da Lei 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na educação escolar, ressaltando sua importância e os desafios para a sua consubstanciação, mesmo quinze anos após sua implementação. Concluímos que a Lei supracitada representa avanços na luta pelos direitos sociais educacionais, especialmente para os negros, uma vez que, que se contrapôs à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, seja na organização e funcionamento da educação escolar, dos currículos, das práticas pedagógicas e das relações sociais na escola, porém, muitos desafios ainda precisam ser superados para que

a mesma se efetive, especialmente em questões que tocam a formação docente, produção de livros e materiais didático-pedagógicos, mudanças curriculares, entre outras.

**Palavras – chave:** LEI 10639/2003. Educação Escolar. Negros. Relações étnico-raciais. Desafios.

**Abstract:** This article is the result of a bibliographical research and its main objective is to present a study about the context in which the Law 10639/2003 was created, which establishes the obligation to teach African and Afro-Brazilian History and Culture in education emphasizing its importance and the challenges to its incorporation, even fifteen years after its implementation. We conclude that the aforementioned Law represents advances in the struggle for educational social rights, especially for blacks, since it was opposed to the presence of racism and its effects, whether in the broader educational policy or in the organization and functioning of school education, curricula, pedagogical practices and social relations in school, but many challenges still need to be overcome if it is to be effective, especially in matters of teacher education, the production of books and didactic-pedagogical materials, curricular changes, among others.

**Key words:** LEI 10639/2003. Schooling. Blacks. Ethnic-racial relations. Challenges.

## 1 AS QUESTÕES RACIAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação escolar é um direito garantido por lei, sendo definida pela Constituição Federal brasileira como um direito social de todos e dever do Estado, da comunidade e da família, já os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's definem a escola como sendo um espaço fundamental para o fomento da igualdade e para a anulação de preconceitos e discriminação porque consegue reunir no mesmo espaço, pessoas de diferentes origens raciais, culturais, de gênero etc. Entretanto, muitas vezes, tal instituição incorre no erro da homogeneização e da nega-

ção da diversidade, presente na sociedade e no seu interior, ratificando, através de currículos, livros e materiais didáticos, um padrão de normalidade e de beleza correspondente a um sujeito branco e os valores culturais eurocêntricos e monoculturais. Nesse sentido, nas últimas décadas muitas pesquisas (CAVALLEIRO, 2001; MUNANGA, 2001; GOMES, 2013) têm sido realizadas no intuito de revelar a exclusão dos negros da educação escolar, fato que vem ocorrendo ao longo da história do Brasil.

O Brasil, da Colônia à República, se posicionou de forma permissiva frente a discriminação e racismo sofridos pela população negra e em alguns momentos até se reportou a dispositivos legais para respaldar o impedimento ao acesso do negro na escola. Em 17 de fevereiro de 1854, por exemplo, foi implementado o Decreto nº 1.331 que estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e a permissão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade do professor. Em 1878, outro decreto, o de nº 7.031-A, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno, e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (MENEZES, 1995).

Segundo a historiografia da educação, o período compreendido entre 1549 e meado de 1759 é conhecido como jesuítico, pois o ensino ficava a cargo da Companhia de Jesus, instituição que ministrava os ensinamentos básicos, que objetivava o encaminhamento de pessoas da elite para a Universidade e, no caso dos índios, destinava-se a catequização, ou seja, desde o início, o sistema educacional brasileiro privilegiava a elite, e por conseguinte, excluía outros segmentos, como os negros.

As primeiras escolas rudimentares que apareceram, com a direção dos jesuítas não toleravam a presença do negro em seus recintos, pois para os missionários da Companhia de Jesus não havia razão para que o negro desenvolvesse habilidades intelectuais,

já que somente trabalharia nas lavouras de cana-de-açúcar. A escravidão brasileira desconheceu estabelecimentos educacionais para cativos. O aprendizado era feito por acompanhamento, de forma isolada, com pouca sistematização (MENEZES, 2002).

Não havia preocupação com o ensino básico praticado na colônia por parte da metrópole e nem com o desenvolvimento intelectual de seus habitantes, isso se agravava ainda mais no que se referia à criação de estabelecimentos de ensino superior. Nos trezentos anos de colonização do Brasil, os portugueses nunca se preocuparam em fundar universidades, já que o problema maior era sustentar o Estado absolutista português à base da exploração mercantilista de sua colônia. Quem desejasse ingressar no ensino superior durante o período colonial deveria ir até a metrópole, algo que não era possível aos negros escravos, restringindo-se a elite branca, filhos de latifundiários.

Contudo, pela lei de 3 de setembro de 1759, no governo do primeiro-ministro Marquês de Pombal, a Companhia de Jesus foi expulsa da colônia, levando consigo uns poucos aparelhos educacionais. Foi nessa conjuntura que entrou a criação de um novo sistema de ensino, que perdurou no Brasil até 1834 desmantelando aquela estrutura administrativa escolar baseada na educação religiosa jesuítica, adotando as Aulas Régias, que mantiveram as mesmas formas de dominação e, por conseguinte, beneficiando a elite em detrimento de outros grupos.

Com a chegada da Corte portuguesa, em 1808, fugida das tropas napoleônicas, começou a introdução de uma efêmera estrutura educacional. Foram criados cursos superiores, antes vetados pela política metropolitana, surgindo os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), entre outros. Isso, contudo, não modificou muito a situação já existente no Brasil, privilegiando alguns poucos brancos em detrimento de outros grupos sociais.

Com a emancipação política, os debates acerca das questões educacionais aumentaram, apesar dessa não ser a grande preocupação do Governo Imperial, mas mesmo assim, a Constituição de 1824, no Art.179, ao tratar das Disposições Gerais e das Garantias dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, fez menção explícita à educação escolar. Ao tratar da temática rezava o seguinte: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; Colégios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes.” (OLIVA, 2003, p. 435). O fato de a Constituição Imperial garantir o direito a educação aos cidadãos não significava que todos teriam direito a ela, visto que havia grandes restrições para a definição de quem era cidadão. O negro escravo, não era considerado cidadão, por isso, mais uma vez estava excluído do sistema educacional brasileiro.

Em 1837, foi criado, no Rio de Janeiro, o Imperial Collegio de Pedro II que representou a primeira iniciativa do Governo Imperial de estabelecer o ensino secundário público, porém a maior parte dos alunos que freqüentavam a escola pertencia às famílias latifundiárias, sustentadas pela pujança da economia cafeeira, sendo que ao terminar os estudos muitos partiam para Europa para continuar os estudos nas universidades. Os negros permaneciam de fora do processo.

A partir da segunda metade do século XIX, para acompanhar as mudanças econômicas, políticas e culturais geradas pelo desenvolvimento industrial da Europa, o Brasil precisava se modernizar e foram vários os debates em torno da necessidade de criação de escolas para as classes populares sob a tutela do Estado, visto que a educação era tida como fundamental para a sociedade nacional.

Com a Lei do Ventre Livre (1871) já havia a preocupação com a educação dos filhos dos escravos, essa lei previa que os senhores de escravos deveriam se encarregar da educação dessas crianças, porém o cumprimento dela nem sempre era realizado. Em

1879 o Decreto nº 7.247 de Leôncio de Carvalho buscou organizar e reformar o ensino público que gerou grandes polêmicas, pois propunha o ensino totalmente livre. Esse decreto não se referiu em nenhuma passagem sobre a educação dos filhos de escravos, mas também não os proibiu de frequentar a escola, como estava posto no Regulamento de Couto Ferraz, de fevereiro de 1854, que vetava a frequência de escravos nas escolas.

Com a instalação do regime republicano houve a criação de mais escolas, por todo o país. A partir desse momento o acesso dos negros foi mais flexibilizado, porém muitos ainda ficaram a margem da sociedade, já que não houve uma política de inserção dos mesmos no meio social. Apenas em 1932 é que foi desencadeado um movimento pela declaração da educação como direito de todos e como dever do Estado, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que conseguiu a inclusão de todo um capítulo sobre educação na Constituição Brasileira de 1934, flexibilizando um pouco mais o acesso dos negros a escola. Dificilmente se verá um capítulo tão completo rezando sobre a educação, somente na Constituição de 1988, que mostra a educação como sendo mais do que um direito civil (art.6º), um direito social próprio da cidadania. Ela define em seu artigo 205 que a educação é “um direito de todos os brasileiros” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), ainda ratifica a educação como sendo de direito de todos e seu acesso obrigatório e gratuito. Entretanto, mesmo com a conquista de todos esses dispositivos legais, o sistema de educação brasileiro continua a excluir grande parte da população, especialmente os negros.

Vale ressaltar que, paralelamente a todas essas medidas oficiais de exclusão dos negros à educação escolarizada, ocorreram, do Brasil Colônia à República, várias ações de resistência e iniciativas para a escolarização desses sujeitos (ROCHA E SILVA, 2013), organizadas pelos movimentos sociais negros, que resultaram na criação da Lei

10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” nas instituições de ensino públicas e privadas.

## **2 PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/2003**

Para uma melhor compreensão da implementação da Lei 10639/2003, é preciso destacar, a organização do movimento social negro no Brasil, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, uma vez que suas ações desencadearam discussões e debates sobre a existência do racismo no país e a necessidade de uma educação escolar que incluísse, especialmente os negros, aliados do usufruto de seus direitos, nos vários âmbitos sociais, particularmente na educação (CANEN, 2001; SANTOS, 2005).

O Movimento Social Negro no Brasil, entendido como “as ações coordenadas de um grupo de pessoas aglutinadas em torno de um interesse comum, em especial a superação dos problemas relacionados aos preconceitos e discriminações étnico-raciais” (SILVEIRA; TELES, 2014), desde sua gênese, ressalta o acesso à educação como ponto primordial na luta contra a negação dos direitos dos negros, o reconhecimento de suas culturas e o fortalecimento de suas identidades, ou seja, enquanto uma organização coletiva que objetiva a resistência a determinada realidade social, o movimento negro tinha um forte caráter educativo, isso pode ser observado através de vários exemplos, como: o Centro Literário dos Homens de Cor (1903); o Centro Cultural Henrique Dias (1908); o Centro Cívico Cruz e Souza (1918); a Frente Negra Brasileira (1931), oferecendo palestras para as comunidades negras, criando bibliotecas e proporcionando práticas educativas voltadas à alfabetização; União de Homens de Cor (1943), Teatro Experimental do Negro (1944), ressaltando e divulgando a diversidade das culturas e identidades dos negros; Comitê Democrático Afrobrasileiro (1944), Conselho Nacional de Mulheres Negras (1950), entre outros. (DOMINGUES, 2007).

Contudo, foi a partir das décadas de 1970 e 1980, que as ações desses Movimentos se manifestaram de forma mais enfática no sentido de denunciar a escola como um espaço de exclusão, discriminação e perpetuação de ideologias racistas, e, em consequência, a necessidade da valorização das culturas afrobrasileiras, especialmente através de mudanças nos currículos escolares e no ensino das histórias negras, visibilizando os processos de resistências dos negros e suas contribuições para a formação da identidade nacional brasileira (SANTOS, 2005). Além disso, denunciavam as flagrantes discriminações contra esses sujeitos, a existência do racismo e os limites do mito da democracia racial. Nesse sentido, ocorreram vários acontecimentos importantes, tais como: a fundação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU) em 1978; a criação de blocos afro em Salvador, a exemplo do Ilê Aiyê, em 1974; o Ara Ketu em 1970; o Malê de Balê em 1979; o Muzenza em 1981. Além disso, a população mais intelectualizada, passou a escrever e publicar obras com objetivo de denunciar as discriminações e o racismo no Brasil, exigindo do Estado ações de combate a toda forma de discriminação racial.

Neste sentido, foram executadas propostas e ações pedagógicas pelo Brasil afora, tendo como protagonistas professoras(es) ativistas negras(os) e professoras(es) não negras(es), todas(os) comprometidas(os) com a necessidade da revisão do currículo escolar e a inclusão da história da população negra e história da África no mesmo. O próprio movimento negro brasileiro realizou vários encontros, a exemplo dos realizados nas regiões “Norte e Nordeste”, cujo catalisador das discussões era o Movimento Negro Unificado (MNU). (ROCHA; SILVA, 2013, p. 58).

Na década de 1980, com o processo de redemocratização do país e no momento de elaboração da Constituição de 1988, as demandas reivindicadas pelos movimentos negros foram levadas para o debate político e algumas propostas elaboradas pelos mesmos foram inseridas no texto da Lei e, após inúmeras discussões, modificações e embates, foi aprovado o Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, com

13 artigos (Constituição Federal Brasileira, 1989, p. 91-94) e o Artigo 242, cujo parágrafo 1º “determina” que o “ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1989, p. 103).

Concomitantemente a isso, as discussões a nível internacional visando a luta pela eliminação das desigualdades na educação, o acesso de todos a uma educação escolar de qualidade, além do reconhecimento desse direito como instrumento primordial para a valorização dos direitos humanos universais, também merecem destaque. Ocorreram eventos como: Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (1979), Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), Conferência Mundial de Educação para todos (1990), e o Encontro de Nova Delhi (1993). Todos eles representaram esforços no processo de luta pela construção de políticas públicas de inclusão social de grupos aliados, especialmente do direito à educação.

Em função de todas essas discussões a nível nacional e internacional, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei 9.394, em 1996, que no artigo 26 destaca que o ensino de História deve considerar a diversidade das contribuições dos indígenas, africanos e europeus na formação do povo brasileiro. Também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que por conta das reivindicações das organizações negras conseguiram avançar na luta contra o racismo com a aprovação dos Temas Transversais (Pluralidade Cultural) e reconhece a escola como espaço privilegiado para eliminação das diferentes formas de discriminação porque possibilita a convivência de sujeitos muito diferentes no mesmo espaço.

Em 2003, reconhecendo a necessidade de mudanças nas práticas educativas e nos currículos, fortemente caracterizados pela perspectiva eurocêntrica e monocultural,

e os limites dessas questões nos dispositivos legais elaborados nas décadas de 1980 e 1990, foi criada a Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9.394/96, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira e Africana” nas instituições de ensino públicas e privadas.

### **3 DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA LEI**

A criação dessa Lei, entendida como uma política de ação afirmativa, trouxe para os sistemas de ensino novas demandas para serem inseridas no currículo e representa um marco no tratamento das questões raciais na escola, do ponto de vista legal, pois sendo uma lei, declara o reconhecimento político de direitos, ou seja, “leis são frutos de processos de embates e disputas de grupos organizados da sociedade em torno de múltiplos interesses. Sua aprovação significa, ao mesmo tempo, o ápice desses processos – já que declarar algo como direito é reconhecê-lo politicamente” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 56), e também, representa uma vitória nos processos de luta pela desconstrução de ideias estereotipadas e preconceituosas da África e dos africanos e suas contribuições para a formação nacional do Brasil, bem como, o avanço contra o silenciamento e inferioração a que foram relegados as culturas negras, inclusive, pela historiografia brasileira e pelos currículos.

Como desdobramento da Lei, em 19 de maio de 2004 foi homologado o Parecer CNE/CP n. 003/2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana (DCNs). Em decorrência deste Parecer, surge o Plano Nacional de implementação dessas Diretrizes, em 2009, cujo objetivo foi institucionalizar a implementação da educação das relações étnico-raciais e maximizar o cumprimento da Lei 10639/2003. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e

para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana trazem conteúdos e orientações práticas que devem ser discutidas e implementadas pela escola, buscando romper com uma perspectiva superficial e tornar efetiva a sua proposta, obrigando os sistemas de ensino, e os poderes públicos a investir na formação docente e a fornecer os materiais didáticos necessários a sua efetivação no cotidiano escolar. As orientações que emergiram após a implementação desses dispositivos legais, se pautaram em cinco eixos fundamentais: a) fortalecimento do marco legal; b) formação de gestores e profissionais da educação; c) produção de materiais didáticos e paradidáticos; d) gestão democrática e mecanismos de participação social; e) avaliação, monitoramento e condições institucionais (SILVEIRA; TELES, 2014).

A Lei 10639/2003 e suas formas de regulamentação (Parecer CNE/CP 03/2004, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009)), configuram-se como uma política de ação afirmativa, pois “visa induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando tirar do imaginário coletivo a idéia de supremacia racial *versus* subordinação racial e/ou de gênero [...]” (GOMES, 2012, p. 29). Uma política pública nesse formato tenciona a desconstrução de mentalidades e práticas preconceituosas, a concretização de uma igualdade substantiva, além de possibilitar a democratização do currículo, permitindo ao aluno negro o acesso a símbolos e códigos culturais e históricos positivos que contribuem também para a construção de identidades positivas desses sujeitos.

Diante do exposto até aqui, é notória a importância da Lei 10639/2003, porém, mesmo quinze anos após a sua criação, ainda existem muitos desafios para sua efetivação. Corroborando Almeida e Sanchez (2017) numa pesquisa sobre tais desafios, pode-se destacar alguns pontos relevantes que ainda precisam ser superados:

1 – a falta de coesão entre políticas públicas relacionadas à Lei 10639/2003 e as demais políticas educacionais, especialmente entre as políticas do Ensino superior e as da Educação Básica. Analisando produções acadêmicas sobre a temática, as mesmas apontam para a necessidade de maior participação das universidades na formação inicial e continuada de docentes e na produção e divulgação de conhecimentos de conteúdos sobre a Lei.

2 – a permanência nas escolas de livros didáticos que ainda ratificam visões negativas dos negros.

3 – a desarticulação entre as políticas relativas à Lei e as propostas de formação continuada, que geram disparidades e dificuldades em muitas iniciativas de formação docente.

4 - falta de autonomia docente na construção de práticas pautadas na Lei, revelando divergências entre gestão escolar e as premissas do dispositivo legal.

5 – a problemática da vinculação de recursos para execução das políticas públicas.

6 – dificuldades com a implementação dos conteúdos, que por tratar de assuntos relacionados à igualdade racial e ao respeito a diversidade, se chocam com a realidade da escola, que ainda se pauta em preconceitos naturalizados.

7 – desinteresse e resistência de muitos profissionais de educação à integração das temáticas raciais na escola.

8 – deficiências nos mecanismos de gestão participativa em processos relacionados à Lei, contrariando os princípios dessa legislação.

9 – estruturação dos currículos que, muitas vezes, não priorizam as temáticas relacionadas à Lei.

Em suma, percebe-se que os desafios para a inclusão nas escolas ainda não são poucos e estão envoltos às contradições e tensões imbricadas nos processos sócio-histórico-culturais e políticos presentes nas relações raciais no Brasil, destarte, a Lei possibilita a visibilidade da necessidade da “descolonização dos currículos e dos modelos de escola” (MELO, 2013) e a construção do ensino de uma história marcada pela multiplicidade das vozes e das culturas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No bojo das discussões realizadas até aqui, no presente texto, ressalta-se que o período de quinze anos de existência dessa Lei é curto, do ponto de vista histórico, diante do longo período de discriminação racial e racismo no Brasil, que ainda permeiam o imaginário social, bem como, as práticas sociais e institucionais, porém a Lei intensificou a discussão sobre a educação para as relações antirracistas, além de denunciar a necessidade do rompimento com políticas públicas universalistas e a inclusão de políticas públicas específicas, que reconhecem e consideram os direitos de grupos discriminados historicamente, como é o caso dos negros.

As consequências do passado de escravidão do Brasil, ainda podem ser percebidas pela manutenção de desigualdades raciais em diferentes âmbitos da sociedade, especialmente na escola, requerendo assim, políticas públicas que favoreçam a construção de uma sociedade que reconhece e valorize a diversidade racial e cultural brasileira, inclusive através da visibilidade das histórias e culturas africanas e afrobrasileiras nas escolas, que é um dos objetivos da Lei supracitada.

A escola deve ser um espaço democrático. Assim, precisa incluir em seus conteúdos curriculares os saberes e conhecimentos dos diferentes sujeitos que frequentam o seu ambiente, além de desenvolver ações pedagógicas que insiram todos os sujeitos,

sem distinção de cor, religião, gênero, o que é outro objetivo da Lei. É evidente que a implementação dessa política curricular para educação das relações raciais exige investimentos financeiros, materiais e humanos, além de recursos didáticos e paradidáticos, organização do trabalho escolar, mudança curricular, formação docente adequada a esses conteúdos, para que de fato se efetive.

Em suma, analisando esses quinze anos da Lei, constata-se que ainda se faz necessário caminhar no sentido de consolidar uma política educacional efetivamente antirracista. Isso exige ampliar e manter os debates públicos com as organizações sociais e a sociedade civil, objetivando discutir os rumos da educação nacional, ressaltando a importância da consubstanciação de uma educação para as relações raciais. Ainda, pensar como o racismo brasileiro se mostra estruturado na sociedade, criando barreiras institucionais para mudanças reais.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine. SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da LEI 10639/2003 – Competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Revista Proposições*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 55-80, jan./abr. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: MEC, 1989.

CANEN, Ana. Relações raciais e currículo. Reflexões a partir do multiculturalismo. *Cadernos Pedagógicos PENESB*, Niterói, Editora da UFF, v. 03, n. 1, jan./mar, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, out./dez. 2007.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*. Rio de Janeiro, v.12, n.1, Jan/Abr, 2013.

MELO, W. R. S. de. Análise dos 10 anos de implementação e aplicabilidade da Lei nº 10.639/03: conquistas, desafios e perspectivas na formação de professores. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 2013. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2013.

MENEZES, J. Educação e cor de pele na Bahia - o acesso à educação de negros e mestiços. *Bahia Análise & Dados*, Salvador, v. 3, n. 4, p. 82-99, 1995.

MENEZES, W. *O Preconceito Racial e suas repercussões na Instituição Escolar*. n. 147/2002, agosto 2002. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>. Acesso em: 29 dez. 2017.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 3. ed. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

OLIVA, A. R. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, v.25, n.3, p.421-461, 2003.

ROCHA, Solange. SILVA, José Antonio Novaes. À Luz da Lei 10.639/03, Avanços e Desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas. *Revista da ABPN*, Florianópolis, v. 5, n. 11, p. 55-82, jul./out. 2013.

SANTOS, Sales A. dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639-2003*. Brasília: MEC: SECAD, 2005.

SILVEIRA, Cristiane da. TELES, Luciano Everton Costa. Educação e Relações Étnico-Raciais: o movimento negro no Brasil e a emergência da Lei 10639/2003. *Poiésis*, Santa Catarina, v. 8. n. 13, p. 276 – 287, jan./jun, 2014.

recebido em 3 mar. 2018 / aprovado em 7 maio 2018

**Para referenciar este texto:**

MAIA, C. N. A. Quinze anos da lei 10639/2003: algumas reflexões dos seus antecedentes históricos, sua importância e os desafios para sua efetivação. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 84-99, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n1.8353>>.

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ESTABELECIMENTO E AUTOAFIRMAÇÃO  
DA IDENTIDADE E CULTURA NEGRA ATRAVÉS DA INSTITUIÇÃO  
ESCOLAR**

**QUILOMBOLA EDUCATION: ESTABLISHMENT AND SELF-AFFIRMA-  
TION OF BLACK IDENTITY AND CULTURE THROUGH THE SCHOOL  
INSTITUTION**

**Esther Costa Mendonça**

Discente do curso de História e Cultura Afro-brasileira de  
Pós-graduação da Faculdade Ateneu.  
Professora da rede pública municipal de Fortaleza, Fortaleza, CE-Brasil.  
[est.costa@yahoo.com.br](mailto:est.costa@yahoo.com.br)

**Sherida Nayara Alves da Silva**

Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade Ateneu, Fortaleza, CE-Brasil. Graduada em  
Gestão em Turismo e Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade  
Ateneu – FATE. Tutora à distância na Faculdade Ateneu – FATE, Fortaleza, CE-Brasil.  
[sheridanayara2306@gmail.com](mailto:sheridanayara2306@gmail.com)

**Karla Colares Vasconcelos**

Doutoranda em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasi-  
leira PPGE- FAGED/UFC. Mestre em Educação Brasileira, pelo Programa de Pós-Gradua-  
ção em Educação Brasileira PPGE- FAGED/UFC Instituto UFC Virtual. Coordenadora Ad-  
junta do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Fortaleza, CE-Brasil.  
[karlinha@virtual.ufc.br](mailto:karlinha@virtual.ufc.br)

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo dialogar sobre a Educação Escolar Quilombola, além de apontar e discutir sua espacialidade no Brasil. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca dessa temática, referenciados por autores, tais como: Barbosa (1997), Bernardo (2006), Maciel (1997) e Saviani (2013), além de documentos de ordem legal, buscou-se por meio deste, deslindar o processo de constituição da escola quilombola, suas particularidades e relevância para toda a sociedade, demonstrando que a educação quilombola corrobora o conceito de pluralidade cultural e enfrentamento à desigualdade social. Tal pesquisa configurou-se pelo caráter quantitativo - número de escolas quilombolas no país - e também qualitativo, levando-se em conta a reflexão e a compreensão dos dados obtidos. Conclui-se que tais escolas têm potencial para suscitar a emancipação das populações negras, ainda que apresentem dificuldades conseguem afetar aos personagens aos quais se propõem.

**Palavras-chave:** Cultura Africana. Escolas quilombolas. Pluralidade cultural.

**Abstract:** This article aims to discuss Quilombola School Education, besides pointing out and discussing its spatiality in Brazil. For that, a bibliographical survey on this subject was carried out, referenced by authors such as: Barbosa (1997), Bernardo (2006), Maciel (1997) and Saviani (2013), besides legal documents, half of this, to define the process of constitution of the quilombola school, its peculiarities and relevance for the whole society, demonstrating that quilombola education corroborates the concept of cultural plurality and confrontation with social inequality. Such research was based on the quantitative character - number of quilombola schools in the country - and also qualitative, taking into account the reflection and understanding of the data obtained. It is concluded that such schools have the potential to provoke the emancipation of the black populations, although they present difucencies can affect the characters to whom they are proposed.

**Keywords:** African Culture. Quilombola schools. Cultural plurality.

---

## INTRODUÇÃO

Cultura é um processo de construção. Apenas os seres humanos constroem e transmitem a cultura que elaboram. Não existe melhor ou pior cultura, boa ou má cultura, apenas culturas existentes, resultantes das interações da humanidade entre si e entre o meio em que vive. Segundo Ribeiro (1995) cultura é tudo que é feito pelos homens, todo resultado do trabalho deles e de seus pensamentos.

Assim, a cultura existe para satisfazer a necessidade subjetiva humana, seja ela de caráter material ou imaterial, além de objeto de contemplação as manifestações culturais humanas atuam hora como limitadoras sociais, quando estabelecem normas, hora como rompimento da condição natural humana, quando interfere na aparência, por exemplo.

A cultura se formata decorrente de vários aspectos: evolução tecnológica, conceitos filosóficos, religiões, clima, entre outros. Cada sociedade produz e reproduz sua cultura, a título de exemplo: enquanto na Índia a vaca é considerada um animal sagrado, sendo o consumo de sua carne proibido, enquanto o sul do Brasil é conhecido por sua culinária na qual prevalece o churrasco. São aspectos formadores de identidades de um povo, dessa maneira, não há alegação plausível para que uma cultura se sobreponha a outra.

Os aspectos culturais de um povo são transmitidos através da educação em seus dois conceitos: formal e informal. Enquanto a educação informal atua popularmente, no dia a dia, em casa, igrejas, clubes, etc., a educação formal é ofertada nas escolas e oferece além do conteúdo disciplinar, a oportunidade de conhecer e perpetuar a cultura onde atua. Como efeito da migração, as populações de todo o planeta desfrutaram da

oportunidade conhecer novas culturas refletir sobre elas, mas também surgiu a necessidade de garantir que as diversas formas culturais não se perdessem ao longo dos tempos, engolidas umas pelas outras. Destarte, surgiram às escolas especiais quilombolas no Brasil, diante da necessidade que as comunidades negras aqui presentes identificaram para garantir a oportunidade de que seus descendentes conheçam sua cultura raiz.

Segundo Luna (1968), lamentavelmente, é impossível discorrer sobre cultura afro-brasileira sem mencionar o período da escravidão no Brasil, uma vez que a introdução da população negra no Brasil processou-se de maneira hostil: fomentado pela escassez de mão de obra no início da era colonial, Portugal não hesitou em exportar trabalhadores africanos para o Brasil a fim de suprir essa carência. Se não fosse pelo fato dessa exportação ocorrer de forma coercitiva e resultar em trabalho escravo e desqualificação da população negra, sua cultura e identidade, a relação dinâmica entre negros, indígenas e brancos teria tomado outro viés, no qual talvez o resultante histórico dessa relação apresentar-se-ia mais rico e decoroso.

Pesquisar os fundamentos da concepção da escola quilombola permite refletir sobre a necessidade da sua criação, justifica-se pela insuficiência das escolas regulares em abordar aspectos da história e cultura negra, pela indispensabilidade em praticar, sobretudo, seus ritos, religiosidade, língua e todos os aspectos julgados substanciais por essa população. De acordo com Saviani (2005), é na escola que esse trabalho pode e deve acontecer. Ora, sendo a escola lugar de aprendizado além do conteúdo didático, é nesse espaço que as comunidades quilombolas oportunizam o ensinamento dos conteúdos pertinentes à construção de suas identidades.

O objetivo desse trabalho foi o de fundamentar a institucionalização da escola quilombola, seus aspectos legais, contemplações curriculares e infraestrutura; especificamente visa clarificar a necessidade da comparência das escolas quilombolas, a fim de

alcançar retorno para a seguinte questão: Como as escolas quilombolas são institucionalizadas em seus aspectos legais e curriculares? Para tal, utilizou-se como metodologia a pesquisa documental, uma vez que a temática trabalhada demanda profundo conhecimento teórico e histórico. Através desses objetivos e por meio dessa metodologia, intentamos por fim qualificar, justificar e apresentar a educação escolar quilombola em todos os seus aspectos.

## **1 O SURGIMENTO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS: RESISTÊNCIA CULTURA**

As teorias curriculares educacionais contemporâneas apontam o currículo como ferramenta poderosa do influxo da vivência multiculturalista, objetivando tornar ativa a concretização do discurso de pluralidade cultural. Segundo Silva (2010), “[...] as diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas, os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum identidade.” (p. 86). Dessa maneira, é propósito da educação, nessa perspectiva, atuar como formadora de cidadãos igualitários, detentores de direitos civis, políticos e sociais, sem distinção embasada em motivos subjetivos à condição individual desse cidadão, sob condição de que essa subjetividade não interfira nos direitos dos demais cidadãos.

Foi nesse contexto que surgiram as escolas quilombolas: da necessidade de formatar escolas que contemplassem aspectos fundamentais para a perpetuação da cultura e história africana e cidadãos conscientes de seus direitos e deveres legais. No entanto, a vicissitude dessa formação é agravada pela negação social que a comunidade negra vivenciava no Brasil à época do surgimento da primeira escola quilombola, já que concernente à questão educacional, o acesso da população negra à educação formal sempre foi permeado por um histórico de exclusão e preconceito. Conforme determinava a lei nº 14 de 22/12/1837, em seu artigo 3: “São proibidas de frequentar as escolas públicas:

Parágrafo 1: todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Parágrafo 2: Os escravos e pretos africanos, ainda que libertos”. (BERNARDO, 2006).

