

ISSN 1413-0963

# interMeio

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**NÚMERO 40**

**REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**DOSSIÊ**

**Perspectivas Histórico-sociais de Estudo  
do Fenômeno Educativo**

*interMeio*

**REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**Célia Maria Silva Correa Oliveira**  
Reitora

**Eurize Caldas Pessanha**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação  
em Educação

**João Ricardo Figueiras Tognini**  
Vice-reitor

**Geraldo Vicente Martins**  
Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais

*interMeio*

**REVISTA DO PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616  
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

**CONSELHO EXECUTIVO**

Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório  
Prof. Dr. David V - E Tauro  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Fabiany de Cássia Tavares Silva – Presidente  
Prof. Dr. Luiz Carlos Pais  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Maria Emilia Borges Daniel  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Monica de Carvalho Magalhães Kassar  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Sonia da Cunha Ur

**CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL**

Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Alda Junqueira Marin – PUC/SP  
Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim – UNICAMP  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Gizele de Souza – UFPR  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Maria Vieira Silva - UFU  
Prof. Dr. Miguel Chacon – Unesp Marília  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Vera Maria Vidal Peroni – UFRGS  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Soraia Napoleão Freitas – UFMS  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Yoshie Leite Ussami Ferrari – UNESP/PP  
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo – UFPA  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Geovana Lunardi Mendes - UDESC

**CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Natércia Alves Pacheco - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto/Pt  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Mariëtte de Haan - Utrecht University — Faculty of Social Sciences Langeveld — Institute for The Study of Education and Development in Childhood and Adolescence Heidelberglaan 1 Netherlands (Holanda)  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Pilar Lacasa - Universidad de Alcalá de Henares - Uah - Facultad de Documentación, Aulario Maria de Guzmán, Madrid (Espanha).  
Prof. Dr. José Carlos Morgado - Instituto de Educação Universidade do Minho Braga - Portugal.  
Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero – Universidade Nacional do Chile

*interMeio*

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

Editora Científica Responsável

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany@uol.com.br

*A revisão linguística e ortográfica é de  
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade  
do Prof. Dr. David V- E Tauro*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Coordenadoria de Editora e Gráfica - PROPP/UFMS

Tiragem

500 Exemplares

**InterMeio tem seus artigos indexados na:**

**BBE** • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

**IBICT** • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

**GEODADOS** [www.geodados.uem.br](http://www.geodados.uem.br)

Os artigos devem ser encaminhados para:

**REVISTA INTERMEIO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CCHS/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://www.intermeio.ufms.br>

e-mail: [intermeio.cchs@ufms.br](mailto:intermeio.cchs@ufms.br)

Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7619

Revista publicada com recursos da



Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria De Biblioteca Central/UFMS

InterMeio : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de  
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A Universidade, 1995 –.  
v. : il. ; 21 cm.

Semestral

Subtítulo anterior: revista do Mestrado em Educação

ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

## Sumário

---

### DOSSIÊ

#### PERSPECTIVAS HISTÓRICO-SOCIAIS DE ESTUDO DO FENÔMENO EDUCATIVO

- |  |    |
|--|----|
| INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NAS COLÔNIAS AGRÍCOLAS DA AMAZÔNIA NA<br>SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX<br>Vitor Sousa Cunha Nery<br>Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avel França   | 13 |
| A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO<br>E SUA CONFIGURAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÁS<br>Tamiris Alves Muniz<br>Ana Maria Gonçalves   | 30 |
| O ENSINO DA FILOSOFIA AFRICANA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO<br>PARANÁ: IMPEDIMENTOS EPISTÊMICOS?<br>Luís Thiago Freire Dantas  | 58 |
| O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO<br>EDUCACIONAL BRASILEIRA<br>João Carlos da Silva   | 81 |
| OS AFRO-BRASILEIROS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO<br>ÉTNICO-CULTURAL DA AMAZÔNIA E AS POSSIBILIDADES<br>METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA<br>Marcio Raiol Santos<br>Raul Marques Cortez<br>Danielle Leite Oliveira<br>Inayra Nazaré Morgado Nascimento<br>Marcio Antonio Raiol dos Santos | 97 |

CURRÍCULO COMO FRONTEIRA CULTURAL: REFLEXÕES ACERCA DO CURSO DE PEDAGOGIA ACORDO BRASIL/JAPÃO INVESTIGA O CURRÍCULO COMO FRONTEIRA CULTURAL Tânia Maria de Lima Glauce Viana Souza Torres	110
PROFESSORAS ESTABELECIDAS ENSINANDO COMUNIDADES OUTSIDERS: TENSÕES NAS REDES DA CIDADE Valéria Milena Rohrich Ferreira Evellyn Bernardo Rodrigues Romano Herica da Silva Gerônimo	126
PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE EDWARD P. THOMPSON À FORMAÇÃO DE PROFESSORES Manoel dos Santos Gomes	153
DIALOGICIDADE E SIGNIFICADO: A RELAÇÃO ENTRE FREIRE E AUSUBEL NO PROCESSO AVALIATIVO Eveline Silva de Freitas Leimig	168'
TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DISSERTAÇÕES E TESES DO PPGEDU DEFENDIDAS NO PERÍODO DE JULHO A DEZEMBRO DE 2013	180

A Revista InterMeio fecha o ano de 2014 trazendo ao seus leitores um volume que visa promover discussão sobre a potencialidade analítica e metodológica das perspectivas histórico-sociais no estudo do fenômeno educativo. O exercício para tal promoção está fundado em temáticas que, em perspectiva histórico-social, investigam o passado e o presente do fenômeno educativo, nas sociedades, em seus processos de escolarização e, particularmente, nas suas diferentes destinações. Diante disso, abre este Dossiê o texto de autoria Vitor Sousa Cunha Nery e Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avel França (UEPA) intitulado INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NAS COLÔNIAS AGRÍCOLAS DA AMAZÔNIA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX, que objetiva compreender a quem era destinada essa instrução, bem como o que era ensinado nessas escolas, em especial na província do Pará. Para atingir tal propósito, tomou como fontes os relatórios dos presidentes da Província do Pará, Legislação educacional e jornais da época como “O Liberal” e a “A Constituição”. Em A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO E SUA CONFIGURAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÁS, de Tamiris Alves Muniz e Ana Maria Gonçalves (UFG-Catalão), encontramos discussões entre o que é currículo e como as disciplinas escolares são constituídas, que dão forma à análise da história do Ensino Religioso no currículo das escolas brasileiras, particularmente, sua configuração em Goiás.



Dando sequencia apresentamos três textos interessados por análises acerca do ensino, a saber: O ENSINO DA FILOSOFIA AFRICANA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO PARANÁ: impedimentos epistêmicos?, O ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA e OS AFRO-BRASILEIROS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL DA AMAZÔNIA E AS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. O primeiro, da autoria de Luís Thiago Freire Dantas (UFPR), questiona a estruturação curricular da Filosofia no ensino médio enquanto legitimador de um discurso eurocêntrico. Para tanto, parte da análise das Diretrizes Curriculares do Estado Paraná, por propor um currículo afroperspectivista apresentado por meio da abordagem de temas da Filosofia Africana, como instrumento de aproximação ao ambiente do estudante negro. Já o segundo, nos envolve em discussões sobre o ensino de história na Educação Básica a partir da legislação educacional brasileira, da autoria de João Carlos da Silva (UENP). Neste propósito, apresenta levantamento bibliográfico sobre a atual problemática do ensino de história mediante pesquisa sobre a proposta de ensino implantada no Brasil na década de 1990, a partir da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, colocado em tela na emergência de novos estudos e o emprego de novos métodos de abordagem histórica conforme Dossie (2003), Cardoso (1997) e Lombardi (2006). O terceiro e último, de Marcio Raiol Santos (UFPA), Raul Marques Cortez (UFPA), Danielle Leite Oliveira (UFPA), Inayra Nazaré Morgado Nascimento (UFPA), Marcio Antonio Raiol dos Santos –(UFPA), objetiva reconhecer e valorizar a identidade cultural africana e afro-brasileira, explicando a depreciação sociocultural do continente africano, investigando a contribuição dos africanos e afrodescendentes para a estruturação étnica cultural e social da Amazônia, bem como o surgimento da capoeira no estado do Pará.

Em continuidade somos envolvidos em duas leituras, muito particulares, dos estudos sobre currículo. O primeiro texto, de Tânia Maria de Lima e Glauce Viana Souza Torres (UFMT), CURRÍCULO COMO FRONTEIRA CULTURAL: reflexões acerca do curso de Pedagogia acordo Brasil/Japão investiga o currículo como fronteira cultural, a partir da análise do projeto pedagógico de um o curso de Pedagogia desenvolvido no Japão pela Universidade Federal de Mato Grosso e a Universidade de Tokay, na modalidade a distância. Já em PROFESSORAS ESTABELECIDAS ENSINANDO COMUNIDADES OUTSI-

DERS: tensões nas redes da cidade, Valéria Milena Rohrich Ferreira, Evelyn Bernardo Rodrigues Romano e Herica da Silva Gerônimo (UFPR) nos aproximam de análises acerca da relação entre cidade-escola-currículo, que tomaram o currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, da década de 1990 e início do século XXI, como reforçador do projeto estabelecido de cidade não incorporando demandas de grupos outsiders (Elias).

Por fim, encontramos dois textos que operam com as contribuições de três autores/pensadores de questões histórico-sociais para a análise do fenômeno educativo. Em a PRÁXIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições de Edward P. Thompson à formação de professores, Manoel dos Santos Gomes (UFSC), apresenta reflexões sobre as contribuições de Edward P. Thompson à Práxis da Educação Física na Educação Infantil. A argumentação transita por alguns eixos entre as proposições teórico-metodológicas do historiador inglês e aspectos que norteiam a formação de professores de Educação Física na Educação Infantil. Já Eveline Silva de Freitas Leimig (UFPE) em DIALOGICIDADE E SIGNIFICADO: a relação entre Freire e Ausubel no processo avaliativo, propõe a criação de uma ponte entre a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel com a dimensão da educação dialógica de Paulo Freire para discutir perspectivas e desafios para a prática avaliativa na busca por dialogicidade e significado.

No cumprimento de uma das suas seções, parte de seu projeto editorial, a Revista InterMeio, divulgam-se, neste número, resumos de dissertações e teses defendidas nos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.



Dossiê

---

PERSPECTIVAS HISTÓRICO-SOCIAIS DE ESTUDO  
DO FENÔMENO EDUCATIVO



# Instrução Primária nas Colônias Agrícolas da Amazônia na Segunda Metade do Século XIX

*Primary Education in Agricultural Colonies  
the Amazon in Second Half XIX Century*

---

**Vitor Sousa Cunha Nery**

Docente da Universidade do Estado do Amapá  
E-mail: vitor\_cunhanery@hotmail.com

**Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza  
Avel França**

Docente do Professora do Programa de Pós  
Graduação em Educação da Universidade do  
Estado do Pará-UEPA.  
E-mail: socorroavelino@hotmail.com

O século XIX é considerado, por muitos estudiosos da história da educação, como o “século da instrução primária”, no mundo e no Brasil. Isso nos motiva a tematizar no presente artigo a história da instrução primária nas colônias agrícolas na província do Pará na segunda metade do século XIX.

A criação de colônias agrícolas na Amazônia foi uma forma encontrada pelos governos provinciais do Pará e do Amazonas para tentar resolver o problema da falta de alimentos causado pelo aumento da atividade extrativista da borracha na região e devido muitos agricultores terem deixado suas plantações para viver do extrativismo que lhe garantia melhores lucros devido o alto preço do produto nos mercados de Belém e Manaus.

As colônias agrícolas eram também chamadas de núcleos coloniais, tratava-se de áreas de terras que deveriam ser ocupada por colonos estrangeiros e colonos nacionais. Para viver nesses locais os colonos eram submetidos a regras definidas pelo governo provincial e executadas pelos diretores das colônias, nomeado pelo presidente da província e responsável pelo núcleo colonial.

A implantação de colônias agrícolas na Amazônia teve início com a empresa do Barão de Mauá, a Companhia de Navegação e Comércio do Amazonas, em 1854. Um das exigências feitas pelo governo brasileiro para liberar a navegação do rio Amazonas para a companhia do Barão de Mauá foi que a empresa fosse capaz de introduzir imigrantes estrangeiros nas províncias do Pará e Amazonas.

A lei nº 226 de 15 de dezembro de 1853 estimulou ainda mais o incentivo a imigração estrangeira para a região. Para isso, o governo deveria reservar dos seus recursos um determinado valor em dinheiro que seria emprestado a emprestado que se propusessem a introduzir imigrantes europeus ou americanos na Amazônia. Estes imigrantes deveriam ser utilizados, prioritariamente, em estabelecimentos agrícolas, como fazendas e núcleos coloniais.

Mas, as colônias agrícolas criadas no Pará e Amazonas não serviram apenas para receber imigrantes estrangeiros. Em 1877, uma grande seca atingiu as províncias do Nordeste do Brasil, obrigando muitos nordestinos a migrarem para Amazônia. Diante desse grande número de pessoas que chegou a região, os governos do Pará e Amazonas se viram obrigados a construir outras colônias agrícolas.

Considerando esse cenário, nos propomos nesse artigo analisar a instrução primária nas colônias agrícolas da Amazônia na segunda metade do século XIX, em especial na província do Pará. Apoiando-se metodologicamente em extensa e cuidadosa pesquisa documental que inclui relatórios de presidentes da província do Pará, relatórios de diretores da instrução pública, legislação educacional e jornais da época como “O Liberal” e a “A Constituição”.

Essas fontes foram pesquisadas na Biblioteca Pública do Pará Arthur Viana, Arquivo Público do Estado do Pará, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e na Biblioteca Nacional.

Os documentos “oficiais”, como relatórios de presidentes da província do Pará e de diretores da instrução pública, se mostraram relevantes fontes para essa pesquisa, pois por meio deles foi possível fazer o mapeamento geográfico e estatístico da instrução pública na província do Pará, na década privilegiada. Para Gatti Júnior e Araújo (2002), esses documentos, além de permitirem perceber a “fala” oficial e autorizada, serviram igualmente comparar e relacionar, no corpo dos relatórios, a instrução pública com as demais esferas

do poder público provincial, por exemplo, a saúde, o comércio, a infraestrutura, dentre outras.

As legislações educacionais e os regulamentos escolares também foram utilizados na pesquisa. Segundo Faria Filho (1998), esses documentos, reconhecidos como práticas sociais e produzidos pelos sujeitos históricos, remeterem a diversos aspectos da vida social e revelam seus interesses e desejos, configurando-se enquanto espaços, objeto e objetivo de lutas políticas.

Os jornais locais permitiram descortinar um novo mundo, mais rico em detalhes e mais dinâmico no âmbito das relações sociais. De acordo com Nóvoa (1997) os jornais não apenas servem para fornecer a memória dos percursos educacionais, mas, sobretudo, permitem compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das ideias pedagógicas ou das práticas escolares, uma vez que tudo é produto de uma construção social.

Para compreender o processo de implantação e organização da instrução primária nas colônias agrícolas da província do Pará na segunda metade do século XIX, foi realizada a fundamentação em teóricos da “História Cultural” que, segundo Chartier (2002 p.16), tem por “[...] principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler”. O autor esclarece também que:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem impor uma autoridade à custa de outros, pois elas menosprezadas a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas [...]. As lutas de representação tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (Idem p. 17).

A história cultural é o resultado de um diálogo que se estabeleceu, desde os anos de 1960, entre a sociologia, a antropologia e a história. Nessa abordagem, a cultura é entendida como:

Uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto, já é um significado e uma apreciação valorativa (PESAVENTO, 2008, p.15).



A história cultural também estuda quem produz a cultura, como os intelectuais, artistas, políticos etc., ou seja, as “mentalidades” são de grande utilidade para compreender as atitudes de homens e mulheres “perante a morte, a família, a sexualidade, o poder, a religião, a educação, entre outros”. E, se ela alcançou todo esse espaço, foi somente porque “garantiu o elo entre as representações e as práticas, entre o individual e o coletivo, oferecendo a cada uma das histórias especializadas seu alcance geral” (PESAVENTO, 2008, p.186).

Essa nova forma de escrever a história da educação, “[...] tem possibilitado olhar a educação escolar no Império de um ponto de vista enriquecido [...]” (HILSDORF, 2003, p.41). As pesquisas sobre a instrução primária no período imperial têm trazido à luz vários aspectos que até então estavam na penumbra, na invisibilidade, permitindo traçar um novo “quadro geral” da instrução pública primária no Brasil no século XIX e no caso desse estudo também na Amazônia.

## Expansão da Instrução Primária na Província do Pará

Na segunda metade do século XIX, os governantes da província do Pará, empregaram em seus discursos os termos disseminar, difundir, propagar e estender a instrução pública a todos: às “classes populares”, às “massas” e às “mais longínquas localidades”.

Com base no conceito de Chartier (1998), é possível observar que as representações do mundo social são expressas nos discursos políticos contidos na documentação oficial: legislações, relatórios, e ofícios de dirigentes locais.

Esses discursos estiveram presentes na legislação e nas práticas educacionais dos presidentes da província do Pará. E o jornal “Província do Pará” do ano de 1876, expressou a aspiração das autoridades da província no referido período, imbuídos do desejo de estender a instrução popular aos mais longínquos lugares.

[...] Queremos a instrução primaria derramada por todos os ângulos, por todas as cidades, por todas as villas, aldêas, freguezias, povoações da província. Onde houver um fôlego humano para quem o alfabeto for um phantasma, um enigma indecifrável, ahi queremos um professor. Porque só assim atingiremos o pé de nação civilisada, porque emfim só a luz da instrucção pode libertar o povo brasileiro da ignorância em que se debate [...] (PROVINCIA DO PARÁ, 1876 p. 3).

Esta representação da instrução como uma fórmula de transformação do homem vem ao encontro do pensamento que circulava pelo território brasileiro, o qual percebia a escolarização da população, sobretudo a das camadas mais pobres, como um imperativo para o desenvolvimento do Estado nacional e da civilidade.

Esse anseio trazia consigo o desafio das enormes distâncias que separavam as povoações da província do Pará, tanto que o acesso a muitas localidades só era possível por meio dos rios.

Segundo Rizzini (2004), a população da província do Pará vivia dispersa pelo vasto território, dedicava-se às atividades extrativas e à pequena agricultura, em sítios afastados dos núcleos populacionais, o que constituía enorme desafio à difusão da instrução primária. Tal argumento foi explorado exaustivamente pelos presidentes da província do Pará em seus relatórios.

Nas décadas de 1860 e 1870, houve, por parte do governo provincial paraense, intensa mobilização em prol da instrução pública primária, quando os relatórios provinciais registraram significativo aumento no número de escolas e de alunos matriculados, conforme podemos observar no Quadro 1.

### **QUADRO 1 - Número de escolas primárias públicas e alunos na província do Pará (1840-1880)**

Ano	ESCOLAS				ALUNOS		
	Masculinas	Femininas	Mistas	Total	Meninos	Meninas	Total
1840	36	1	-	37	738	25	763
1850	38	4	-	42	1.158	134	1.292
1860	62	14	-	76	3.036	560	3.596
1870	80	27	-	107	3.778	882	4.660
1872	92	72	-	164	-	1.012	5.592
1875	-	-	-	226	4.580	-	10.576
1880	174	71	5	250	-	-	12.102

Fonte: Pará (1840-1880).

Os dados escolares divulgados pela diretoria de instrução pública da província do Pará basearam-se em mapas enviados pelos professores públicos.

Mas esses mapas eram considerados, quase unanimemente, como irrealis, pois muitas vezes os professores anotavam o número de alunos matriculados, mas não os que efetivamente frequentavam as aulas.

As documentações oficiais da província do Pará anunciavam o firme propósito de disseminar a educação e a instrução pelo interior amazônico e estender o seu alcance às mais diversas categorias sociais da população mais pobre.

Apesar de não citar aqui todas as estatísticas sobre a instrução primária paraense, considera-se relevante mencionar a importância que os números da educação escolar assumem para o governo provincial naquele período. Eles exibem, de um lado, a valorização dada por determinada administração à educação de seus governados e, por outro, expõem as dificuldades enfrentadas para investir em uma das áreas em que os discursos eram mais exaltados: da educação e da instrução popular.

Dentre as estratégias de disseminação da instrução pública primária na província do Pará na segunda metade do século XIX, está a criação de escolas primárias agrícolas, conforme registros do relatório do presidente da província do Pará, Ângelo Thomaz do Amaral, datado de 1861.

## Escola Primária Agrícola

As colônias agrícolas na província do Pará tinham o propósito, entre outros, o de abrigar os imigrantes estrangeiros e as populações que estavam dispersas no interior da província; o que constituiu a superação de um dos principais problemas quanto à expansão da instrução pública aos mais longínquos lugares da Amazônia.

Uma das escolas criadas foi a Escola Rural D. Pedro II, em 1861, que tinha como objetivo desenvolver a lavoura de cana de açúcar e a pecuária, conforme o seu regimento. A escola funcionava na “Fazenda provincial Pinheiro”, situada na confluência do rio Maguary com o Guajará, em um lugar aprazível e saudável, nas proximidades de Belém (PARÁ, 1861, p.13).

De acordo com Nunes (2011, p. 372) a educação agrícola materializada na implantação da Escola Rural D, Pedro II, que objetivava assegurar valores

associados à ideia de prosperidade, progresso e civilização, faziam parte dos interesses dos grupos sociais da Amazônia.

Segundo o regimento da “Escola Rural D. Pedro II” era ministrado o ensino primário, além das práticas agrícolas, ensinando tanto na teoria como na prática, destinando-se a formar trabalhadores, operários, feitores e administradores para trabalhar nos estabelecimentos rurais. Tinham acesso a esse ensino, de preferência órfãos desvalidos, filhos de ex-escravos, índios e colonos de poucas posses, tanto no sistema de internato como externado, enfim, acolhiam todas as pessoas que quisessem se instruir nessa modalidade educativa (PARÁ, 1861 p. 13).

A escola rural se afirmaria como espaço de combate àquilo que se convencionou chamar de “vida ambulante” dos povos amazônicos, numa referência aos constantes deslocamentos das populações pelo interior da floresta (NUNES, 2011, p. 372).

Acreditava-se que as crianças com os novos aprendizados no espaço escolar rural, principalmente de valorização da agricultura em detrimento a outras atividades econômicas, seriam importante elemento para convencer os pais a desenvolverem atividades agrícola, assim permitiriam que as experiências desenvolvidas na escola rural pudessem ser transportadas para as lavouras particulares, dinamizando a produção, aumentando os recursos dos proprietários.

A fazenda Pinheiro possuía terras próprias para o cultivo de cana de açúcar, do cacau, da mandioca, e também devido as grandes extensões de matas foi utilizada na extração de madeira e fundação de uma vasta escola florestal.

A referida fazenda também possuía a estrutura necessária para o desenvolvimento de algum outro ofício, pois além da lavra da terra, podiam ainda ser encontrados, como uma extensa olaria, bons barros e excelente água potável, onde os alunos tinham a opção de desenvolver a fabricação de telhas e tijolos (NUNES, 2011 p. 372).

Nove milhas de distância, por água, e outras tantas por terra, da cidade de Belém, consistia em mais um condicionante favorável para a implantação da escola D. Pedro II, na fazenda Pinheiro, isto porque não estava afastada do núcleo urbano da província, a ponto que facilitaria mandar diretamente ao mercado seus produtos.

Por outro lado, se pretendia que a fazenda Pinheiro, se constituísse em espaço para recebimento de colonos, principalmente estrangeiros, pois a expectativa era que em breve tempo as terras da fazenda e do seu arredor iriam se valorizar. E a instalação da escola D. Pedro II, na fazenda permitiria essa valorização, atraindo colonos que buscavam se utilizar dos conhecimentos desenvolvidos com ensino agrícola.

Esperava-se que muitos desses colonos, incluindo imigrantes estrangeiros, prefeririam se estabelecer em terras nos arredores da fazenda, assim o governo provincial solicitou autorização da Assembleia Legislativa da província para que essas terras fossem “divididas e aforadas a quem nelas quisessem se estabelecer, dedicando-se a lavoura da cana para moerem na fábrica do próprio estabelecimento de ensino” (PARÁ, 1861 p.13).

Prevendo este resultado mais ou menos próximo foi disposto no regulamento da D. Pedro II, que os estrangeiros que demandarem para o país, na intenção manifestada e decidida de se dedicarem na lavoura da cana de açúcar, poderiam permanecer na escola rural alimentados, tratados nas moléstias e aproveitados nos respectivos trabalhos, ate que encontrassem ocupação.

Foi disposto ainda pela administração provincial que o diretor da escola se obrigasse a levantar um plano e organizar o orçamento para a construção da estrada de comunicação entre a fazenda Pinheiro e a cidade de Belém. E depois de aprovado pela presidência da província começar a sua abertura com os recursos e com as consignações que a Assembleia legislativa votasse.

O diretor também deveria verificar quais os terrenos devolutos existentes na direção da estrada e à margem do rio Maguari, que pudesse ser utilizado como espaço para abrigar esses novos colonos que chegavam à província do Pará.

Outras propostas de implantação da escola agrícola D. Pedro II, era recebida pela presidência da província do Pará, como por exemplo, a proposição do Coronel José do Ô de Almeida, que disponibilizaria a fazenda Nossa Senhora do Ó, na Ilha das Onças.

A implantação da escola neste local se justificaria no sentido de que os alunos poderiam aproveitar as experiências de colonos que já ocupavam par-

te da fazenda, e cultivavam alguns produtos, principalmente cana de açúcar, além do que a fazenda disponibilizava engenho para preparação de aguardente e açúcar.

Outra proposta foi a do cidadão Bruno Álvares Lobo, que disponibilizaria uma de suas chácaras, a de São João, nos arredores de Belém, com o mesmo fim, mediante aluguel anual de 6:000\$000, mas também estava aberto a negociar com o governo provincial um valor menor.

Para responder negativamente as referidas propostas, o governo buscou considerar que um estabelecimento tal qual seria a Escola D. Pedro II, na medida em que se devolvesse, fazia do solo “dispendioso melhoramentos”, e por isso não poderia deixar de ser fundado em propriedades públicas (PARÁ, 1861 p. 14).