Dessa maneira a comunidade negra à época sentiu-se desafiada a conceber uma escola que acolhesse a população negra e lhe garantisse alfabetização e culturalização no seu contexto. Assim, surgiu a primeira escola para negros do Brasil e para professor foi escolhido Pretextato dos Passos e Silva. A escola primária foi criada na cidade do Rio de Janeiro, em 1853 e em 1856 foi elaborado um requerimento <sup>[1]</sup> com a solicitação de concessões necessária para dar continuidade ao trabalho da escola, pois de acordo com o decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que sancionou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte – cujo principal objetivo foi sistematizar o controle do Estado sobre os professores em geral e, especificamente, sobre os alunos das escolas públicas, seria necessário à regularização legal da escola para seu funcionamento. Surpreendentemente, a escola conseguiu a autorização sem complicações, ao ponto de ter conseguido algumas concessões, como a dispensa do professor Pretextato da prova de capacidade profissional exigida a todos os candidatos a professores na época. A escola do professor Pretextato funcionou até o ano de 1873, quando o professor acabou sendo despejado por falta de pagamento do aluguel e seu material de trabalho foi penhorado pela Santa Casa de Misericórdia.

Seguindo essa premissa, outras escolas foram criadas pela própria comunidade negra: Colégio Perseverança ou Cesarino, primeiro colégio feminino fundado em Campinas, no ano de 1860, e o Colégio São Benedito, criado em Campinas, em 1902, para alfabetizar os filhos dos homens negros da cidade (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999). Outras escolas citadas são a Escola Primária do Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria do Rio Grande do Sul e a promoção de cursos de alfabetização, curso primário regular e um curso preparatório para o ginásio oferecido pela Frente Negra Brasileira, na cidade de São Paulo.

(PINTO, 1993; CUNHA JÚNIOR, 1996; BARBOSA, 1997). Existe, ainda, informação de uma escola criada pelo negro Cosme<sup>[2]</sup>, no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, em Bragança, no estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escritas aos negros quilombolas.

No seu percurso histórico, a luta pela igualdade racial <sup>[3]</sup>, política e social do movimento negro no Brasil obteve avanços legais, que garantiram a essa comunidade direitos inéditos, entre eles a escolarização em escolas públicas com regime de igualdade educacional para todos os matriculados, bem como a inserção do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo regular. (BRASIL, 2003).

Apesar desse conseqüimento, as comunidades negras residentes em quilombos pugnaram o direito às escolas quilombolas, pois reputam a ideia de que as escolas regulares não contemplam saberes que para elas são indissociáveis da formação do cidadão negro. Segundo as ideias de Ubiratan D'Ambrósio (2002), a educação quilombola é realizada a partir de outros contextos culturais, porque ela reconhece os saberes da criança ao chegar à escola. E os saberes ancestrais são as bases, as raízes daquela comunidade. Conquanto as escolas regulares não consideram as especificidades das culturas quilombolas em seus currículos, a justificativa da necessidade das escolas específicas aí se baseia.

Destarte, em novembro de 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a resolução nº 8, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, essas diretrizes, amparadas pela Convenção dos Direitos das Crianças, Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais, Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela UNESCO, em 2001; entre outros, regulamenta e garante às comunidades quilombolas o direito a uma educação específica e particular a cada quilombo, com reconhecimento legal, cultural, político, econômico e histórico. Orientando em seus aspectos

organizacionais e educacionais, a resolução foi um marco na autonomia escolar das comunidades quilombolas do Brasil.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), fundamentado no censo de 2013, publicou a contígua tabela:

**TABELA 1**  
**Número de estabelecimentos e matrículas em área remanescente de quilombos, por localização e dependência administrativa, segundo a região geográfica (2013)**

Região geográfica	Estabelecimentos e matrículas em área remanescente de quilombos									
	Estabelecimento <sup>1,2</sup>					Matrícula <sup>3</sup>				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	<b>2.235</b>	1	118	2.099	17	<b>227.430</b>	202	38.160	187.513	1.555
Brasil (%)	<b>100,0</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	<b>100,0</b>	100,0	100,0	100,0	100,0
Norte (%)	<b>17,4</b>	-	24,6	17,0	11,8	<b>13,8</b>	-	10,6	14,6	2,3
Nordeste (%)	<b>63,7</b>	100,0	34,7	66,0	70,6	<b>67,7</b>	100,0	60,3	69,2	71,3
Sudeste (%)	<b>11,7</b>	-	26,3	10,9	11,8	<b>10,6</b>	-	18,9	8,9	7,1
Sul (%)	<b>2,8</b>	-	3,4	2,7	5,9	<b>3,3</b>	-	1,2	3,6	19,4
Centro-Oeste (%)	<b>3,8</b>	-	11,0	3,4	-	<b>4,6</b>	-	9,0	3,8	-

Fonte: MEC/Inep/Deed. Síntopses Estatísticas disponíveis em: <www.inep.gov.br> (planilha 3.3).  
Notas: <sup>1</sup> O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.  
<sup>2</sup> Estabelecimentos em atividade.  
<sup>3</sup> O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Fonte: Silva, 2015, p. 16.

De acordo com a tabela existem no Brasil 2.235 escolas quilombolas, das quais o maior número concentra-se no nordeste, no entanto é constatada a presença de escolas quilombolas por todo o país, essas escolas são mantidas pelas três esferas políticas e atuam tanto no setor público quanto no setor privado, há de se ressaltar que em muitos quilombos existem escolas que ainda não foram legalizadas, mas que trabalham dentro da proposta da educação quilombola. O fato é que a luta pela emancipação e empoderamento da população negra no Brasil atinge, socialmente, camadas mais profundas do que o reconhecimento civil dessa população, mas atua como transformadora social, conscientizando a todos, independente da raça, sobre a importância da luta contra o racismo, para que os direitos da população negra sejam reconhecidos, não somente como uma obrigação social, mas que seja superada a ideia de superioridade racial e naturalizada a concepção de humanidade no sentido amplo da palavra.

## 2 O CURRÍCULO DA ESCOLA QUILOMBOLA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUILOMBOLA

A educação é um ato político, segundo Freire (2005), isto acontece porque através da mesma é possível ofertar ao educando condições reflexivas de entender o mundo que o rodeia, e ao entendê-lo tem a própria realidade modificada, pois muda sua relação com o mundo, e este é em si um ato político.

Perante essa asserção, a compreensão das especificidades do currículo escolar quilombola se clarifica, uma vez que se compreende o mundo como um ambiente formado justamente pela diversidade cultural que permite ações e reflexões nas dinâmicas, propondo civilidade à humanidade.

As escolas quilombolas possuem cada uma, especificidades no seu currículo. Além das disciplinas em comum, cada escola traz em seu currículo disciplinas particulares, referentes às origens africanas de cada uma, carregando em si cultura, religiosidade, linguagem, aspectos pertinentes às origens de cada povo negro.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola - DCNEEQ - (BRASIL, 2011), para se formatar o currículo da escola quilombola deverá ser considerado um leque de aspectos da realidade dos povos quilombolas:

O que se entende por quilombo, quilombo como território, as lutas da comunidade quilombola, a relação entre quilombos e trabalho, cultura e ancestralidade africana, os avanços e limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira e a educação escolar quilombola. (BRASIL, 2011, p. 7).

Esses são os aspectos que devem permear o currículo da escola quilombola, ressaltando que a Ação Direta de Inconstitucionalidade (Medida Liminar) - 3239 em seu artigo 2º, define os quilombos como grupos: “étnico raciais, segundo critérios de

auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. É reconhecível que a estrutura dos currículos das escolas regulares não contempla tais aspectos, desta forma, está configurada a justificativa das escolas quilombolas.

Para atuar nessas escolas, a formação específica do professor quilombola é compulsória, uma vez que é necessário ao mesmo apropriar-se de conhecimentos intrínsecos à comunidade onde atuará, sem, no entanto se dissociar da realidade ao redor do quilombo, dado que o professor atuará como vetor entre as culturas, histórias, crenças e demais aspectos da comunidade quilombola e da sociedade onde o quilombo está inserido, visto que, essas realidades coexistem e não se anulam, aplicando o conceito de pluralidade cultural, tendência nos discursos educacionais contemporâneos. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012), norteiam a formação do professor quilombola em “A formação inicial e continuada dos professores com base na realidade da comunidade quilombola na qual a escola está inserida, sem perder de vista a relação entre o local e o nacional.” (BRASIL, 2012, p. 17).

Conclusivamente, é visível perceber que as políticas e movimentos sociais em luta pelo estabelecimento da cultura dos povos negros obtiveram significativo avanço, no quesito educacional, posto que o reconhecimento e estabelecimento de escolas quilombolas permitem que sua cultura e identidade se mantenham impassíveis diante da opressão da globalização cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação quilombola é uma das variações de abordagens da consolidação da identidade do cidadão negro no Brasil, talvez a abordagem mais significativa, uma vez

que, segundo Freire (2005): “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.” (p. 67).

Com a consolidação da escola quilombola, os objetivos propostos com a sua formação foram atingidos, uma vez que esta instituição consegue afetar toda a sociedade, posto que seus educandos refletem o seu aprendizado adquirido, contribuindo para a disseminação do racismo, perpetuação da cultura e história afro-brasileira, reforçando assim os conceitos de igualdade racial e pluralidade.

Dessa maneira, a educação se assevera como metodologia assertiva de renovação social. Sempre em movimento, intentando formar cidadãos holisticamente bem desenvolvidos, a fim de garantir a formação de uma sociedade evoluída, ética e comprometida com o bem-estar de todos os seus membros, compreendendo suas subjetividades e atuando em benefício de todos.

A questão da consolidação histórico cultural afro-brasileira transcende o interesse dos povos negros, pois agrega-se ao discurso contemporâneo que afirma a importância das mais diversas culturas como formadoras da História da própria humanidade, compreendendo que a evolução da humanidade excede os avanços tecnológicos e estabelece-se, principalmente, na evolução do caráter humano.

## NOTAS

[1] Sobre o requerimento de Pretextato: ANRJ: IE 1.397. Arranjo Boullier. Série Educação. Gabinete do Ministro. Ministério do Império. Requerimentos sobre instrução em ordem alfabética (1850-1890). Documentação avulsa.

[2] Líder da insurreição negra que fez parte da Balaiada. Uma das maiores rebeliões populares da História do Brasil. Cosme Bento das Chagas, como era seu nome, defendeu o fim da escravidão.

[3] A “Lei Caó”, está citada na Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, como a Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, de 1989. Esta tipificou o crime de racismo no Brasil. Hoje, esse

crime é imprescritível e inafiançável no país. Além da “Lei Caó”, há a injúria racial (Art. 150, CP), utilizado nos casos de ofensa à honra pessoal, valendo-se de elementos ligados à cor, raça, etnia, religião ou origem.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. *Enfrentando Preconceitos*. Campinas: CMU/ Unicamp, 1997.

BERNARDO, Sérgio São. A trajetória das ações afirmativas no Brasil. *Revista Afro UFU*. Revista do Projeto Inclusão de Negro (as) no Ensino Superior. Universidade Federal de Uberlândia. Edição única. Março, 2006.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Lei nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989. (\*) *Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor*. Brasília, 1989.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola*. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade (Med. Liminar) - 3239*. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADIN&s1=3239&processo=3239>>. Acesso em: 04 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. (\*) *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://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: 04 maio 2018.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. In: LIMA, Ivan Costa et al. (Org.). *Os negros e a escola brasileira*. n. 6. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/ NEN, 1999.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LUNA, Luiz. *O Negro na luta contra a escravidão*. Leitura: Rio de Janeiro, 1968.

MACIEL, Cleber da Silva. *Discriminações raciais: negros em Campinas*. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.

PEREIRA, J. P. Colégio São Benedito: a escola na construção da cidadania. In: NASCIMENTO T. A. Q. R. do et al. *Memória da educação*. Campinas-SP: EDUNICAMP, 1999.

PINTO, Regina Pahim. *Movimento Negro e educação do negro: a ênfase na identidade*. Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 86, ago. 1993.

RIBEIRO, Darcy; Ziraldo (ilustrações) *Noções de coisas*. São Paulo: FTD, 1995.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Tatiana Dias. *Texto para discussão: TD 2081: educação escolar quilombola no censo da educação básica*. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, abr. 2015. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25132](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25132)>. Acesso em: 04 maio 2018.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

recebido em 27 fev. 2018 / aprovado em 14 maio 2018

**Para referenciar este texto:**

MENDONÇA, E. C.; SILVA, S. N. A.; VASCONCELOS, K. C. Educação quilombola: estabelecimento e autoafirmação da identidade e cultura negra através da instituição escolar. Cadernos de Pós-graduação, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 100-112, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n1.8405>>.

## A INSTRUÇÃO PÚBLICA DA CRIANÇA QUILOMBOLA PARANAENSE NA PRIMEIRA REPÚBLICA

### THE “QUILOMBOLA” CHILD’S PUBLIC EDUCATION DURING THE FIRST REPUBLIC

**Lucia Mara De Lima Padilha**

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR-Brasil.  
[lupadilha5@yahoo.com.br](mailto:lupadilha5@yahoo.com.br)

**Resumo:** O presente texto tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica e documental<sup>1</sup> sobre a (in) existência de um projeto educacional para as crianças quilombolas no Paraná, no início do século XX. Período este em que os discursos liberais republicanos propagaram a ideia de ‘liberdade’ e ‘igualdade’ e propuseram que a educação fosse oferecida pelo Estado e estivesse ao alcance de todos. Mas, apesar dos discursos republicanos, nem todas as crianças paranaenses tiveram acesso às escolas. Desta forma, surgiu o seguinte questionamento: houve a preocupação, por parte do Estado, em se criar um projeto educacional para o atendimento das crianças negras paranaenses que moravam nas regiões periféricas dos centros urbanos ou nos Quilombos? A partir do estudo realizado, conclui-se que nas primeiras décadas após a abolição da escravidão no Paraná algumas crianças negras quilombolas tiveram acesso às escolas públicas, no entanto, isso não significou a garantia e a efetividade do direito ao acesso de todas elas às escolas.

---

**Palavras-chave:** Negros. Quilombos. Educação. Paraná.

**Abstract:** The present text aims to present the results of a bibliographical and documentary research on the (in) existence of an educational project for Afro-American quilombolas children in Paraná at the beginning and early twentieth century. A period in which republican liberal discourses propagated the idea of 'freedom' and 'equality' and proposed that education should be offered by the State and be available to all. But despite Republican speeches, not all the children of Paraná had access to schools. In this way, the following question was raised: was there a concern on the part of the State to create an educational project for the care of the Afro-American children of Paraná who lived in the peripheral regions of the urban centers or in the Quilombos? From the study carried out, it is concluded that in the first decades after the abolition of slavery in Paraná some Afro-American “quilombolas” children had no access to public schools, however, this did not mean the guarantee and the effectiveness of the right of access to all schools.

**Key-words:** Afro-American. Quilombos. Education. Paraná.

## INTRODUÇÃO

A República paranaense se instaurou por meio de forte fervor ideológico da classe dominante, a qual, no âmbito das ideias via a educação como a principal solução para os problemas do Brasil. Por meio da propagação da instrução pública elementar,

[...] e a criação de um sistema nacional de ensino, acreditava-se que se efetivaria a instrução necessária à formação do cidadão eleitor e integração do imigrante à nação, como pressuposto para a consolidação do regime político que levaria a efeito, juntamente com a nova organização do trabalho, o projeto modernizador da sociedade brasileira. (SCHELBAUER, 1998, p. 61).

O primeiro Regulamento da Instrução Pública paranaense foi aprovado em 1890, com base no Regulamento de Ensino Federal.<sup>3</sup> Nesse contexto, o Paraná contava com 199 escolas de nível primário, sendo 19 particulares e 180 públicas. Essas escolas estavam distribuídas em 130 localidades, entre cidades, vilas povoados, colônias e bairros apesar do maior número delas se encontrarem em Curitiba e em Paranaguá (OLIVEIRA, 1994). De acordo o regulamento, foram selecionadas as disciplina de moral e cívica, que tiveram como objetivo conduzir a sociedade paranaense e normatizar os comportamentos dos cidadãos após a libertação dos negros escravizados.

Ideologicamente, destacou-se a necessidade de educar as massas para que essas fossem preparadas para o convívio social, “[...] e dispor maior oferta de educação a “toda a população” em condições de recebê-las fortaleceu-se ao lado do entendimento de que os problemas sociais seriam resolvidos, em parte, pela educação.” (MELO; MACHADO, 2010, p. 248). Além de formar o caráter da população, a educação foi colocada também como requisito essencial para que o Paraná se desenvolvesse e obtivesse o progresso econômico.

A escola republicana paranaense representou o projeto de modernidade por meio da imponência dos grandiosos prédios nos quais as propostas pedagógicas e higienistas se destacavam. Os primeiros Grupos Escolares republicanos foram construídos a partir de um projeto baseado em modelos implantados na Alemanha e Estados Unidos, nos quais os prédios reuniam várias Escolas Isoladas e os alunos seriam divididos conforme sua fase de desenvolvimento, sendo as aulas ministradas por um professor a partir do método intuitivo.<sup>4</sup> (SAVIANI, 2008).

Como no restante do País, os Grupos Escolares paranaenses foram criados de acordo com o poder político das cidades. Seu local de instalação convergiu com a organização política da classe dominante, não foi por acaso que no Paraná as cidades de

Curitiba (1903), Castro (1904) e Palmeira (1907) foram as primeiras a receberem os majestosos edifícios escolares republicanos.

Os discursos liberais voltados para a educação no Paraná, tão proclamados pelos republicanos, por meio do projeto de criação de escolas para dar instrução ao povo, ideologicamente propuseram a “expansão” do ensino elementar, entretanto, o aumento do número de escolas era extremamente irrisório para atender a grande massa da população. Os alunos que frequentavam os Grupos Escolares republicanos eram provenientes,

[...] de setores mais bem integrados no trabalho urbano. Desse contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros. As fotografias da época revelam a pequena presença de crianças negras nas classes dos grupos escolares, e isso se explica pelas péssimas condições sociais em que se encontrava a população negra da época. (SOUZA, 1998, p. 27).

Apesar de toda a propaganda republicana, com relação à importância do acesso à educação pública e gratuita, o ingresso aos mais elevados níveis de instrução era inacessível a grande maioria da população negra. A democratização e a “garantia de acesso” à escola pública gratuita não saiu do nível da alocação, pois, a escolarização se apresentou de forma limitada nas primeiras décadas do novo regime.

O acesso da população negra e pobre aos Grupos Escolares foi mínimo, pois, varrida da vida urbana em nome da ordem e da higienização, ela se aglutinou nas áreas periféricas das cidades e nos distantes Quilombos, fato este que isentava a obrigatoriedade da matrícula das crianças negras nas escolas republicanas.

Cabe aqui destacar que no Paraná os Quilombos datam do século XVIII e XIX e foram formados em diversas regiões. Em 2004, foram identificadas oitenta e seis locais com características de Quilombo. Destas comunidades e seis já foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares e foram reconhecidas como Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ) e como Comunidades Negras Tradicionais (CNT). (CURITIBA, 2008).

## 1 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA PARANAENSE E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Paralelamente à criação dos majestosos Grupos Escolares foram criadas no Paraná, para atender as crianças negras e pobres que viviam nas regiões urbanas, várias instituições educacionais de cunho assistencialista e correccional, subvencionadas pelo governo. A “instrução” nessas instituições tinha como objetivo formar o “cidadão” para o trabalho. Tinha também um caráter “civilizador”, era preciso integrar essas crianças à sociedade, pois, elas “tiravam a beleza” das ruas com sua mendicância. Transformar menores abandonados, órfãos e delinquentes em trabalhadores, se tornou solução para a manutenção da ordem da sociedade republicana, uma vez que “[...] o trabalho seria então percebido como meio de regeneração e redenção moral das “classes perigosas”, meio de adequar os indivíduos à sociedade, concretizando o projeto de civilização republicana que então se forjava.” (QUELUZ, 2000, p.18).

Uma das primeiras instituições a ser subvencionada pelo Estado foi o Orfanato Cajuru em Curitiba, 1901. Esse fazia parte da Congregação das Irmãs de São José, que cuidavam dos doentes da Santa Casa de Misericórdia, nele eram mantidas apenas meninas, [...] mais de 30 de diversas idades e nacionalidades, brancas, pardas e pretinhas, vestidas com o seu uniforme de riscado, mas bem limpo (DIARIO DA TARDE, 1914, p. 1). Neste orfanato, o ensino era voltado à qualificação para profissões que seriam úteis no cotidiano das meninas negras e pobres.

Outra instituição escolar criada em Curitiba, para atender as crianças negras e pobres, foi a Escola de Aprendizizes Artífices, no ano de 1910, por meio do Decreto 7.566 de 23/12/1909. Nilo Peçanha, então presidente da República, criou “[...] 19 escolas, distribuídas pelos Estados da Federação. Essas escolas mantinham características dos Liceus de Artes e Ofícios e eram custeadas pelo Estado.” (FRANCO, 1984, p. 47).

Para essas escolas seriam destinados os órfãos e os ingênuos, pois, era necessário “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.” (PARANÁ, 1910, p. 1). O ensino era voltado exclusivamente para regenerar as crianças consideradas “problemas” que perambulavam pelas ruas dos centros urbanos, cujos ares de modernidade não “combinavam” com os pobres e maltrapilhos que por elas se aglomeravam.

A associação entre o elemento de cor e a noção de violência era tão imediata nas notícias que, a própria palavra “negro”, em si, já indicava fatos infames, violentos e reprováveis: expressões como “páginas negras”, “negro crime” eram então comumente utilizadas para caracterizar fatos violentos. (SCHWARCZ, 2008, p. 122, grifo do autor).

Nesse contexto, outras instituições foram criadas para “regenerar” as crianças pobres que “moravam” nas áreas urbanas de Curitiba. O Asilo São Luiz<sup>5</sup>, criado em 1918, era destinado apenas para os meninos tratava-se de uma instituição subvencionada pelo Estado que, além de oferecer aos meninos desvalidos cuidados com higiene e alimentação e uma educação primária e religiosa, oferecia também educação profissional por meio de diversas oficinas destinadas ao ensino de marcenaria, alfaiataria e sapataria. Além de “transformar” as crianças pobres em homens civilizados, trabalhadores e tementes a Deus.

O Patronato Agrícola, criado por meio do Decreto nº. 943 de 1920, que funcionava junto ao Instituto Agrônomo do Bacacheri, oferecia uma educação moral e profissional para os menores desvalidos e aqueles que, por insuficiência da capacidade de educação na família, foram postos à disposição da Escola Agrônoma (MARTINIÁK, 2011). Nessa instituição o ensino profissionalizante foi organizado de modo a atender as classes menos favorecidas economicamente, figurava-se “[...] como um plano assistencial aos “necessitados da misericórdia pública”; o seu objetivo inequívoco

– muitas vezes, explicitamente proposto - era o da regeneração pelo trabalho.” (NAGLE, 2001, p. 213). Tratava-se de uma instituição de proteção que promoveu por meio de ações educativas, a assistência as crianças pobres como o intuito de regenerá-las.

Cabe destacar que no regime republicano o trabalho foi colocado como algo bom, como uma virtude universal, aquele que conduziria, a partir das capacidades individuais, o homem ao sucesso, “[...] não havia lugar para o trabalhador que considerasse a liberdade como negação do trabalho, mas apenas para o trabalhador que considerasse o trabalho como virtude de liberdade.” (NORONHA, 2009, p. 151). Desta forma, era preciso inculcar na população negra e pobre, essas vantagens e virtudes, uma vez que para o escravo liberto, a liberdade era a negação do trabalho.

O Estado republicano, por meio da instrução oferecida nestas instituições, procurou adequar as crianças negras aos novos modelos da sociedade, baseados na modernidade e civilidade. Neste contexto, a escola voltada para a formação dessas crianças, sem deixar aparentes as relações de classe, “[...] passa a assumir a função estratégica de transmissora das formas de justificação da divisão do trabalho vigente e de persuasão à aceitação da condição de exploração das classes dominadas.” (XAVIER, 1992, p.123). Constituiu-se num aparelho ideológico de difusão e legitimação das ideias liberais de igualdade e fraternidade, baseado na filantropia e no assistencialismo.

## **2 A ESCOLA PÚBLICA PARA O NEGRO QUILOMBOLA: DO DISCURSO REPUBLICANO A REALIDADE DOS FATOS**

A proposta educacional republicana, de criação de escolas para “toda a sociedade”, que questionava as condições da educação pública ofertada durante o Império, criou condições de mudanças a “conta gotas” nas primeiras décadas do século XX. A instrução pública e gratuita era oferecida no Paraná republicano por meio dos Grupos

Escolares urbanos, já citados, (caracterizados pela reunião de Escolas Isoladas, localizadas nas áreas urbanas, periféricas ou rurais) e das escolas Particulares Subvencionadas, cujo caráter era privado que contava com um financiamento do Estado.

Muitas das Escolas Públicas Isoladas e Escolas Subvencionadas foram instaladas em áreas rurais do Estado, entretanto, “[...] os relatórios e as mensagens dos governadores e interventores não especificam, [...] quantas destas escolas estavam delimitadas ao meio rural e urbano.” (SCHELBAUER, 2014, p.81). A criação dessas escolas se deu pela dispersão populacional no Paraná, ao reduzido número de Grupos Escolares e a falta de interesse do Estado em investir recursos financeiros em regiões distantes dos centros urbanos. Essas escolas, durante as primeiras décadas do século XX Sobreviveram à sombra dos grupos escolares nas cidades, nos bairros e no campo.

Se nas Escolas Públicas Isoladas, criadas nas regiões urbanas, a situação não era a mais adequada, nas Escolas Isoladas das áreas rurais e Quilombolas era muito pior. Na maioria dessas escolas “[...] notava-se a ausência completa do ensino primário. “[...] Os alunos analfabetos continuavam a permanecer analfabetos, até desanimar e deixar a escola.” (PARANÁ, 1924, p. 18). Os espaços físicos e o material pedagógico não eram adequados, e, quase todas as escolas “[...] funcionam em casas verdadeiramente impróprias: anti-higienicas e anti-pedagógicas; ressentem-se da falta de mobiliário e da falta do indispensável material técnico.” (PARANÁ, 1923, p. 37). No entanto, o fato de serem construídas escolas nas regiões rurais não significou a garantia de atendimento à maioria das crianças negras e pobres que moravam nessas regiões. A precariedade ficava evidente nos relatórios dos inspetores de ensino,

[...] em Euphrasio Correia, districto de Bocayuva, na escola mixta [...] A sala de aula e o mobiliário não são bons. A escola não é boa. Os analfabetos que se matriculam na escola continuam analfabetos. Não há progresso. Os livros fornecidos pela Inspeção, para auxiliar a professora e os alunos, estão muito estragados. (PARANÁ, 1923, p. 47).

Apesar de os discursos sobre a “necessidade” de se educar o negro para viver na nova sociedade, pouca coisa se fez para que isso ocorresse efetivamente, pois, a maioria da população quilombola paranaense não teve acesso a quase nenhuma das escolas públicas propostas pelo governo republicano, salvo exceções. A distância física entre as populações quilombolas e as escolas criadas pelo governo eram gigantescas, os caminhos até elas eram

[...] perlongados de arvores, arbustos, ervas, são ridentes veredas traçadas a esmo pelas encostas das collinas, pelas várzeas, pelas ladeiras íngremes, a beira dos precipícios, nas adjacências dos rios. São caminhos que levam o viandante por atravez da floresta, para extasial-o, de quando em vez, na presença de um quadro novo. (PARANÁ, 1923, p. 43).

A maioria da população quilombola estava distante das regiões nas quais foram criadas essas escolas, uma vez que a longa distância entre os centros urbanos e essas comunidades se deve ao processo histórico de rebeliões, no qual as fugas para terras distantes eram constantes e ocorreram durante todo o período em que a escravidão negra foi praticada no Paraná.

A partir de um estudo sobre o mapa oficial das Comunidades Quilombolas do Paraná de 2004<sup>2</sup> e o mapa discriminativo das escolas públicas existentes até o ano de 1923, pode-se constatar que as regiões nas quais foi criado o maior número de escolas públicas nesse período histórico, se tratavam de localidades urbanas e mais desenvolvidas econômica e politicamente, como os municípios de: Curitiba, Castro; Ponta Grossa; Campo Largo; Lapa e Palmas. Nas regiões onde estavam localizadas as populações negras, que deram origem aos Quilombolos de Curiúva; Doutor Ulysses, Adrianópolis, Cândói, Ivaí, Turvo, Guaíra e São Miguel do Iguaçu, nenhuma escola existiu até o ano 1923<sup>7</sup>.

Para os republicanos, o problema da falta de acesso das crianças negras quilombolas aos Grupos Escolares e às Escolas Isoladas/Subvencionadas não se deveu ao

número limitado delas, mas sim, pela região na qual essas crianças residiam. Ou seja, para a classe dominante o problema não era pela falta de compromisso do Estado que deixou de propiciar a criação das escolas, mas pelo fato de a “pequena” população negra quilombolas se encontrar dispersa pela vasta extensão do território paranaense.

A “culpa” pelo analfabetismo, a partir de um discurso republicano liberal no qual cada pessoa é responsável por sua educação, e, conseqüentemente, pelo seu sucesso econômico, foi colocada “nas costas” da população negra que vivia nos Quilombos, isolados dos centros urbanos e em situação precária. Corroborando com o discurso do estado, em seus relatórios os inspetores de ensino do Paraná afirmavam que sempre haveria crianças “[...] em numero elevado, que não poderão frequentar a escola, por morarem a grande distancia da sede em que ella funciona, e, não lhe sendo extensiva a obrigatoriedade do ensino, ficarão condenados ao analfabetismo” (PARANÁ, 1901, p.5).