Considerando o regulamento de criação da Escola Agrícola “D. Pedro II”, de 01 de maio de 1861, a escola compreenderia uma instituição de instrução primária, na qual o educando desenvolveria o ofício de leitura, tendo como temática os rudimentos da agricultura e os princípios que pontuavam a atividade agrícola como a mais importante das tarefas sendo que neste espaço de aula se aproveitaria para apresentar as conferências teóricas e o ensino religioso e moral.

Registrava-se também no regulamento, uma biblioteca com livros específicos sobre a agricultura e a administração de estabelecimentos agrários, uma sala de exposição para amostragem dos experimentos que fossem desenvolvidos pelos alunos e um depósito de máquinas instrumentos aratórios para uso do estabelecimento e fornecimento dos lavradores que os requisitassem.

A implantação da escola D. Pedro II, na província do Pará, surgiu em um momento de entusiasmo do Ministério da Agricultura com a defesa do ensino agrônomo no país, conforme registra o relatório do Ministério da Agricultura de 1861, onde foram implantadas quatro associações rurais nas respectivas províncias: Bahia, Sergipe, Pernambuco e Rio de Janeiro. O compromisso dessas entidades era a “criação de escolas normais de agricultura” (BRASIL, 1861, p. 11).

Segundo Del Priore & Venâncio (2006), estes estabelecimentos de ensino, tinham por objetivo, conforme defendia o próprio Ministério da Agricul-

tura, “regenerar” a mão de obra do campo, tanto no que dizia a respeito aos efeitos negativos da escravidão, quanto ao desejo de que novas técnicas de plantio fossem desenvolvidas, a ponto de expandir as áreas agrícolas não apenas do ponto de vista territorial, mas de implementos e máquinas.

A expectativa era que na medida em que houvesse o crescimento dos lucros da Escola Rural D. Pedro II, aumentasse também o número de internos de modo a poder ser ali recebido todos os jovens, incluindo indígenas, encaminhados pelas autoridades competentes e em poucos anos se espalharia pelo interior da província do Pará.

De acordo com Rizzini (2004 p.23), a educação na região amazônica no século XIX, especialmente na província do Pará, era acompanhada de uma perspectiva de sedentarizar a população do interior. Tratava-se, segundo a autora, de necessidades reclamadas pelos administradores locais, o que estava associado em geral às comunidades indígenas.

Assim sendo, a Escola Rural D. Pedro II, passa a ser pensada como instrumento de combate aos costumes considerados não civilizados e a implantação de novos hábitos condizentes com que se defendia como sociedade moderna. Na agricultura parte da materialização desses valores estava na sedentarização e no uso de outras técnicas e instrumentos de cultivo, uma vez que o homem, com essas novas práticas, deixava a condição de completa dependência dos ritmos da floresta para se tornar produtor do seu próprio alimento.

Nessa mesma região onde estava situada a Escola Rural D. Pedro II, em 1875, foi fundada a colônia de Benevides. Nessa área permaneceram imigrantes de diversas nacionalidades, como: franceses, italianos espanhóis, belgas, suíços, portugueses, e ainda brasileiros, particularmente nordestinos. Não se sabe o certo o número de indivíduos que teriam entrado na colônia de Benevides.

De acordo com Muniz (1916) haviam entrado na colônia de Benevides 364 pessoas, mas apenas 117 teriam permanecido no núcleo. Bulamarqui (1984) afirma que 179 teriam se deslocado para a referida colônia, tendo restado somente 32. Mais tarde, a colônia de Benevides assumiu um caráter misto, recebendo um número considerável de nordestinos, particularmente de cearenses.

## Escolas Primárias na Colônia Agrícola de Benevides

Segundo o relatório do presidente da província, José Coelho de Gama e Abreu, foram implantadas também algumas escolas primárias na colônia agrícola de Benevides, distante alguns quilômetros de Belém. A diretoria do mesmo estabelecimento, nos primeiros meses de 1879, esclarecia em ofício enviado a diretoria de instrução pública, em 2 de agosto de 1880, que ali funcionava uma escola para crianças do sexo feminino, duas do sexo masculino e uma noturna, que atendiam alguns colonos que tivessem interesse em aprender as primeiras letras (PARÁ, 1880, p.1).

A princípio, a implantação de uma instituição pública de instrução primária agrícola em Benevides, tinha como objetivo, atender a imigração europeia. Porém os primeiros imigrantes estrangeiros que chegaram a colônia de Benevides, segundo o relatório do presidente da província Domingos José da Cunha Junior, revelou considerável contraste em relação às imagens difundidas no Brasil, que associavam imigrante, principalmente europeu, como capaz de “preparar e cultivar as terras”, elevando as profissões agrícolas na província do Pará, visto que o chegados à Colônia Benevides não se mostraram preparados para tanto (PARÁ, 1873 p. 25).

Com a chegada de várias famílias de migrantes nordestinos e a existência de muitas crianças, foi criada a primeira escola primária da colônia agrícola de Benevides, segundo o jornal “O Liberal do Pará” de 6 de abril de 1879, a citada escola estava sob a direção da professora Filomena Rodrigues da Silva, que cuidava da educação das meninas; as duas do sexo masculino sob os cuidados do padre Lyra e do professor José Valhão de Vasconcelos. A escola que funcionava à noite esteve sob a guarda do professor Antonio Duarte Balby (LIBERAL DO PARÁ, 1879, p.01).

O ensino da leitura e escrita, associado aos valores religiosos constituía a base de ensinamento nessas escolas; situação que pode ser evidenciada pela apresentação do nível de conhecimento dos alunos avaliada pelo padre Lyra, além da presença do pároco como um dos professores. De acordo com os dados da administração da colônia, dos 161 alunos matriculados de 1º de agosto a 6 de setembro de 1878, e que estavam sob os cuidados do padre Lyra, esse fazia questão de destacar que: “143 começavam a ler o “a-b-c”, sendo que 13 balbuciavam as primeiras sílabas, 3 já soletravam nomes, e outros 3 possuíam princípios de leitura” (O LIBERAL, 1879, p. 01).



Essas escolas dedicavam-se ao ensinamento da leitura, escrita, quatro operações aritméticas, noções práticas do sistema métrico, doutrina cristã e da religião do Estado, e costura para as meninas. No caso de ensinamentos mais adiantados como a gramática portuguesa, caligrafia, desenho linear, aritmética avançada, elementos de geometria, de geografia e de história. Eram ministrados somente nas escolas públicas da capital ou nas sedes dos municípios mais populosos. Caso houvesse interesse de continuar os estudos era necessário que os filhos dos colonos se deslocassem para essas localidades; o que quase sempre não ocorria (O LIBERAL, 1879, p. 1).

A criação de escolas na Colônia Benevides estava circunscrita a um contexto marcado por discursos que tinham como propostas a disseminação da instrução pública a todos os habitantes da província. De acordo com as autoridades provinciais o desafio era a expansão das escolas aos lugares distantes e pouco povoados.

Dir-se-ia que o conceito de ensino pensado pelas autoridades locais remetia ao surgimento de um espaço educacional articulado aos interesses do Estado. No entanto, há de se considerar as resistências, conflitos e diversidades de práticas pedagógicas que caracterizaram a implantação e implementação da forma moderna de educação pensada para o país.

As escolas públicas primárias, responsáveis pelo ensino das primeiras letras, eram quase sempre isoladas; ou seja, cada escola tinha um professor que regia uma aula, atendendo a alunos de várias idades, entre 6 e 15 anos.

No caso de escolas com grande número de crianças, estas podiam ter o auxílio de um professor adjunto, o que não resolvia o problema do ensino simultâneo, visto que crianças de diferentes faixas etárias e adiantamentos frequentavam o mesmo espaço, conforme ofício da diretoria de instrução pública publicado no jornal “O Liberal do Pará” em 1879, endereçado ao Delegado Literário do Núcleo Colonial de Benevides.

Ao delegado literário do Núcleo Colonial de Nossa Senhora do Carmo de Benevides, informe qual a frequência da escola regida pelo professor interino José Valião de Oliveira, e se o mesmo carece de um adjunto, enviando-me um mapa dos alunos matriculados na referida escola (O LIBERAL DO PARÁ, 1879 p.1).

A casa utilizada como escola era alugada pelo professor ou professora, que neste mesmo espaço morava com a família, reservando um dos cômodos

para a função pública; o que não deixava de se constituir em edifícios improvisados. A escolha da casa cabia ao mestre; o que levava os visitantes das escolas, responsáveis pela fiscalização destes estabelecimentos, à denúncia de que, em geral, as residências eram acanhadas, anti-higiênicas e sem ventilação.

No interior, faltavam habitações apropriadas, levando, em alguns casos, à instalação de escolas em verdadeiras palhoças. A falta de utensílios, móveis e livros faziam com que os professores a utilizassem o que tinham à mão e ao que estavam habituados. Os meios disciplinares, quase sempre, extrapolavam o permitido por lei, fazendo com que as crianças aprendessem sob o jugo do “terror do mestre”, como diziam alguns visitantes. No caso específico da Colônia Benevides as escolas funcionavam em prédios improvisados, sendo que nas proximidade da Igreja de Nossa Senhora do Carmo e outra nos fundos da diretoria do núcleo. Essas duas escolas atendiam até 50 crianças, cada uma (O LIBERAL, 1879, p. 1).

As dificuldades de se implantar um ensino regular na província do Pará, que garantisse a permanência dos educandos nas escolas públicas resultavam de duas situações: de um lado não havia ações do poder público para criar espaços condizentes e capazes de atender os educandos, por outro havia uma resistência dos colonos em encaminhar os filhos para os improvisados estabelecimentos de ensino.

Nesse caso, o diretor de instrução pública do Pará em 1877, Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, lamentava que em boa parte das escolas fossem pouco frequentadas devido ao período de colheita da borracha, quando os povoados eram abandonados por muitos de seus habitantes (PARÁ, 1877, p. 41).

Os estudos sobre a instrução nas diversas localidades do Pará, incluindo as escolas implantadas nos núcleos coloniais, reforça a ideia de que a atividade extrativa seria o grande obstáculo para o desenvolvimento do ensino.

Sobre essa questão, Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, identificou que nos locais “em que eram mais disseminadas a população, menos frequentadas eram as escolas”; outra observação é quanto aos lugares em que a população “entrega-se à extração da borracha”; as escolas, em certa época do ano, “ficam quase despovoadas”, ao passo que as escolas implantadas em localidades que vivem da lavoura e da pesca, “estas têm grande número de alunos matriculados, e a frequência nos diversos meses do ano é quase sempre a mesma” (PARÁ, 1877, p. 41).

Nesse aspecto, de acordo com o relatório do presidente, Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides, a lavoura deveria ser responsável pela mudança de hábitos dos colonos na província do Pará; uma vez que, através da agricultura, eles deixariam a “vida errante” em que estavam habituados (PARÁ, 1876, p. 6).

Pensava-se que agricultura seria um importante elemento de garantia de fixação do colono em determinada área, ao contrário do extrativismo, não vai exigindo constantes deslocamentos das populações pelo interior da província. Mas, na Colônia Benevides a agricultura teve outro efeito, quando relacionada à criação de espaços de instrução pública primária, como por exemplo, a pouca presença de crianças frequentando o núcleo colonial.

O que para os professores poderia ser uma opção dos pais, segundo o auto de inquérito da polícia de 13 de junho de 1879, no caso da cearense Maria Francisca do Espírito Santo, de 44 anos e moradora de Benevides desde 1878, tratava-se da necessidade de mais braços para o trabalho no roçado. Afinal os seus três filhos ajudavam nas atividades de capina e plantio; uma vez que o auxílio necessário, pois era preciso abreviar o quanto antes o trabalho de cultivo, uma vez que, os colonos recém chegados a Benevides se estenderia apenas por seis meses (AUTO DE INQUERITO, 1879, p. 01).

Considerando o período de limpeza dos terrenos (final de agosto, setembro e outubro), o de plantio (início de novembro e dezembro) e primeira capina (final de janeiro e início de fevereiro), observa-se que são os meses de novembro, dezembro e fevereiro em que se atinge menor frequência nas escolas primárias. No caso da turma do professor Antonio Balbi, que tinha 119 alunos matriculados, menos da metade, 53, frequentava a escola no período de cultivo nos lotes; o que comprova a situação de que muitos colonos, a exemplo da cearense Maria Francisca do Espírito Santo, que aproveitava o trabalho dos filhos para adiantar os serviços de plantio.

## Considerações Finais

A agricultura embora fixasse o homem a terra, a esta era ainda atribuída à capacidade de facilitar a propagação do modelo de educação pensada pelas autoridades imperiais.

No entanto há de se considerar que a identificação dos colonos com o modelo proposto de ensino e a dinâmica de trabalho dos colonos parecem se constituir como elementos decisivos nesta questão, seja para facilitar a implementação dessas proposições de ensino, seja para negá-la; pelo menos é o que mostra a experiência das escolas primárias nas Colônias da província do Pará na segunda metade do século XIX.

Entendemos que este estudo contribui para a escrita da história da educação na Amazônia, trazendo para discussão a instrução primária agrícola na província do Pará na segunda metade do século XIX. Acreditamos que este estudo fomentará outras pesquisas acerca da história da educação na Amazônia, sobre outros níveis de ensino, bem como outros períodos da instrução na província do Pará.

---

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo analisar a instrução primária nas colônias agrícolas da Amazônia na segunda metade do século XIX, em especial na província do Pará. Para atingir tal propósito, tomamos como fontes principais de análise os relatórios dos presidentes da Província do Pará, Legislação educacional e jornais da época como “O Liberal” e a “A Constituição”. Uma das estratégias adotadas pelo governo provincial para disseminar a instrução pública, foi a criação de escolas agrícolas primárias, como por exemplo, a Escola Agrícola Rural D. Pedro II e as Escolas Primárias da Colônia Agrícola de Benevides. As colônias agrícolas na província do Pará tinham como propósito entre outros, o de abrigar os imigrantes estrangeiros e as populações que estavam dispersas no interior da província; o que constituía na superação de um dos principais problemas quanto à expansão da instrução pública aos mais longínquos lugares da Amazônia. Diante disso buscamos compreender a quem era destinada essa instrução primária agrícola? O que era ensinado nessas escolas? Entendemos que este estudo contribui para a escrita da história da educação na Amazônia, trazendo para discussão a instrução primária agrícola na província do Pará na segunda metade do século XIX. Acreditamos que este estudo fomentará outras pesquisas acerca da história da educação na Amazônia, sobre outros níveis de ensino, bem como outros períodos da instrução na província do Pará.

**Palavras-chave:** Colônias Agrícolas - Instrução Primária - Província do Pará - Século XIX.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze primary education in agricultural colonies Amazon in the second half of the XIX century, especially in the province of Pará. To achieve this purpose, we take as main sources of analysis reports of the presidents of the province of Para, legislation educational and newspapers of the time as “The Liberal” and “The Constitution”. One of the strategies adopted by the provincial government to disseminate public education was the creation of primary agricultural schools, such as the Rural Agricultural School D. Pedro II and Primary Schools of Agricultural Benevides Cologne. Agricultural colonies in Pará province were intended among others, to house foreign immigrants and people who were dispersed within the province; what constituted in overcoming one of the main problems regarding the expansion of public education to the far reaches of the Amazon. Therefore we seek to understand who it was intended that agricultural primary education? What was taught in these schools? We understand that this study contributes to the writing of the history of education in the Amazon, bringing to discussion agricultural primary education in the province of Pará in the second half of the XIX century. We believe that this study will promote further research on the history of education in the Amazon, on other levels of education as well as other education periods in the Pará province.

**Keywords:** Agricultural Colonies - Primary Education - Pará Province - XIX century.

## Referências

- A CONSTITUIÇÃO. Belém, 26 de agosto de 1877.
- AGUIAR, Keila de Sousa. **Trabalho, família e habitação:** cotidiano dos migrantes nordestinos na capital paraense 1898-1908. Departamento de História da UFPA. (Monografia). Belém, 2001.
- ARAÚJO, Teresa Corrêa de; DABAT, Cristiane & DOURADO, Ana. “Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco”. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000, 407-436.
- AUTO DE INQUÉRITO DA CHEFATURA DE POLÍCIA. Arquivo Público do Estado do Pará. 13 de junho de 1879.
- BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia:** formação social e cultural. Editora Valer, Universidade do Amazonas. Manaus, 1999.
- BRASIL. Relatório do ano de 1861 apresentado a Assembléia Geral na 2ª Sessão da 11ª Legislatura pelo Ministro e Secretário dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas Manuel Felizardo de Souza de Melo. Rio de Janeiro, Typographia Universal de Lamert, 1862.
- BULAMARQUI, Ruth. **Transformações demográficas numa economia extrativa:** Pará 1872-1920. Dissertação de Mestrado em História da Universidade do Paraná. Curitiba, 1984.
- CANCELA, Cristina Donza. **Casamento e Relações Familiares na economia da Borracha (Belém 1870-1920)**. Tese de Doutorado em História pela Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2006.
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma história da vida rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Recenseamento de 1920**. População do Brasil por Estados, Municípios e Districtos segundo o sexo, o estado civil e a nacionalidade (p. 308). Rio de Janeiro: Typ de estatísticas, 1926.
- LOBATO, Júlio. **Notas de um repórter:** reportagens nos hotéis e padarias de Belém. Belém: Typ. F. Lopes, 1916.
- MUNIZ, Palma. **Estado do Grão-Pará:** imigração e colonização. História e Estatística 1616-1916. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1916.
- NOZOE, Nelson; BASSANEZI, Maria Silvia C. Beozzo; SAMARA, Eni de Mesquita (org.). **Os refugiados da seca: emigrantes cearenses 1888-1889**. NEHD-NEPO-CEDHAL. Campinas: São Paulo, 2003.
- NUNES, Francivaldo Alves. **Sob o signo do moderno cultivo:** Estado imperial e agricultura na Amazônia. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, 2011.
- O LIBERAL DO PARÁ. Belém, 16 de março de 1874.
- O LIBERAL DO PARÁ. Belém, 29 de agosto de 1879.
- O LIBERAL DO PARÁ. Belém, 30 de agosto de 1879.
- PARÁ. Relatório dirigido a Assembleia Legislativa do Pará na segunda sessão da décima segunda Legislatura pelo Exmo. Sr. Dr. Francisco Carlos de Araújo Brusque, presidente da mesma província, em 17 de agosto de 1861. Typ. Diário do Gram-Pará, 1861.
- \_\_\_\_\_. Falla com que o Excl. Sr. Dr. João Capistrano bandeira de Mello Filho, abriu a segunda sessão da vigésima legislatura da Assembleia Legislativa da Província do Pará, em 15 de fevereiro de 1877. Pará, Typ. do Livro do Commercio, 1877.

\_\_\_\_\_. Relatório dirigido a Assembleia Legislativa do Pará na segunda sessão da vigésima segunda legislatura em 15 de fevereiro de 1881 pelo Exmo. Sr. Dr. José Coelho da Gama e Abreu. Pará Typ. Diário de Notícias do Costa & Campbell, 1881.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto**: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial, Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2004.

SANTOS, Roberto Araújo de Oliveira. **História Econômica da Amazônia (1900-1920)**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

VERISSIMO, José. **Estudos Amazônicos**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1970.

WEINSTEIN, Barbara. **A Borracha na Amazônia**: Expansão e decadência (1850-1920). Hucitec: Edusp. São Paulo, 1993.

RECEBIDO EM AGOSTO DE 2014

APROVADO EM OUTUBRO DE 2014

# A Disciplina Ensino Religioso no Currículo Escolar Brasileiro e sua Configuração nas Escolas Estaduais de Goiás

*Discipline in Religious Education Curriculum School Brazilian and its Setting in Schools State of Goiás*

---

**Tamiris Alves Muniz**

Mestre em Educação, Professora da Rede Municipal de Catalão/GO  
E-mail: tamirismuniz@gmail.com

**Ana Maria Gonçalves**

Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal de Goiás/ Catalão  
E-mail: anamaria.23@uol.com.br

O Ensino Religioso constituiu-se ao longo da história da educação brasileira como disciplina de oferta obrigatória e matrícula facultativa do currículo das escolas públicas. Atualmente, é assegurado como disciplina regular do Ensino Fundamental na Constituição Federal (1988) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996) Trata-se de uma tradição curricular que revela traços da organização social, cultural e política do Brasil, e, também, os embates quanto à associação religião e educação, Estado e Igrejas, as relações de poder e interesses que a legitima nos currículos escolares.

Nesse sentido, a permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar não pode ser tomada como algo dado, natural, mas precisa ser problematizada como construção social, de forma a se conhecer todos os mecanismos que envolvem sua oferta ao longo tempo. Afinal, segundo Ivor Goodson (1995) e André Chervel (1990), as disciplinas escolares são construídas social e politicamente, recebendo influência de fatores internos e externos à escola, os quais envolvem relações de poder e interesse, em que grupos e atores sociais diversos se mobilizam para legitimar determinados conhecimentos e imputá-los à sociedade, a fim de promoverem uma dada formação.

Destarte, a partir do aporte teórico-metodológico da história das disciplinas escolares, buscar-se-á nesse artigo problematizar as discussões acerca do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas brasileiras, especialmente a partir dos anos 1980 e 1990, momento em que essa disciplina volta à cena no debate político-educacional, e num processo de resignificação, de luta pela consolidação no campo educacional, buscando assegurar sua permanência no currículo.

Diferente de outras disciplinas escolares, o Ensino Religioso não possui diretrizes curriculares emanadas do Ministério da Educação. Desse modo, vem sendo trabalhada livremente nos estados e municípios, muitas vezes, sob a direção de grupos religiosos e/ou externos ao campo educacional, conforme reforçou a Lei n. 9.475/97, que transferiu para os sistemas de ensino a responsabilidade para com a mesma.

Nesses termos, expomos brevemente a configuração da disciplina Ensino Religioso no estado de Goiás, de forma a pensar os encaminhamentos dados, as relações de continuidade e ruptura que foram forjadas a partir das diretrizes nacionais, e os mecanismos que envolvem essa construção. Ademais, o Ensino Religioso desfruta de grande organização no estado de Goiás, constituindo-se num exemplo interessante.

O texto se encontra dividido em cinco partes. Primeiro, discutimos o que é currículo e como as disciplinas escolares são constituídas. Depois, apresentamos o processo histórico de construção da disciplina Ensino Religioso e sua inserção no currículo escolar. Em seguida, discutimos a permanência do Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro atual e sua experiência no estado de Goiás. Por fim, apresentamos uma reflexão acerca da oferta dessa disciplina nos dias atuais, os mecanismos de produção que a envolvem e as questões que coloca para o campo educacional.

## A concepção de currículo e disciplina escolar

De acordo com Antônio Flávio Moreira (1997, p.11-2), “não há um consenso em relação ao que se deve entender pela palavra *currículo* [...] por se tratar de um conceito que: (a) é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; e (b) se refere sempre a uma *prática* condicionadora do



mesmo e de sua teorização”. Nessa direção, encaminham-se também as teorizações de Goodson (1997) e Souza (2005), que consideram que o conceito de currículo é ilusório, multifacetado e escorregadio.

Em uma abordagem mais ampla, Gimeno Sacristán (2000, p. 34), define o currículo como *“o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”*. Por essa acepção, o currículo se organiza por meio de uma seleção de conteúdos, dependente dos formatos que se adota e das condições política, administrativa e institucional nas quais se desenvolve.

Corroborando essa abordagem a compreensão de Forquin (1993, p. 15) de que a escola transmite sempre “algo da cultura”, elementos de cultura, “que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação”. De acordo com Forquin, nem tudo o que constitui a cultura é considerado como importante, por isso, a necessidade de uma seleção. Assim, o currículo é um instrumento de seleção cultural, que legitima, mediante o reconhecimento social, os elementos da cultura considerados importantes. Nesse sentido, pensar o currículo enquanto seleção de cultura implica em questionar: o que é passível de ser ensinado; quem determina essa seleção e por qual razão; e, por conseguinte, quais as relações de poder e interesse que o envolvem.

Nessa mesma perspectiva, Goodson (1995, p. 77) defende que currículo é uma área de produção e reprodução social, “onde as prioridades políticas e sociais são predominantes”. A perspectiva de análise goodsoniana (1995; 1997) desnaturaliza a organização do currículo e o conhecimento que o corporifica, evidenciando a importância de conhecer o contexto histórico de sua elaboração e de analisar os mecanismos de sua produção, as relações de poder e interesse que o abarcam, e assim, a razão de determinados conhecimentos serem selecionados, considerados válidos, em detrimento de outros.

O conhecimento selecionado, considerado socialmente válido, por sua vez, se corporifica em disciplina, que é um elemento organizador do currículo e se constitui na forma mais tradicional de organização do conhecimento escolar. Ao classificar o ensino e selecionar os saberes escolares, a disciplina

escolar compartilha com o currículo o mesmo sentido de construção social, passando, portanto, a se constituir em objeto de interesse dos grupos sociais dominantes, visto que inculca o conhecimento que considera válido. Por essa chave, a disciplina escolar deve, também, ser questionada pela comunidade escolar, investigada em sua constituição e não tomada como algo dado, natural e inocente.

De acordo com Santos (1990, p. 21), o desenvolvimento de uma disciplina está condicionado a fatores internos e externos. Os fatores internos dizem respeito às condições de trabalho na área, como os critérios epistemológicos e metodológicos, a ciência de referência, o aparato acadêmico-científico, as associações profissionais, o trabalho docente e a produção editorial. Os fatores externos, de outro lado, “estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam”. O peso e influência de cada um desses fatores, conforme a autora, depende do nível de desenvolvimento em que a disciplina se encontra, de sua relação com o campo educacional. Em razão dessas forças que incidem sobre as disciplinas, Goodson (1997, p. 43) defende que, “a disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas”.

Goodson (2008, p. 14) assevera, ainda, que a própria “tradição de disciplinas escolares, [...] está geralmente em harmonia com os grupos de poder externo”. Esses grupos são, na sua concepção, ao mesmo tempo, padrão de estabilidade e mudança das disciplinas e, por conseguinte, do currículo, uma vez que estão à frente de todo processo, trabalhando para a permanência de disciplinas nos currículos escolares, determinando finalidades para cada uma delas, e propondo ajustes e reformas necessárias.