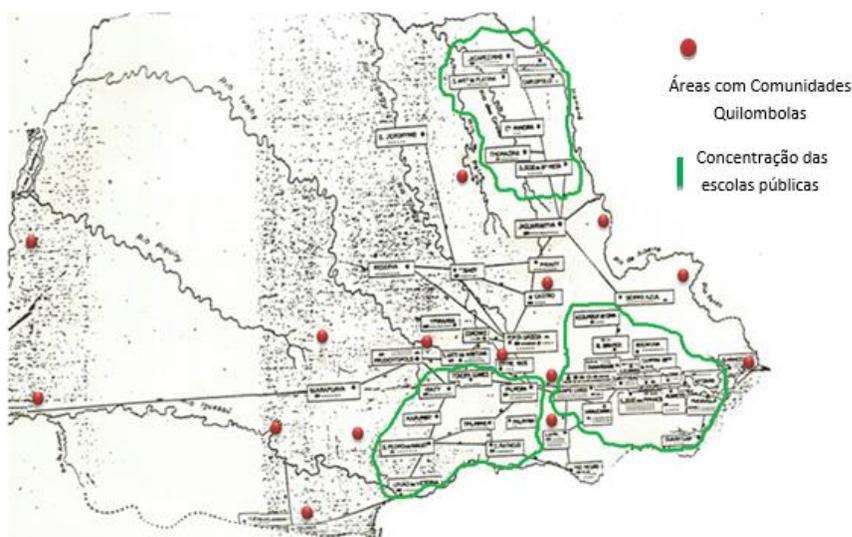


Figura 1 - Mapa discriminativo das escolas públicas do Paraná em 1923

Fonte: Adaptado com base em: PARANÁ, 1924, p. 128.

As poucas crianças negras quilombolas que conseguiram ter acesso às escolas públicas do Estado foram aquelas que moravam em regiões próximas aos núcleos coloniais de imigrantes e regiões periféricas das cidades. No paralelo feito com o mapa descritivo das escolas públicas do Paraná se percebe que nas três áreas do Estado, com maior concentração de escolas em 1923, em nenhuma delas havia um número significativo da população quilombola.

Tomando por exemplo as Comunidades Quilombolas do Sutil e Santa Cruz, localizadas à distância de 20 km de Ponta Grossa e 17 km de Palmeira, se pode citar as escolas Isoladas/Subvencionadas que foram criadas próximas às colônias de imigrantes, dentre elas, as Escolas Isoladas: Colônia Lago; Papagaios Novos; Quero-Quero, Colônia de Pugas, entre outras, e, duas delas nas regiões nas quais estavam localizadas as Comunidades Quilombolas. Já a escola do Sutil, segundo relato do inspetor de ensino, “[...] possui bom número de alunos, com regular adiantamento. A casa, contudo, não oferece a comodidade necessária” já na Escola Isolada de “Santa Cruz, encontrei apenas 7 alunos e todos bem atrasados.” (PARANÁ, 1924, p. 259). Percebe-se que o fato de ter uma escola na Comunidade Quilombola do Sutil não significou que as crianças negras tiveram as condições materiais necessárias para uma instrução adequada.

Nos relatórios dos inspetores de ensino eram constantes declarações sobre o atraso das poucas crianças negras que frequentavam as escolas públicas paranaenses, isoladas/subvencionadas. Na maioria das vezes o problema foi associado às más condições higiênicas e físicas dos alunos.

A creançada, no geral, é muito pouco desenvolvida, aparentando metade da idade que tem. Os semblantes assinalam uma tristeza doentia. A frequência às aulas é irregularíssima. O prendizado realiza-se, por esse facto, morosamente. (PARANÁ, 1923, p. 19).

A questão apontada nos relatórios dos inspetores de ensino ficava em torno da baixa frequência e do papel do professor em conseguir fazer com que essas crianças aprendessem os bons costumes da sociedade moderna. “Não lhe será fácil, a principio, sahir-se bem de tão pesado encargo. Mais tarde, porém, quando tiver podido conhecer bem a alma do caboclo e inspira-lhe confiança, verá como o encaminha a medida dos seus desejos.” (PARANÁ, 1923, p. 23). Alguns fatores preponderantes como: a falta de condições econômicas mínimas para a compra de vestuário e materiais escolares; o difícil acesso às escolas devido às más condições das estradas e a longa distância entre a escola e a moradia destas famílias (MIGUEL, 2006), não foram questionados como sendo responsabilidade do Estado em promover ações que viessem a modificar a situação econômica dessa população.

Sem acesso à educação oferecida nas Escolas públicas Isoladas/Subvencionadas, o negro continuava “[...] analfabeto, alheio a todo surto de progresso, sempre inferior a tudo e a todos, [...] sem saúde, cedendo terreno dia a dia, completamente desamparado em sua própria terra.” (PARANÁ, 1923, p. 22), morava em pequenos casebres quase sempre em ruína, em condições subumanas de sobrevivência.

Muitas vezes essa pobreza foi associada à preguiça e falta de amor pelo trabalho. “[...] Domina-os a preguiça. Não os attrae o hymno glorioso do trabalho que escalda as veiaes derrama o suor bemfazejo que rega a terra para trazer a abastança.” (PARANÁ, 1923, p. 18). Nos relatórios dos inspetores de ensino ficou evidente o discurso liberal, que, sem questionar as condições materiais dos homens, atribui a eles a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso econômico e social.

No Povoado de Barbozas, [...] que começava a surgir muito além, no meio de capoeiras. [...] Passamos um ribeirão, seguimos por uma estrada ladeada de tapers. Logo na primeira, que parecia deshabitada, surge um menino maltrapilho, de feições cadavericas e aproximando-se da estrada, implorou “uma esmola pelo amor de Deus”. Voltei-me para o lado do menino e

lobriguei no interior da tapéira um vulto humano sentado no chão, immovevel, como si estivesse doente [...] logo da casa seguinte surge outra criança pedinte; na outra, o mesmo facto se repete e dahi por diante, após a quarta tapéira, não mais pediram esmolas, cousa peor nos esperava: sentados pelas portas, debruçados nas janellas ou deitados no sólo, sob arvores, typos deformados olhavam para nós com certa curiosidade. Eram miseros morpheuticos.<sup>8</sup> (PARANÁ, 1923, p. 49).

A falta de condições materiais, à qual os ex-escravos foram submetidos no pós-abolição, nem por um momento foi alvo de discussões por parte da sociedade e do Estado paranaense, “[...] a libertação do escravo, contudo, não o libertou do passado de escravo; esse passado será um das determinações da sua nova condição de homem livre.” (NORONHA, 2009, p. 151). O negro, agora “cidadão” republicano, não teve condições para conquistar os recursos materiais por meio do trabalho e mérito pessoal, tão proclamado nos discursos liberais, uma vez que invisibilizado foi abandonado à própria sorte.

Quem percorre os municípios de Morretes, Antonina, GuaraKessaba e Paranaguá, certifica-se desta verdade. Tem-se a impressão dolorosa que grande parte daquela gente, crianças, moços e velhos, são doentes que perambulam, sem norte, cobertos de andrajos, como se habitassem uma região assolada pela seca, sem nenhuma esperança de melhores dias. (PARANÁ, 1923, p. 18).

O Estado, representado pela classe dominante paranaense, invisibilizou os negros quilombolas da região, e, as poucas vezes em que eles foram mencionados, na documentação oficial da época eram denominados como caboclos, aqueles que não estavam preparados para viverem socialmente por não terem adquirido os valores morais e higiênicos da sociedade moderna.

O caboclo<sup>9</sup> é um infeliz porque é um doente do corpo e, conseqüentemente, um enfermo da alma. Ora, um doente em quanto estiver doente, não se abandona. [...] a escola, por seu professor, deve constituir-se um meio auxiliar ao serviço da prophylaxia. As lições sobre a ancylostomose, a

---

malária, a tuberculose e outras doenças devem tomar um espaço serio e eminentemente pratico. (PARANÁ, 1923, p. 20).

Era preciso inculcar na mente do caboclo paranaense a crença de uma “vida melhor”, fazer com que a população pobre, formada predominantemente por negros, brancos e índios, compreendesse a nova forma de trabalho, agora livre e assalariado, como algo bom, não mais pelo viés da escravidão. Esse papel foi atribuído à escola que, por meio da educação, deveria promover a “igualdade” de oportunidades educacionais a todos os cidadãos, “[...] a educação, agora universal e gratuita, contrabalançará as tendências ao domínio e á exploração social, dando a todos os homens condições idênticas para a realização social.” (XAVIER, 1992, p. 124), sem deixar aparente, as desigualdades sociais presentes na sociedade paranaense capitalista.

Caracterizado pela nova ordem social, na qual a exploração do homem pelo homem continuou, mas agora permeada pelas relações contraditórias entre o capital e o trabalho “[...] a dominação das consciências ou a reprodução das falsas consciências é condição fundamental para a manutenção e reprodução das relações materiais e sociais de produção.” (XAVIER, 1992, p.123). Ou seja, era preciso que o negro passasse a ver o trabalho como algo digno, diferentemente da forma como “[...] a sociedade escravista via o trabalho manual como uma atividade desprezível, que deveria ser realizada apenas por homens pertencentes às camadas inferiores ou aos escravos.” (NASCIMENTO, 2009, p. 53). Na sociedade capitalista e liberal, o negro deveria ver o trabalho livre e assalariado como algo bom, por meio do qual, ele teria o acesso aos bens materiais, sendo ele mesmo o único responsável pela sua ascendência ou decadência social.

Ficou evidente nos relatórios dos inspetores de ensino, a comparação entre os negros e os imigrantes europeus e a sua “culpa” pelas precárias condições de vida. Neles os europeus foram descritos como aqueles que, apesar das dificuldades, conseguiram superar os obstáculos aos quais foram submetidos. “É sabido que entre o nacional e o

estrangeiro existe distancia considerável. O estrangeiro inicia a sua vida em condições precárias, mas logo vence. Rarissimamente deixa de se tornar proprietário de valorizar as suas poses.” (PARANÁ, 1923, p. 21). Já o negro, descrito como o caboclo, era visto como o preguiçoso que não consegue mudar as suas condições por falta de interesse e crença na vida, sendo, na maioria das vezes, ele mesmo quem enriquece o imigrante.

Não raro, vende-lhes as suas terras, aluga o seu trabalho por pouco mais de nada para desbravar o sertão, sanear os brejos, construir as casas, plantar e colher para o seu patrão. E enquanto este prospera a olhos vistos e logo, toma ares de senhor, o caboclo continua na sua palhoça, descalço e sem roupa, dormindo no chão ou sobre um girão de paos roliços, mal comido e mal agasalhado, incapaz de refletir sobre a sua pobreza, sem ideas para tomar rumo mais acertado, sem coragem para sahir do triste estado em que se encontra. (PARANÁ, 1923, p. 21).

Os imigrantes, mesmo que precariamente, receberam incentivos por parte do Estado, para se estabelecerem no Paraná. Como forma de garantir e assegurar a vinda deles para a região, com o objetivo de colonizar as terras paranaenses e branquear a região, foi proporcionada a alimentação necessária para a sua sobrevivência, enquanto não estivessem em suas localidades de destino. Já para os negros, não houve nenhuma assistência, nenhum planejamento para que eles conseguissem se estabelecer no pós-abolição. Com relação a um projeto educacional que tivesse como objetivo proporcionar uma formação efetiva para os mesmos, isto também não ocorreu. Embasados em um discurso liberal de igualdade, o Estado, nas poucas vezes que mencionou a possibilidade de educação para o negro, sempre relacionou essa instrução a uma ação regeneradora.

Aos negros, “cidadãos” republicanos, foram negados a universalização e o acesso à gratuidade escolar, devido a não obrigatoriedade para aquelas que morassem a uma determinada distância das escolas. Os discursos de “democratização” aparentemente garantiram os direitos à educação, entretanto, foram negadas as “[...] condições

objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico.” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71). A preocupação em adequar o ex-escravo à sociedade moderna só foi destinada aos negros que de alguma forma circulavam entre os brancos, porém para os negros quilombolas que estavam em regiões isoladas não houve qualquer intenção de instruir, pelo contrário, eles foram invisibilizados pela sociedade paranaense.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Após a abolição da escravatura, os negros paranaenses, apesar do discurso de igualdade presente na Constituição Brasileira republicana, foram abandonados à própria sorte. Os republicanos colocaram o Estado acima das classes, dando ênfase em sua neutralidade diante às desigualdades sociais. No entanto, em uma sociedade repleta de contradições, na qual se criam “direitos” e propaga-se a “democracia”, a classe menos favorecida economicamente é oprimida pela classe dominante. Os princípios liberais de igualdade, liberdade e fraternidade não se efetivaram na prática e a estrutura da sociedade paranaense, baseada na divisão de classes, manteve-se intocada. Continuou sendo uma sociedade na qual aquele que detinha o poder econômico, político e social determinaria quais seriam as condições de vida da classe explorada.

Com a criação de asilos, escolas agrícolas e orfanatos, para atender os ingênuos, a classe dominante paranaense visava manter as hierarquias e as desigualdades sociais. A educação oferecida nessas instituições de longe representou a emancipação humana e a transformação da realidade dessas crianças. Pelo contrário, as práticas educativas oferecidas nas instituições para as quais os ingênuos foram encaminhados pelo Estado paranaense visaram manter a posição social inferior.

Com relação à educação, o que se verificou nos Relatórios de Ensino foram informações sobre a matrícula e frequência nas escolas, entretanto, esses dados apontam apenas a porcentagem dos alunos alfabetizados com relação aos não alfabetizados, não trazendo informações sobre a cor e a origem das crianças. Na análise desses documentos, o objetivo foi o de identificar algumas pistas que evidenciassem a presença das crianças negras em escolas públicas. Mas, o que se constatou sobre a educação foram apenas relatos dos inspetores de ensino sobre: a falta de frequência dos alunos, associando, mesmo que implicitamente, a população negra e pobre à preguiça e a falta de amor pelo trabalho, fato esse que seria a justificava pela miséria na qual eles se encontravam. O termo negro não apareceu nos relatórios analisados, sendo o termo caboclo/caipira a nova denominação utilizada pelos inspetores de ensino para fazer referência aos negros e pobres que viviam nas áreas rurais.

O cruzamento de dados feitos nos dois mapas citados foi realizado para se evidenciar as regiões nas quais foram construídas as escolas públicas do Estado até o ano de 1923, fazendo um paralelo com relação à localização dos quilombolas. Nesse sentido o que ficou destacado foi a falta de escolas públicas próximos aos Quilombos e a dificuldade encontrada pelas crianças quilombolas para terem acesso à essas instituições escolares.

Retomando os questionamentos iniciais: Houve a preocupação, por parte do Estado, em se criar um projeto educacional para as crianças negras paranaenses, que moravam nas regiões periféricas dos centros urbanos e para aquelas que moravam nos Quilombos, qual foi a educação pública ofertada? A partir da análise realizada concluiu-se que não houve um projeto educacional voltado para a formação das crianças negras quilombolas, nas primeiras décadas após a abolição da escravatura no Paraná. Não se pode negar que algumas crianças negras tiveram acesso às escolas públicas paranaenses,

no entanto, cabe aqui ressaltar que a presença delas nessas escolas não significou que todas tiveram o direito de acesso e permanência garantidos.

#### NOTAS EXPLICATIVAS

<sup>1</sup> Pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) 2012 a 2016. A tese completa com o título: “A (IN) EXISTÊNCIA DE UM PROJETO EDUCACIONAL PARA OS NEGROS QUILOMBOLAS NO PARANÁ: DO IMPÉRIO A REPÚBLICA” pode ser consultada em: <http://www.pitangui.uepg.br/propesp/ppge/?pg=paginas|teses2016-html>

<sup>2</sup> Mapa disponível em:

[http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/Quilombolas\\_2010/Populacao\\_Negra.pdf](http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/Quilombolas_2010/Populacao_Negra.pdf),

<sup>3</sup> Com o apoio de Rui Barbosa, Benjamim Constant, em 1890, propôs a Reforma do Ensino no Brasil e a elaboração de diretrizes para a organização do ensino nos Estados brasileiros, tendo como princípios orientadores a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino.

<sup>4</sup> Ver: SHELBAUER, 1998.

<sup>5</sup> Para aprofundamento ver: SILVA, Silvana Cristina Hohmann Prestes. *De órfãos da gripe a trabalhadores*. O Asilo São Luiz de Curitiba, 1918-1937. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2010.

<sup>6</sup> Os imigrantes expulsos de suas terras perderam o direito a propriedade privada restando-lhes apenas a sua força de trabalho como propriedade, sendo venda desta força de trabalho sua condição de liberdade.

<sup>7</sup> Algumas regiões do Paraná, nas quais existia população negra quilombola em 1923, faziam parte de outros municípios: Curiúva pertencia a Tibagi; Doutor Ulysses pertencia a Serro Azul, Adrianópolis fazia parte de Bocayuva, Candói e Turvo pertenciam a Guarapuava e Ivaí fazia parte do município de Ipiranga.

<sup>8</sup> Morfético pode ser compreendido como: aquele cujo convívio é maléfico ou extremamente desagradável; que ou quem é perverso, ruim; que provoca repulsa, nojo; asqueroso, repugnante.

Sinônimos: camunhengue, gafeirento, gafeiroso, gafento, garro, hanseniano, lazarado, lazarento, lázaro (HOUAISS – Dicionário eletrônico da língua portuguesa).

<sup>9</sup> São várias as interpretações sobre os indivíduos brasileiros denominados caboclos. Especificamente no Sudoeste paranaense, os caboclos eram de origem luso-brasileira e que precisavam ser criados no sertão, isto é, no meio da mata. Constituíam-se genericamente pela miscigenação de índios, negros e brancos. (MONDARDO, 2008, p.7). Após a abolição da escravidão, a palavra “negro” não apareceu mais nos documentos oficiais, sendo denominados agora de caboclos.

## REFERÊNCIAS

CURITIBA. *Instituto de Terras, Cartografia e Geociências Terra e cidadania*. Curitiba: ITCG, 2008. Disponível em: <[http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/Terra\\_e\\_Cidadania\\_v3.pdf](http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/Terra_e_Cidadania_v3.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2018.

DIÁRIO DA TARDE. Curitiba, 08 jul.1913; 23 out. 1914 e 15 out. 1921.

FRANCO, L. A. C. SAUERBRONN, S. *Breve histórico da formação profissional no Brasil*. São Paulo: CENAFOR, 1984.

MARTINIAK, V. L. *Educação e trabalho no ensino agrícola: história das instituições escolares agrícolas*. Curitiba, PR: CRV, 2011.

MELO, C.S. MACHADO, M. C. G. A Organização Da Instrução Pública no Estado do Paraná no Início da República: O Decreto N° 31 De 29 De Janeiro De 1890. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.38, p. 248-260, jun./2010.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MIGUEL, M. E. B. A história da escola pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Org.). *Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 188.

NASCIMENTO, C. B. *Múltiplos olhares sobre a presença negra na Lapa – Paraná: história e arqueologia (século XIX e XX)*. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Rio Grande do Sul, 2009.

NORONHA, M. O. Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889-1930). In *Navegando pela história da educação brasileira: 20 anos de HISTEDBR*. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, M. C. M. *Ensino Primário e Sociedade no Paraná Durante a primeira República*. 1994. 311 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PARANA, *Relatório de Secretários de Governo – 1901*. Governador do Estado do Paraná pelo Dr. Otavio Ferreira do Amaral e Silva, 1901. MFN: 682.

PARANÁ. *Relatório de Secretários do Governo - 1910*. Arquivo Público do Paraná. Documentos Históricos.

PARANÁ. *Relatório apresentado pelo inspetor de ensino Cesar Prieto Martínez*. Curitiba, 1923.

PARANÁ. *Anuário Estatístico do relatório da Secretaria Geral do Estado do Paraná*.

Secretario Geral do Estado Alcides Munhoz. Curitiba 1924.

QUELUZ, G. L. *Concepções de Ensino Técnico na República Velha*. Estudo dos Casos da Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, Do Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre e o Serviço de Remodelação 1909 e 1930. São Paulo, 2000. 274 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SCHWARCZ, L. M. *Retrato em Branco e Negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Cia. Das letras, 2008.

SCHELBAUER, A. R. *Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914/ Analete Regina Schelbauer*. Maringá: EDUEM, 1998.

\_\_\_\_\_. Da roça para a escola: institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930-1960). *História Educação* [Online] Porto Alegre v. 18 n. 43, maio/ago. 2014 p. 71-91.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil* / Dermeval Saviani. Campinas, SP: Autores Associados: 2008. 2 v.

SILVA, G; ARAÚJO, M. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In ROMÃO, Jeruse. *Historia da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SOUZA, Rosa de Fátima. *Templos da civilização a implantação da escola primária (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

XAVIER, M. E. S. P. *Poder político e educação de elite*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

recebido em 04 mar. 2018 / aprovado em 2 abr. 2018

**Para referenciar este texto:**

PADILHA, L. M. L. A instrução pública da criança quilombola paranaense na primeira república. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 113-134, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n1.8425>>.

**Artigo**  
Article

**TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM CLASSES HOSPITALARES: POSSIBILIDADES PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA EM TRATAMENTO ONCOLÓGICO**

**ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN HOSPITAL CLASSES: POSSIBILITIES FOR INCLUSION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH DISABILITIES IN CANCER TREATMENT**

**Adriana da Silva Ramos de Oliveira**

Doutoranda em Educação. Mestre em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Aquidauana, MS – Brasil  
[adriana.r.oliveira@ufms.br](mailto:adriana.r.oliveira@ufms.br)

**Elisângela Castedo Maria do Nascimento**

Doutoranda em Educação. Mestre em Ensino de Ciências. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Aquidauana, MS – Brasil  
[ecmcursino@yahoo.com.br](mailto:ecmcursino@yahoo.com.br)

**Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Aquidauana, MS – Brasil  
[valdeniaeleoterioufms@gmail.com](mailto:valdeniaeleoterioufms@gmail.com)

**Resumo:** O artigo corresponde a vivência das pesquisadoras, respectivamente em uma pesquisa de doutorado e um projeto de extensão universitária, ambos em andamento e relacionados à formação de professores para utilização de tecnologias educacionais em classes hospitalares que contempla o atendimento à crianças e adolescentes com deficiência em tratamento oncológico. O objetivo é refletir sobre a formação de professores para utilização de tecnologias assistivas em classes hospitalares; apresentar as necessidades de adaptações e flexibilizações curriculares para o hospital; relatar sobre práticas pedagógicas inclusivas nesses espaços. Para construção do texto, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental. Obtivemos como resultado que as tecnologias assistivas são efetivamente necessárias em classes hospitalares, pois possibilita a inclusão das crianças e adolescentes. Concluimos que é necessário investimento financeiro para compra de equipamentos e formação de professores, dada a relevância do tema é necessária a sensibilização da sociedade e dos governantes.

**Palavras-chave:** Tecnologias assistivas. Classes hospitalares. Inclusão.

**Abstract :** The article corresponds to the experience of the researchers, respectively, in a doctoral research and a university extension project both in progress and related to the training of teachers for the use of educational technologies in hospital classes that includes the care of children and adolescents with disabilities in cancer treatment. The objective is to reflect on the training of teachers to use assistive technologies in hospital classes; Present the needs of curricular adaptations and flexibilizations for the hospital; To report on inclusive pedagogical practices in these spaces. For the construction of the text we use bibliographical and field research. We have as a result that assistive technologies are effectively needed in hospital classes, since it makes possible the inclusion of children and adolescents. We conclude that financial investment is necessary to purchase equipment and teacher training, given the relevance of the theme, it is necessary to raise awareness among society and government.

**Keywords:** Assistive technologies. Hospital classes. Inclusion.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Convidamos os pais...  
A participar nos cuidados e dar o apoio que suas crianças necessitam.  
Convidamos os que estão nos serviços públicos...  
A criar as condições que permitam aos pais serem elementos ativos nos cuidados ao seu filho no hospital.  
Convidamos aqueles que estão envolvidos nos cuidados à criança doente...  
A familiarizarem-se com os direitos da criança no hospital, agindo em conformidade.  
(EACH - CARTA DA CRIANÇA HOSPITALIZADA, 2009, p. 10).

**H**oje o câncer infanto-juvenil atinge milhares de crianças e adolescentes no mundo. Diante dessa triste realidade, profissionais das diversas áreas (saúde e educação) pensam, organizam e desenvolvem pesquisas para melhorar o dia a dia desses pacientes<sup>1</sup>. Já os governantes têm a responsabilidade de fomentar a Política Nacional para a Prevenção e Controle do Câncer na Rede de Atenção à Saúde das Pessoas com Doenças Crônicas no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Tudo isso, visa garantir o atendimento integral as necessidades das pessoas em tratamento, com ações de promoção, proteção e recuperação da saúde.

Partindo dos mesmos princípios, as Organizações Não Governamentais (ONG) criam redes de apoio, assistência, solidariedade e de combate ao câncer infanto-juvenil. Juntos somam esforços imbuídos em diminuir os indicadores, investir em diagnóstico precoce, em prevenção e principalmente no controle da doença.

De acordo com o Instituto Nacional de Câncer (BRASIL, 2008, p. 16) “o câncer infanto-juvenil (abaixo de 19 anos) é considerado raro quando comparado com os tumores do adulto, correspondendo entre 2% e 3% de todos os tumores malignos”. O Instituto estima que surgirão 13 mil novos casos/ano no nosso país.

A partir de estudos do INCA e a Sociedade Brasileira de Oncologia Pediátrica (SOBOPE) é possível ter conhecimento que “a incidência do câncer pediátrico não é

diferente nas várias áreas do mundo com diferentes estágios de desenvolvimento socioeconômico” (BRASIL, 2008, p. 9).

A partir dos dados, nos questionamos... Como ficará o processo de escolarização dessas crianças e adolescentes durante o período de tratamento?

É com base no exposto acima que nós também manifestamos o nosso interesse em contribuir cientificamente com essa trajetória enquanto professoras do ensino superior público, com base na responsabilidade social (ensino-pesquisa-extensão) e também a partir do envolvimento pessoal<sup>2</sup>. Sempre que possível buscamos desenvolver ações que possam melhorar as condições de escolarização de crianças e adolescentes que se tornam deficientes durante o tratamento oncológico. Por isso, nós nos atemos aos desafios<sup>3</sup> diários enfrentados por todos os professores(as) que trabalham em classes hospitalares localizadas em pediatria oncológica. É deles a função do “enfrentamento dos desafios cada vez mais amplos e complexos que o aumento da incidência do câncer trará.” (BRASIL, 2008, p. 7).

Durante o tratamento contra o câncer algumas condições são imprevisíveis e podem gerar sequelas, incapacidades permanentes em decorrência da doença, ou seja, uma deficiência adquirida. Algumas vezes há perda da visão, da fala (linguagem), da audição e frequentemente ocorrem amputações, causando assim, deficiências múltiplas ou motoras. São muitas as condições determinantes para que isso aconteça, citando apenas algumas, o desconhecimento (dos pais ou responsáveis) dos principais sinais, sintomas que podem sugerir um câncer juvenil, fazendo com que haja demora no encaminhamento médico para diagnóstico; a descoberta tardia ou em estágio avançado; a evolução da própria doença; e o estágio<sup>4</sup> em que se encontra, ou o tratamento radioterápico, quimioterápico, metástases, ou até mesmo a qualidade da assistência médica.

Outros aspectos são destacados por pesquisadores do Instituto Nacional de Câncer que devem ser divulgados à sociedade. É dever do poder público, da sociedade

civil organizada, fazer circular as informações sobre o diagnóstico precoce, aumentando assim as chances de cura e diminuindo as possibilidades de deficiências adquiridas.

Seguem abaixo, as principais consequências acarretadas pelos atrasos conforme (BRASIL, 2011, p. 43-44).

Efeitos do Atraso do Diagnóstico	Exemplos
Necessidade de tratamento mais agressivo e menor chance de cura	Pacientes com o diagnóstico de rabdomiossarcoma em estágio inicial têm possibilidade de sobrevivência, em 5 anos, de 90%. Entretanto, se forem diagnosticados com doença metastática, a possibilidade de sobrevivência em 5 anos é inferior a 30%
Maior possibilidade de sequelas tardias, com impacto negativo na qualidade de vida	Pacientes com volumosos tumores de partes moles possuem maior risco de mutilações devido à dificuldade de ressecção cirúrgica com margens oncológicas
	Pacientes com tumores ósseos avançados sujeitos à maior possibilidade de amputação do membro acometido
	Pacientes com retinoblastoma diagnosticado tardiamente, com perda da visão, necessitando de enucleação do olho acometido e de tratamentos mais agressivos
Efeitos do Atraso do Diagnóstico	Exemplos
	Crianças com tumor de sistema nervoso central que sofrem sequelas neurológicas permanentes,

	secundárias à ressecção de volumosas lesões intracranianas e às cirurgias de urgência
Compressão mecânica de estruturas vitais	Pacientes com neuroblastoma apresentando massa retroperitoneal e infiltração do canal medular que evoluem para paraplegia antes do encaminhamento ao centro de tratamento
	Pacientes com tumor extraorbitário (sarcoma de pálpebra) que acarreta perda de visão
	Pacientes com massa de mediastino (linfomas) que evolui para insuficiência respiratória antes de ser realizado o diagnóstico
Disfunção orgânica estabelecida devido ao tumor	Pacientes com insuficiência renal aguda por infiltração renal (linfomas de Burkitt, leucemias), compressão tumoral das vias urinárias (rabdmiomios- sarcoma de próstata) e/ou síndrome de lise tumoral (leucemias)
	Pacientes com leucemia que apresentam infecções graves, dificultando o início da terapia e colocando a criança em maior risco de vida
Tratamentos errôneos iniciais com impacto negativo no prognóstico	Pacientes em uso de corticoide com manifestações osteoarticulares de leucemia que são tratadas como artrite reumatoide, o que interfere no estabelecimento do diagnóstico e negativamente no resultado do tratamento
	Pacientes com tumores ósseos inicialmente tratados, como osteomielite, atrasando o diagnóstico e o tratamento definitivo

Abordagem cirúrgica inicial inadequada, causando morbidade e/ou piora do prognóstico	Pacientes submetidos a cirurgias mutilantes desnecessariamente, como grandes ressecções intestinais em pacientes com linfoma de Burkitt abdominal
	Pacientes com tumor testicular ou paratesticular submetidos a orquiectomia por via escrotal, com maior risco de disseminação do tumor
	Biópsias de tumores ósseos e de partes moles realizadas de maneira inadequada que impedem cirurgia preservadora do membro acometido

**Quadro 1:** Exemplos das consequências relacionadas ao atraso do diagnóstico do câncer na criança e no adolescente.

**Fonte:** Instituto Nacional de Câncer (BRASIL, 2011, p. 43-44).

O caminho mais seguro para evitarmos todas essas consequências é o investimento na saúde pública, na vigilância, na descoberta precoce, na criação de redes de apoio e de proteção social para cuidar, prevenir e pesquisar sobre o assunto. As crianças e adolescentes têm direito a um tratamento digno, condizente com as suas necessidades sociais, psicológicas e educativas.

Partindo dos princípios constitucionais, da necessidade do cuidado integral, considerando a longa duração dos tratamentos oncológicos, há muitos anos o Ministério da Educação, de forma articulada com o Ministério da Saúde e órgãos competentes, implantaram classes hospitalares também em unidades de pediatria oncológica.