Chervel (1990) e Goodson (1995) defendem que as disciplinas escolares são diferentes das ciências de referência e, por isso, possuem uma autonomia relativa em relação a esta, dada a construção social, os mecanismos e encaminhamentos próprios que as envolvem, e a autonomia de que dispõe a escola nesse processo, que também produz saberes e veicula uma cultura própria. De acordo com essa compreensão, as disciplinas escolares seguem um curso próprio e dinâmico de institucionalização; são criadas para fins próprios de escolarização.

Nessa direção, Goodson chegou a três conclusões fundamentais que são importantes para pensar a constituição de uma dada disciplina:

A primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsias e compromisso, influenciam a direção de mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma “disciplina” acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território. (GOODON, 1995, p. 120).

Em razão das finalidades do processo educativo e das demandas sociais em jogo, uma disciplina pode se constituir enquanto tal, sem, necessariamente, estar integrada a campos disciplinares de referência. Essa integração é mais uma exigência do processo de construção da disciplina, da ideia de *status*, da busca por identidade, do que dos próprios campos de referência, que, muitas vezes, são precedidos pela própria disciplina escolar. Fundamentada em Goodson, Bittencourt (2003, p. 27) assegura que, “muito do que se trabalha na escola nem possui uma disciplina-base ou ciência de referência, sendo comunidades autônomas que sofrem interferências múltiplas, como a dos próprios professores e toda uma série de pessoas ligadas ao poder da administração escolar”. Em uma leitura de Forquin, Linhares (2006, p. 101) acrescenta que “os saberes e as práticas escolares não são sempre conteúdos derivados de saberes eruditos e/ou científicos, na medida em que existe uma variedade de práticas sociais que também constituem referência para os saberes incorporados e realizados na escola”.

Desse modo, pensar o currículo, e, em particular, sua organização disciplinar, implica também em pensar que algumas disciplinas têm uma justificação cognitiva, científica, enquanto outras se justificam basicamente pela utilidade de seus saberes, e, portanto, se apoiam em outra natureza, que não necessariamente de ordem científica. Chervel (1990) chama esse fato de escolarização de saberes. De acordo com esse autor, há saberes sociais, do uso comum, que são escolarizados e se tornam saberes escolares, sendo, então, apropriados pela escola e se transformam em conteúdos de ensino, em disciplinas escolares.

A despeito dessa compreensão, a passagem de uma disciplina de caráter prioritariamente utilitarista, pedagógico, para uma abordagem mais acadêmica, com a criação de cursos de licenciatura específicos para se fundamentar, e, por conseguinte, formar os professores que atuarão na área, é de grande importância na história de uma disciplina escolar. Trata-se do momento de sua organização e estruturação, que, segundo Goodson (1995), corrobora para sua permanência e consolidação no currículo.

No que tange às finalidades educativas, Chervel (1990, p. 186; 188) chama atenção para o fato de que as disciplinas escolares são “modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos”. Desse modo, constitui saberes, concorre com sua formação e “provoca a aculturação conveniente”, o que explica o interesse dos grupos sociais dominantes em controlar o currículo e defender a presença de determinadas disciplinas nele.

Em linhas gerais, a disciplina escolar é um corpo de conhecimento, elaborado em meio a conjunturas internas e externas, envolto por um aparato profissional, com finalidade educativa e dotada de organização própria para o ensino escolar. A disciplina compartilha com o currículo o mesmo sentido de construção social, é um elemento importante para a organização e institucionalização do conhecimento, visto que impõe significado às políticas educacionais, ao conhecimento, ao trabalho do professor e possibilita uma análise da relação entre escola e sociedade, ao passo que exerce grande poder na formação do aluno. Por isso a importância de desnaturalizar a presença das disciplinas escolares no currículo, e de investigá-las.

## **A trajetória de constituição da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro**

Em sua construção, o Ensino Religioso, enquanto disciplina escolar, envolve uma dimensão social e uma instituição específica, a religião e a Igreja. A primeira ideia de ensino religioso na educação pública brasileira apareceu no contexto da colonização do país, enquanto ensino da doutrina cristã católica, catequese, ensino da religião. Isso porque, o projeto de colonização das novas terras estava imerso no movimento da Contra-Reforma, que visava defender e propagar a fé católica frente aos avanços do protestantismo.

Os jesuítas conduziram esse projeto missionário e recorreram à educação a fim de inculcarem os dogmas católicos. O Ensino Religioso ministrado nesse momento era um saber escolar, utilitário, que se entrelaçava aos demais saberes escolares, sem dispor de uma maior sistematização. Era, pois, um elemento natural.

O conflito em torno do Ensino Religioso emerge com o despontar dos grupos protestantes, das correntes positivistas e liberais no país, que vão reclamar um Estado laico e se fortalece com a Proclamação da República, momento em que é declarada a separação entre Estado e Igreja Católica no Brasil e a defesa do ensino laico. (CURY, 1986)

Conforme Saviani (2008, p. 179), “a exclusão do ensino religioso das escolas foi algo que a Igreja jamais aceitou, o que a levou a mobilizar todas as suas forças para reverter esse estado de coisas”. Assim, assistimos, a partir desse momento, o poderio da Igreja Católica como um fator externo ao campo educacional de defesa do ensino religioso nas escolas, mas elemento relevante para a inserção e busca de estabilidade dessa disciplina no currículo escolar. Isso porque a Igreja Católica vai, a todo o momento, lutar para garantir a inserção da disciplina no currículo e defender sua importância e legitimidade junto ao Estado laico, de forma a conferir-lhe um caráter institucional.

Para a Igreja, o ensino laico era uma violência imposta à consciência cristã, à tradição religiosa do país. Assim, ela reclamava para si a competência para com a educação moral dos brasileiros, colocando-se como a única instância capaz de inculcar os valores humanos e formar os bons cidadãos, que era de interesse da sociedade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011) Com esse discurso, a Igreja passou a se mobilizar em defesa do ensino religioso nas escolas públicas.

Saviani (2008) chama a mobilização da Igreja de resistência ativa, porque não se limitou apenas ao direito de discordar e de criticar o que estava estabelecido, o que lhe conferiria um caráter passivo, mas se organizou, individual e, principalmente, coletivamente, utilizando mecanismos e estratégias diversas, com destaque para sua atuação política ao longo da República, a criação da Revista *A Ordem* e da Liga Eleitoral Católica (LEC), que “estabeleceu-se como um forte instrumento de pressão sobre os constituintes por parte da Igreja, que só indicaria aos eleitores católicos os candidatos que subscrevessem as teses defendidas pela Liga”. (SAVIANI, 2008, p. 264)

Em face de toda mobilização realizada, a disciplina Ensino Religioso foi inserida na Reforma Francisco Campos de 1931, tendo em seguida, seu estatuto legal oficializado com a Constituição de 1934, sob a denominação de *matéria* escolar. Nesse momento, configurou-se um corpo de conhecimento, delineou-se uma organização, visto que se definiu a obrigatoriedade de sua oferta. Essa institucionalização deu-se num contexto de efervescência política, marcado pela chegada de Getúlio Vargas à presidência da República, e de embate entre intelectuais defensores da laicidade do ensino e o grupo em defesa do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas. Nesse contexto, a constituição e organização da disciplina Ensino Religioso foi marcada por uma aliança, na qual se destaca a natureza reguladora da religião e da Igreja, que apoiou o Governo Vargas e captou força política por meio da Liga Eleitoral Católica, e o caráter de formação moral do cidadão brasileiro fundamental para a preservação da ordem nacional. (CURY, 1986)

Desde a Constituição de 1934, o Ensino Religioso é contemplado em todas as cartas subseqüentes, assim como nas LDB, alcançando estabilidade curricular. Essa estabilidade se fez marcada por constantes negociações, ajustes e pressão, liderados pela Igreja Católica.

A trajetória percorrida pelo Ensino Religioso para se constituir em disciplina escolar coloca em evidência o papel da Igreja Católica, grupo externo ao campo educacional que atuou na sua constituição. Desse modo, diferentemente da história de outras disciplinas escolares, a história da disciplina Ensino Religioso envolve instituições e uma dimensão social específica, que se trata da Igreja e da religião, com a qual ela não conseguiu romper. Ademais, essa disciplina se constitui enquanto tal sem uma ciência de referência, um aporte científico. Ela tem como referência única a cultura religiosa, dela retirando sua justificativa utilitária, a formação moral dos educandos. Outra especificidade é o fato de ter sido pensada pela Igreja, por autoridades religiosas, as quais organizavam os programas e conteúdos de ensino, assumiam as aulas ou credenciavam os professores, que, por sua vez, deveriam ser membros de uma dada confissão religiosa. Esse fato é representativo da omissão do Estado para com essa disciplina, e não se observa na história de outras disciplinas escolares.

A disciplina Ensino Religioso nasceu numa situação diferenciada das demais disciplinas escolares, em meio a um embate de forças entre leigos/renovadores e religiosos, num contexto de intensos questionamentos quanto à sua

legalidade no Estado laico, tendo que, por isso mesmo, justificar sua importância, sua “legalidade” constitucional. Esse fato obrigou a Igreja, bem como grupos em sua defesa a lançarem mão de seu poder e se mobilizarem, principalmente, nos momentos de ameaça, por exemplo, durante a elaboração das Cartas constitucionais. É em função desse trabalho, de seu amparo cultural e político, e não de um aparato epistemológico/acadêmico, como se observa em outras disciplinas, que o Ensino Religioso conseguiu se constituir como disciplina escolar, retirando da religião sua justificativa utilitária, a formação moral dos educandos.

Esses elementos confirmam a tese de Goodson (1995), de que uma disciplina pode ser justificada pela utilidade de seus saberes e se constituir enquanto tal sem uma ciência de referência, ao passo que aponta para a importância do elemento religioso como um elemento constitutivo de nossa cultura que é apropriado pela educação, pela escola abarcando a disciplina Ensino Religioso.

## A permanência da disciplina Ensino Religioso no atual currículo escolar

Os anos 1980 e 1990 asseguraram ao Ensino Religioso a condição de sua oferta obrigatória no currículo do Ensino Fundamental, conforme prescreve a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996), ao passo que propiciou a urdidura de um novo momento na história dessa disciplina.

A configuração que essa disciplina assume a partir dos anos 1980 no Brasil está intimamente ligada à configuração do próprio campo religioso e social do país, que vivencia de forma mais acentuada um processo de fortalecimento da democracia e do discurso relativo ao respeito à pluralidade religiosa, a diminuição do número de católicos e ao crescimento do número de evangélicos e sem religiões<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de católicos que em 1970 era de 91,8%, decaiu para 89,0% em 1980, 83,3% em 1991, 73,6% em 2000 e 64,6% em 2010. De forma contrária, o número de evangélicos elevou de 5,2% em 1970, para 6,6% em 1980, 9,1% em 1991, 15,4% em 2000 e 22,2% em 2010. Nesse mesmo período, houve um crescimento significativo do grupo declarado sem religião, que passou de 0,8% em 1970, para 1,6% em 1980, 4,8% em 1991, 7,4% em 2000 e 8,0% em 2010. (BRASIL, 2004)

Esses novos grupos religiosos foram ocupando lugar no cenário social e político do país, quebrando a hegemonia católica e sua força na definição do Ensino Religioso. Nesse cenário, a Igreja Católica se abre ao diálogo com outras igrejas, valendo-se de elementos comuns entre elas, de forma a se manter no cenário educacional a oferta do Ensino Religioso, ainda que ressignificado, com a alteração do caráter confessional católico.

Não obstante sua reconfiguração, o campo religioso permanece majoritariamente cristão, o que corrobora tanto para as alianças realizadas entre as igrejas e o Estado, quanto para a aceitação por parte da sociedade do Ensino Religioso nas escolas, como um elemento importante da cultura. Todavia, a Igreja Católica permaneceu como maior entusiasta na defesa do Ensino Religioso nas escolas públicas, tomando frente nos debates em favor de sua oferta. Sua ação evidencia maior organização interna, com a criação de grupos e encontros para pensar essa disciplina, orientar os trabalhos em sua defesa, assim como veicular textos explicativos.

Nessa direção, em 1985, a Igreja Católica, através da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), criou o Grupo de Reflexão de Ensino Religioso (GRERE), para orientar os trabalhos em torno da disciplina e se organizar para o processo Constituinte, e no ano seguinte, apresentou a Pastoral *“Por uma ordem constitucional”*, que proclamava a disciplina Ensino Religioso como direito de todo cidadão, a ser garantida pelo Estado em horário normal das escolas oficiais de 1º e 2º graus, em caráter confessional. O GRERE promoveu ainda diversos encontros nacionais para pensar o Ensino Religioso e sua oferta nas escolas públicas, organizando, inclusive, manifestos em sua defesa, e publicou o documento n. 49 da Coleção de Estudos da CNBB sobre o Ensino Religioso, que, entre seus objetivos, pretendia ser um manual de defesa dessa disciplina na Carta Magna e nas leis posteriores. (JUNQUEIRA, 2002)

Em meio a todas essas mobilizações, a proposta de defesa da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas adentrou com força a Assembleia Nacional Constituinte entre 1987 e 1988, sendo *“a segunda maior emenda popular que deu entrada na Assembleia Constitucional”*. (JUNQUEIRA, 2011, p.40)

De acordo com Cunha (2013, p. 938), a inserção do Ensino Religioso na atual Constituição Federal resultou da pressão dos grupos religiosos, especialmente católicos, que *“conseguiram fazer valer a determinação constitucional*



sobre a única disciplina escolar mencionada na Carta Magna". Em sua opinião, esse feito representa a falta de autonomia do campo educacional diante das instituições religiosas, e está na raiz dos problemas que envolvem a oferta do Ensino Religioso no currículo, contrariando a laicidade do Estado e concorrendo para uma anomia jurídica.

O atual dispositivo constitucional apresenta um discurso apropriado das outras Constituições Federais e legislações educacionais. A novidade refere-se à circunscrição da oferta do Ensino Religioso ao Ensino Fundamental, enquanto nas legislações anteriores a oferta se estendia ao 2º grau/Ensino Médio.

Assegurada a institucionalização do Ensino Religioso, ainda que restrita ao Ensino Fundamental, os grupos em defesa dessa disciplina ampliaram os trabalhos no sentido de discutir sua natureza, o modelo de ensino, a formação de professores, entre outros elementos importantes, tendo em vistas à elaboração da nova LDB, por conseguinte, sua consolidação no campo educacional. Nesse sentido, foram promovidos Encontros Nacionais de Ensino Religioso, que caminharam numa perspectiva interconfessional, de diálogo e colaboração com outras confissões religiosas, o que concorreu para a reunião de mais atores sociais ligados às denominações religiosas e à educação.

Nessa fase, iniciaram-se os trâmites para regulamentar o capítulo da Educação na nova LDB. Nesse contexto, dois feitos importantes foram conseguidos: a organização de um periódico específico para a discussão do Ensino Religioso, que se materializou na publicação da revista *Diálogo*, e a fundação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), sob liderança da CNBB, que se apresentou como um espaço de reunião de educadores ligados à disciplina, com variadas vinculações acadêmicas e confessionais, com a perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular. (JUNQUEIRA, 2002)

A primeira sessão do Fórum foi realizada em 1996, em Brasília-DF, com vistas a garantir a presença do Ensino Religioso na LDB, a remuneração dos professores por parte do poder público e a elaboração de um currículo básico para a disciplina. Com o objetivo de apresentar suas demandas e pressionar o Congresso, a sessão terminou com uma visita à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação (MEC), momento em que foram realizados contatos

oficiais importantes para a inserção da disciplina no currículo escolar. Nessa direção, em 1996 a CNBB publicou uma *Declaração ao povo brasileiro*, com o objetivo de defender o Ensino Religioso e solicitar, principalmente, o apoio dos deputados ao artigo referente a esse ensino, no sentido de suprimir a expressão “*sem ônus para os cofres públicos*”. (JUNQUEIRA, 2011)

A despeito da mobilização, a Lei n. 9.394 – LDB, sancionada em 1996, dispôs que, “o ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis” (BRASIL, 1996), em caráter confessional ou interconfessional.

A inserção do Ensino Religioso na nova LDB era algo certo. Conforme Cunha (2013, p. 930), essa Lei “não tinha como evitar a existência do Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental, já que a Constituição determinara sua oferta *no horário*”. O artigo aprovado, por sua vez, apresentou dois direcionamentos importantes para essa disciplina. Primeiro, a definição quanto ao modelo de ensino a ser trabalhado nas escolas, confessional ou interconfessional, apontava para uma opção inédita; segundo, a Resolução de que a disciplina seria ofertada “sem ônus para os cofres públicos”, recuperava o disposto na LDB de 1961, não sendo, portanto, uma novidade, mas isentava a responsabilidade do Estado para com esse ensino, principalmente no que tange à formação e remuneração dos professores.

O artigo da LDB apresentou dois novos direcionamentos para o Ensino Religioso. Um, a definição quanto ao modelo de ensino a ser trabalhado nas escolas, confessional ou interconfessional; e o outro, a resolução de que a disciplina seria ofertada “sem ônus para os cofres públicos”, isentando o Estado para com esse ensino, principalmente, quanto à formação e remuneração dos professores.

A proposta inédita de um modelo interconfessional resulta das mudanças no campo religioso, que reclamava o diálogo entre as várias denominações religiosas com vistas à criação de alianças e ao fortalecimento dos trabalhos com a disciplina. A abertura para o ensino interconfessional é, portanto, uma estratégia que caminha na direção de legitimar a oferta do Ensino Religioso e superar os problemas de distinção religiosa no âmbito da escola.

Nesse cenário, a Igreja Católica, que até então desfrutava do ensino confessional, se viu obrigada a dividir espaço com outras instituições religiosas para não perdê-lo, e a limitar o ensino a elementos comuns entre essas várias instituições. Desse modo, a abertura para o ensino interconfessional representa um novo olhar para a disciplina Ensino Religioso. Contudo, vale ressaltar que o ensino interconfessional também é confessional em seus fundamentos, na medida em que se volta para o ensino dos elementos religiosos comuns, o que implica uma dada formação religiosa, particularmente, a formação cristã, que atendia aos interesses de católicos e evangélicos.

Após a aprovação da LDB, os grupos em defesa do Ensino Religioso passaram a atuar no sentido de modificar a redação referente ao ônus da disciplina. Concomitante, o FONAPER trabalhava no sentido de prover uma identidade, uma epistemologia própria para a disciplina, no intuito de legitimar sua presença no currículo. Nessa direção, o Fórum organizou, em 1996, o I Seminário de Capacitação Docente, com o objetivo de pensar os cursos de formação de professores, e elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER), que foram apresentados ao MEC com a finalidade de integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A ideia era direcionar os trabalhos em torno do Ensino Religioso, criando um modelo de ensino que, na concepção do Fórum, deveria “proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos”. (FONAPER, 2009, p. 08) Em sua proposta de estudar o fenômeno religioso e não mais ensinar os princípios religiosos, os PCNER resultam numa estratégia para não ferir a legislação no tocante à liberdade religiosa e à vedação de proselitismo, de modo a justificar a oferta do Ensino Religioso e o ônus da disciplina por parte dos cofres públicos e, assim, concorrer para a mudança na redação da LDB/96. (TOLEDO; AMARAL, 2004)

Conforme Junqueira (2002), as iniciativas do Fórum, e, em particular, a elaboração dos PCNER, caminharam na direção de dar uma formatação pedagógica para a disciplina e, assim, superar o debate que confrontava o ensino leigo e o ensino religioso, de modo a legitimá-lo e alcançar o respaldo que aspiravam na LDB.

A despeito desse artifício, que articulou a acentuada pluralidade do campo religioso nos anos 1990, do crescimento do grupo declarado sem religião e

da mudança que esses fatores sinalizaram na vivência religiosa, é importante salientar que os PCNER representaram um marco na história do Ensino Religioso. Sua proposta de estudar o fenômeno religioso, de buscar um aporte na Ciência da Religião, imprimindo-lhe um novo paradigma - de caráter trans-confessional/fenomenológico, que é, aparentemente, distinto dos paradigmas até então adotados pelo Ensino Religioso (confessional e interconfessional) - representa um avanço na forma de pensar essa disciplina, que passa a se abrir para outras abordagens, deixando de assentar-se unicamente na formação religiosa/catequética do educando.

Além disso, Cunha (2012) chama atenção para o fato de que a criação desses parâmetros pelo FONAPER, um grupo particular, externo ao campo educacional e enraizado no campo religioso, resulta da anomia político-administrativa prevalecente em torno da disciplina Ensino Religioso, da qual se aproveitam os grupos de defesa para conquistarem seu espaço e atuarem à frente dessa disciplina, assumindo a posição, o trabalho que seria próprio do campo educacional e, por sua vez, direcionando a disciplina conforme seus interesses.

Os PCNER não foram reconhecidos pelo MEC, não integraram os PCNs. Em face dessa omissão do Estado quanto a essa disciplina, o FONAPER assumiu o papel de proponente dos referenciais para o Ensino Religioso, contando com lacunas “providenciais” existentes na legislação, e publicou os PCNER, em 1997, pela Ave-Maria, editora de orientação católica. À parte sua origem, essa publicação representou um marco na história da disciplina Ensino Religioso no Brasil, visto que, pela primeira vez, ela recebeu uma sistematização metodológica e epistemológica que se constitui em referência nacional para o trabalho nas escolas públicas. Além disso, a publicação apresentou um novo paradigma de ensino religioso, fundamentado no estudo cultural desse fenômeno e assentado nos eixos: *Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís, Teologias, Ritos e Ethos*, os quais buscam dialogar com outras áreas do conhecimento, como a história, a filosofia e a sociologia, sinalizando a intenção de dotar essa disciplina de caráter científico, com uma identidade.

Contudo, junto à proposta de estudar o fenômeno religioso em uma abordagem fenomenológica, científica, coexiste a finalidade religiosa, de instrução, de inculcação dos princípios e valores religiosos. Não obstante, essa

natureza, os PCNER representam o esforço para dar uma formatação pedagógica ao Ensino Religioso e assim, investi-lo de um caráter mais escolar, aproximando-o das demais disciplinas escolares, e evidencia, também, o trabalho do FONAPER, como um importante padrão de estabilidade da disciplina.

Enfim, a partir de mobilizações dos defensores do Ensino Religioso, o artigo 33 da LDB foi alterado sob a forma da Lei n. 9.475, em 22 de julho de 1997, que dispôs que:

Art. 33. O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. (BRASIL, 1997)

A nova redação manteve a matrícula facultativa da disciplina e sua oferta nos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, e introduziu uma novidade ao apontar que o Ensino Religioso “é parte integrante da formação básica do cidadão”, o que confronta com sua matrícula facultativa e com a liberdade religiosa.

Essa redação apresentou, também, duas supressões importantes em relação à redação original. Primeiro, suprimiu a expressão “sem ônus para os cofres públicos”, atendendo à reivindicação dos grupos em defesa do Ensino Religioso. A omissão do financiamento representou tanto a possibilidade do trabalho voluntário das organizações religiosas, quanto a possibilidade de aplicação dos recursos públicos para financiar esse ensino. A segunda supressão refere-se ao paradigma de ensino. Enquanto a redação original resolveu que a disciplina seria ofertada em caráter confessional ou interconfessional, a nova Lei apenas menciona que deveria ser “assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, o que, em nossa opinião, pode direcionar no sentido de um ensino interconfessional, principalmente fenomenológico, de acordo com os PCNER.

De acordo com Cunha (2006, s/p), “a posição laica ficou ainda mais restrita depois da LDB e de sua reforma. A anterior oposição confessionalis-

mo X laicismo foi substituída, na prática, pela oposição confessionalismo X interconfessionalismo, na qual a laicidade foi descartada". Além disso, a Lei n. 9.475/97 imputou aos sistemas de ensino a responsabilidade de administrar os conteúdos e a admissão dos professores, fato que não acontece com outras disciplinas curriculares, o que sinaliza um tratamento diferenciado quanto ao Ensino Religioso. Ademais, a omissão da União abriu possibilidade de que cada unidade da federação regularize sua oferta, o que concorre para a criação de leis, prescrições de conteúdos e encaminhamentos metodológicos e epistemológicos diversos em cada estado, mesmo municípios, acentuando as peculiaridades em torno dessa disciplina.

Além disso, ao imputar aos sistemas de ensino a responsabilidade para com o Ensino Religioso, essa Lei colocou que estes deveriam ouvir as entidades religiosas na definição dos conteúdos, apontando para um trabalho de colaboração entre esses setores e, mais uma vez, para a associação entre o público e o privado, entre Estado, religião e Educação.

Não obstante essas considerações, faz-se necessário considerar, de acordo com Cunha (2012, p. 100), "que a LDB reformada abriu caminho para uma anomia jurídica e uma folia pedagógica", uma vez que colocou em cena a influência dos grupos religiosos, e, logo, dos grupos em defesa do Ensino Religioso sobre o campo político e educacional. Esses grupos conseguiram não apenas modificar a Lei e inscrever nela seus interesses, como também deixá-la cheia de lacunas para que pudessem seguir agindo em conformidade com seus interesses e conquistar mais espaços.

Enfim, a permanência do Ensino Religioso no currículo e nas legislações colocou em cena a discussão acerca da formação de professores para a disciplina, o que reclamou um posicionamento do Conselho Nacional de Educação, o qual se pronunciou por meio do Parecer n.097/99. De acordo com Eunice R. Durham, relatora do Parecer, a diversidade de crenças religiosas da população brasileira e a diversidade das orientações estaduais e municipais impossibilita a previsão de uma diretriz curricular uniforme para uma licenciatura em Ensino Religioso. Nesse sentido, o Parecer resolveu que não compete a União "autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em Ensino Religioso, cujos diplomas tenham validade nacional". (BRASIL, 1999)

O não reconhecimento pelo MEC dos cursos de licenciatura em Ensino Religioso é mais um elemento da omissão do Estado em relação a essa disciplina, do tratamento diferenciado que a mesma recebe em relação às demais disciplinas do currículo e do padrão peculiar que caracteriza sua configuração. Assim, o Ensino Religioso assenta sua legitimação social no fato de a religião ser um elemento importante da cultura brasileira. Contudo, a inexistência de um curso de licenciatura na área afeta diretamente sua organização, sua identidade pedagógica e a mantém vulnerável à ação dos grupos favoráveis a laicidade do ensino, assim como dos grupos religiosos, e concorre para que a disciplina seja assumida por professores licenciados em outras áreas do conhecimento, muitas vezes, como um meio para complementarem sua carga horária, constituindo entraves para a sua consolidação no currículo escolar, conforme o padrão de configuração definido por Goodson (1995).