A classe hospitalar é ofertada como uma modalidade de atendimento educacional da escola básica e garante o atendimento pedagógico educacional dos hospitalizados. Com esse propósito, existem movimentos de mobilização social, “durante o perí-

odo de hospitalização e tratamento ambulatorial, eles são acompanhados por professores que lhes auxiliam no cumprimento das exigências curriculares, de modo a não perder o contato com a escola de origem” (BRASIL, 2011, p. 37).

Fisicamente, esses espaços se parecem com as classes das escolas regulares, algumas diferenças são marcadas pela imprevisível rotina hospitalar (consultas, exames, medicação, procedimentos médicos). Além disso, existe a necessidade de aulas multiseriadas, a organização didática que requer adaptações e flexibilizações curriculares, materiais didáticos/pedagógicos adequados às condições clínicas dos alunos/pacientes, às suas patologias e aos espaços que ocupam (leito, enfermaria, CTI, UTI ou quarto de isolamento).

Ao iniciarmos uma pesquisa de campo para uma tese de doutoramento<sup>5</sup>, foi necessário ouvirmos professores(as), coordenadores e gestores lotados na coordenadoria de Políticas para Educação Especial (órgão que administra as classes hospitalares no município em que estamos desenvolvendo a pesquisa sobre o assunto). Sendo assim, um pedido nos foi feito: que pudéssemos ministrar uma formação continuada para a utilização de tecnologias assistivas nas classes hospitalares de pediatria oncológica, considerando que muitas crianças e adolescentes estavam com dificuldades em decorrência das deficiências adquiridas.

Com isso, apresentaremos a seguir o relato das experiências em curso organizadas em três partes. Primeiramente serão apresentadas questões sobre a formação de professores para utilização de Tecnologias Assistivas em classes hospitalares. Em seguida apresentaremos as necessidades de adaptações e flexibilizações curriculares para o hospital; por fim, as práticas pedagógicas inclusivas nesses espaços.

## 1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM CLASSES HOSPITALARES

Conforme a publicação da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, feita pela Organização das Nações Unidas (ONU), os signatários devem efetivar medidas e “possibilitar que as pessoas com deficiência conquistem e conservem o máximo de autonomia e plena capacidade física, mental, social e profissional, bem como plena inclusão e participação em todos os aspectos da vida.” (BRASIL, 2008, p. 48). É com base nesses princípios que, durante a pesquisa de campo de uma tese de doutorado, os envolvidos com as classes hospitalares de um município solicitaram colaboração de uma das pesquisadoras para desenvolver uma formação de professores para utilização de tecnologias assistivas em classes hospitalares.

Tecnologia Assistiva é toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência ou dificuldades. É considerada Tecnologia Assistiva, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade. (ITS BRASIL, 2008, p. 10).

A solicitação para o oferecimento da formação foi atendida, através de uma parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob coordenação de uma das autoras deste artigo, foi realizado um curso de extensão universitária intitulado: A utilização de tecnologias educacionais em classes hospitalares, com a carga horaria de 240h (período: 01/12/2016 a 01/12/2017). Um dos módulos do curso de extensão privilegiou o tema com 40h de atividades sobre tecnologias assistivas em classes hospitalares.

Os professores tinham consciência que “os Estados Partes promoverão a disponibilidade, o conhecimento e o uso de dispositivos e tecnologias assistivas, projetados para pessoas com deficiência e relacionados com a habilitação e a reabilitação.” (BRASIL, 2008, p. 148). Assim, manifestaram a necessidade de terem condições de efetivar esse direito para as crianças e adolescentes hospitalizados, mas que para isso, necessitavam de formação.

A consciência coletiva em prol da garantia dos direitos das crianças com deficiência é materializada em muitos documentos nacionais e internacionais, por isso a “convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é o [...] instrumento que temos para trabalhar pela inclusão das crianças com deficiência em todas as rotinas educacionais e sociais, garantindo seu direito ao desenvolvimento pleno, saudável e seguro.” (BRASIL, 2008, p. 148).

A acessibilidade oportunizada pelas tecnologias assistivas podem auxiliar o processo educacional. Os professores(as) estavam interessados na possibilidade “metodológica: que facilita o acesso ao conteúdo programático oferecido pelas escolas, ampliando estratégias para ações na comunidade e na família, favorecendo a inclusão” de crianças e adolescentes com deficiência adquirida em tratamento oncológico (ITS BRASIL, 2008, p. 10). As inovações proporcionadas criam expectativas e esperança para elas, para os professores e seus familiares garantindo assim a continuidade da escolarização.

Ressaltamos que de acordo com (BRASIL, 2008, p. 209-210), são doze os grupos diagnósticos considerados câncer juvenil que requerem tratamento, internação e acompanhamento e que podem fazer com que a criança ou o adolescente passem a ter uma deficiência adquirida. Os professores das classes hospitalares de pediatria oncológica terão como alunos/pacientes crianças e adolescentes em tratamento conforme o quadro abaixo:

GRUPO DIAGNÓSTICO	MORFOLOGIA
<b>I – LEUCEMIAS</b>	Leucemia Linfóide Leucemia aguda não linfóide Leucemia mielóide crônica Outras leucemias específicas Leucemias inespecíficas
<b>II – LINFOMAS E NEOPLASIAS RETICULOENDOTELIAIS</b>	Doença de Hodgkin Linfoma não-Hodgkin Linfoma de Burkitt Neoplasias linforeticulares mistas Linfomas inespecíficos
<b>III-NEOPLASIAS DO SNC E NEOPLASIAS INTRACRANIAIS E INTRAESPINHAIS MISTAS</b>	Ependimoma Astrocitoma Tumor neuroectodérmico primitivo Outros gliomas Outras neoplasias inespecíficas Intracraniais e intraespinhais Neoplasias inespecíficas intracraniais e intraespinhais
<b>IV-TUMORES DO SISTEMA NERVOSO SIMPÁTICO</b>	Neuroblastoma e ganglioneuroblastoma outros tumores do Sistema Nervoso Simpático
<b>V- RETINOBLASTOMA</b>	Sem referência
<b>VI – TUMORES RENAIIS</b>	Tumor de Wilms, tumor rabdóide e sarcoma de células claras Carcinoma renal
<b>VII – TUMORES HEPÁTICOS</b>	Hepatoblastoma Carcinoma hepático Tumores hepáticos malignos inespecíficos

<p><b>VIII – TUMORES ÓSSEOS MALIGNOS</b></p>	<p>Osteossarcoma Condrossarcoma Sarcoma de Ewing Outros tumores ósseos malignos específicos Tumores ósseos malignos inespecíficos</p>
<p><b>IX – SARCOMAS DE PARTES MOLES</b></p>	<p>Rabdomiossarcoma e sarcoma embrionário Fibrossarcoma, neurofibrossarcoma e outras neoplasias fibromatosas Sarcoma de Kaposi Outros sarcomas de partes moles específicos Sarcomas de partes moles inespecíficos</p>
<p><b>X – NEOPLASIAS DE CÉLULAS GERMINATIVAS, TROFOBLÁSTICAS E GONADAIS</b></p>	<p>Tumores de células germinativas intracraniais e intraespinais Tumores de células germinativas não gonadais inespecíficos Tumores de células germinativas gonadais Carcinomas gonadais Outros tumores malignos gonadais inespecíficos</p>
<p><b>XI – CARCINOMAS E OUTRAS NEOPLASIAS EPITELIAIS MALIGNAS</b></p>	<p>Carcinoma de adrenal Carcinoma de tireoide Carcinoma de rinofaringe Melanoma maligno Carcinoma de pele Outros carcinomas inespecíficos</p>
<p><b>XII – OUTRAS NEOPLASIAS MALIGNAS INESPECÍFICAS</b></p>	<p>Outros tumores malignos específicos Outros tumores malignos inespecíficos</p>

**Quadro 2:** Classificação Internacional do Câncer na Infância, Segunda Edição.

**Fonte:** Instituto Nacional de Câncer (BRASIL, 2008, p. 209-210).

Pensar práticas pedagógicas, metodologias, currículos, recursos educacionais para cada uma dessas patologias, é a tarefa diária de todas as equipes pedagógicas de classes hospitalares. Esse é um dos exercícios profissionais de extrema relevância social que requer formação específica, dedicação, estudos, discussões, pesquisas, técnicas apropriadas e constante envolvimento com profissionais das diversas áreas do conhecimento (médicos, psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, etc.).

Cada tratamento tem características distintas, em função da idade, localização, estágios, tipo de tumor e complexidade. Assim, a equipe pedagógica não mede esforços para garantir o direito a escolarização e melhorar assim a qualidade de vida de todos os alunos/pacientes. Um trabalho singular, quase no anonimato (devido à falta de conhecimento da sociedade), mas cheio de significados, histórias e acontecimentos positivos. Esses professores estão sempre em busca do melhor para os seus alunos, estejam eles nas classes, nas enfermarias, leitos, CTIs ou UTIs, e foi assim que um grupo de professores viram novas possibilidades com as tecnologias assistivas.

Colaborar com eles dentro do que está ao nosso alcance é o dever de todos nós que proclamamos a preocupação com a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na educação. Para garantir a escolarização desses pacientes com deficiência adquirida em decorrência do tratamento de câncer é necessário mais investimento, mais pesquisas, políticas públicas e também currículos adaptados e flexibilizados conforme apresentaremos a seguir.

## **2 ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES PARA O AMBIENTE HOSPITALAR**

Ter acesso a um tratamento de saúde humanizado, a assistência social e a educação são direitos da criança e do adolescente com câncer. A classe hospitalar necessita

de uma dinamicidade curricular. A difícil experiência do adoecimento e as suas consequências não podem deixar de ser consideradas durante o planejamento didático pedagógico.

O trabalho pedagógico nos hospitais oncológicos é desenvolvido a partir de orientações coletivas (equipe médica e pedagógica). Todos os profissionais se organizam em prol do bem-estar dos alunos/pacientes, mas cabe a equipe pedagógica a

análise da adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos humanos, técnicos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e espaço escolar, entre outros aspectos, para que esses alunos exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições. (PARANÁ/SEED, 2006, p. 9).

Adaptar e flexibilizar os currículos nesses espaços significa atender a uma demanda prioritária, criando condições para o acesso, permanência e redução do abandono escolar durante o tratamento e a permanência no hospital e, principalmente, garantir quando possível a futura reinserção na escola regular sem prejuízos a vida escolar.

Nesse sentido, a adequação curricular ora proposta procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno. (BRASIL, 1998, p. 13).

O acompanhamento escolar no ambiente hospitalar necessita da construção de caminhos próprios e de currículos inclusivos, dadas as suas particularidades. As questões pedagógicas nunca se confrontam com as orientações médicas. E isso exige disposição de todos para (re)construir, (re)innovar, (re)inventar propostas. Podemos dizer que é um ir e vir constante em função das deficiências adquiridas, dos efeitos colaterais, de

reações adversas e complicações que são capazes de afetar o desenvolvimento cognitivo.

O acompanhamento do quadro clínico diário, seguir o protocolo de comunicação, estabelecendo diálogo intenso com os outros profissionais, trazem segurança na escolha das atividades mais adequadas para cada período e ciclos de internações. De acordo com (BRASIL, 2006, p. 62) durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico é previsto sempre que necessário “a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas”.

Como se pode observar, a tomada da decisão “o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.” (BRASIL, 2006, p. 61), são questões que necessitam de adaptações e flexibilizações curriculares para o ambiente hospitalar.

A partir dos dilemas do tratamento, todos são unânimes nas tomadas de decisões, visto que para “atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adequações do currículo.” (BRASIL, 2006, p. 60).

Muitos são os desafios para se construir currículos inclusivos, adequados para cada aluno/paciente, destacamos a falta de recursos financeiros para aquisição de materiais adequados, instrumentos, equipamentos que deveriam ser disponibilizados pelos poderes públicos e não são. Não é todo hospital que dispõe de Tecnologias Assistivas para classes hospitalares. São muitas as dimensões a serem consideradas conforme exposto. Essa é uma tarefa que exige esforços interdisciplinares e é o que apresentaremos a seguir.

### 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Atualmente existem diversas legislações, diretrizes, normativas e movimentos civis que pensam, lutam pela inclusão da criança com deficiência, seja nas escolas regulares ou nas classes hospitalares. O amplo debate e a cooperação lentamente modificam a sociedade. Efetivamente, o alinhamento das ações nacionais e internacionais versa também sobre as práticas pedagógicas inclusivas que se constituem um desafio político-pedagógico. O “objetivo da educação especial inclusiva é ensinar a todos seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e promovendo seu processo de ensino-aprendizagem, bem como seu desenvolvimento global.” (BRASIL, 2013, p. 11).

O movimento mundial pensa mudanças no campo da educação, mas também na sociedade como um todo, considerando “os desafios vividos pelos sujeitos e seus familiares na busca da vivência escolar inclusiva.” (AMARO, 2006, p. 96). Aqui podemos citar também os desafios das crianças e adolescentes que passaram por um tratamento oncológico e tiveram sequelas.

As sequelas terão diferentes representações conforme as famílias, as culturas, os meios sociais e a idade dos pacientes. De toda forma, uma biópsia, uma amputação, uma enucleação sempre deixam uma “marca”, uma cicatriz. A experiência mostra que todo paciente, ainda que bem pequeno, tem uma consciência mais ou menos clara das possíveis consequências. (BRASIL, 2011, p. 119).

O apoio de todos é necessário, mas os professores são fundamentais nesse processo, pois podem ajudar a romper as barreiras atitudinais dentro da escola e dos espaços educativos, fazendo com que os alunos/pacientes se sintam respeitados e acolhidos. É preciso lembrar que

além da confrontação com um diagnóstico grave, com a dor e a morte possível, o paciente tem de lidar com o afastamento mais ou menos durável do meio familiar, escolar e social, com a perda do sentimento de identidade, com as transformações no seu corpo, com as sequelas físicas, com as questões relacionadas à sua história, à sua família, à sociedade e ainda com tantos outros elementos subjetivos que constituem essa experiência. (BRASIL, 2011, p. 119).

Um possível caminho para encorajá-los a seguir em frente é oportunizar práticas pedagógicas inclusivas, evitando assim situações de isolamento. Cada experiência (positiva ou negativa) vivenciada no período de hospitalização traz consequências. Por isso, a necessidade de construirmos cada vez mais sistemas educacionais inclusivos. Acreditamos que para isso é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a escrita do presente artigo, a partir das motivações acadêmicas, profissionais e pessoais, buscamos dialogar sobre a formação de professores para utilização de tecnologias assistivas em classes hospitalares, assim como apresentar as necessidades de adaptações e flexibilizações curriculares para o hospital e por fim relatar sobre práticas pedagógicas inclusivas nesses espaços.

Concluimos que, apesar de ser um importante recurso, as tecnologias assistivas ainda fazem parte do cotidiano de poucas escolas da educação básica e também das classes hospitalares. Concluimos também que, diante das experiências vividas com crianças e adolescentes em tratamento oncológico, as adaptações e flexibilizações curriculares são necessárias para os hospitais e que devemos incentivar a construção de práticas pedagógicas inclusivas e que essas devem ser um esforço coletivo, baseadas nas perspectivas mundiais expostas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

## NOTAS EXPLICATIVAS

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Câncer (INCA); Sociedade Brasileira de Oncologia Pediátrica (SOBOPE); Ministério da Saúde; Ministério da Educação; Fórum de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente com Câncer; Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica (PRO-NON) e muitos outros.

<sup>2</sup> Diante da nossa sensibilização e falta de pessoas militantes na cidade em que residimos, nosso envolvimento com a causa ultrapassou o âmbito acadêmico, hoje somos voluntárias em uma casa de apoio que cuida de crianças e adolescentes com câncer e uma brinquedoteca hospitalar onde semanalmente desenvolvemos trabalhos pedagógicos terapêuticos. Conjuntamente pensamos ações para serem desenvolvidas nas classes hospitalares e nas brinquedotecas.

<sup>3</sup> A palavra desafio é adequada, considerando a imprevisibilidade do quadro clínico dos alunos/pacientes.

<sup>4</sup> Estágio **0**: restritos a área inicial. É um tipo de displasia; Estágio **I**: Tumor restrito a uma parte do corpo, sem comprometimento linfático. Estágio **II**: Localmente avançando com comprometimento do sistema linfático ou espalhado por mais de um tecido. Estágio **III**: Localmente avançado, espalhado por mais de um tecido e causando comprometimento linfático. Estágio **IV**: Metástase a distância, ou seja, espalhando para outros órgãos ou todo o corpo. (ESTADIMENTO DO CÂNCER, 2017, grifo nosso).

<sup>5</sup> A pesquisa de doutorado intitulada: Formação de professores online para utilização de tecnologias nas classes hospitalares: implicações na prática docente, está em desenvolvimento no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

## REFERÊNCIAS

AMARO, Deigles Giacomelli. *Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar*. Casa do Psicólogo, 2006.

BRASIL. *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada*. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial

dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em: <<https://www.governodigital.gov.br/Plone/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Currículo em movimento da educação básica*. Educação Especial. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2013. Disponível em: <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur\\_mov/8\\_educacao\\_especial.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/8_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 28 maio. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer - INCA. Coordenação de Prevenção e Vigilância de Câncer. *Câncer da criança e adolescente no Brasil: dados dos registros de base populacional e de mortalidade*. Rio de Janeiro: INCA: 2008. Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cancer\\_crianca\\_adolescente\\_brasil.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cancer_crianca_adolescente_brasil.pdf)>. Acesso em: 28 maio. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer - INCA. *Diagnóstico precoce do câncer na criança e no adolescente*. Instituto Nacional de Câncer, Instituto Ronald McDonald. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: INCA, 2011. Disponível em: <[http://institutoronald.org.br/wp-content/uploads/2015/07/diagnostico\\_precoce\\_cancer\\_crianca.pdf](http://institutoronald.org.br/wp-content/uploads/2015/07/diagnostico_precoce_cancer_crianca.pdf)>. Acesso em: 03 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Portaria nº 874, de 16 de maio de 2013. Institui a política nacional para a prevenção e controle do câncer na rede de atenção à saúde das pessoas com doenças crônicas no âmbito do sistema único de saúde (SUS). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em:

<[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt0874\\_16\\_05\\_2013.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt0874_16_05_2013.html)>.

Acesso em: 01 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. [2. ed.]. Coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const\\_escolasinclusivas.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

EACH. European Association for Children in Hospital. *Anotações Carta da Criança Hospitalizada*. Tradução e Revisão Técnica: Fernando Vasco; Maria de Lourdes Levy; Teresa Cepêda. 2. ed., jan. 2009. Disponível em: <[http://www.iacrianca.pt/images/stories/pdfs/humanizacao/carta\\_crianca\\_hospitalizada.pdf](http://www.iacrianca.pt/images/stories/pdfs/humanizacao/carta_crianca_hospitalizada.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2017.

*ESTADIAMENTO DO CÂNCER*. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Estadiamento\\_do\\_c%C3%A2ncer](https://pt.wikipedia.org/wiki/Estadiamento_do_c%C3%A2ncer)>. Acesso em: 01 jul. 2017.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL (ITS BRASIL). Microsoft Educação. *Tecnologia assistiva nas escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio digital para pessoas com deficiência*. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/acesibili>>.

dade/files/2009/07/Cartilha\_Tecnologia\_Assistiva\_nas\_escolas\_-\_Recursos\_basicos\_de\_acessibilidade\_socio-digital\_para\_pessoal\_com\_deficiencia.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEED). Governo do Estado do Paraná. Superintendência da educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos*. Curitiba/PR, 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edespecial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2017.

Recebido em 21 ago. 2017 / aprovado em 4 abr. 2018

Para referenciar este texto:

OLIVEIRA, A. S. R.; NASCIMENTO, E. C. M.; ELEOTÉRIO, V. R. F. Tecnologias assistivas em classes hospitalares: possibilidades para inclusão de crianças e adolescentes com deficiência em tratamento oncológico. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n.1, p. 136-156, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n1.7748>>.

**A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE TÉCNICA**

**DROPOUT IN THE TECHNICAL VOCATIONAL EDUCATION**

**Marcelo Beneti**

Mestrando em Formação de Gestores Educacionais, pela  
Universidade Cidade de São Paulo.

Professor da Educação Técnica Profissionalizante da  
Rede Municipal de São Caetano do Sul.

Professor de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza  
São Caetano do Sul – SP - Brasil

[marcelo.beneti@hotmail.com](mailto:marcelo.beneti@hotmail.com)

**Lúcia Villas Boas**

Professora do Programa de Mestrado em Educação Acadêmico e Profissional da  
Universidade Cidade de São Paulo - Doutora em Educação

São Paulo – SP – Brasil

[luciaboa@gmail.com](mailto:luciaboa@gmail.com)

**Resumo:** O presente trabalho constitui-se como uma pesquisa em desenvolvimento, que se propõe a estudar o assunto evasão escolar, pois é preocupante em todos os graus de ensino e em diferentes sistemas educacionais. Deste modo, este texto tem como objetivo principal evidenciar motivos que levam à evasão escolar na educação profissionalizante técnica. A realização deste trabalho demandou o uso de revisão bibliográfica de forma qualitativa, a qual levou à constituição do quadro teórico, do conjunto de definições, princípios, categorias etc. Observou-se que são variados os motivos da evasão escolar e, como exemplo, mencionam-se condições socioeconômicas, culturais, geográficas, programas didático-pedagógicos e, por muitas vezes, a baixa qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Evasão Escolar. Curso Técnico. Educação.

**Abstract:** This article is a study under development which seeks to explore the subject of dropping out, since it is a troubling situation at every educational level and in different educational systems. Therefore, the main objective of this text is to enumerate the reasons that lead to dropouts in technical vocational education. Carrying out this study required the use of a qualitative literature review, which led to the construction of a theoretical framework comprised of a set of definitions, principles and categories, etc. It was noted that there are a variety of reasons for dropping out, such as socioeconomic, cultural and geographic conditions, pedagogical-didactic programs and, often, poor teaching quality.

**Keywords:** Dropout. Technical Course. Education.

## INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um dos grandes problemas que assolam as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares, com graves implicações sociais, acadêmicas e econômicas. A análise de Silva Filho (2007, p. 641) marca que, entre 2000 e 2005, no conjunto desenvolvido por todas as IES do Brasil, a evasão média foi de 22%, atingindo 12% nas instituições públicas e

26% nas escolas particulares. Assevera ainda, que são poucas as IES que têm um programa institucional satisfatório de luta contra a evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experimentos bem-sucedidos.

Embora esta temática seja preocupante, observa-se que poucos são os estudos que tratam desse assunto na educação profissionalizante técnica de nível médio.

Segundo Machado e Moreira (2009, p. 3):

A ausência de estudos sobre o tema pode estar relacionada ao fato de que o processo de democratização da escola técnica de nível médio no Brasil apenas se iniciou. E se a democratização do ensino significa o acesso dos estudantes à escola e a sua permanência nos estudos, a crise em um desses dois termos se mostra um problema. A evasão se refere justamente aos fatores que levam o estudante a não permanecer nos estudos. É, portanto, uma questão relacionada à democratização da escola técnica no país.

Deste modo, este trabalho, ainda em desenvolvimento, tem como objetivo evidenciar os motivos que levam à evasão escolar na educação profissionalizante técnica, levando-se em conta que são escassos os estudos sobre o tema, pois a evasão é mais abordada na educação de ensino fundamental, médio e de nível superior.

Este recorte justifica-se, pois é de grande importância tanto para os estabelecimentos de ensino quanto para o governo e alunos entenderem qual o motivo que contribui para a evasão escolar, sobretudo em um curso técnico. Ao apontar esses motivos, pretende-se tornar possível traçar objetivos e estratégias para lidar com a temática dentro de uma escola.

A realização deste trabalho demandou o uso de revisão bibliográfica de forma qualitativa, a qual levou à constituição do quadro teórico, do conjunto de definições, princípios, categorias etc. A coleta de dados resultou de artigos, livros e revistas,

---

*Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 157-168, jan./jun. 2018.

acrescidos de informações colhidas em trabalhos já produzidos sobre o tema, cujos dados foram levantados também por meio de acesso à rede mundial de computadores.

## 1 CONCEITO DE EVASÃO ESCOLAR

A evasão escolar costuma ser compreendida por meio de duas abordagens. A primeira esclarece a situação com base nos fatores externos à escola, enquanto a segunda se arrola nos fatores internos da instituição escolar. Os fatores externos são o trabalho, as diferenças sociais, a relação familiar e as drogas. Os fatores internos mais comuns estão assentados na própria escola, na linguagem e no professor. Assim, lança-se mão de parte da literatura científica acerca da evasão do Ensino Médio brasileiro, para compreender os velhos e os novos dilemas (NERI, 2009).

Nunes (2005, p. 90) descreve que as razões centrais da evasão estão catalogadas, variando na estima e importância, em três extensões:

- a) dimensão acadêmica: é determinada por problema nas disciplinas fundamentais da primeira fase, baixo aproveitamento em sala de aula, método de ensino, dificuldade na relação professor x aluno, currículos impróprios ou desatualizados, baixa amizade do corpo docente;
- b) dimensão financeira: apontada por baixo poder aquisitivo ou por dificuldades financeiras na família, descumprimento, perda ou necessidade de emprego;
- c) dimensão pessoal: qualificada por erro na escolha do curso, por não perceber os processos pedagógicos, por quebra de perspectiva em relação a teores estudados e defasagem escolar, que gera modificações de turmas e de colegas, provocando uma grande frustração.

Deste modo, é vital aproximar-se do estudante, conhecê-lo melhor, desenvolver um relacionamento que consinta coligar suas necessidades, para então indicar

estratégias e ações bem conduzidas, poupando empenhos inúteis e reduzindo gastos, em nome de uma maior assertividade.

Por sua vez, Milliken (2007) destaca em seus artigos, que a ação do panorama de baixa lealdade de clientes-alunos dentro da educação vem cada vez mais se tornando uma epidemia, que vem afetando a supervivência de instituições educativas em todos os seus graus. O ensino superior, por exemplo, vem convivendo com este ponto há muito tempo, tendo, entretanto, nas últimas décadas do século XX, empreendido maior empenho, haja vista que subsídios como a globalização e a visão competitiva tenham ressaltado cada vez mais o valor do assunto.

Na visão de Scoz (2009), a evasão escolar pode se produzir desde as séries iniciais, se acontecerem grandes traumas na vida da criança, como por exemplo, a separação dos pais, o fracasso escolar, a inferioridade material. Estes são motivos fundamentais que promovem a evasão escolar, entre outras circunstâncias de sofrimento.

Em ocasiões remotas, a escola parecia ser mais excludente (embora hoje ainda continue sendo), mas a problemática da evasão escolar no atual contexto brasileiro parece estar mais presente. Assim, é preciso cada vez mais ter conhecimento dos motivos, para que se possa desenvolver um combate à evasão escolar, pois diante desta expectativa, se desenvolveria, igualmente, um ativo instrumento de prevenção e

combate à violência e à imensa desigualdade social que assola o Brasil, beneficiando deste modo toda a sociedade.

São várias as causas da evasão escolar, que vão desde a necessidade de trabalho do aluno, como forma de complementar a renda da família, até a baixa qualidade do ensino, que desanima aquele que frequenta as aulas. Via de regra, inexistem, salvo honrosas exceções, mecanismos essenciais e dinâmicos de combater esse problema, tanto no nível de escola quanto em nível de sistema de ensino, seja municipal, seja estadual (MARUN, 2008).

## **2 A EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS**

Quando se fala em cursos técnicos, Ramos (2005) destaca que é preciso ficar atento ao disposto nos Artigos 394 e 405 da LDB nº 9.394/96 e se poderá notar que o Decreto nº 5.154/04 passa a defender a integração da formação geral/propedêutica, à formação profissional/técnica, o que parte de eixos que orbitam sobre: trabalho, ciência, cultura e tecnologia, tomando o trabalho como o princípio educacional, assim como as categorias da ciência, da cultura e da tecnologia.

Torna-se importante deixar claro que para adolescentes e jovens, os cursos técnicos, quando concluídos, sobretudo nos dias atuais, permitem que seja possível ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e tornam mais promissor o futuro de toda uma geração.

Por outro lado, o empresário que motiva seus funcionários para esses cursos, além de cumprir sua função social, contribui para a formação de um profissional mais

capacitado para as atuais exigências do mercado de trabalho e com visão mais ampla da própria sociedade. Consequentemente, vale destacar que isso é avaliado como sendo mais que uma obrigação legal, uma vez que a aprendizagem é uma ação de responsabilidade social e um importante fator de promoção da cidadania, redundando, em última análise, em melhor produtividade. Assim, entende-se que seria bom tanto para o jovem conseguir uma colocação no mercado de trabalho quanto para o empreendedor, que forma, então, mão de obra qualificada.

Considera-se que, por muitas vezes, a evasão nos cursos técnicos, conforme pesquisa realizada por Veloso e Almeida (2001), com coordenadores de cursos da Universidade Federal de Mato Grosso, em muitos casos, mostra sinais de que poderá acontecer, pois o aluno evadido é aquele que não fez curso preparatório para entrar na faculdade; cursou vestibular em escolas com menor ação para avaliar o ingresso; mostrou falta de organização para seguir as disciplinas fundamentais, devido a um Ensino Médio de baixa qualidade; escolheu um curso sem obter dados suficientes, o que determina uma reversão de probabilidades e frustração; e o seu grau socioeconômico o incentivou para o mercado de trabalho à procura de renda.

Diante do acima mencionado, fica claro que o aluno evadido não se aprofundou na pesquisa sobre o curso em que se inscreveu, não analisou o mercado de trabalho e a matriz curricular do curso, elementos essenciais para que pudesse fazer uma análise de sua identificação, ou não, com o curso.

Destaca-se que ao tratar da evasão em cursos técnicos, é preciso mencionar que durante a abertura do Fórum de Evasão na Educação, de 2011, uma observação foi realizada por Tathiane Eneas de Arruda, diretora de Graduação do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Ela destacou que, em se tratando de cursos técnicos, o número de alunos evadidos é avaliado como sendo geralmente maior no segundo semestre do curso, e isso acontece devido ao fato de que cada vez mais o mercado disponibiliza empregos temporários durante esse período. Sendo assim, conforme o entendimento de Tathiane (2011, p. 6/10) “[...] por serem alunos do Instituto Federal, conseguem trabalho facilmente, mas acabam ficando retidos e chegam atrasados na aula, até que não conseguem mais conciliar e abrem mão do curso, por já estarem inseridos no mercado”.

Uma questão relevante é destacada por diferentes autores e, como exemplo, menciona-se Lüscher e Dore (2011), que consideram que a evasão na educação profissional de nível médio, para muitos alunos, irá representar oportunidades de experimentação profissional, enquanto para outros, poderá representar instabilidade e falta de orientação quanto aos rumos profissionais que se deseja seguir.