Em face dessas questões, os grupos em defesa do Ensino Religioso, principalmente, o FONAPER e os Conselhos Estaduais vinculados a esse fórum têm reclamado a formação de professores na área, solicitado ao MEC reconhecimento e autorização de licenciaturas em Ensino Religioso, além de assumir e promover cursos de formação aos professores dessa área. Outro fator que tem contribuído para formação de professores da disciplina Ensino Religioso é a emergência no Brasil de cursos *lato sensu* e *strictu sensu* na área de religião.

Nessa direção, o FONAPER encaminhou ao MEC em 2004 um dossiê sobre a formação do professor de Ensino Religioso. Em 2008, o Fórum elaborou e entregou ao Conselho Nacional de Educação um projeto de resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião-Licenciatura em Ensino Religioso com vistas a instituição e definição de “princípios, concepções, condições e procedimentos a serem observados na elaboração dos projetos político-pedagógicos, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior em todo o país”. (FONAPER, 2008)

No que se refere ao modelo de Ensino Religioso, a despeito da vedação de qualquer forma de proselitismo e da proposta de um novo paradigma, os direcionamentos para essa disciplina apontam para a questão religiosa, a abordagem cristã e confessional. Tal fato está associado à crise vivenciada pelo sistema educacional, que se manifesta na dificuldade em lidar com os problemas de indisciplina, de violência no âmbito da escola, de promover uma

formação moral e ética dos alunos, o que tem levado professores e gestores a buscarem socorro nessa disciplina cotidianamente, sem problematizar sua natureza, corroborando para a representação criada de que o ensino religioso é o único capaz de fornecer formação moral ao indivíduo.

Em meio a todas essas questões e tensões, em 2010, a Resolução n. 7, de 14 de dezembro, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e discriminou a composição do currículo, assegurando a presença do Ensino Religioso como componente da base nacional comum. Segundo essa Resolução, o Ensino Religioso deve ser ministrado de acordo com o artigo 33 da Lei n. 9.394/96, desconsiderando, a Lei n. 9.475/97, que deu nova redação a esse artigo. A despeito dessa omissão e de não apresentar maiores direcionamentos acerca da forma como a disciplina Ensino Religioso deve ser tratada, essa Resolução é importante na medida em que reconhece o Ensino Religioso junto às outras disciplinas e legaliza sua presença no currículo, assegurando sua permanência, por conseguinte, garantindo-a na tradição curricular.

## Considerações sobre a disciplina Ensino Religioso em Goiás

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 (Lei n. 9.475/97) institucionalizaram a oferta obrigatória do Ensino Religioso nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Essas normatizações, ao colocarem que os sistemas de ensino deveriam regulamentar os direcionamentos para o Ensino Religioso, sua oferta, conteúdo e critérios para admissão dos professores, deixaram margem para criação de legislações diversas, no âmbito dos estados e municípios, quanto à referida área de conhecimento.

No estado de Goiás, o atual encaminhamento do Ensino Religioso tem como marco a Constituição Estadual, promulgada em 1989, que indicou certa ruptura e avanço em relação à carta federal, na medida em que estendeu a oferta da disciplina até o Ensino Médio, colocou que o estado remuneraria os professores, os quais deveriam pertencer ao quadro estadual, apontou para a existência de uma Comissão Interconfessional, formada por vários credos religiosos, que fixaria os conteúdos da disciplina. (GOIÁS, 2010a)

A criação de associações interconfessionais de Ensino Religioso nos estados era uma orientação da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil



(CNBB), frente às mudanças no cenário religioso, de forma que a CNBB Centro-Oeste assumiu essa tarefa em Goiás. Nesse momento foi criado o Conselho Interconfessional de Ensino Religioso do Estado de Goiás (CIERGO), composto por representantes da igreja católica e de algumas igrejas evangélicas. Ele foi instituído pelo decreto n. 3.204, de 29 de junho de 1989, do Governo de Goiás, com a “finalidade de coordenar, controlar e avaliar a ministração do ensino religioso no Estado”. (GOIÁS, 1989)

Dadas suas atribuições, o CIERGO atua direta e oficialmente em relação ao Ensino Religioso no estado de Goiás, elaborando normas, propostas curriculares, cursos, credenciamento de professores e outras tarefas relevantes. Em 1995 essa Comissão elaborou o *Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio: Ensino Religioso*, reconhecido e publicado pelo governo de Goiás por meio da Secretaria de Educação e Cultura. Esse programa constitui o primeiro referencial curricular da disciplina no estado e estava fundamentado no paradigma interconfessional cristão. Os conteúdos propostos se fundamentavam em textos bíblicos e buscava inculcar nos educandos os valores cristãos com o objetivo de contribuir para sua formação moral. (GOIÁS, 1995)

Em 2002, em função dos encaminhamentos referentes à Lei n. 9.475 e das diretrizes do FONAPER, que apontou para um Ensino Religioso fenomenológico, o CIERGO, em parceria com a Secretaria de Educação publicou as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso em Goiás no Ensino Fundamental*. Esse referencial adotou o novo paradigma em curso, fundamentando-se no estudo do fenômeno religioso, das culturas e tradições religiosas, com vistas a entender como se dá a busca do sagrado, da transcendência. (GOIÁS, 2002)

Nessa direção, o CIERGO trabalhou com o objetivo de organizar os pressupostos metodológicos e epistemológicos do Ensino Religioso em Goiás, resultando na aprovação, por parte do estado, da Resolução n. 285/2005, que estabeleceu os critérios para a oferta do Ensino Religioso nas escolas estaduais. Dentre esses critérios, dispôs que “o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina de oferta obrigatória, nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental e médio”. Os conteúdos desse ensino devem ser organizados dentro dos eixos: Antropologia das Religiões, Sociologia das Religiões, Filosofia das Religiões e Literatura sagrada e símbolos religiosos (GOIÁS, 2005), mantendo assim, estreita ligação com a proposta e os eixos norteadores do FONAPER.

A Resolução n. 285 reconhece o CIERGO como instância responsável por assessorar e coordenar o trabalho da disciplina Ensino Religioso no estado de Goiás. Conforme dispõe o artigo 12, são atribuições do CIERGO:

a) Assessorar a SEE - Secretaria de Estado da Educação nas questões relativas ao Ensino Religioso; b) Fixar conteúdos mínimos a serem aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, para o Ensino Religioso do ensino fundamental e do ensino médio; c) Cadastrar os professores de Ensino Religioso que estejam na regência, obedecido ao princípio da investidura em cargo público; d) Propor projetos de cursos de formação para o Ensino Religioso para serem submetidos à apreciação do Conselho Estadual de Educação. (GOIÁS, 2005)

Por essas atribuições, mantém-se sob a responsabilidade de uma comissão externa ao campo educacional, a tarefa de responder por aspectos fundamentais da disciplina, o que demarca o poder do CIERGO e demonstra, conforme Cunha (2012, p. 95), a facilidade e espaço livre que os defensores do Ensino Religioso encontram nas instâncias menores do Estado, “nas quais suas pressões têm sido mais eficazes”.

Em linhas gerais, essa Resolução assegurou a oferta do Ensino Religioso no Ensino Médio, enquanto a legislação nacional dispôs sobre sua obrigatoriedade apenas no Ensino Fundamental, e legitimou o paradigma fenomenológico, com a vista a compreensão do fenômeno religioso. A adoção desse paradigma está investida de forte sentido social, ampliando a defesa e legitimidade da presença dessa disciplina no currículo, em face do cenário marcado pela pluralidade religiosa, particularmente, pelo crescimento significativo do número de evangélicos em suas mais diversas denominações.

Em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, o CIERGO tem promovido cursos de formação em Ensino Religioso para os professores que trabalham com essa disciplina. Junto aos cursos promovidos por essa Comissão, a PUC-GO tem oferecido cursos de especialização à distância em Ensino Religioso e oferece os cursos de mestrado e doutorado em Ciências da Religião, autorizados pelo MEC. A oferta desses cursos é fator de estabilidade da disciplina Ensino Religioso, uma vez que aglutina forças importantes para pensá-la e defendê-la, como professores, sistemas educativos e as universidades, corroborando para sua permanência no currículo e para sua legitimação como área de conhecimento.

Em 2009, a Resolução n. 39, de 15 de outubro de 2009, do Conselho Estadual de Educação, retoma a discussão sobre a formação de professores

para a disciplina Ensino Religioso, e anuncia encaminhamentos importantes nessa direção, conforme artigos abaixo:

**Art. 1º - Autorizar** o curso: Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso, realizado pela Equipe do Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação. **Art. 2º - Determinar** que o público alvo seja: os professores modulados, para lecionar Ensino Religioso no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos - EJA. **Art. 3º - Determinar** que a emissão dos Certificados fique condicionada à aprovação do relatório final do curso, por este Órgão Normativo, para os cursistas que obtiverem grau de desempenho de, no mínimo 7,0 (sete) de aproveitamento e frequência igual ou superior a 80% do total da carga horária das atividades programadas. (GOIÁS, 2009a *grifos no original*)

A autorização legal do Conselho Estadual de Educação para a realização de cursos de formação de professores para trabalhar com o Ensino Religioso era um anseio da CIERGO e representa não apenas o reconhecimento do esforço desse grupo, que há tempos vinha promovendo cursos nessa área, mas a força que ele exerce na configuração dessa disciplina. Representa, principalmente, uma iniciativa importante no sentido de legitimar a oferta e permanência da disciplina Ensino Religioso no currículo escolar no estado de Goiás, dotando-a de um corpo docente especializado, certificado para o trabalho, assim como imprime um modelo de ensino, conferindo-lhe uma identidade.

Ainda em 2009, a Secretaria de Estado da Educação em parceria com o CIERGO publicou o caderno: *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em debate*, que comporta as matrizes curriculares das disciplinas integrantes da base comum nacional do Ensino Fundamental, incluindo o Ensino Religioso. Na mesma direção, em 2010, foi publicado os *Referenciais Curriculares de Ensino Religioso para o Ensino Médio*.

Esses referenciais para o Ensino Religioso foram apresentados como uma proposta inovadora. Propõem estudar cientificamente o fenômeno religioso a partir de áreas específicas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia e a filosofia. Contudo, ela segue orientações dos PCNER do FONAPER e traz em seu bojo elementos tradicionais, ideias conservadoras, que fazem parte do imaginário social, como a ideia de que o ser humano é um ser de transcendência, que deve investigar a razão de sua existência, sua vida após a morte; a associação entre religião e a formação em valores e a prioridade para o estudo das religiões monoteístas.

No ano seguinte, em 2010, a Emenda Constitucional n. 46 do estado de Goiás, alterou textos da Constituição de 1989. A nova redação dos artigos sobre o Ensino Religioso assegurou sua oferta no Ensino Médio, particularidade de Goiás e de mais algumas unidades da federação, bem como garantiu questões relativas à remuneração das aulas por parte do estado e a responsabilidade da Comissão Interconfessional quanto à elaboração e fixação dos conteúdos dessa disciplina, fato que aponta a estabilidade alcançada pelo Ensino Religioso em Goiás e o reconhecimento do CIERGO como uma comunidade disciplinar importante. Afinal, conforme Goodson (1997, p. 51), pode-se definir uma comunidade ou grupo disciplinar a partir de certas finalidades, dentre elas: “promover a disciplina conquistando os grupos legítimos com vista à obtenção de apoio ideológico e de recursos”.

O CIERGO enquanto comunidade disciplinar integra elementos internos e externos ao campo educacional. No campo interno, a presença de professores, que trabalham com a disciplina Ensino Religioso, professores universitários, indivíduos formados em Ciências da Religião, representantes da Secretaria de Estado da Educação e pessoas ligadas ao Conselho Estadual de Educação. No campo externo, membros das várias instituições religiosas.

Vale lembrar que por trás da atuação do CIERGO, da aliança entre a Igreja Católica e igrejas evangélicas, está a preocupação quanto a organização e defesa do Ensino Religioso nas escolas goianas. Essa disciplina escolar é vista como estratégia importante na inculcação de valores, considerados válidos na formação do homem, na promoção de crenças e dogmas, influenciando a sociedade, uma vez que, segundo Chervel (1990, p. 184), o sistema escolar “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura”.

## À Guisa de Conclusão

A trajetória do Ensino Religioso até se constituir em disciplina, assim como sua permanência no currículo, a forma como se apresenta em Goiás, coloca em evidência sua construção social e histórica, as relações de poder e interesse que a forjaram. Nesse processo se destacam a natureza reguladora da Igreja e da religião, dos grupos particulares que se apresentaram em sua defesa e promoção, e, por conseguinte, a omissão do Estado quanto a essa disciplina e a falta de autonomia do campo educacional em relação ao campo religioso e político.