[...] o estudante pode, por exemplo, escolher um curso em uma determinada área, interrompê-lo e mudar de curso, mas permanecer na mesma área ou no mesmo eixo tecnológico. Pode também mudar de curso e de área/eixo ou, ainda, permanecer no mesmo curso e mudar apenas a modalidade do curso (integrado, subsequente ou concomitante) e/ou a rede de ensino na qual estuda. Outra opção é a de interromper o curso técnico para ingressar no ensino superior e, até mesmo, abandonar definitivamente qualquer proposta de formação profissional no nível médio (LÜSCHER; DORE, 2011, p. 152-3).

Por sua vez, Batista (2009, p. 06) tem uma visão um pouco além do que vem sendo mencionado, pois no entendimento dele, é preciso estar atento, porque o problema da evasão escolar por muitas vezes “transpõe os muros da escola, uma vez que reflete as profundas desigualdades sociais do Brasil, constituindo assim um problema de ordem social”. Deste modo, ainda segundo Batista (2009), não se pode esquecer que é preciso trazer soluções, pois o jovem evadido estará condenado a atuar à margem do mercado de trabalho, desempenhando funções de baixa remuneração

muitas vezes em condições precárias de trabalho, incluindo a falta de registro e seguridade social. Tudo isso, acresça-se, como reflexo da informalidade.

Desta forma, quando se trata de evasão escolar, Dore (2013) destaca que é preciso que haja prevenção para diminuí-la, pois faz-se imprescindível compreender, orientar e acompanhar o aluno no momento em que ele realiza sua primeira escolha no campo da formação profissional.

É importante ressaltar que isso poderá levar à significativa possibilidade de redução das taxas de abandono e/ou outros tipos de fracasso escolar. Assim, considera-se que a prevenção é avaliada como sendo de fundamental importância para o aluno e para a sociedade, pois não se pode esquecer que a evasão vem sendo, a cada ano, destacada como uma das principais razões para a baixa qualificação e habilitação profissionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Constatou-se, no decorrer do trabalho, que quando o assunto é evasão escolar, infelizmente, ela acontece tanto no ensino fundamental quanto no médio, mas notou-se que por esses cursos serem obrigatórios para a sequência dos estudos, a evasão é muito menor neles. Na educação técnica, a evasão é considerada bem maior,

especialmente por não ser um curso obrigatório, uma vez que o aluno está buscando uma qualificação profissional para se inserir no mercado de trabalho.

É preciso entender as causas da evasão escolar e pode-se dizer que são variadas, podendo ser condições socioeconômicas, culturais, geográficas, programas didático-pedagógicos e, muitas vezes, a baixa qualidade do ensino das escolas também pode ser apontada como uma possível causa da evasão escolar no Brasil. Muitos alunos que desistem do curso técnico ressaltam que tinham dificuldades para se dedicar ao curso, pois devido à vida difícil, a maioria precisava trabalhar e acabava sem tempo para acompanhar as disciplinas.

Conclui-se que diferentes motivos levam à evasão, mas é importante considerar como possibilidade de prevenção uma constante atualização por parte dos professores. Aqueles que lecionam para a educação profissionalizante técnica necessitam cada dia mais, sobretudo nos dias atuais, estar sempre atentos às novas tecnologias e, para isso, é essencial o incentivo das instituições de educação criando oportunidades de capacitação a seus docentes.

E que novos estudos sobre a modalidade de ensino técnico possam surgir, a fim de sanar esse evidente problema, que é a evasão escolar.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. da S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, MG, v. 9, n. 19, 2009.

DORE SOARES, R. *Evasão e repetência na rede federal de educação profissional. Programa observatório da Educação* – CAPES/Inep Maceió, Alagoas, setembro 2013.

FRIGOTTO, G.; et al. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. Primeira Seção - Capítulo 5./ por Ana Zuleima Lüscher e Rosemary Dore. RBPB - *Políticas, Sociedade e Educação*, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 147-176, dez./2011.

MACHADO, M. R. L.; MOREIRA, P. R. *Educação profissional no Brasil, evasão escolar e transição para o mundo do trabalho*. Disponível em: <[www.senept.cefetmg.br/galerias/.../TerxaTema3Poster9.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/.../TerxaTema3Poster9.pdf)> . Acesso em: 09 abr. 2017.

MARUN, D. J. *Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias acidentadas*. 2008, 175. f. Dissertação – (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10641/1/Dulcinea%20Januncio%20Marun.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017.

MILLIKEN, B. (2007). *The last dropout: stop the epidemic!* Carlsbad, CA: Hay House, 2007.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE, *Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz*. Brasília/DF: 2009. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos13/31818288.pdf>. Acesso em: 09 de abril de 2017.

NERI, M. *Motivos da evasão escolar*. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

NUNES, G. T. *Abordagem do marketing de relacionamento no ensino superior: estudo exploratório*. 2005. Dissertação de Mestrado – Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; et al. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAUBER, P. *Educação Superior: desafios e limites postos pelo processo de internacionalização*. In: Metodologia do Ensino Superior. Dourados: Unigran, p. 87-101, 2008.

SCOZ, B. *Psicopedagoga e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem* / Beatriz Scoz. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA F. R. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

VELOSO, T. C. M.; ALMEIDA, E. P. *Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá: um processo de exclusão*. 2001. Dissertação de Mestrado - Educação, UFMG, Cuiabá.

recebido em 05 jun. 2017 / aprovado em 6 abr. 2018

**Para referenciar este texto:**

BENETI, M.; BOAS, L. V. A evasão escolar na educação profissionalizante técnica. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n.1, p. 157-168, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n1.7491>>

**POSSIBILIDADES PARA PENSAR O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA  
LINGUAGEM PELOS CODAS**

**POSSIBILITIES TO THINK THE PROCESS OF ACQUISITION OF THE  
LANGUAGE BY THE CODAS**

**Priscilla Samantha Barbosa Verona**

Doutoranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG- Brasil.  
[pri.verona@yahoo.com.br](mailto:pri.verona@yahoo.com.br)

**Resumo:** O artigo se propõe a refletir acerca das principais características do processo de aquisição da Libras por CODAs, as crianças ouvintes filhas de pais surdos. Tendo em vista que os CODAs estão envolvidos em uma cultura linguística diferente daquela em que estão imersas crianças filhas de pais ouvintes consideramos que ao adquirir a Libras ele acaba por internalizar códigos linguísticos e culturais da língua de sinais ao mesmo tempo em que internaliza os elementos da cultura oral uma vez que é ouvinte. O estudo teve como proposta metodológica um levantamento bibliográfico para que fosse possível a aproximação com a temática. Buscou-se realizar um percurso metodológico simples e objetivo que se baseia em uma análise dos prin-

cipais (embora poucos) trabalhos que abordam o tema dentro do debate acadêmico. O aprendizado da Libras exige uma lógica diferente, marcada por construções de sentido muito distintas das da língua portuguesa, e por isso é importante mencionar que há em seu processo de aquisição um movimento intensivo de intercâmbio de estruturas que se encontram e se afastam paradoxalmente. Além de ser uma modalidade linguística baseada nos sinais e não na oralidade, ela segue também uma estrutura gramatical própria. Os CODAs crescem numa espécie de fronteira marcada por um universo surdo e um universo ouvinte.

**Palavras-chave:** CODAs. Libras. Linguagem

**Abstract:** The article proposes to reflect on the main characteristics of the process of acquisition of Libras by CODAs, the hearing children daughters of deaf parents. Given that the CODAs are involved in a different language culture from the one in which the children of the hearing parents are immersed, we consider that, by acquiring Libras, it internalizes linguistic and cultural codes of sign language while at the same time internalizing the elements of the language oral culture since it is a listener. The study had as a methodological proposal a bibliographical survey so that it was possible to approach the subject. It was sought to carry out a simple and objective methodological course that is based on an analysis of the main (although few) works that approach the subject within the academic debate. The learning of the Libras requires a different logic, marked by constructions of meaning very different from those of the Portuguese language, and for that reason it is important to mention that there is in its acquisition process an intensive movement of exchange of structures that are and they move away paradoxically. In addition to being a linguistic modality based on signs and not orality, it also follows its own grammatical structure. The CODAs grow into a kind of boundary marked by a deaf universe and a listening universe.

**Keywords:** CODAs. Libras. Language.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em especial a partir do reconhecimento da Língua de Sinais pela Linguística (STOKOE, 1960), os sujeitos surdos, a aquisição da língua de sinais e a cultura surda em geral passaram a ser alvo de pesquisas científicas. A importância que repousa em compreender o processo de aquisição da Libras seja pelo indivíduo surdo ou ouvinte tem se tornado cada dia mais uma questão de interesse para o universo acadêmico, e de forma não menos importante, hoje alguns estudos também buscam investigar os filhos ouvintes de pais surdos. Algumas pesquisas sobre a maneira como se desenvolve a aquisição da linguagem pelos CODAs (Children of Deaf Adults) os filhos de pais surdos, são essenciais, e se mostram bastante reveladoras uma vez que contribuem no sentido de esclarecer como ocorre este processo que permite aos filhos de pais surdos adquirirem uma ou mais línguas, principalmente a Libras e a Língua Portuguesa, e na maioria dos casos se tornarem bilíngues.

É importante mencionar que buscar compreender o processo de aquisição da língua de sinais pelos CODAs não é uma tarefa simples, e uma das questões iniciais a ser observada pelos pesquisadores é qual das línguas de fato pode ser considerada a língua materna dos filhos ouvintes de pais surdos. De acordo com Streiechen (2014), as fontes de pesquisa nessa área ainda são bastante escassas e a maioria do referencial teórico existente se relaciona mais a aquisição da linguagem pelo sujeito surdo, ou especificamente ao bilinguismo, abordando menos o processo de aquisição da linguagem por parte dos filhos ouvintes de pais surdos.

Um dos desafios presentes nas investigações acerca da aquisição da linguagem pelos CODAs está no fato de que é necessário ao pesquisador compreender as especificidades da língua de sinais, “visto que ela é uma língua viso espacial e, portanto,

possui uma estrutura gramatical diferente das línguas orais”. Desse modo é essencial que o pesquisador esteja atento aos fatores linguísticos e “aspectos culturais e subjetivos dos sujeitos envolvidos no processo de aquisição de ou das línguas.” (STREIECHEN, 2014, p. 14).

O principal objetivo deste trabalho é compreender as principais características do processo de aquisição da Libras por CODAs, as crianças ouvintes filhas de pais surdos. Tendo em vista que os CODAs estão envolvidos em uma cultura linguística diferente daquela em que estão imersas as crianças que são filhas de pais ouvintes. Consideramos que ao adquirir a Libras o CODA acaba por internalizar códigos linguísticos e culturais da língua de sinais ao mesmo tempo em que internaliza os elementos da cultura oral uma vez que é ouvinte.

A presente pesquisa se justifica inicialmente não somente pela escassez de trabalhos sobre o tema, mas principalmente porque visa investigar e refletir a aquisição da linguagem pelos CODAs e contribui desse modo para um maior debate acerca das relações entre surdos e seus filhos ouvintes. De alguma maneira, compreender aspectos do processo de desenvolvimento linguístico dos CODAs nos leva a entender mais acerca do universo e cultura surda, bem como contribuir no processo de empoderamento dessa cultura.

O trabalho teve como proposta metodológica um levantamento bibliográfico para que fosse possível a aproximação com a temática. Buscou-se realizar um percurso metodológico simples e objetivo que se baseia em uma análise dos principais (embora poucos) trabalhos que abordam o tema dentro do debate acadêmico. A revisão da literatura que aborda o tema da aquisição da linguagem pelos CODAs foi realizada tendo como fonte dois dos principais sítios da web que nos direcionam para artigos científicos, são eles o Scielo e Google Acadêmico. Para identificar os estudos nessa temática,

foi realizada uma busca nessas bases de dados com os seguintes descritores: CODAs, aquisição da linguagem por CODAs, bilinguismo.

A partir do momento que se buscou construir um entendimento sobre quem são os CODAs buscou-se analisar como acontece e se desenvolve seu processo de aquisição de linguagem. A hipótese deste trabalho se baseia no fato de que a aquisição da Libras e da língua portuguesa pelos CODAs pode ocorrer paralelamente, e desse modo o sujeito encontra-se em uma zona de contato marcada por dois universos bastante ricos e distintos entre si. O que permite a ele incorporar elementos tanto da cultura oral como da cultura de sinais e mesclar assim as referências singulares desses universos.

O aprendizado da Libras exige uma lógica diferente, marcada por construções de sentido muito distintas das da língua portuguesa, e por isso é importante mencionar que há em seu processo de aquisição um movimento intensivo de intercâmbio de estruturas que se encontram e se afastam paradoxalmente. Além de ser uma modalidade linguística baseada nos sinais e não na oralidade, ela segue também uma estrutura gramatical própria. Os CODAs crescem numa espécie de fronteira marcada por um universo surdo e um universo ouvinte, é o que podemos chamar de zona de contato (PRATT, 1999). E os espaços sociais em que vivem é onde as culturas de encontram e se constroem linhas de diferenças em contextos assimétricos de poder, evidentemente distintos (QUADROS; MASUTTI, 2007).

Ao adquirir a Libras os CODAs adquirem automaticamente uma cultura linguística específica que envolve a Língua de Sinais. Desse modo, compreendemos como cultura linguística as especificidades linguísticas da língua de sinais em uso, como por exemplo as expressões faciais e corporais, a estrutura sintática que é bastante distinta da estrutura da língua portuguesa (STREIECHEN, 2014).

## 1 Os CODAS: ENTRE A ORALIDADE E OS SINAIS

A necessidade de se comunicar é algo que está ligado ao instinto natural do ser humano, sendo uma maneira de compreender o mundo a sua volta e ser compreendido por ele. Os filhos de pais surdos geralmente adquirem a língua de sinais de forma natural, e muitos deles consideram a Libras como sua língua materna, além de viver e aprender a cultura surda se tornam fluentes e bilíngues na forma de se comunicar com o mundo que o cerca.

A aquisição de duas línguas de forma simultânea pode gerar um intercâmbio espontâneo entre a cultura surda e a ouvinte. Mas é importante atentar para o fato de que a experiência de nascer, viver e crescer em uma família de pais surdos podem ocasionar uma série de situações em que as representações sociais, culturais, políticas e linguísticas são atravessadas por tensões. Muitas vezes sem saber as crianças CODAs se deparam logo cedo com o chamado território da intradutibilidade dos idiomas com aos quais convive. E assim constrói –se desse modo uma tensão, uma vez que é na convivência cotidiana que os sentidos e operações tradutórias vão sendo exigidos dos sujeitos que estão envolvidos de alguma forma nas relações da cultura surda. Esta tensão que se origina está muito relacionada com o fato de que os CODAs vivem permanentemente em uma fronteira da língua, do idioma e da cultura. E muitas de suas experiências com o corpo das línguas seja ela visual ou oral remete para o caráter tenso que reside em suportar o peso da idiomática dessas duas línguas assimétricas, a Libras e o Português (QUADROS; MASUTTI, 2007).

Através do levantamento bibliográfico realizado foi possível encontrar um total de 8 artigos com o uso dos descritores que abordem especificamente os CODAs, ou filhos de pais surdos e seu processo de aquisição de linguagem. No decorrer desde

levantamento foi possível identificar uma grande quantidade de artigos que abordam a situação inversa, ou seja, filhos surdos de pais ouvintes em seu processo de aquisição de linguagem, no entanto para o caso dos CODAS percebe-se uma escassez de trabalhos que priorizem o desenvolvimento e aquisição da linguagem.

Streiechen e Krause-Lemke (2013) buscaram identificar as estratégias linguísticas que os CODAs utilizavam para se comunicar com a mãe surda e verificou a presença de uma alternância no uso de línguas para um contexto multilinguístico. O contexto familiar investigado era marcado pela Língua Portuguesa, a Libras e o ucraniano, idiomas que obedecem, portanto, `a estruturas gramaticais bastante distintas entre si. Streiechen pode constatar através de uma análise empírica, realizada por meio de entrevistas, questionários, gravações em vídeos que ao adquirir a Libras, os CODAs internalizam também as regras linguísticas e culturais dessa língua de forma bastante natural, ou seja, sem sistematização.

Deste modo pode-se inferir que a surdez da mãe não causou, diferentemente do que muitos acreditam, um prejuízo ao desenvolvimento linguístico dos filhos CODAs. Há que se considerar que existe ainda um mito por parte de nossa sociedade de que os CODAs terão dificuldades em desenvolver a aquisição da linguagem ou ainda que será uma aquisição bastante tardia. No entanto, tais reflexões corroboram com o entendimento de que os CODAs se tornam capazes de transitar entre as culturas linguísticas que estão envolvidas uma vez que estão aprendendo idiomas distintos.

Ao tornar-se bilíngue é possível que um indivíduo interprete a realidade a sua volta de forma mais flexível. Melo (2015) trouxe uma reflexão acerca dos CODAs em Sergipe, e aliando pesquisa de campo com uma revisão bibliográfica referente ao tema, trouxe apontamentos importantes para compreensão do papel relevante dos CODAs no que se refere a inclusão dos surdos. Por estarem imersos em dois universos

linguísticos e culturais distintos onde se referencia em um dado momento a língua portuguesa e em outro a libras, os CODAs possuem um processo de aquisição da linguagem peculiar que os torna não somente bilíngues mas também biculturais. E realizar a pesquisa de campo através de entrevistas com CODAs e seus pais surdos, a autora pode vislumbrar relatos acerca do processo de aquisição da Libras, que ocorria no espaço domiciliar e aquisição da língua portuguesa que ocorria ao mesmo tempo no espaço escolar. Os CODAs adquirem a Libras desde muito cedo e com bastante facilidade pois incorporam os gestos, ainda bebês, antes mesmo de pronunciar a primeira palavra. Tal processo ocorre de maneira bastante natural, o que faz com que muitas vezes os próprios filhos se tornem interpretes compulsórios de seus pais. Sendo percebidos tanto pelos pais como pela sociedade como o elo de ligação dos pais surdos com o mundo dos ouvintes. Sousa (2012) buscou investigar CODAs brasileiros e catalães na perspectiva de compreender não somente o bilinguismo, mas também o biculturalismo. Para a autora os CODAs tem duas línguas maternas Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, e os dois idiomas por estarem presentes durante todo o processo de formação linguístico do CODA acabam moldando sua identidade. Contudo, por estarem rodeados de estímulos visuais da Língua de Sinais desde muito cedo, estas crianças incorporam a estrutura linguística e não se detecta dificuldade na comunicação entre filhos ouvintes e pais surdos.

Skliar e Quadros (2000) buscaram refletir acerca do problema da inclusão e aquisição da linguagem de maneira invertida, ou seja pensando os ouvintes no mundo dos surdos. Os CODAs crescem interagindo socialmente com os surdos e adquirindo a língua de sinais de forma espontânea, e estes desenvolvem experiências cognitivas visuais e auditivas. Eles dominam a língua de sinais tão bem como a língua portuguesa, e o bilinguismo reflete muitos problemas de identidade que surgem entre os CODAs. Os autores afirmam:

Aos poucos, eles passam a se dar conta das diferenças sociais, políticas e culturais que cada língua apresenta dentro da sociedade e precisam aprender a lidar com elas sem abandonar suas raízes surdas, as que são excluídas. (SKLIAR; QUADROS, 2000, p. 49).

Os CODAs ao dialogarem com os surdos ignoram interrupções de outros por meio da fala, pois encontram-se completamente constituídos na linguagem visual, e atuam incorporando diferentes níveis de compreensão dessas experiências visuais. Para Skliar e Quadros (2000) experiências visuais são intrínsecas as identidades e culturas surdas, e assim sendo as pessoas com maior experiência visual passam a serem mais aceitas pelos surdos. Quadros, Lillo-Martin e Pichler (2016) com base em uma série de pesquisas que vem desenvolvendo há alguns anos trouxeram apontamentos essenciais sobre o desenvolvimento bilíngue bimodal de crianças ouvintes filhas de pais surdos. Através de uma investigação com os CODAs e crianças surdas com Implante Coclear foi possível constatar que o processo de aquisição da fonologia em crianças, especialmente as CODAs ocorre sem prejuízo na língua oral e na língua de sinais, não apresentando portanto nenhum atraso no processo de aquisição da linguagem de uma forma geral. Considerando os estudos é possível dizer que o acesso irrestrito a uma língua de sinais desde o nascimento é um fator que contribui para aquisição da língua oral de forma esperada. Uma vez que “a aquisição da língua oral iniciou quando o processo de aquisição da linguagem já estava em andamento” (QUADROS; LILLO-MARTIN; PICHLER, 2016, p. 21).

Zacarias Vargas et al. (2016) Buscou verificar os contrastes na língua de sinais em CODAs, e constatou que as crianças em fase de aquisição e desenvolvimento da Libras desde a primeira infância percebem mais facilmente o movimento das mãos do que a orientação das mãos na fase em que estão desenvolvendo os sinais. No que se

refere ao movimento das mãos e identificação dos sinais, os autores afirmam que a configuração das mãos e orientação é o que menos pode ser identificada, ou seja em um grupo de CODAs a percepção dos sinais ocorre muito mais voltada para a forma como as mãos se movimentam do que para os demais parâmetros. Quadros, Lillo-Martin e Pichler (2013) ao abordar a aquisição da linguagem por filhos ouvintes de pais surdos reflete o desenvolvimento bilíngue e afirma que os bilíngues bimodais adquirem a capacidade de produzir duas línguas simultaneamente, diferentemente dos bilíngues unimodais. Os CODAs apesar de reproduzirem duas línguas produzem apenas uma computação pois sempre produzem uma única proposição e “a morfologia distribuída parece explicar a possibilidade de produzir simultaneamente duas formas fonológicas, ou seja, palavras faladas e palavras sinalizadas, [...]” (QUADROS; LILLO-MARTIN; PICHLE., 2013, p. 10).

Sousa e Quadros (2012) buscaram analisar o processo de alternância entre a língua de sinais e língua portuguesa na fala de CODAs e puderam constatar que tanto os adultos como as crianças fazem o uso dos dois recursos linguísticos ao mesmo tempo em suas interações com surdos ou ouvintes. Este fenômeno de alternância das línguas possuem diferenças no que se refere a adulto e criança, pois enquanto o adulto mescla os idiomas com um propósito pragmático que é o de gerar maior interação a criança não coloca intencionalidade neste ato e alterna o uso das línguas sem propósitos específicos de forma natural e não proposital.

Os CODAs são capazes de transitar entre as culturas linguísticas nas quais estão envolvidos, mas também acabam vivendo no convívio familiar algumas situações Inter linguísticas conflitantes, e isso se deve ao fato de que a comunicação de um fato ou uma palavra pode ser expressa de uma maneira em uma língua embora não seja expressa em outra ou vice-versa. De acordo com Streiechen (2014, p. 43), a “dificuldade ou barreira entre línguas pode interferir ou dificultar a comunicação pessoal do próprio

CODA, além das barreiras comunicativas encontradas entre ele e seus familiares”. Vale lembrar ainda que nem todos os CODAS possuem pais que sabem a Libras, há muitos casos de surdos que se comunicam entre si e com seus filhos ouvintes através de gestos caseiros, criados pela própria família, o que acaba por dificultar muito “a interação comunicativa”.

De acordo com Quadros e Masutti (2007, p. 2)

Sinalizar e falar são processos distintos que remetem à questão da responsabilidade da tradução e à responsabilidade de não tornar homogêneo o que é naturalmente tenso. Em muitas situações familiares, um CODA passa pelo impasse do campo representacional de línguas distintas. Nos eventos cotidianos, no encontro de intermediação entre surdos e ouvintes, há pequenos conflitos gerados pelos distintos campos de significações.

Podemos dizer que não apenas a forma de dizer na língua de sinais e na língua falada diferem, mas o próprio campo afetivo se constitui culturalmente de substâncias distintas. O CODA se constitui através de ambas estruturas linguísticas que se mesclam e acabam interagindo na construção de sua subjetividade. Isso ocorre mais evidentemente quando a experiência com o bilinguismo se dá sem o que chamamos de violência colonial, ou mesmo um recalque com a língua de sinais. Muitas pessoas em nossa sociedade acredita erroneamente que a Libras é uma língua limitada, e que não é capaz de expressar conceitos da língua portuguesa. No entanto, estudos comprovam que a Libras, diferente disso, está relacionada a um processo metafórico e portanto é capaz de visibilizar com mais propriedade conceitos através de sinais. É através da língua de sinais que se possibilita uma interação com o sujeito baseada por exemplo em imagens – as quais são um conjunto de significantes (Quadros, Masutti 2007; Pratt, 1999, 2000). A Libras traz maior elucidação para determinados conceitos, onde a experiência que é

ricamente vivenciada em alguns casos acaba perdendo sua potencia significante em língua portuguesa. Desse modo é preciso desconstruir a falsa premissa da superioridade das línguas orais.

Sobre a aquisição de duas línguas simultaneamente, Quadros e Masutti (2007, p. 263), afirmam que :

[...] os CODAs encontram na comunidade surda o espaço de segurança, o porto seguro para viver a intensidade de uma língua constituída no corpo e na forma de olhar. Libras é o reencontro e o conforto de uma segurança de volta `a casa paterna, a “safe house”; o Português por outro lado é a língua do colonizador, a necessidade da zona fronteira de contato, que impõe espaços de negociação e a revisão permanente do encontro com o outro ouvinte, que faz parte também do ser CODA.

O conceito de “*safe house*” foi cunhado por Pratt (1999; 2000 *apud* Quadros; Masutti, 2007) e designa casa segura uma vez que representa a possibilidade de grupos sociais constituírem sua identidade e suas comunidades protegendo-se dos chamados sistemas opressivos. E os CODAs são vistos pelas famílias surdas como uma ponte entre o mundo surdo e o mundo ouvinte.

Atualmente alguns estudiosos vem assumindo diferentes posicionamentos sobre a interação que se da entre o filho ouvinte e a mãe surda por exemplo, pois em sua maioria o desenvolvimento e aprendizagem linguística ocorre no contato com a mãe. No entanto, no caso dos CODAs um questionamento se faz presente no campo de pesquisa, ou seja, como ocorre a construção da linguagem da criança ouvinte se a sua mãe encontra-se na condição de surda? E apresenta como linguagem a língua de sinais? Nesse sentido, afirma Streiechen (2014, p. 44), “os CODAs de certa forma, transitam entre as culturas linguísticas nas quais estão envolvidos. Falar em línguas, portanto, é também falar em culturas. Ambas estão associadas”. A autora com base em sua pesquisa afirma que é muito comum os CODAs se expressarem durante o processo de

aprendizado da linguagem por meio das duas línguas: Libras e língua portuguesa simultaneamente, ou seja, falando ao mesmo tempo em que sinaliza. Esse processo foi caracterizado por Strobel (2008) que ao abordar a técnica de se expressar por meio de duas línguas, a sinalizada e a oral ao mesmo tempo, indicou que este é o bimodalismo. Um método que ganhou força e começou a ser mais utilizado em meados da década de 1960 devido ao fracasso da chamada metodologia oralista. Podemos dizer que este método foi bastante criticado pelos linguistas e estudiosos da língua de sinais, uma vez que descredibilizava esta língua em prol dos padrões de uma língua oralizada.

Strobel (2008) afirma que ao mesclar duas modalidades linguísticas como por exemplo a Libras e a língua portuguesa origina-se uma terceira modalidade que seria o português sinalizado.

Apesar de autores como Ferreira Brito (1993) criticarem o uso do português sinalizado, alegando uma impossibilidade em se processar as duas estruturas linguísticas dadas suas diferenças, Streiechen (2014) afirma que sua pesquisa empírica com os CODAs não observou consequências que demonstrassem tal impossibilidade de concatenar as duas estruturas linguísticas. Ao contrário, a autora identificou que o bimodalismo é muito presente na aquisição de linguagem dos filhos ouvintes de pais surdos. E a utilização de Libras e língua portuguesa ocorre de forma simultânea em alguns momentos normalmente quando a criança utiliza palavras ou sinais soltos.

A alternância no uso das línguas pode ser promissor uma vez que é uma das características do processo de aquisição da linguagem dos CODAs, desse modo

[...] a alternância, transferência e inferência, constituem-se como recursos facilitadores para atingir um determinado fim comunicativo, portanto, levase em consideração o processo e não o erro ou o desvio, pois o foco recai no conhecimento, neste caso, no processo comunicativo que vai sendo construído e utilizado o decorrer da aquisição de/ das línguas (KRAUSE-LEMKE, 2012 apud STREIECHEN, 2014).

Com base na revisão da literatura o bimodalismo não causa nenhum prejuízo ao desenvolvimento linguístico dos CODAs, uma vez que este processo de aquisição se dá de forma bastante natural, sem imposições linguística de nenhuma espécie.

No que se refere ao que poderíamos chamar de fronteiras linguísticas entre a língua de sinais e línguas orais, vale mencionar as estratégias que os interlocutores desses contextos buscam para facilitar a comunicação, são elas: a alternância no uso das línguas, o bimodalismo, o uso de gestos para elucidar com mais significados determinadas falar, etc.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos trabalhos analisados foi possível compreender que a aquisição da linguagem pelos CODAs acontece de forma bastante natural, onde eles ao contrário do que muitos pensam, não são prejudicados pela condição de surdez dos pais. Portanto os CODAs apresentam uma grande facilidade em adquirir línguas e não possuem vestígios de atraso em sua construção de linguagem. A comunicação que se estabelece entre os pais surdos e os filhos ouvintes se desenvolve sem grandes dificuldades comunicativas tendo em vista que os CODAs não apresentam nenhuma rejeição para língua oral ou a língua de sinais. Assimilando as duas linguagens naturalmente. Em seu processo de desenvolvimento linguístico e por crescerem em um ambiente marcado por elementos do universo oral e visual, os CODAs crescem de certa forma libertados das noções de superioridade ou inferioridade linguística que é muito presente em nossa sociedade.

Em sua maioria, os filhos ouvintes de pais surdos são capazes de incorporar valores e símbolos presentes nas duas culturas tornando assim seu universo simbólico mais rico e repleto de maiores recursos de expressão. Todas as línguas para os CODAs

são consideradas de igual valor, desde que consigam expressar aquilo que lhes interessa. Os trabalhos analisados sugerem que os CODAs são capazes ainda de incorporar o bilinguismo de maneira bastante eficaz, podendo gerenciar o uso de duas linguagens distintas conforme as suas necessidades e o contexto.

A libras e a língua portuguesa acabam se tornando simultaneamente as línguas maternas dos CODAs e isso acontece de forma natural, pois ao mesmo tempo em que eles adquirem Libras ele estão internalizando regras linguísticas e culturais específicas através do contato com seus pais surdos, e sem a necessidade de um ensino sistematizado. Durante este processo ocorre também a aquisição da linguagem oral, e os elementos dessa cultura são automaticamente internalizados devido ao entorno do mundo ouvinte que cerca o CODA. Nesses universos tão distintos a assimilação dessas linguagens ocorre simultaneamente, e deste modo o fato dos CODAs utilizarem a língua de sinais e também utilizarem a língua portuguesa, muitas vezes intercalando um idioma com outro não representa falta ou mau uso da linguagem, ao contrário, pode nos indicar uma competência linguística que vai se construindo pouco a pouco e que é capaz de compreender distintos fragmentos da realidade em que se inserem.

#### REFERÊNCIAS

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

KRAUSE- LEMKE, Cibele . A gestão das línguas em contexto multilíngue: uma análise a partir de aulas de língua espanhola. In: DEL RÉ, A.; ROMERO, M. (Org.). *Na língua do outro*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 01, p. 197-219.

MELO, Alda Valeria Santos de. Children of Deaf Adults: CODAS em Sergipe. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 3, n. 3, p. 77-86, 2015.

PRATT, M. L. Arts of the contact zone. *Academic Discourse: Readings for Argument and Analysis*. Ed. Gall Stygall. Fort Worth: Harcourt College Publishers. 573-587, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Trad. J. H. B. Gutierrez. São Paulo: EDUSC, 1999.

QUADROS, Ronice M.; MASSUTTI, Mara. Cotas brasileiros: libras e português em zonas de contato. *Estudos surdos II*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

\_\_\_\_\_; LILLO-MARTIN, Diane; PICHLER, Deborah Chen. O que bilíngues bimotoais têm a nos dizer sobre desenvolvimento bilíngue?. *Letras de hoje*, v. 48, n. 3, p. 380, 2013.

\_\_\_\_\_. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, 2016.

SKLIAR, Carlos; QUADROS, Ronice. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos da Clínica*, v. 5, n. 9, p. 32-51, 2000.

SOUSA, Aline Nunes de; DE QUADROS, Ronice Müller. Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). *Revista virtual de estudos da linguagem*, v. 10, n. 19, p. 329, 2012.

SOUSA, Joana. Crescer bilíngue: As crianças ouvintes filhas de pais surdos. *Revista Científica, Número temático- Português: Investigação e Ensino*, p. 404- 413, 2012.

STOKOE, W. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. *Studies in Linguistics*, nº 8. University of Buffalo. 1960.

STREIECHEN, Eliziane M. *A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda em um contexto multilíngüístico: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro – Oeste, Guarapuava, PR, 2014. 130 p.

\_\_\_\_\_; KRAUSE- LEMKE, Cibele. *A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda num contexto multilíngue*. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2013.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

ZACARIAS VARGAS, Diéssica; LISBÔA MEZZOMO, Carolina; KESSLER, Themis Maria. O desenvolvimento da percepção dos contrastes mínimos na língua brasileira de sinais em um grupo de Cudas. *Revista CEFAC*, v. 18, n. 4, 2016.

recebido em 10 ago. 2017 / aprovado em 9 maio 2018

**Para referenciar este texto:**

VERONA, P. S. B. Possibilidades para pensar o processo de aquisição da linguagem pelos CODAs. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n.1, p. 169-185, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n1.7666>>.

**A PESQUISA COLABORATIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES: O QUE DIZEM OS GRADUANDOS**

**THE COLLABORATIVE RESEARCH AND ITS CONTRIBUTIONS FOR THE TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS: WHAT THE GRADUATING CLASS SAY**

**Ana Maria Mendes Sampaio**

Mestre em Educação pela

Universidade Federal de Ouro Preto. MG -Brasil

Financiamento: Capes

[anamendessampaio@yahoo.com](mailto:anamendessampaio@yahoo.com)

**José Rubens Lima Jardimino**

Doutor em Ciências Sociais PUC/SP, com pós-doutorado em Ciências da Educação na *Université Laval*, no Québec, Canadá.

Professor do PPGE/Universidade Federal de Ouro Preto, MG - Brasil

Financiamento: Capes

[jrjardilino@gmail.com](mailto:jrjardilino@gmail.com)

**Resumo:** Este texto tem por objetivo discutir sobre as experiências formativas de graduandos na pesquisa colaborativa intitulada: “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID.” As análises apresentadas são resultados de um levantamento realizado junto aos graduandos de Pedagogia, História e Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) por meio de um questionário aberto. A interação dos diferentes aspectos abordados nas falas dos graduandos aponta para se pensar a formação discente interligada à profissão docente, por meio da pesquisa. Ou seja, é preciso levar em conta as situações concretas e os problemas enfrentados no interior da escola, além de perceber a prática dos professores supervisores do PIBID como campo importante de investigação.

**Palavras chave:** Pesquisa colaborativa. Formação dos graduandos. PIBID.

**Abstract:** This paper aims to discuss the formative experiences of undergraduates in the collaborative research entitled: "Professional Development and Pedagogical Innovation: an exploratory study on PIBID contributions." The analyzes presented are the results of a survey carried out with undergraduate students of Pedagogy, History and Letras of UFOP - Federal University of Ouro Preto by means of an open questionnaire. The interaction of the different aspects addressed in the speeches of the undergraduates points to thinking about the formation of the student linked to the teaching profession, through the research. In other words, it is necessary to take into account the concrete situations and problems faced within the school, in addition to perceiving the practice of the supervisors teachers of PIBID as an important field of investigation.

**Keywords:** Collaborative research. Graduation training. PIBID.

## INTRODUÇÃO

O aumento da necessidade em se buscar novos conhecimentos nos últimos anos, vem fazendo com que o ensino tradicional, baseado exclusivamente no processo de transmissão de informações, se torne, cada vez mais, inviável. Uma prova dessa realidade é que em muitos currículos das licenciaturas já não é possível, dentro das cargas horárias, trabalhar todo o conteúdo relevante. Ressalta-se, aqui, a ideia de Freire (1996) que o conhecimento é inacabado e, portanto, muito do que os graduandos precisam compreender sobre sua vida profissional ainda está por se descobrir.

A necessária busca por essas descobertas suscita o desafio das universidades em formar alunos capazes de ir em busca do conhecimento, utilizando-se da pesquisa como meio de encontrá-lo, aprofundá-lo e saber usá-lo. Nessa perspectiva, os alunos deixam de ser vistos como meros depositários de informações e se colocam frente ao processo de novas descobertas. Isso exige que as atividades desenvolvidas, curriculares ou não, atentem para a solução de problemas e para uma melhor compreensão da realidade.

Assim, quanto mais precoce seja a inserção do aluno de graduação em projetos de pesquisa, maiores são as possibilidades de aprimoramento das qualidades desejadas para o profissional de nível superior. Além disso, é possível conhecer e estimular a formação daqueles mais predispostos para a pesquisa. Para Rodrigues (2006), a pesquisa científica vem buscando ampliar o seu espaço nos cursos de licenciatura em diversas universidades, espaços onde se devem difundir o conhecimento e a cultura universal e ter por finalidade o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo estes, organizados para atender as necessidades formativas dos profissionais que atuarão na sociedade.

Diante desse contexto, é importante atentar para o que dizem os graduandos a respeito do que a atividade de pesquisa pode agregar ao desenvolvimento de habilidades intelectuais, de atitudes e de amadurecimento profissional. Para tanto, esse estudo empenhou esforços analíticos em torno de relatos dos graduandos, participantes da pesquisa qualitativa intitulada “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID”. Trata-se de uma pesquisa realizada em rede, desenvolvida pelo Observatório de Educação (OBEDUC), instituído pelo decreto federal nº 5.803/2006. Constituiu-se como um trabalho colaborativo que articulou experiências e estudos de grupos de pesquisa de três Programas de Pós-Graduação em Educação situados nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil, ligados às seguintes instituições: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, UECE – Universidade do Estado do Ceará e UNIFESP – Universidade do Estado de São Paulo.

A proposta da referida pesquisa concentrou esforços para compreender como os professores se desenvolvem, a partir de sua inserção como professores supervisores no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no tocante ao seu desenvolvimento profissional. A pesquisa foi realizada com professores supervisores da Educação Básica que participam do programa desde o ano de 2007.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores supervisores do PIBID, em torno de duas categorias de análises: desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica. A participação dos graduandos, pós-graduandos e professores da educação básica, tanto na coleta, organização, tratamento e análise dos dados, ampliou o processo formativo dos sujeitos participantes do Programa.

É importante lembrar que o PIBID é um Programa da CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior que oferece bolsas de iniciação à do-

cência: a) aos estudantes de cursos de licenciatura que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas da rede pública de educação básica; b) aos alunos da pós-graduação, mestres e doutores participantes do Programa; c) ao coordenador institucional que articula e implementa o Programa na Universidade ou Instituto Federal; d) aos coordenadores de área que atuam na orientação dos bolsistas; e) aos professores de escolas públicas, responsáveis pela supervisão dos graduandos, no caso, os professores supervisores.

A análise dos relatos de participação e experiência dos graduandos de Pedagogia, História e Letras da UFOP, na referida pesquisa, só foi possível por meio da aplicação de questionário aberto. As falas destes sujeitos constituem-se o objeto de estudo desse texto. Utilizando-se das falas dos graduandos, o primeiro momento desse trabalho trata da importância do papel didático da pesquisa na formação de professores e suscita a problemática de incrementar a pesquisa na graduação para além dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e dos Projetos isolados de pesquisa existentes nas universidades. O segundo momento privilegia as falas dos graduandos em torno da dinâmica e da experiência vivenciada em uma pesquisa colaborativa. Enfatiza o processo de conhecimentos, trocas e negociações enfrentados nesse tipo de pesquisa, discute sobre o duplo papel de pesquisar e formar, bem como sobre o aprender a conviver com a diversidade.

## 1 A PESQUISA NA GRADUAÇÃO

Atualmente, as discussões em torno de ações que integrem ensino e pesquisa envolvendo alunos durante a graduação vêm crescendo dentro das universidades. De acordo com Diniz-Pereira e Zeichner (2008, p. 7), “a pesquisa na formação e no trabalho docente tem sido o tema central da maior parte das atuais reformas educacionais em todo o mundo”.

Assim, é necessário atentar para o papel didático da pesquisa na formação do professor, que favorece o desenvolvimento da sua autonomia e o torna “capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimento, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais o seu trabalho docente.” (ANDRÉ, 2006, p. 221).

Segundo Demo (2001, 2004 e 2005), a pesquisa na educação deve ter lugar de destaque na formação dos futuros professores. Na obra “Educação e qualidade”, Demo (1995) chama a atenção para o papel do conhecimento como instrumento de emancipação. Segundo este autor, a graduação, mais especificamente as licenciaturas, quando alicerçadas no ensino e na pesquisa, oferece maiores chances aos licenciandos de realizarem uma prática docente que desenvolva no aluno a capacidade de reconstruir o conhecimento de forma crítica e criativa. Para o Graduando 1, trata-se de uma experiência valiosa, que não deve ser desprezada no percurso acadêmico dos alunos:

Através da leitura de textos teóricos, escrita, reuniões com estudantes e profissionais de áreas distintas e das entrevistas realizadas em campo tive a oportunidade de ter certo conhecimento nunca visto antes dentro da universidade, proporcionando uma experiência a qual terei em todo o meu percurso acadêmico, seja durante a graduação, em um futuro mestrado e doutorado (G1).

André (2006), ao corroborar as ideias de Demo (2001, 2004 e 2005), enfatiza que apropriar-se da metodologia de investigação na formação dos futuros professores coopera na mediação da relação entre teoria e prática e incentiva os professores quanto à “disposição e competência para pensar o próprio trabalho.” (ANDRÉ, 2006, p. 232).

Durante o transcorrer da pesquisa referenciada nesse texto, a apropriação da metodologia de investigação por parte dos graduandos veio a requerer uma maior atualização referente ao arcabouço teórico metodológico, necessário para o desempenho investigativo. Momentos de estudos e discussões em torno dos métodos de coleta e

análises dos dados, como também de leituras acerca das temáticas que envolviam a pesquisa, foram priorizados como experiências de formação. Sobre essas questões, os Graduandos 2 e 3 consideram que:

Com as experiências vivenciadas no OBEDUC, desde a entrevista com professores, produção e leitura de textos teóricos até as reuniões com os envolvidos tive a real percepção de como realmente funciona uma pesquisa acadêmica, contribuindo para a minha formação pessoal e, principalmente, profissional (G2).

Meu maior desafio foi chegar na pesquisa na reta final, compreender o objetivo da investigação, buscar um olhar reflexivo sobre os dados e teóricos. Não se resolve estas lacunas da noite para o dia [...]. Para superar as dificuldades, o caminho foi se colocar vigilante e buscar ler e compreender os dados. Além de estar à disposição em outras demandas tão importantes que pudessem facilitar o trabalho de um grupo coeso que vinha caminhando num ritmo ao qual fui convidado a participar (G3).

Os relatos evidenciam que a participação na pesquisa foi um incentivo para que os graduandos desenvolvessem uma relação ativa com os métodos investigativos e apurassem um olhar reflexivo, balizado pelas teorias educacionais. Percebe-se também uma preocupação quanto ao nível de cooperação junto ao grupo, no sentido de que a chegada de novos graduandos não impedisse o desenvolvimento das ações traçadas. Vale destacar, que a duração da pesquisa foi de quatro anos, havendo mudanças no quadro de graduandos participantes. É possível, ainda, constatar o sentimento de tristeza de alguns graduandos por terem integrado a pesquisa em fase mais avançada, conforme relatam os Graduandos 4 e 5:

Considerando a minha breve participação, tem sido enriquecedora. Lamento apenas não ter chegado antes (G4).

Lamento não estar desde o início da pesquisa, pois o pouco tempo que me encontro nesta rede me fez aprender sobre aspectos fundamentais em uma pesquisa [...]. O contato com os integrantes (professores, mestrandos e doutorandos) das três regiões contribuiu, também, para a motivação em continuar os estudos. (G5).

O incentivo à continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação aparece no relato do Graduando 5, que tem, na partilha de conhecimentos entre os participantes dos três núcleos que fizeram parte da pesquisa, uma motivação para prosseguir no meio acadêmico. No contexto das falas analisadas, é importante destacar a necessidade de sistematizar o encaminhamento dos licenciandos à iniciação científica no decorrer dos cursos de graduação, tendo em vista o desejo dos alunos em participar de processos pedagógicos que vivenciem o espaço da pesquisa e os incentivem na continuidade de sua formação.

Em torno dessa questão, surge a problemática de que incrementar a pesquisa na graduação requer outras exigências e estratégias para além das utilizadas nos Trabalho de Conclusão de Curso e nos projetos de pesquisa isolados que ocorrem dentro das universidades. Demanda, portanto, uma reestruturação curricular e o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas capazes de transformar os processos cotidianos de ensino e aprendizagem em espaços de menos reprodução de informações e de mais produção de conhecimentos. Ancorado nessa problemática, Santos (2005) afirma que o desenvolvimento de estratégias de pesquisa no cotidiano das práticas pedagógicas eleva a qualidade do ensino superior e o caráter das universidades, que devem estar integradas às necessidades da sociedade.

Ao analisar esse contexto, é necessário compreender que a sociedade se caracteriza pela pluralidade de saberes, mas também pelas desigualdades econômicas, sociais, políticas e culturais. Sendo assim, o papel da pesquisa não é apontar como o futuro professor deve atuar, mas, ao contrário, é de gerar instrumentos e inteligibilidade para que, ainda dentro do processo de formação inicial, os graduandos compreendam melhor a realidade da sala de aula, da escola e da educação. É a clareza dessa realidade,

construída no processo investigativo, que consolida a consciência profissional em torno dos diferentes dilemas vivenciados na profissão.

## **2 PESQUISA COLABORATIVA: MOMENTOS DE CONHECIMENTOS, TROCAS E NEGOCIAÇÕES.**

Revelada como “um processo de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas.” (ARNAL; DEL RINCÓN; LATORRE, 1992, p. 258), a pesquisa colaborativa, ao mesmo tempo em que promove atividades de troca e de produção do conhecimento, favorece o desenvolvimento profissional. Inere-se desse contexto, que o pesquisador colaborativo, ao conceber a realidade estudada como seu objeto de investigação, possibilita uma maior aproximação entre a universidade e a escola e entre a teoria e a prática.

Segundo os graduandos entrevistados, por meio da pesquisa colaborativa foi possível construir conhecimentos com base em contextos reais. Assim, tornou-se mais claro e possível descrever, explicar, bem como intervir na realidade, já que se instaurou um processo produtivo de reflexão, de questionamentos, de teorização das práticas profissionais dos professores supervisores do PIBID e de compreensão das teorias que guiam essas mesmas práticas. Assim, a pesquisa possibilitou um processo de partilha construído com os professores supervisores e não apenas para os professores supervisores, como pode ser visto nas falas dos Graduandos 6 e 7:

O OBEDUC fez parte, praticamente da minha graduação inteira [...]. Essa experiência me proporcionou uma visão muito crítica sobre minha formação, enquanto professora. Pude vivenciar o olhar de todos os lados educacionais que provavelmente estarei inserida (G6).

As experiências mais marcantes foram durante as entrevistas com os professores. Neste momento, percebi os principais desafios enfrentados por estes profissionais (as dificuldades em sala, escola e na educação brasileira), mas também o amor pela profissão e a retribuição que ela traz. Com este

contexto, tive a certeza de que escolhi, depois de algumas tentativas, o curso acadêmico certo (G7).

Percebe-se por meio da fala do Graduando 6 a importância do pesquisador em considerar o ponto de vista dos professores supervisores à respeito de suas práticas, como também em dar a devida atenção às reflexões realizadas em volta de seus contextos de ação. Ao tratar dos desafios enfrentados pelos professores, o Graduando 7 aponta a relevância em compreender os limites da profissão, não se furtando, portanto, de, junto aos professores, refletir sobre o interior do contexto vivenciado. Para tanto, Desgagné (2007) ressalta a importância do pesquisador em privilegiar as “competências do ator em contexto”, não exercendo um olhar normativo e exterior sobre as ações dos docentes. Além disso, o contato mais próximo e elaborado dos problemas enfrentados na profissão docente pode fortalecer ou não a decisão no tocante a escolha da carreira.

Ainda para este autor, um projeto de pesquisa colaborativa se constrói a partir de duas identidades: pesquisa e formação.

Decerto, partindo do pivô central que constitui a démarche de reflexão conjunta, ou de co-construção, realizada pela interação entre pesquisador e docentes, o projeto vai se articular de duas formas: a) como um projeto de aperfeiçoamento para os docentes que desejarem questionar ou explorar um aspecto de sua prática profissional; b) como um projeto de pesquisa, cujo objeto se constitui numa preocupação para o pesquisador. Essa dupla identidade, da forma como a concebemos, é exigência do próprio conceito de colaboração, porque esse conceito supõe a possibilidade de engajamento de cada tipo de parceiro, a partir das suas preocupações e dos seus respectivos interesses. (DESGAGNÉ, 2007, p. 15).

Tal contexto reflete a diversidade de percepções, ideias, preocupações, desejos e interesses por parte dos colaboradores da pesquisa, sendo preciso haver uma sensibilidade, tanto dos pesquisadores, quanto à prática dos professores, como dos professores quanto à pesquisa. Segundo Desgagné (2007), cria-se nesse momento uma espécie de negociação sustentada nas preocupações e nos respectivos interesses que motivam

os parceiros da pesquisa, sejam do próprio pesquisador (o avanço dos conhecimentos) ou dos professores (melhoria da prática). Ao referir-se a esse processo de negociação, Magalhães (2002) concorda com as ideias de Desgagné (2007) e afirma o que vem a ser agir colaborativamente:

[...] significa agir no sentido de possibilitar que os agentes partícipes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com objetivo de criar, para os outros partícipes, possibilidade de questionar, expandir, relocalizar o que foi posto em negociação. (MAGALHÃES, 2002, p. 28).

As ideias trazidas por esses dois autores, no que se refere às características, especificidades e possibilidades de trocas relacionadas à pesquisa colaborativa, foram contempladas pelos Graduandos 8 e 9, ao afirmarem que:

Durante o percurso da pesquisa, percebi a importância de ter distintas áreas dentro de um grupo de pesquisa, havendo, assim, o recebimento de novas experiências e a oportunidade de conhecer o trabalho de cada um, respeitando também opiniões diferentes, engrandecendo o trabalho do grupo (G8).

Esta foi, talvez, a melhor parte da pesquisa. São grupos muito diferentes que quando se juntam, fazem um trabalho maravilhoso. A análise da entrevista mostrou isso claramente: os graduandos ainda sendo inseridos no meio acadêmico, os professores com muita prática e os mestrandos com teoria e prática. Ou seja, foi muito aprendizado nesse processo (G9).

Depreende-se das falas dos graduandos que, por meio de vários registros de preocupações e interesses, é possível conciliar os momentos que oportunizam unir a pesquisa e a formação em um mesmo projeto. Nesse caso, o processo de pesquisa é considerado em seu sentido amplo e, tanto o conceito de professor pesquisador, trazido por Elliot (1990), como o de profissional reflexivo, trazido por Schön (1983), ressalta a pesquisa como processo de questionamento sobre certo aspecto da prática que, com ajuda da teoria, precisa se tornar mais claro, com vistas a um melhor agir. Quanto ao processo de colaboração construído pelos integrantes da pesquisa, é possível se apropriar das palavras de Desgagné (2007), ao ressaltar que:

Colaborar não significa que todos devem participar das mesmas tarefas, mas que sobre a base de um projeto comum cada participante colabora, oferecendo uma parte de contribuição específica e, conseqüentemente, beneficiando todo o conjunto. (DESGAGNÉ, 2007, p. 18).

Vale destacar que a colaboração dos graduandos ocorreu durante todo o percurso da pesquisa, inclusive nas atividades formais. Este fato subjaz uma concepção de graduando como ator social da pesquisa, que exerce seu poder reflexivo dentro de um contexto inerente ao trabalho profissional que irá exercer. Quanto à participação nas atividades formais da pesquisa, os Graduandos 10 e 11 afirmam que:

O trabalho colaborativo na escrita do relatório e na reunião técnica foi momento de grande aprendizado quando se acolhe as reflexões sobre os dados e a forma como as técnicas de pesquisa são empregadas (G10).

Trabalhar em grupo na codificação das entrevistas tem sido aprendizado constante, pois foi quando me familiarizei com a pesquisa (G11).

O que se privilegia nesse contexto é a construção de diversos sentidos e percepções, trocadas entre os diversos atores envolvidos na pesquisa, frente às práticas dos professores supervisores. Verifica-se, então, a extensa experiência alcançada pelos graduandos inseridos numa pesquisa colaborativa, capaz de envolvê-los, sobretudo, em um processo de interpretação de significados relacionados a um fenômeno ligado a sua futura atividade profissional.

Outro ponto de destaque no processo de “negociação” e trocas, percebido pelos graduandos durante o transcorrer da pesquisa, diz respeito ao aprendizado do convívio, que para Delors (2012) se caracteriza como um dos maiores desafios da atualidade. Nesse sentido, o aprender a viver juntos desenvolve a compreensão do outro, desvelando uma percepção atenta à pluralidade de opiniões, saberes, culturas, crenças, ideias e valores que permeiam um trabalho em conjunto. Sobre essas questões, os Graduandos 12,13 e 14 enfatizam que:

A pluralidade é sempre uma experiência gratificante. Ideias, propostas, reflexões e experiências diferentes que, se bem organizadas por quem conduz o trabalho, enriquecem individualmente os membros da pesquisa e a própria produção acadêmica. Gratificante! (G12).

Como mencionado, foi uma experiência que jamais será esquecida. Porque pudemos ver os olhares e opiniões de praticamente todos os setores educacionais e isso é muito enriquecedor (G13).

Contribuiu no sentido de pensar a partir da experiência do outro (G14).

Compreende-se, então, que a pesquisa colaborativa favorece o cotejamento entre às diversas possibilidades do pensar, se revelando por meio de várias formas e vozes, frente à relação dialética entre teoria e prática. Segundo Ibiapina (2007), esse tipo de relação implica no surgimento de várias interpretações que refletem a diversidade e a complexidade da formação e da profissão docente, bem como as possibilidades de os pesquisadores, junto aos professores, conhecerem e enfrentarem, colaborativamente, os desafios que se apresentam no contexto escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho possibilitou inferir que a formação de graduandos nas licenciaturas, quando realizada junto à pesquisa, firma-se como caminho inovador para o crescimento humano, social, acadêmico e profissional dos envolvidos. Diante dos relatos analisados, observa-se que a pesquisa propiciou aos graduandos compreender o movimento dinâmico e dialético entre a teoria e a prática, bem como um maior poder de contextualização e análise dos problemas relacionados à profissão docente.

De posse de um saber mais elaborado, construído na vivência dos problemas enfrentados pelos professores supervisores do PIBID em suas práticas profissionais, os graduandos ressaltam o valor das experiências empíricas vivenciadas na escola, *locus* que deve ser elevado a campo investigativo, durante o seu processo de formação.

Apesar de existir um consenso entre vários especialistas da área de educação de que a pesquisa é um elemento essencial na formação dos graduandos, muito ainda precisa ser estruturado quanto à forma de inserção da pesquisa, para além dos TCC e dos projetos de pesquisa isolados, na formação dos futuros professores. O processo de articulação entre ensino e pesquisa nas universidades impacta nas condições acadêmicas, políticas, econômicas e sociais para que esse processo se concretize e influencie de forma significativa na qualidade do sistema educativo.

Daí a necessidade de que os estudos sobre a importância da pesquisa na formação dos graduandos apresentem seus resultados de forma clara e objetiva, ofereçam subsídios para novas frentes de pesquisa e influenciem as políticas de formação de nível superior para que pense a pesquisa como elemento interligado e imprescindível a formação dos licenciandos.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Ensinar a pesquisar. como e para que? In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XIII, 2006, Recife. *Anais...* Recife: Bagaço, 2006. p. 221- 233.

ARNAL, Justo; DEL RINCÓN, Delio; LATORRE, Antonio. *Investigación Educativa: fundamentos y metodologias*. Barcelona: Labor, 1992, p. 258-263.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 8. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 113-127.

\_\_\_\_\_. *Educar pela pesquisa*. 7. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Keneth M. (Org.). *A Pesquisa na formação no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução de Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. *Revista Educação em Questão*, v. 29, n. 15, p. 7-35, Natal: UFRN, 2007.

ELLIOT, John. Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, n. 6, v. 1, p.1-26, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

IBIAPINA, I. M. L. M. (Org.). *Formação de Professores: texto & contexto*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. *5º Congresso da Sociedade \internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade*. Amsterdam: *Vrije University*, 2002.

RODRIGUES, A. J. *Metodologia Científica*: completo e essencial para a vida universitária. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

SANTOS, B. *A universidade do século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald. *A. The reflective practitioner*. New York: *Basic Books*, 1983.

recebido em 08 mar. 2018 / aprovado em 10 maio 2018

**Para referenciar este texto:**

SAMPAIO, A. M. M.; JARDILINO, J. R. L. A pesquisa colaborativa e suas contribuições para a formação dos futuros professores: o que dizem os graduandos. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 186-201, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n1.8452>>.

## A CONTRIBUIÇÃO DO EDUCADOR JAN AMOS COMENIUS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

### THE CONTRIBUTION OF JAN AMOS COMENIUS EDUCATOR FOR FIRST CHILDHOOD

**Renata Augusta Bollis**

Doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. SP. Brasil.  
[renata.bollis@hotmail.com](mailto:renata.bollis@hotmail.com)

**Resumo:** O educador Jan Amos Comenius foi um dos importantes pensadores que ajudaram a modificar esta imagem de infância dirigindo-lhe um olhar dedicado. Opondo-se a práticas educacionais presentes em seu tempo, mas seguindo o pensamento metódico da ciência moderna, propôs uma *Didática* que tinha por objetivo central formar o bom cristão, ter fé verdadeira em Deus, praticar ações virtuosas e preparar-se para uma outra vida, estendendo esse objetivo a todos: os pobres, ricos, deficientes e mulheres. Este trabalho reconstrói as características do olhar comeniano para a primeira infância, na tentativa de observar as modificações em seu pensamento a respeito desta etapa da vida em três de suas obras. Como exemplo dessas modificações, apontamos aqui a divisão da primeira infância em quatro etapas na obra *Didática Magna*, e em seis etapas na *Pampaedia*, obra escrita cerca de vinte anos depois. Como o primeiro é o texto de maior circulação no Brasil entre os pesquisadores da História da Educação e da

Didática, essa “fase da primavera” para Comenius tende a ser compreendida sem o aprofundamento necessário oriundo da análise das mudanças do pensamento do autor ao longo da vida. O diálogo entre estes dois textos é confrontado com uma terceira obra, intermediária, que foi recentemente traduzida para o português (2011), a *Escola da Infância*. Por perceber importantes diferenças entre as idades, Comenius fez propostas originais para a lide pedagógica, ao destacar a necessidade de uma atenção às crianças entre zero a seis anos, muito maior do que aquela que lhe pode dar um professor com uma grande turma de crianças. Além disso, mostrou que cada idade nesse período requer um cuidado específico que deve ser oferecido pela família para preparar adequadamente as crianças antes de mandá-las para a escola. Para analisar as três obras comenianas citadas, este trabalho parte de uma inspiração metodológica na obra do historiador italiano Carlo Ginzburg (1989, 2001, 2006).

**Palavras-Chave:** Jan Amos Comenius. Primeira infância. História da Educação. Pedagogia. Obras comenianas.

**Abstract:** Educator Jan Amos Comenius was one of the important thinkers who helped to modify this childhood image by giving him a dedicated look. Opposing the educational practices present in his time, but following the methodical thought of modern science, proposed a didactic that had as its central objective to form the good Christian, to have true faith in God, to practice virtuous actions and to prepare for another life, extending this goal to all: the poor, the rich, the disabled and women. This work reconstructs the characteristics of the early Comenian look for early childhood, in an attempt to observe the changes in his thinking about this stage of life in three of his works. As an example of these modifications, we point here the division of early childhood into four stages in the *Didna Magna*, and six stages in the *Pampaedia*, written about twenty years later. As the first is the most widely circulated text in Brazil among researchers in the History of Education and Didactics, this "spring phase" for Comenius tends to be understood without the necessary deepening coming from the analysis of the changes of the author's thought throughout the life. The dialogue between these two texts is confronted with a third, intermediate work, which was recently translated into Portuguese (2011), the *School of*

Childhood. Noting the important differences between the ages, Comenius made original proposals for the pedagogical approach, emphasizing the need for attention to children between zero and six years, much greater than that can give a teacher with a large group of children. In addition, he showed that each age in this period requires specific care that the family must provide to adequately prepare children before sending them to school. To analyze the three works mentioned above, this work starts from a methodological inspiration in the work of the Italian historian Carlo Ginzburg (1989, 2001, 2006).

**Keywords:** Jan Amos Comenius. Early childhood. History of Education. Pedagogy. Comedy works.

## INTRODUÇÃO

**N**a historiografia da infância, temos, especialmente com a contribuição da obra de Philippe Ariès (1981), uma visão de que a infância, até o século XVII, não possuía as características que faziam da criança um ser com características diferentes das dos adultos. O sentimento que os adultos nutriam pelas crianças não era carregado do olhar de inocência que a modernidade legou às culturas ocidentais. Até então, elas eram tratadas como adultos em miniatura, inclusive sendo punidas como tal.

Levantando dúvidas às certezas desta corrente historiográfica, Costa (2002) aponta para um sentimento de amor parental em textos da Alta Idade Média e para a constituição de estruturas que funcionavam de forma análoga ao que entendemos como “jardins de infância” nos mosteiros. Em seus exemplos, este historiador traz à tona um sentimento de proteção à infância e ao casamento como instituições sociais importantes no período carolíngio.

O educador Jan Amos Comenius, foi “um sonhador visionário e um utopista, na prática um não revolucionário.” (CAMBI, 1999, p. 293) ou “um grande sistematizador, que chegou um pouco atrasado, quando o mundo já havia mudado mais do que ele pensava” e que estava “repleto de saudosismos medievais.” (MANACORDA, 2010, p. 274). Talvez possamos entender que “Comenius não pensa em termos de transição do feudalismo para o capitalismo, embora suas soluções para a crise pressuponham sempre uma ruptura com o passado medieval”. (KULESZA, 1992, p. 102,).

Assim como teve a “[...] sua contribuição pioneira e extremamente ‘atual’ para a teoria educacional contemporânea. Em primeiro lugar destacam-se a percepção da identidade da criança, isso quase cem anos antes de Rousseau.” (COMENIUS, 2011a, p. 10).

Tendemos a concordar com Hilsdorf (2006, p. 129), para quem Comenius “representa exemplarmente a figura daquele intelectual atormentado que Mandrou definiu para os séculos XVI e XVII”. Ainda na perspectiva de Hilsdorf (2006), esta visão “oferece uma baliza para apreciar a contribuição comeniana de agregar as ciências naturais e exatas à cultura escolar dos colégios do Seiscentos”.

Observa-se nas últimas décadas um movimento de resgate da obra deste pensador morávio, numa perspectiva que visa rememorar sua produção e compreender o alcance de suas ideias. Seus escritos e suas práticas mostram-se ainda muito desconhecidas para os dias de hoje. Em língua portuguesa, exceto por sua *Didática Magna*, traduções de outras obras ficaram restritas a esforços individuais na década de 1910 no Brasil e na década de 1970 em Portugal. O resgate das traduções do *Labirinto do Mundo* e o *Paraíso do Coração* e da *Pampaedia*, bem como a tradução da *Escola da Infância*, são frutos, aqui no Brasil, de trabalhos realizados nos últimos cinco anos.

Tendo ele sido um utopista ou o maior filósofo do século XVII, sendo ele um revolucionário ou não, é no espírito do sistematizador que direcionamos nosso olhar

neste trabalho. No momento em que Comenius olha para a infância, ele procura construir uma espécie de “sequência do desenvolvimento” infantil que olha para cada idade, procurando delimitar o tipo de atenção específico que a criança precisa receber da família antes de mandá-la para a escola (COMENIUS, 2011a, p. 25).

Por perceber importantes diferenças entre as idades, ele fez propostas originais para a lide pedagógica, ao destacar a necessidade de atenção das crianças nesta idade, muito maior do que “aquela que lhe pode dar um professor que tem sob a sua guarda uma turma de crianças.” (COMENIUS, 2011a, p. 75).

Justamente pelo acesso a obras comenianas escritas em diferentes períodos de sua vida, percebemos modificações no modo como ele pensou e dividiu a primeira infância. Da Didática Tcheca (publicada em 16232), passando pela Escola da Infância (publicada em 1633), e chegando à Pampaedia, (publicada em 1644), as divisões da infância passaram de quatro para seis etapas e seu conceito de educação, conforme Čapková (2009, p. 52) se amplia de uma formação do homem para uma cultura universal.

## **1 O CONCEITO DE PRIMEIRA INFÂNCIA EM COMENIUS**

Na trilha de Ariès (1981), no novo tipo de sociedade que começou a surgir a partir do final da Idade Média, surge um novo sentimento nas famílias, em relação às crianças. A família começou ser um lugar de proteção, e com isso iniciou a valorização desta instituição. Os filhos passaram a ser a prioridade dos pais. A principal preocupação dos pais era a saúde e educação de seus filhos.

Consequentemente a criança passou a ser um ser individual no seio familiar. Cada ser individual, neste novo modelo de sociedade que estava surgindo, é único e inigualável. Hilsdorf (2006).

Então, a partir do século XVII, mudanças consideráveis ocorreram na sociedade. E para podermos entendê-las, precisamos abordar duas coisas, conforme nos diz Ariès (ARIÈS, 1981, p. 11):

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.

A família, portanto, virou o lugar de uma afeição entre os cônjuges e entre pais e filhos. Diferentemente do que acontecia antes. Esse sentimento, afirma Ariès, aconteceu principalmente através da importância que se passou a dar à educação. Não se tratava mais apenas de educar os filhos para transmitir-lhes a herança e um ofício. “Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida”.

A família começou então a se organizar e viver em torno das crianças, que logo saíram do anonimato que falamos. Agora elas já não eram substituíveis como antes. Já não era mais possível “[...]substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pode mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela”. (ARIÈS, 1981, p. 11).

Essas ideias reforçam o pensamento de Kulesza quando escreve que o livro *A escola da infância*, de Comenius, relata o “cotidiano da criação de filhos nas nascentes famílias burguesas do século XVII e, nesse sentido, ilustra perfeitamente bem a tese de Philippe Ariès (1986) a respeito da emergência dos sentimentos de infância e de família na modernidade”. (COMENIUS, 2011a, p. 24).

Ele estava vivendo a mudança de pensamento da sociedade, no que diz respeito às crianças, pois a sociedade que vinha se formando, na Modernidade, já estavam preocupadas com as crianças e as tornando o centro das atenções familiares. Comenius, que inegavelmente foi um dos educadores que mais se preocupou com a educação infantil, chegou a criticar as amas de leite. Isso é um indício de que ele estava apontando para as famílias a necessidade do contato entre mãe e filho.

Entretanto, como Comenius apresenta a infância em seus escritos? A obra *Didática Magna*, que é a mais conhecida de Comenius, ao tratar da Primeira Infância, não faz uma divisão dessa fase da vida de modo mais detalhado como o fez na obra *Pampaedia*.

Comenius redigiu a *Pampaedia* (Educação Universal) que é a quarta das sete partes que constituem a obra intitulada *Deliberação Universal Acerca da Reforma das Coisas Humanas (De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica)*, por volta de 1644. Vale ressaltar que nessa época ele também já era um homem mais amadurecido com suas ideias e pelos dissabores da vida. Talvez por isso seja a sua obra mais completa. Comenius, ao escrever essa obra, estava em uma fase mais madura por isso ampliou em um conceito universal de educação e perfeição de todos os homens a ser adquirido durante toda a vida, do período pré-natal à morte. (GASPARIN, 1994, p. 103).

Em *Pampaedia*, que é a educação universal de todo o gênero humano, pretende-se, que todos sejam educados em todas as coisas e totalmente. É dedicado à arte de implantar a sabedoria nas mentes, nas línguas, nos corações e nas mãos de todos os homens.

Comenius acreditava que, apesar desta vida ser apenas uma preparação para a outra vida, o homem foi criado para a felicidade neste mundo, ou seja, o homem está

neste mundo para ser feliz, pois considerava o ser humano como um inestimável tesouro divino, e em especial as crianças. Não há nada mais comeniano para explicar isso, do que a passagem abaixo:

Com efeito, o objetivo desta vida é preparar-se para a eternidade, e se isso se não faz na vida, a vida perde-se. E uma vez que a eternidade se chega por meio da morte, os homens devem, portanto, preparar-se para afrontar bem a morte. E porque se não chega a uma boa morte a não ser através de uma vida boa, devem preparar-se, já desde o início da vida, para uma vida boa. E porque se não chega a uma vida boa a não ser através de uma boa educação, a juventude deve, portanto, desde os primeiros anos, serem habituada a fazer bem tudo aquilo que faz. (COMENIUS, 2014, p. 150).

A Escola da Infância a qual Comenius se refere, que ele também a chama de A Escola da Infância: O Regaço materno. Podemos concluir, que essa escola, tem um valor especial para Comenius, tanto que ele escreveu um livro somente dedicado a esta etapa da vida criança. É o livro que foi traduzido do tcheco para o português, por *Wojciech Kulesza*, publicado em 2011 pela Editora Unesp, com o título *A escola da infância*.

A escola da infância, na Pampaedia, foi composta para atender a educação das crianças, desde a concepção até os seis anos de idade. Comenius foi mais abrangente que nossa atual educação infantil, mas, não menos sagaz e sensível, além de “envolver uma concepção abrangente de todo o processo educativo, em todas as suas dimensões e fases, coerentemente com o próprio espírito de sua contribuição teórica”. (COMENIUS, 2011a, p. 10).

Comenius foi um dos educadores do século XVII que mais se preocupou com as crianças, na primeira idade, tanto que Kulesza diz que o seu livro a Escola da Infância é um tributo a mulher como mãe. Para Comenius, cuidar da infância é um ato educacional, preocupação presente nos discursos sobre educação infantil dos dias de hoje.

De qualquer forma, isso ressalta o que dissemos acima, que o livro a Escola da infância, mostra a história da época, que relata o dia a dia da criação das crianças nas

famílias burguesas que surgiam no século XVII (COMENIUS, 2011a) enfatizando a idéia de Ariès (1981) a respeito da emergência dos sentimentos de infância e de família na modernidade.

Dentro deste contexto que estamos analisando importante mostrar o pensamento de Comenius sobre a primeira infância na Didática Magna:

Os ramos principais de uma árvore, por mais numerosos que sejam, despontam do tronco logo nos primeiros anos; depois disso apenas crescem. Do mesmo modo tudo aquilo em que o homem deve ser instruído, e que lhe será útil durante toda a vida, deverá ser semeado e plantado desde a escola materna. (COMENIUS, 2011b, p. 325).

A infância é a primavera da vida. É nessa etapa que florescem os sentidos, e então o que aprendemos aí levaremos para o resto de nossas vidas. Se aprendermos a ser honestos, piedosos, caridosos seremos para sempre.

Comenius, como um homem religioso que sempre foi, pois a congregação Irmãos Morávios sempre esteve presente intrinsecamente no “eu”, tinha também a justificativa religiosa para a preocupação e cuidado com as crianças. Diz o autor (COMENIUS, 2011b, p. 28) que “se alguém quiser entender por que Deus considera e exalta tanto as crianças, não encontrará melhor motivo que o de, na criança, ser tudo mais simples e mais apto a receber o remédio que a misericórdia divina oferece às enfermidades humanas.”

O fato de Comenius vincular sua didática a concepções religiosas não tira o mérito de sua proposta educacional. Temos que ver além “dessas brumas”, porque

[...] as crianças são os bens mais puros e queridos possuídos por Cristo, que veio a todos salvar, exceto àqueles possuídos por Cristo, que veio a todos salvar, exceto àqueles obnubilados por sua própria incredulidade e impenitência. Como as crianças ainda não estão separadas de Cristo, mantêm plenamente seu direito à salvação e delas é o reino dos céus. (COMENIUS, 2011b, p. 3).

Portanto não podemos tirar o mérito de Comenius, em relação à sua preocupação e contribuição com a infância, pelo fato de ter conceitos e justificativas religiosas, pois pode até ser que suas contribuições não sejam pioneiras, mas sem dúvidas são atuais, principalmente no que diz à percepção da identidade da criança.

## 2 AS DIVISÕES DA PRIMEIRA INFÂNCIA EM DIDÁTICA MAGNA, A ESCOLA DA INFÂNCIA E PAMPAEDIA

No livro Didática Magna, Comenius apenas tratou da escola materna, ou primeira infância, como método de estudo, ou seja, dizendo o que deve ou não se deve estudar nessa fase. Diferentemente do que fez depois em Pampaedia.

Nesta obra Comenius não aparece divisões em classes da primeira infância, e sim em quatro momentos. Começa dizendo que “[...] na escola materna devem ser exercitados, sobretudo os sentidos externos, para que os alunos se habituem a usá-los de maneira correta para o conhecimento dos objetos”. (COMENIUS, 2011b, p. 321).

Segue com sua explicação da primeira infância, na qual

[...]tudo aquilo em que o homem deve ser instruído, e que lhe será útil durante toda a vida, deverá ser semeado e plantado desde a escola materna. De que modo isso é possível ficará claro se percorremos todos os gêneros do saber: mostrá-lo-ei com poucas palavras, lembrando todos os vários gêneros de saber em vinte parágrafos.(COMENIUS, 2011b, p. 325).

Os quatro momentos, para o autor, nesta obra, inicia-se com a fase dos *primeiros passos*. Segue, então para a *linguagem (palavras e gestos)*, a fase dos *bons costumes e da piedade* e termina apresentando a *escola coletiva*, para a qual “seria muito útil [...] um livro ilustrado com figuras, que seria entregue às crianças”. (COMENIUS, 2011b, p. 332).

Ele trata destes quatro momentos e do método de ensino, em vinte parágrafos, descrevendo como deve ser a educação das crianças, os conteúdos a serem ensinados e o modo de ensiná-los. Diferentemente do que fará na *Pampaedia*, ele não faz menção à “classe puerperal”, até a idade de um mês e meio (quarentena) e a “classe do aleitamento materno”.

Na *Escola da Infância*, ele também não esboça divisões, mas avança um pouco mais que na *Didática Magna*, isto é, ele fala, além dos quatro momentos da *Didática Magna*, ele, apesar de não utilizar a palavra “classe” traz vários conselhos e instruções sobre os cuidados com o recém-nascido e o modo como se deve amamentar o bebê. Por exemplo, ela já levantava uma crítica que Rousseau faria em seu *Emílio*, que o recém-nascido não deveria ficar preso, sem movimentos, enfaixado, mas sim solto e livre para se movimentar.

Em relação ao período puerperal, o avanço se deu, talvez, devido à grande mortalidade infantil, em sua época, por falta de higiene dos pais para com elas. Tanto que Comenius escreve: “Depois de ter vindo à luz, convenientemente lavada e limpa, a criança será vestida de maneira delicada, com roupas suaves e quentes, e adequadamente alimentada pelos pais”. (COMENIUS, 2011a, p. 26).

No que diz respeito ao aleitamento materno, Comenius não ficou omissos nesse sentido e também deu seus ensinamentos:

Nesse momento é importante que a mãe seja ela mesma a nutriente, não afaste de si sua própria carne, continuando a dar alimento a quem começou a alimentar em suas entranhas. Mas ó dor! Quão danoso e repreensível é o costume oposto daquelas mães (da nobreza mais respeitável) que, enfastiadas de cuidar de sua própria descendência, permitem que ela seja mantida por fêmeas estranhas. Esse fato horrível deve ser denunciado onde acontecer para que se adotem os procedimentos prudentes que a própria necessidade impõe. Pois quanto menos esse costume se radica, menos se disseminará e menos necessidade haverá de suprimi-lo, sobretudo onde planejamos estabelecer a boa ordem a partir de seus fundamentos. Digo então que a cruel separação da criança de sua mãe para dá-la a uma ama de leite

(a não ser nos casos inevitáveis, como quando a mãe não é capaz de amamentar) é primeiro, contra Deus e a natureza, segundo, prejudicial aos filhos, terceiro, pernicioso para a própria mãe, quarto indigno e altamente reprovável. (COMENIUS, 2011a, p. 26, grifo do autor).

Para ele, se Deus deu esse leite para a mulher, então ela tem a obrigação (divina) de dar esse leite ao seu filho. Como a criança já está acostumada desde o útero a se alimentar com o sangue materno, deve continuar recebendo o leite quando bebê. Na verdade, podemos dizer que ele estava fazendo uma crítica a muitas famílias ricas da época, pois quem tinha amas de leite eram os abastados e não os pobres.

Na Escola da Infância, o autor basicamente repete, com alguns detalhes adicionais, os quatro momentos da infância presentes no *Didática Magna*. Para o autor, por exemplo, desde a gestação, a mãe e o pai devem ser piedosos para que o filho desde o ventre materno aprenda isso.

Em *Pampaedia*, ele dividiu a primeira infância em seis classes, esboçando um esquema de como é, para ele, a divisão da primeira infância. (COMENIUS, 2014, p. 173).

- I – A classe puerperal, até a idade de um mês e meio;
- II – A classe do aleitamento, até a idade de um ano e meio;
- III – A classe do balbuceio e dos primeiros passos;
- IV – A classe da linguagem e da percepção sensível;
- V – A classe dos bons costumes e da piedade;
- VI – A primeira escola coletiva, ou seja, a classe das primeiras letras.

Portanto, em *Pampaedia*, sua obra mais madura e abrangente, ele explora mais essa divisão e classificação do que nas outras obras. Vejamos alguns exemplos de como o autor trata de cada uma delas. A classe puerperal apresenta instruções semelhantes às presentes na Escola da Infância. Para o autor, logo que acabam de vir ao mundo, as criancinhas devem ser consagradas aos serviços de Cristo, por meio de orações, batismo, boa educação.

Igualmente, repete na classe do aleitamento, sua leitura de que a prole deve ser amamentada, com o leite da mãe, pois é o leite da graça de Deus, e para que forme as suas raízes, já que é o leite materno. E para as que não podem amamentar, ou as mais nobre, que talvez precisem de amas de leite, que arruem uma ama que seja sã, honesta e piedosa.

Na classe do balbuceio e dos primeiros passos, deve-se ensinar para as crianças as palavras com auxílio das cosias, para que possa verificar o que Salomão falou: “a sabedoria abre a boca dos mudos e torna eloqüentes as línguas das crianças (Sabedoria, 10, 21)”. (COMENIUS, 2014, p. 175). Assim, os pais ou as amas vão ensinando através dos nomes das coisas, com as palavras mais simples e pelas partes maiores.

Comenius diz que a criança deve ser exercitada no corpo e no espírito. “[...] Devem ser exercitadas nos movimentos, fadigas e no frio” (COMENIUS, 2014, pp. 175-176), como os persas ensinavam seus filhos, durante os seis primeiros anos. Primeiramente as mães não devem ter preguiça. Desde que ficara grávida, deve mudar seus pensamentos.

Depois que o filho nascer, os pais devem deixar as crianças se movimentarem e sempre fazer a criança feliz. Portanto, as crianças não devem ser educadas com moleza, mas, seguindo os exemplos dos espartanos: com agilidade, para o trabalho e para suportar as adversidades, ou ainda habituadas ao trabalho, à prudência (adquire esta ao errar e depois tomar consciência dos seus erros) e a procurar por toda a parte o uso das coisas. (COMENIUS, 2014, p. 176).

Na classe da percepção sensível, as crianças desta ainda não possuem nenhum conceito, nem bom nem mau, devendo os conceitos serem introduzidos através dos sentidos. “Ora, nada está na inteligência que primeiro não tenha estado nos sentidos”. (COMENIUS, 2014, p. 177). Comenius enfatiza que as primeiras impressões sempre apegam firmemente. “Portanto, porque o governo de toda a vida depende dos sentidos,

como foi justamente observado pelos filósofos, colocados no recto caminho, os sentidos farão com que tudo proceda devidamente”.(COMENIUS, 2014, p. 178).

A linguagem começa sempre como focoo tato e a vista. Será de suma importância, portanto, as crianças terem por toda a sua vida, os sentidos voltados para as coisas, pois assim vai acostumar-se a dar seu consentimento apenas à verdade e a basear-se em seu próprio juízo. (COMENIUS, 2014, p. 178-179),

Tudo isto é fácil de conseguir, pois, como diz Sêneca, na Epístola 109: “Muito facilmente os espíritos tenros são impelidos para o amor do honesto e do bem. A verdade apodera-se dos espíritos ainda mais dóceis, ou levemente corrompidos, se encontrarem um advogado idôneo”. Com o que está de acordo a voz de Deus (Isaías, 28, 29). (COMENIUS, 2014, p. 179).

Na classe dos bons costumes e da piedade, ele diz que é proibido, nessa etapa da vida infantil levar uma criança a ter ira, raiva, ódio, pois se ela se habituar a isso, vai ser difícil tirar este hábito. Como nossas raízes começam na primeira infância, a criança seguirá com esses costumes até a fase adulta.

São três os processos de ensinar os bons costumes para crianças. O primeiro são os exemplos. Ensinar é guiar. E ensina-se através do exemplo, ou seja, o educador tem que ser o exemplo para as crianças, caso contrário não vai funcionar. “Portanto aqui, é necessária, antes de tudo, a proteção dos sentidos, como recordamos pouco atrás, e este é o grande segredo da educação.” (COMENIUS, 2014, p. 180).

O segundo é a instrução. É necessário que a instrução seja clara, nítida e feita, de preferência comparábolas. “nas crianças, logo que, qualquer coisa começa a manifestar-se naturalmente, deve começar a ser dirigida e a ser educada, para evitar que, abandona a si mesma, se desenvolva de modo nocivo”. (COMENIUS, 2014, p. 180). O terceiro é a disciplina. Não se trata de bater fisicamente nos filhos, e sim, em uma

atenção para que eles façam o certo, sendo prudentes, orientando-os a fazer o bem. (COMENIUS, 2014, p. 181).

Por fim, o autor apresenta a classe coletiva e prática do regaço materno, a última classe ante de enviar a criança para a escola pública. Assim define o autor essa classe:

É, em certo sentido, uma escola semi-pública, onde as crianças se habituem a convier, a brincar, a cantar, a contar, a cultivar os bons costumes e a piedade, e a exercitar os sentidos e a memória (antes de começarem a aprender a ler e a escrever) sob a direção de Senhoras honestas, em casa das quais se juntam as criancinhas das redondezas (entre os 4 e 6 anos, mais ou menos), a expensas daqueles que querem que os seus filhos sejam formados suavemente e preparados para a escola pública.” (COMENIUS, 2014, p. 184).

Isso seria o jardim de infância. Para Comenius, primeiramente os pais tem que preparar os filhos adequadamente para poder frequentar a escola pública. Depois de ensinar corretamente, com exemplo, disciplina, prudência os filhos estariam preparados.

A questão da presença da criança na família e a necessidade de uma educação consciente e metódica da parte dos pais até os seis anos de idade é um marco da proposta comeniana para a primeira infância. Já, na Escola da Infância, Comenius afirmava:

Não aconselho que os meninos sejam apartados do regaço materno antes dos 6 anos de idade [...]. Primeiro, a criança pequena requer muito mais atenção do que aquela que lhe pode dar um professor que tem sob sua guarda uma turma de crianças. Portanto é melhor acalentá-la no regaço materno. Segundo, é aconselhável que o cérebro esteja bem consolidado antes da criança começar a exercer atividades e somente por volta do quinto ou sexto ano o crânio se fecha completamente, enrijecendo o cérebro. [...] Por outro lado, não é razoável manter as crianças em casa depois dos 6 anos [...]. (COMENIUS, 2011a, p. 75, grifo do autor).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos até aqui, que Comenius salienta que as crianças devem aprender pelos sentidos. Ele teve essa percepção, pois à época em que vivia, viu que “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”. (ARIÉS, 1981, p. 10).

Comenius, que não estava sozinho, mas foi um dos educadores que se preocupou o modo como as crianças eram tratadas e propôs soluções, através de seus livros, na igreja que freqüentava, já que estava diante dessa situação com a qual não concordava. O educador tcheco afirma na obra *Pampaedia* (COMENIUS, 2014, p. 163), que “toda a esperança de uma reforma universal das coisas depende da primeira educação”. Isso porque, para esse educador é na infância que devemos nos esforçar ao máximo para com os pequenos. É na infância que devemos plantar as sementes. Isto é aparece desde a *Didática Magna* (COMENIUS, 2011b, p. 325):

Os ramos principais de uma árvore, por mais numerosos que sejam, despontam do tronco logo nos primeiros anos; depois disso, apenas crescem. Do mesmo modo, tudo aquilo em que o homem deve ser instruído, e que lhe será útil durante toda a vida, deverá ser semeado e plantado desde a escola materna”. “Portanto, os homens devem ser instruídos desde cedo, não apenas por causa de si mesmos, mas também por causa dos outros, pois, (como diz Cícero com razão), o fundamento de toda a República é a recta educação da juventude.

Para Comenius (2014, p.165), o principal responsável pela educação dos filhos são os pais, cabendo a eles a primeira educação antes de mandá-los para a escola, aos sete anos de idade. E não devem esquecer que a infância é a primavera da vida, não podendo descuidar dessa fase dos filhos, pois é o momento de preparar o espírito das crianças.

A preocupação e o trabalho com a educação infantil, pudemos notar em todas as três obras analisadas aqui. Pudemos observar, também, a evolução e amadurecimento de Comenius nestas obras. Ele que começou com *Didática Tcheca*, depois traduzindo para o latim, e produzindo a *Didática Magna*, na qual a primeira infância tinha quatro momentos e uma preocupação mais geral com a questão do método. Depois a descreveu em seis fases, e mostrando como se educa em cada momento. Anos depois, ele escreveu *Pampaedia*, no qual sistematizou as seis classes da primeira infância, detalhando e aprofundando cada uma delas.

Kulesza (1992, p. 153), aponta para as características desse aprofundamento, que não ocorreu apenas em relação à primeira infância. Para ele,

[...] a evolução do seu pensamento em direção a uma pansofia pouco a pouco deixa para um segundo plano suas preocupações estritamente pedagógicas, para se voltar integralmente para seu ideal reformista no sentido da *rerum humanarum emendatione*. Naturalmente, esta orientação se reflete na sua visão [...].

Vemos então que um maior detalhamento e ênfase da primeira infância na *Pampaedia*, em relação à *Didática Magna*, veio da evolução e amadurecimento de Comenius que refletiu em suas obras. E que, segundo Kulesza (1992) é uma ordem natural no processo de aquisição do nosso conhecimento. “O gênio de Comenius consiste em ter compreendido que a Educação é um dos aspectos dos mecanismos formadores da natureza, havendo assim integrado o processo educativo a um sistema onde este processo constitui justamente o eixo essencial”. (KULESZA, 1992, p. 124).

Isso porque Comenius escreveu o livro *Escola da infância*, quando suas filhas, do seu segundo casamento, nasceram. Elas “conviveram com ele durante a redação de seu manual”. (COMENIUS, 2011a, p. 10). Não é à toa que Piaget se remete a Comenius como um precursor. Kulesza (1992, p. 124) menciona que:

Há portanto, uma ordem natural no processo de aquisição de nosso conhecimento e, assim, a aprendizagem deve seguir o caminho da natureza. Em nossos tempos, é Piaget quem destaca em Comenius o mesmo princípio, considerando-o, inclusive, precursor de sua epistemologia genética:

Comenius mostrou como educar as crianças de zero a seis anos de idade. Ele foi um dos primeiros educadores a preocupar com a identidade da criança. Ou seja, hoje a criança é o centro da atenção da família, e como vimos, nem sempre foi assim. Se hoje esse é o pensamento da sociedade, devemos, não só a Comenius, obviamente, mas a todos os pensadores que um dia se preocuparam com as crianças no passado.

#### REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COMENIUS, J. A. *A escola da infância*. São Paulo: Editora Unesp, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Didática magna*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Pampaedia (Educação Universal)*. São Paulo, SP: Editora Comenius, 2014.

COSTA, R. A educação infantil na Idade Média. *Revista Videtur*, Porto: Editora Mandruvá, 2002, p. 13-20. Disponível em: <<http://www.ricardocosta.com/artigo/educacao.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GASPARIN, J. L. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1994.

HILSDORF, M. L. S. *O aparecimento da escola moderna*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MANACORDA, M. A. *História da educação*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1989.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. rev. e atual. São Paulo-SP: Cortez, 2007.

KULESZA, W. A. *Comenius: A persistência da utopia em educação*. Campinas –SP: Editora da Unicamp, 1992.

recebido em 06 out. 2017 / aprovado em 17 abr. 2018

Para referenciar este texto:

BOLLIS, R. A. A contribuição do educador Jan Amos Comenius para a primeira infância. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 17, n.1, p. 202-220, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/cpg.v17n1.7970>>.

# Resenhas

## Reviews

***RACISMO E EDUCAÇÃO: (DES)CAMINHOS DA LEI NO 10.630/2003,***  
**DE TERESINHA BERNARDO; REGIMEIRE OLIVEIRA MACIEL; JANAÍNA**  
**DE FIGUEIREDO**  
**SÃO PAULO, EDUC/FAPESP, 2017. 140 P.**

**Maurício Pedro da Silva**

Docente do programa de Mestrado e Doutorado da  
Universidade Nove de Julho. São Paulo- SP - Brasil  
[maurisil@gmail.com](mailto:maurisil@gmail.com)

Com base em pesquisa intitulada "Racismo e educação: a lei nº 10.639/2003 na rede pública do Estado de São Paulo", sediada na PUC-SP, as pesquisadoras Teresinha Bernardo, Regimeire Oliveira Maciel e Janaína de Figueiredo acabam de publicar *Racismo e educação: (des)caminhos da lei nº 10.630/2003*, livro que trata da dinâmica interna das escolas estaduais do estado de São Paulo na correlação com as questões de natureza racial, abordando seus mais variados aspectos (religião, material didático, formação de professores etc.). O objetivo da obra, em suma, é analisar "como as engrenagens do racismo atuam para obstaculizar a efetivação da lei nº 10.639/2003." (p. 14).

Partindo do pressuposto de que a referida lei insere-se no contexto da educação como direito social, especialmente voltada para a política de ação afirmativa destinada à igualdade racial, as autoras lembram que todo esse processo resulta das lutas do movimento negro brasileiro, não sem ter gerado uma série de polêmicas, já que

acabou incidindo sobre a complexa dinâmica das relações raciais no Brasil.

Por isso mesmo, analisando especificamente o contexto das escolas estaduais paulistanas, alertando para o fato de que as políticas educacionais do estado de São Paulo seguem uma visão neoliberal da educação, contribuindo para o apoio ideológico de alguns mecanismos de reprodução do racismo no ambiente escolar, como, por exemplo, a exclusão de demandas da comunidade escolar ou a imposição de um currículo hegemônico. É preciso lembrar que um dos propósitos da lei em tela era exatamente a reconfiguração do currículo tradicional, respondendo às demandas de valorização da história e da cultura africana e afrodescendente, exatamente o contrário do que se verifica na política educacional do estado de São Paulo, que adota "iniciativas e programas étnico-raciais isolados e pontuais desarticulados com o currículo." (p. 24).

Há, ainda, como demonstram as pesquisadoras, uma tendência a assumir um discurso que generaliza dos atos discriminatórios, caracterizando-os como bullying, o que discriminaliza o racismo, deslocando a discussão para outras esferas. Daí, como revelou a pesquisa citada, o fato de tanto professores como gestores educacionais negarem a prática de racismo nas escolas, levando à seguinte ilação:

[...] o que verificamos nesta pesquisa é o posicionamento institucional da escola a favor da manutenção do racismo. O discurso dos gestores educacionais, as políticas educacionais implementadas, o silenciamento da violência racial, o tratamento conferido ao bullying, todo esse conjunto de práticas interligadas se apoiam no mito da democracia racial, atribuindo toda uma lógica e dinâmica ao racismo brasileiro. (p. 34).

Dentro desse contexto, as autoras analisam algumas questões mais pontuais, como a presença das religiões afro-brasileiras no ambiente escolar, resultando em intolerância religiosa, em geral revestida de um discurso racista (a pesquisa revela, por exemplo, um alto número de respondentes que se manifestaram como "sem religião", o que poderia ser vinculado a uma omissão advinda do receio de sofrer preconceito); a

questão do material didático, que indica não apenas pouca presença de conteúdos relativos à lei em causa, mas também, quando esse conteúdo aparece, uma abordagem marcada por estigmas e preconceitos (as autoras, entre outras coisas, criticam o *Caderno do Programa São Paulo Faz Escola* e elogiam o pioneirismo, na discussão da questão racial, dos *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas); e a questão da formação de professores, cuja precariedade é apontada como um obstáculo à efetivação da lei 10.639/2003, levando o enfrentamento dos problemas de preconceito racial na escola para o campo das subjetividades individuais. Disso tudo resulta que

se a escola não está atuando em prol da efetivação da lei, ela está contribuindo para reforçar e estereotipar ainda mais aqueles que são tidos como diferentes e marginalizados, pois opera com uma concepção de cultura que engessa as realidades vividas pela população negra, não lhes reconhecendo a dinâmica própria e singular que os caracteriza no contexto das relações sociais. (p. 76).

Finalmente, tratando das perspectivas em relação aos conteúdos da lei em questão, as autoras propugnam pela descolonização do currículo, além de chamar a atenção, no que compete ao ensino de história, tanto para as perspectivas historiográficas adotadas pelos autores didáticos quanto para a linguagem utilizada nesses materiais.

Há, ainda, um interessante capítulo sobre os territórios negros na cidade de São Paulo, entendendo o conceito de *território* numa acepção política e cultural (lugar de experiências, memórias e práticas sociais), tendo como referência principal o estudo de Raquel Rolnik (*Territórios negros nas cidades brasileiras*, 1989) e dando especial atenção para o estudo de caso do Emei Nelson Mandela (Bairro do Limão).

Infelizmente, após extensa e minuciosa pesquisa bibliográfica e empírica, a conclusão a que se pode chegar não é muito animadora: "com atuação em várias esferas da sociedade brasileira, o racismo encontra, no campo educacional, condições

privilegiadas para a sua manutenção" (p. 109), o que reflete bem a situação atual que estamos vivendo não apenas no estado de São Paulo, *locus* da pesquisa, mas em todo território nacional.

***PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL I, DE LIGIA DE CARVALHO A. VERCELLI E CRISTIANO R.***

**ALCÂNTARA (ORG.)**

**JUNDIAÍ: PACO, 2017. 125 P.**

**Rafaele Paulazini Majela dos Santos**

Mestranda no Programa de Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. São Paulo – Brasil  
[rafaelepaulazini@yahoo.com.br](mailto:rafaelepaulazini@yahoo.com.br)

**L**igia de Carvalho Abões Vercelli e Cristiano Rogério Alcântara, organizadores da obra que ora resenhamos, são, respectivamente: professora doutora e mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove) e docente do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na mesma universidade; doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em Ciência da Informação pela Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo (USP), membro da coordenadoria pedagógica (Coped) e da Comissão Permanente de Análise e Seleção de Currículos – coordenação técnica entre a Secretaria Municipal de São Paulo (SME) e a Unesco "Inovações para a qualidade da educação: da gestão à sala de aula".

O livro foi resultado de pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp), pertencente ao Progepe.

Em seu primeiro capítulo, *Debatendo a concepção de criança e de infância: transformação na prática pedagógica de um professor de berçário*, Emillyn Rosa, José Carlos da Silva e Lígia Vercelli pontuam a importância das Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS) que aconteciam numa creche municipal de Santo André, para a identificação de concepção de infância dos professores que atuavam na unidade, buscando uma modificação nas práticas cotidianas com as crianças, propondo ouvi-las, principalmente, pensar atividades lúdicas e significativas a elas. As reuniões contemplaram o contexto histórico da Educação Infantil e a dicotomia entre assistencialismo e educação, valendo-se da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e dos Referenciais Curriculares de 1998, além de dinâmicas, vídeos e debates que auxiliaram na busca e construção da concepção de infância do corpo docente da unidade. Concomitantemente, algumas ações foram discutidas e repensadas, como o processo de decoração nos espaços da unidade, prevendo a proximidade e interação das crianças, repensando a disposição dos objetos à altura das crianças, além do brincar e do lúdico, como contraponto à memorização e escolarização, e do desafio de propor atividades diversificadas aos bebês.

No capítulo II, *Sobre o desafio da prática de uma professora de Educação Infantil*, Cleia Cardoso Dias faz um relato de sua atuação como professora da prefeitura do município de São Paulo, iniciada na zona sul da cidade, região com grande falta de profissionais. Conta como foi difícil a locomoção de um extremo ao outro da cidade e que, somente depois de um ano de trabalho nesse Centro de Educação Infantil (CEI), conseguiu se remover para uma unidade mais próxima de sua casa, porém continuou encontrando dificuldades, pois a falta de professores era grande e não contava com o apoio do coordenador pedagógico, uma vez que o CEI, à época, não contava com

esse profissional. Discorre sobre a mudança ocorrida após um ano de trabalho nessa instituição, uma vez que o grupo docente se completou e, principalmente, passou a conhecer como eram feitos os encontros de Planos Especiais de Ação (PEA), junto com a presença de uma coordenadora pedagógica, que primava pelos registros e pela reflexão da *práxis* pedagógica.

No capítulo III, *Como a horta virou arte: uma relação entre o aprender e o se encantar*, Débora Paixão Passo e Lilian da Rocha Penteado relatam como trabalharam as rodas de conversas e, a partir delas, a forma pela qual traçaram um projeto significativo com as crianças. Mencionam que, por meio da fala de uma criança sobre o final de semana –“ontem eu comi cenoura” –, a turma, instigada pelas professoras, começou a fazer perguntas relacionadas; assim, observaram que poderiam, a partir daí, realizar seu trabalho com o projeto horta.

No capítulo IV, *Adaptação de bebês na creche: o estabelecimento do vínculo para qualidade psíquica*, Vanessa Takigami Alves aponta para a mudança nas estratégias utilizadas para melhor adaptação das crianças, com as reuniões e a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da creche. Foram discutidas a importância de estabelecer horários para adaptação, a participação dos pais nas atividades durante o período e a organização das salas, buscando criar vínculos entre os bebês, as famílias e os educadores durante todo o processo. A participação da coordenadora pedagógica e de toda a equipe escolar, durante o período de adaptação, foi imprescindível para alcançar uma compreensão do impacto do vínculo para a saúde psíquica das bebês, assim como a parceria com as famílias e a análise dos registros feitos pelas professoras.

No capítulo V, *A importância do registro reflexivo na formação docente*, Adriana Santiago Silva e Camila Aparecida Lambstain, embasadas nas ideias de Gobbi e Pinazza (2015), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1997) e na Pedagogia Liberta-

dora de Paulo Freire (2014), utilizaram-se das palavras norteadoras aprendizagem, escolarização e cidadania para contextualizarem a ressignificação da prática docente, subsidiada pelos registros docentes e as reuniões de Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico (HTPC) para organizarem suas ideias e reestruturarem o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental I.

No capítulo VI, *Gestão democrática, o papel do diretor e o estabelecimento de parcerias: uma reflexão complexa*, Sara Regina Leite de Paula Lamganske relata uma experiência como gestora de uma creche localizada no município de São Bernardo do Campo. Considera que o diretor, coordenador pedagógico, professor e auxiliar em educação são gestores de determinadas ações e é com a parceria de todos que se pode realizar um trabalho satisfatório.

No capítulo VII, *Gestão escolar: processos formativos e ressignificação de práticas*, Letícia Macedo Dias e Tatiana Macedo Dias identificam, em sua pesquisa, a importância da ação-reflexão-ação durante os encontros das equipes escolares, juntamente com o Conselho Mirim e o Conselho de Ano de Ciclo, buscando assim representatividade de todos os envolvidos na construção e reorganização do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Num panorama geral, a obra aborda pesquisas e resultados atuais, podendo elucidar novas práticas no âmbito educacional. Nesta obra, os profissionais da Educação Infantil, sejam eles professores, coordenadores ou mesmo auxiliares, encontrarão importante aporte teórico embasado por suas práticas.

## Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamen-  
tal. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília-DF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*.  
Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GOBBI, M.A.; PINAZZA, M. A. *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2015.

***PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL II***, DE LÍGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI E CRISTIANO ROGÉRIO ALCÂNTARA (ORG.)  
**JUNDIAÍ: PACO, 2017. 164 P.**

**Claudia Zagatto Fernandez**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho.  
Professora Efetiva na Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo. SP- Brasil  
[clazf30@gmail.com](mailto:clazf30@gmail.com)

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1988, p. 89).

**L**ígia de Carvalho Abões Vercelli é doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove). Graduada em Psicologia e em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia e formação em Psicanálise. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Uninove. Cristiano Rogério Alcântara é doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP, mestre em Ciências

da Informação pela Escola de Comunicação e Arte da USP. Pedagogo pelo Centro Universitário de Santo André, formado em Letras e as literaturas brasileira e portuguesa pela Universidade de Franca. Atualmente, atua como coordenador pedagógico na Prefeitura de São Paulo.

O livro que ora resenhamos pertence à coleção intitulada *Práticas pedagógicas e a formação continuada na escola da infância*, composta por três volumes, a saber: *Práticas pedagógicas e a formação continuada na educação infantil I (v. 1)*, *Práticas pedagógicas e a formação continuada na educação infantil II (v. 2)* e *Temas fundamentais na escola da infância (v. 3)*, resultado da parceria entre professores da escola básica de educação infantil e da Universidade Nove de Julho (Uninove), que participam do Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp).

Este volume é composto pela apresentação, prefácio e oito textos escritos por diferentes autores.

Na apresentação, Vercelli e Alcântara relatam que a concepção de criança adotada pelos autores é a de um ser capaz de construir conhecimento e cultura, que tem voz e vez no espaço escolar, que é criativa, que traz saberes adquiridos por meio da educação formal e não formal.

No prefácio, a escritora professora doutora Suely Amaral Mello, da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp), parabeniza o grupo de estudos pela iniciativa em tornar suas práticas pedagógicas objetos de discussões e pesquisas. Afirma que não há prática sem teoria e quanto mais consciência teórica, mais orientação temos para tomadas de decisões. Destaca o desafio da formação continuada dos professores, protagonizado pelo coordenador pedagógico com um olhar lúcido a promover a formação e desenvolvimento de uma inteligência curiosa e de uma personalidade solidária das crianças de 0 a 6 anos.

Cristiano Rogério Alcântara, coordenador pedagógico e líder de um grupo de estudos no município de São Bernardo do Campo, em *É possível mediar a literatura com as professoras em horários de formação continuada?*, ressalta que retomou pontos de seu doutoramento sobre literatura e que o desafio está em mediar literatura a docentes para que possam formar crianças leitoras adotando uma organização textual descrita por apresentação da metodologia contextualizada. Para Alcântara, só é possível tornar uma criança leitora se o docente usar desta prática em sua vida. No decorrer do texto, o autor aborda os caminhos que percorreu com a metodologia participativa entre o grupo de estudos e a prática desenvolvida cotidianamente. As leituras literárias realizadas pelo coordenador pedagógico no momento da formação coletiva apresentam meios de aproximação desta linguagem aos leitores a fim de atingir seus objetivos, partindo dos docentes para chegar às crianças. Alcântara reconhece que, para atingir essa prática, é necessário tempo, qualificação e situações significantes ao mediador e ao mediado.

No segundo capítulo, *Gestão Escolar e suas implicações na cultura da escola*, Ana Lúcia Borges relata a sua experiência como professora de uma escola de educação infantil e o seu desafio em voltar após 10 anos no cargo de diretora. Nesse sentido, no momento, seu maior questionamento é: Por que a prática do professor é tão paralisada, sendo que participam de formações continuadas? Borges relata que ouviu, observou, pesquisou e refletiu sobre a cultura da escola, fez estudos aprofundados do Projeto Político-Pedagógico (PPP), atas, planos de ensino, avaliações e todos os registros que a escola possuía. Aponta que, por meio da relação dialógica com a equipe escolar, o grupo foi se envolvendo em propostas de mudanças nas práticas pedagógicas com embasamento teórico condizente ao desenvolvimento escolar. O texto reflete, também, sobre a metodologia colaborativa como um caminho para obter resultados positivos, desenvolvimento de projetos, diversidade cultural, Artes, Ciências, sempre com a participação das

crianças. Borges finaliza apontando que o papel da gestão no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola e sua implicação na cultura escolar é conhecer e desnaturalizar para transformar, mesmo que nem toda a equipe escolar concorde com as modificações.

Em *O planejamento e a rotina nas práticas da equipe gestora e das professoras de uma creche localizada na cidade de Santo André-SP*, Sandra do Prado Pereira apresenta ao leitor os resultados de sua dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove) sobre a rotina e o planejamento realizado em uma creche na qual ela atuou como diretora. Sua pesquisa-intervenção permeia a prática de compartilhar as responsabilidades acerca da unidade escolar, da comunidade, da equipe escolar, das crianças, conscientes do PPP da escola, da gestão democrática, das práticas dos professores, suas inquietações, direcionamento dos estudos e pesquisas para soluções cotidianas. Pereira finaliza relatando que os estudos sobre as políticas públicas direcionadas à educação infantil vêm se intensificando, demonstrando a importância das discussões sobre a educação das crianças pequenas.

Djanira Alves Biserra Araújo e Lígia de Carvalho Abões Vercelli, em *Roda de conversa com professoras da creche: repensando os espaços lúdicos*, apontam a importância da observação e análise da apropriação das professoras em relação aos espaços lúdicos da creche. A caracterização do ambiente é apresentada nas dimensões inter-relacionadas na dimensão física, funcional, temporal e relacional, bem como, para a criança, o espaço pode ter significados afetivos de alegria, de medo, de proteção, de mistério, de descoberta, de liberdade e de opressão. O texto segue com o registro dos diálogos ocorridos, na perspectiva do Círculo de Cultura de Paulo Freire, entre coordenadora e professoras sobre suas experiências nos espaços lúdicos com as crianças. As autoras afirmam que a

pesquisa trouxe oportunidades de reflexão e discussão essenciais à avaliação da postura no trabalho docente da creche, objetivando a qualidade da educação infantil.

Em *Encontros formativos com gestores: dialogicidade e participação*, Carolina Mariane Miguel e Valquiria Bertuzzi Veronesi, ambas assistentes pedagógicas, destacam os relatos de uma prática de encontros formativos com outros(as) assistentes pedagógicos(as) da prefeitura de Santo André nos anos de 2015 e 2016. Reflexões, pesquisas teóricas e práticas acerca do currículo na educação infantil, das diretrizes nacionais curriculares, dos projetos político-pedagógicos e da Arte como essenciais ao desenvolvimento de todo trabalho na unidade escolar. O leitor irá observar que os encontros têm o objetivo de colaborar com o desenvolvimento profissional dos docentes, focados na essência humana visando à qualidade da educação das crianças.

Lucilene Schunck Costa Pisaneschi, em *O Projeto Político-Pedagógico como eixo da formação em serviços: perspectivas dialógicas*, traz para discussão a reflexão acerca do PPP como instrumento no processo da formação continuada dos docentes, no fortalecimento da identidade institucional dos espaços de educação infantil. O texto reflete sobre a gestão democrática unida ao trabalho do docente, destacando o movimento crítico reflexivo sobre as práticas de cada um. Em continuidade, o leitor irá compreender as possibilidades apresentadas para ressignificar as dificuldades, limites e ressaltar os avanços no ambiente escolar. Pisaneschi afirma que a constituição de um ambiente participativo pressupõe o diálogo como princípio, meio e continuidade ao movimento crítico-reflexivo nas práticas diárias da unidade escolar.

No texto *A parceria também nasce da adversidade*, Rubia Armelini de Freitas e Maria Tânia Antão Fernandes, respectivamente coordenadora e diretora em uma escola de educação infantil, iniciam o texto relatando a importância do trabalho harmonioso e respeitador entre os próprios membros da equipe gestora. Enfatizam que não é fácil a convivência e a aceitação de opiniões contrárias; entretanto, o desafio foi superado com

o objetivo comum em priorizar o sucesso na qualidade educacional, com o planejamento de ações. As autoras descrevem ao longo do texto os desafios que foram enfrentando com a equipe escolar, diante das situações do dia a dia. A partir de 2015, as modificações no espaço físico, no grupo de professores, as reuniões e estratégias de gestão administrativas e pedagógicas se tornaram mais efetivas no cotidiano escolar, o acompanhamento das atividades e planejamentos dos professores pelo diretor começa a ser colocado em prática, incentivando a exploração de outros ambientes para a aprendizagem, além da sala de aula. O texto prossegue com relatos da parceria da Arte e História como meio de intervenção nas reuniões pedagógicas junto aos professores. O resultado obtido com os alunos proporcionou uma mostra de Arte e uma parceria cada vez mais assídua, estreitando a relação da equipe gestora, que passou a se reunir com mais frequência com o objetivo de qualificação da educação. Fica claro no texto que as autoras compreendem que o papel da gestão não deve ser neutro, precisa intervir na realidade escolar de forma transformadora.

No último texto, *Partilhando a escrita de diários de bordo*, Cristiano Rogério Alcântara e Michele Peres da Cruz apresentam ao leitor a importância do Diário de Bordo na qualificação da educação dentro de uma Pedagogia Cultural. O texto inicia com o relato da experiência de Alcântara que propõe reuniões a outros coordenadores pedagógicos de outras unidades escolares, a fim de que possam conhecer os pressupostos da Pedagogia Cultural do Diário de Bordo, desafios, frustrações e aprendizados. O texto segue com a descrição da experiência de Cruz e a construção do Diário de Bordo, seus desafios e sua importância como instrumento de acompanhamento do trabalho do docente pela gestão, os cuidados com os registros, a criatividade das atividades, as evoluções obtidas em cada grupo de crianças, as dificuldades e facilidades encontradas. Em sequência, ilustrando o Diário de Bordo também como um auxiliar reflexivo ao docente sobre sua prática pedagógica, Cruz descreve um pouco da experiência que teve com os

docentes de sua unidade escolar, ao colocar a escrita das práticas em atuação, bem como os diálogos desses registros nas reuniões em grupo. Finalizando, os autores ressaltam que todo processo iniciado requer tempo, pois deve-se levar em consideração as subjetividades, atribuições de sentidos e significados na construção do conhecimento das partes envolvidas.

O livro interessa a todo gestor, docente e pesquisador da área da educação infantil, uma vez que aponta que a formação continuada em serviço promove a qualidade na educação infantil, fundamentada numa concepção de criança capaz de construir conhecimento e cultura. Para tanto, os caminhos da participação da gestão na unidade escolar devem perpassar o administrativo burocrático e intervir junto ao corpo docente na formação continuada de uma construção de identidade escolar própria e específica de suas necessidades. A leitura situa o leitor em experiências realizadas em diferentes unidades escolares que venceram o desafio da intervenção da equipe gestora democrática e integrante do processo educativo.

***A DIALÉTICA INVERTIDA E OUTROS ENSAIOS,***  
**DE EMÍLIA VIOTTI DA COSTA**  
**SÃO PAULO: UNESP, 2014. 239 P.**

**Vinicius Carlos da Silva**

Mestrando em História. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de ciências e  
letras de Assis, São Paulo, SP – Brasil  
[viniciuscda Silva@yahoo.com.br](mailto:viniciuscda Silva@yahoo.com.br)

A obra *A dialética invertida e outros ensaios*, de Emília Viotti da Costa, configura-se como um trabalho à parte na já vasta e impecável bibliografia da autora. Versátil, o livro se constitui de um registro de variados artigos, que foram elaborados em diversos momentos da carreira da historiadora, e que, por isso mesmo, abarcam temas distintos, de questões metodológicas - caras ao ofício de qualquer historiador - à assuntos específicos, vinculados a objetos de trabalhos de Viotti anteriormente publicados.

São ao todo 10 artigos, que visam, nas palavras da própria historiadora:

[...] manter vivos a realidade histórica e o reconhecimento de que são os homens e as mulheres que fazem a história, embora não a façam em condições por eles escolhidas, pois atuam sobre uma realidade que já encontram definida pelos antepassados – e é a partir dessa realidade, tal como a percebem, que atuam, cabendo

ao historiador, portanto, recuperar tanto quanto possível esse processo. (VIOTTI, 2013, p.07)

No primeiro capítulo, a autora de *A Abolição*, se utiliza do emblemático Maio de 1968 francês, tanto para problematizar as dimensões deste importante evento histórico, como para chamar a atenção dos historiadores quanto aos questionamentos historiográficos que ocorreram a partir daquele momento; em especial daqueles que trabalham no campo da história do trabalho. A autora advoga pela existência de duas grandes vertentes que se formaram, grosso modo, depois de 1968: a primeira composta pelos historiadores receosos das novas mudanças que estavam ocorrendo, justamente pelo fato destas advirem “do calor momento”, ofertadas pelos questionamentos trazidos à tona no Maio de 68. Já a segunda vertente correspondia àqueles que propunham abolir as antigas metodologias e estruturas do saber, levantando novas bandeiras e questionamentos para o campo historiográfico pelo simples fato destes serem novos.

Ao explanar estes dois lados opostos, Viotti se coloca como inimiga de tal polarização que, no seu entendimento, são igualmente equivocados. Enquanto um acaba por recusar ou diminuir mudanças históricas importantes, o outro apenas se foca na sua originalidade, sem problematizá-lo de maneira mais rica, podendo por isso mesmo, assemelhar-se e muito aos modelos históricos mais tradicionais. Ou seja, Viotti aponta para o fato de que ocorreu apenas uma mudança de postulados metodológicos, que são igualmente insatisfatórios, na medida em que buscam em grande parte se sobrepor um ao outro, desprezando tanto a complexidade dialética como a teoria da *práxis*. Em seu entendimento, a síntese dessa disputa seria a substituição de ambos os

reduccionismos, tanto do econômico quanto do cultural ou linguístico, uma vez que esse processo apenas inverte os termos do discurso historiográfico.

Os demais capítulos possuem temáticas das mais variáveis possíveis: o caráter constituinte dos primeiros povoadores do Brasil, seus atributos e os motivos pelos quais tais indivíduos foram enviados para cá; o tráfico negreiro, no contexto do colonialismo brasileiro, com destaque para a participação fundamental da religião e do direito português para a existência legítima da instituição da escravidão de acordo com os preceitos religiosos e da constituição lusitana; a complexa questão da representação histórica *versus* a realidade histórica dos representados, cujo enfoque aqui são os escravos brasileiros, desde o início da colonização até a Abolição; o movimento operário na Primeira República, que não era homogêneo, em absoluto, uma vez que existiam diversas vertentes do anarquismo, por exemplo, e uma importante participação feminina nas lutas operárias; os novos questionamentos para a historiografia do movimento operário na América Latina surgidos a partir dos anos 1980; a influência da cultura francesa em São Paulo no século XIX brasileiro, perceptível através dos autores lidos pela nossa *intelligentsia*; e, por fim, o papel do historiador na sociedade em que ele está inserido.

Merece destaque o quinto ensaio, no qual a autora aborda a rebelião de escravos de Demerara, ocorrida no ano de 1823, trabalho apresentado primeiramente em 1988, estendido e publicado posteriormente sob o título *Coroas de glória, lágrimas de sangue: A rebelião de escravos em Demerara em 1823*, em 1998, pela Companhia das Letras, que vem sendo reeditado deste então. Uma das mais importantes características deste estudo foi a ampla documentação arquivística utilizada para a reconstituição do citado evento que, aliado ao excelente trabalho metodológico da autora, tornaram o livro referência em

diversos processos de seleção nos programas de pós-graduação em História espalhados pelo país.

Trabalho de vigor, cuja leitura se caracteriza por prazerosa e, ao mesmo tempo, didática e instrutiva, *A dialética invertida e outros ensaios* se torna mais uma referência no campo do fazer historiográfico, em especial aos novos historiadores, sem, contudo, excluir os mais experientes; muito pelo contrário, aliás: possui o mérito de dialogar com todos os públicos interessados nos meandros e ditames da história e/ou historiografia.

Aos mais novos, a empreitada de Viotti se faz uma referência fundamental, um exemplo a ser seguido, uma amostra do ofício do historiador numa época em que muitas análises se focam mais nos discursos historiográficos do que nos grupos e indivíduos que os produziram, esquecendo-se que a história é o estudo dos homens no tempo e, por mais tautológica que seja essa afirmação, faz-se necessária repeti-la, uma vez que, ao se deslocar a análise para o discurso e não para os grupos sociais envolvidos, ou seja, de seu verdadeiro objeto, esvazia-se a história de todo seu sentido e senso crítico.

Aos historiadores de carreira, *A dialética invertida e outros ensaios* constitui-se também como referência e, muito provavelmente, deve suscitar outro tipo de prazer: o de poder ser apreciado em seus pormenores, do início ao fim, com destaque para a habilidade invejável da historiadora de englobar diversos temas, com propriedade e conhecimento de causa em todos os assuntos que se dispõe a tratar.

# Instruções para os autores

Instructions for  
authors

---

## SUBMISSÃO DE TRABALHOS, ASPECTOS ÉTICOS E DIREITOS AUTORAIS

Tendo em vista a publicação os autores podem submeter a análise da Comissão Editorial da revista *Cadernos de Pós-graduação*, artigos e resenhas em português, inglês, espanhol, francês e italiano. As resenhas devem corresponder a obras recentes de, no máximo, dois anos do ano de sua publicação.

Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial serão avaliados em relação ao mérito científico, adequação às orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) às instruções editoriais contidas neste documento.

Os textos enviados deverão ser originais e inéditos no Brasil e no exterior. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidos simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras.

Os autores devem submeter o texto à revisão ortográfica e gramatical antes de apresentá-lo à Revista.

Todos os artigos submetidos a revista passam pela verificação do programa *CopySpider* (software detector de plágio).

Se a pesquisa que deu origem ao artigo envolver seres humanos, é recomendável declarar que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

À Comissão Editorial reserva-se o direito de aceitar ou não os trabalhos a ela

enviados e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação.

Os artigos devem conter, no máximo, 3 (três) autores. Todos os autores precisam ser identificados na plataforma de submissão online da Revista:

<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/login>

Cada autor só poderá ter um manuscrito em tramitação, entre o início da submissão e a publicação final. Será observado um intervalo de dois anos entre a publicação de textos escritos pelo mesmo autor e o início de um novo processo de submissão.

*Cadernos de Pós-graduação* é destinada, prioritariamente, a publicação dos manuscritos dos estudantes da pós-graduação em educação, mas nada impede que os seus co-autores sejam mestres ou doutores.

O texto enviado não deve conter identificação do(s) autor(es). Para assegurar a integridade da avaliação por pares cega, para submissões à revista, deve-se tomar todos os cuidados possíveis para não revelar a identidade de autores e avaliadores entre os mesmos durante o processo.

Isto exige que autores, editores e avaliadores (passíveis de enviar documentos para o sistema, como parte do processo de avaliação) tomem algumas precauções com o texto e as propriedades do documento:

Os autores do documento devem excluir do texto seus nomes, substituindo com "Autor" e o ano em referências e notas de rodapé.

Em documentos do *Microsoft Office*, a identificação do autor deve ser removida

das propriedades do documento (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

Os trabalhos enviados devem vir acompanhados, em arquivo separado, de formulário de autorização (conforme modelo disponível na página virtual do periódico) sobre a exclusividade de publicação do artigo pela revista Cadernos de pós-graduação, e pela cedência de direitos do autor.

A instituição e/ou quaisquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, sendo esses de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Todos os trabalhos serão submetidos à avaliação de, pelo menos, dois pareceristas, garantidos o sigilo e o anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos especialistas dos pareceres (*blind peer review*).

As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas ao(s) respectivos autor(es) via plataforma da revista.

Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma disponível no endereço eletrônico da revista Cadernos de pós-graduação.

## **NORMAS BÁSICAS DE FORMATAÇÃO**

Os textos devem ser elaborados conforme as instruções a seguir.

1) Digitados no Editor *Word* (.doc) ou programa compatível de editoração;

fonte Times New Roman; tamanho 12; alinhamento à esquerda; sem recuo de parágrafo e espaçamento 1,5.

2) Os artigos devem ter entre 14 mil e 35 mil toques (considerados caracteres e espaços), e as resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (considerados caracteres e espaços).

3) Os artigos devem apresentar obrigatoriamente os seguintes quesitos:

a) título;

b) title;

c) resumo (entre cem e 150 palavras); Os resumos deverão ter os principais indicadores do desenvolvimento do artigo. Obrigatoriamente, deverão conter o objeto de pesquisa, a questão de pesquisa, o modelo teórico utilizado como fundamentação, a abordagem metodológica, as categorias fundamentais e algumas das conclusões do estudo realizado, seja de caráter empírico ou meramente teórico.

d) palavras-chave (máximo cinco, separadas e finalizadas por ponto, inicia com letra maiúscula)

e) abstract (idem palavras-chave);

f) key-words;

g) Ao final, obrigatoriamente, devem ser registradas as referências de todos os autores citados no texto, apenas eles, com as informações completas. A revista adota o sistema autor-data. O recurso tipográfico utilizado para destacar o título deverá ser itálico (dúvidas consultar ABNT NBR 10520 e 6023 respectivamente).

4) As notas explicativas, que não se confundem com referências à fonte, devem vir ao final do texto (antes de referências), com numeração sequencial em algarismos arábicos.

5) As unidades de medidas devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborado pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]. Em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses.

6) As palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico e os neologismos ou acepções incomuns, em fonte normal e entre “aspas”.

Os trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou quaisquer tipos de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, incluindo a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser inseridos no corpo do texto e encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS). As imagens devem ter alta definição (mínimo de 300 dots per inchs [DPIs]). Mapas ou micrografias devem ser representados com as respectivas marcas de escala.

Identificação das ilustrações (figuras, gráficos, quadros, imagens) - ABNT NBR 6022:2002 - Informação e documentação - Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação – item 6.9

- a. São indicados na parte inferior
- b. exceção das tabelas que seguem IBGE

8) Sempre que envolve imagens nas publicações da Universidade Nove de Julho é necessário autorização: do fotografado e do fotógrafo. Foto com menor tem que ter autorização dos pais também. Para requerer os formulários nos envie um e-mail.