Nessas bases, a disciplina Ensino Religioso vem sendo pensada e instituída não por especialistas do campo educacional, mas por intelectuais leigos e membros da Igreja Católica. Portanto, esses conhecimentos não se vinculam diretamente à escola, nem a uma ciência de referência. Seu embasamento é, particularmente, o elemento religioso, a cultura religiosa. Trata-se de uma criação primeira da Igreja Católica, envolta por relações de poder e interesses que se justificam através da ideia, disseminada por essa instituição, de que os valores religiosos são os únicos capazes de formar moralmente o indivíduo. Essa concepção marca toda a trajetória dessa disciplina, que se constitui num espaço privilegiado de atuação da Igreja Católica na escola, propiciando a inculcação de seus valores e dogmas.

Os anos 1980 e 1990 confirmaram a permanência do Ensino Religioso no currículo, conforme dispôs a Constituição Federal/1988, a LDB/96, e a Lei 9.475/97, o que se deu em meio a mudanças no cenário religioso e social brasileiro, que por sua vez produziram ressignificação dessa disciplina, aproximando-a do campo educacional, das demais disciplinas escolares, num movimento de consolidação disciplinar. No curso dessa construção destacam-se a criação do FONAPER e dos PCNER; as mudanças de paradigma, a promoção de cursos de capacitação; a criação de cursos de pós-graduação em Ensino Religioso e as Comissões constituídas nos estados, como a CIERGO em Goiás. Esforços que corroboram a tese de Chervel (1990), de que a estabilidade de uma disciplina no currículo envolve um trabalho cuidadoso e contínuo de negociação e ajustes, evidenciando uma construção permanente das disciplinas escolares.

A despeito das mudanças no cenário religioso e social, de novos grupos que se colocaram em defesa do Ensino Religioso, particularmente o FONAPER e as igrejas evangélicas, a Igreja Católica permanece como instituição religiosa e grupo social dominante, com maior poder mobilizador na defesa desse ensino. Dessa forma, a permanência do Ensino Religioso no currículo continua atrelada a dimensão religiosa, principalmente, a Igreja Católica, que se apresenta como sua comunidade disciplinar forte.

O sucesso alcançado por esses grupos explica-se, em parte, com base no que diz Goodson (2008, p. 146): “quanto mais poderoso for o grupo social mais provável que ele exerça algum poder sobre o ensino escolar”. O campo religioso, dominado pela Igreja Católica, seguido das igrejas evangélicas, é

um campo bastante poderoso, que aglutina quase a totalidade da população brasileira. Em razão da sua força e poder mobilizador junto aos fiéis, o campo religioso é um elemento de pressão sobre o campo político. Juntos, esses campos influenciam o campo educacional, conduzindo a presença da disciplina do Ensino Religioso no currículo escolar ao longo do tempo.

Portanto, a disciplina Ensino Religioso tem, como particularidade sua organização por grupos externos ao campo educacional. Assim, é o campo religioso que historicamente a define, e não o Estado, tampouco o campo educacional, como ocorre com as outras disciplinas escolares, fato que pudemos verificar na configuração que essa disciplina assumiu no estado de Goiás.

No sistema educativo de Goiás, na esteira dos encaminhamentos nacionais e, por vezes, à frente destes, essa disciplina está inserida em dois níveis da educação básica e goza de considerável reconhecimento. Sua permanência, particularmente, a partir dos anos 1980, fez-se acompanhar de uma maior atenção por parte do estado, no sentido em que esse promulgou leis específicas referentes a essa disciplina e publicou referenciais curriculares para orientar seu ensino.

Contudo, o estado foi, ao mesmo tempo, omissivo quanto a essa disciplina, uma vez que deixou a cargo da iniciativa particular, de uma comissão interconfessional, o trabalho de pensar o Ensino Religioso, limitando-se a legitimar o trabalho realizado. Desta feita, a responsabilidade maior para com a disciplina Ensino Religioso em Goiás não foi assumida diretamente pelas igrejas, mas pelo CIERGO, que apesar da relação com o campo educacional, é um grupo externo a esse campo, com interesses primeiros ligados ao campo religioso.

A CIERGO/CONER, portanto, é um grupo representativo em Goiás da iniciativa externa que têm assumido o Ensino Religioso no Brasil face à omissão do Estado, do campo educacional/acadêmico e, por isso, tem feito valer seus interesses, a exemplo do observado em âmbito nacional, corroborando para a falta de autonomia do campo educacional, para o embaraço que envolve essa disciplina.

Contudo, a disciplina Ensino Religioso se encontra organizada no sistema educativo de Goiás, presente no currículo da educação básica, com um corpo de conhecimento definido, comunidade disciplinar forte, atuante, que se faz sentir na promulgação de leis estaduais, bem como na publicação de progra-

mas curriculares de referência, na promoção de cursos de capacitação, no elo com a universidade, entre outros elementos importantes. Esses aspectos, na nossa avaliação, representam sua força e sua fragilidade, visto que demarcam a ausência de autonomia do campo educacional e a força dos grupos vinculados ao campo religioso, mas são, também, elementos de disciplinarização que a aproxima das demais disciplinas escolares, salvaguarda sua estabilidade e, principalmente, constrói e consolida sua identidade no estado de Goiás.

A despeito dessas e outras peculiaridades e suas problemáticas, cabe ressaltar que o Ensino Religioso apresenta-se, a partir dos anos 1990, mais próximo do campo educacional brasileiro, com mais características disciplinares. Isso porque, é tratado pela legislação educacional como parte integrante da formação básica do cidadão e componente da base curricular comum e, principalmente, possui parâmetro curricular, os PCNER.

Assim, consideramos que a disciplina Ensino Religioso está mais disciplinada do que antes, portanto, em vias de consolidação no currículo. Destarte, é importante questionar sua presença no currículo – suas finalidades, objeto de estudo e práticas – ao invés de tomá-la como algo dado, natural, sem atentar para os mecanismos de produção/reprodução que abarcam sua construção histórica. Afinal, problematizar o Ensino Religioso torna públicas questões políticas e culturais importantes de nossa sociedade que precisam ser enfrentadas.

---

**RESUMO:** O Ensino Religioso constituiu-se ao longo da história da educação brasileira como disciplina de oferta obrigatória e de matrícula facultativa nas escolas públicas. Considerando esses aspectos, buscamos analisar sua história enquanto disciplina escolar, sua permanência nos currículos escolares, as finalidades atribuídas, bem como as questões colocadas para o campo educacional, principalmente, no que se refere à relação religião/educação, Estado/Igrejas e o caráter laico do Estado brasileiro. Nesses termos, procuramos analisar, em especial, a história da disciplina Ensino Religioso entre os anos 1980 e 1990, quando ela é institucionalizada por meio da Constituição Federal e LDB, se revestindo de novos e velhos elementos, num processo de luta por sua consolidação no campo educacional. A pesquisa se ancora no referencial teórico-metodológico da História do Currículo e da História das Disciplinas Escolares e adota a perspectiva sócio-histórica de currículo. O texto focaliza inicialmente o que é currículo e como as disciplinas escolares são constituídas. Na sequência, apresenta uma análise da história do Ensino Religioso no currículo das escolas brasileiras e, conclui com uma exposição acerca de sua configuração em Goiás.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso; Currículo; História das Disciplinas Escolares; Goiás

**ABSTRACT:** Religious Education was constituted throughout the history of Brazilian education as a compulsory offer of discipline and optional enrollment in public schools. Considering these aspects, we analyze its history as a school subject, its stay in school curricula, the assigned purposes, as well as questions for the educational field, especially with regard to the relationship religion / education, State / Churches and the character lay the Brazilian state. In these terms we aim at, in particular, the history of Religious Education discipline between 1980 and 1990, when it is institutionalized through the Federal Constitution and LDB, if coating of new and old elements in a process of struggle for its consolidation in educational field. The research is grounded in the theoretical framework of the History Curriculum and History of School Subjects and adopts a socio-historical perspective curriculum. The text initially focuses on what is curriculum and how school subjects are made. As a result, analyzes the history of Religious Education in the curriculum of Brazilian schools and concludes with an exhibition about its configuration in Goiás.

**Keywords:** Religious Education; Curriculum; History of School Subjects; Goiás

## Referências

- BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 09-38.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 2008.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção I. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 09 abr. 2012.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997, dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jul.1997. Seção I. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 09 abr. 2012.
- \_\_\_\_\_. Parecer n.097/99. Sobre formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental. 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 03 jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Tendências demográficas*. Estudos & Pesquisas. Rio de Janeiro, n. 13, 2004.
- \_\_\_\_\_. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 03 jun. 2012.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CUNHA, L. A. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. **Revista Contemporânea de Educação**. Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, n. 1, 2006. Disponível em: <www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br>. Acesso em: 13 jun. 2012.
- CUNHA, L. A. A educação carente de autonomia. Regime federativo a serviço da religião. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 11 dez. 2013.



\_\_\_\_\_. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 dez. 2013.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira**. Católicos e liberais. 3 ed. São Paulo: Cortez–Autores Associados, 1986.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FONAPER. Propostas de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso. 2008. Disponível em: <www.fonaper.com.br>. Acesso em: 11 abr. de 2013.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. Decreto n. 3.204, de 29 de junho de 1989. Disponível em: <www.gabinetecivil.go.gov.br>. Acesso em: 04 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. **Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio. Ensino Religioso**.1995.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Religioso no Estado de Goiás**. Goiânia: Grafset, 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 285, de 9 de dezembro de 2005. Disponível em: <www.cee.gov.go.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.

GOIÁS. (Estado). Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/CLN n. 39, de 15 de outubro de 2009. Dispõe sobre a autorização do Curso Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso I, realizado pela Equipe do Ensino Religioso da Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências. 2009a. Disponível em: <www.cee.gov.go.br>. Acesso em: 20 mar. 2012.

GOIÁS. (Estado). Secretaria da Educação. **Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano**. Currículo em Debate: Matrizes Curriculares. Caderno 5, 2009b.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa do Estado de. Constituição do Estado de Goiás. Goiânia: Ed. Assembleia, 2010a.

\_\_\_\_\_. Secretária Estadual de Educação. **Referencial Curricular de Ensino Religioso para o Ensino Médio**. Goiânia: Formato, 2010b.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUNQUEIRA, S. A. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. A presença do Ensino Religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, S. A; WAGNER, R. (orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 27-54.

LINHALES, M. A. A produção de uma forma escolar para o esporte: Os projetos culturais da Associação Brasileira de Educação (1926-1935) como indícios para a historiografia da Educação Física. In: OLIVEIRA, M. T. de (org). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 93-110.

MOREIRA, A. F. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. (org). **Currículo: Questões atuais**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 09-28.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, L. L. de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análises. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SAVIANI, D. **História das Idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, R. F. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L. N.; CARVALHO, M.M.C.; MENDONÇA, A. W.; CUNHA, J.L. **Escola, cultura e Saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 74-91.

TOLEDO, C. de. A. A. de.; AMARAL, T. C. I. do. Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino religioso nas escolas públicas. *Revista HISTEDBR On-Line*. Campinas, n. 14, p. 1-18, jul. 2004. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br](http://www.histedbr.fae.unicamp.br)>. Acesso em: 19 mar. 2012.

RECEBIDO EM OUTUBRO DE 2014  
APROVADO EM DEZEMBRO DE 2014

## O Ensino da Filosofia Africana nas Diretrizes Curriculares do Paraná: Impedimentos Epistêmicos?

---

**Luís Thiago Freire Dantas**

Doutorando em Filosofia, Universidade Federal do Paraná

Email: fdthiago@gmail.com

O presente estudo tem como objetivo o questionamento acerca da estruturação curricular do ensino da filosofia que privilegia o discurso tradicional da disciplina como uma produção do pensamento europeu, inviabilizando a produção filosófica oriunda de povos não-europeus; mais especificamente do continente africano. Assim, esse estudo relaciona-se tanto com a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio ocorreu com a Lei 11.648/2008 quanto com a lei 10.639/2003 exigindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira para todas as disciplinas, em especial Literatura, História e Artes.

Assim, primeiramente, o ensino de filosofia aparecia como assunto transversal em algumas disciplinas (isso ocorreu em 1996 com a reforma na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB) ou apenas sugerida como nas leis 4.024/61, 5.692/71 e 7.044/82. Porém, a partir da obrigatoriedade os jovens tiveram acesso a alguns conteúdos filosóficos como: Ética, Filosofia Política, Lógica, Estética e História da Filosofia. O problema se apresenta na exposição desses conteúdo que em seu cerne há um eixo geopolítico de enorme influência: o europeu. Dessa forma, a filosofia consolida a ideia de que é uma disciplina de base europeia.

Em contrapartida, acrescentando à Lei 10.639/03, em 2008 ocorreu a aprovação da Lei 11.645/2008 em que adicionou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e ainda vale destacar que tais modificações na LDB foram ampliadas para o ensino superior por meio das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o**

**Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** (BRASIL, 2004). O referido documento ao tratar da filosofia afirma que:

[...] respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: [...] em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade (BRASIL, 2004, p. 24).

Dessa forma, o presente estudo propõe contribuir para a luta antirracista de maneira que a filosofia sendo “a mais branca” entre as disciplinas das Humanidades (MILLS, 1999) tenha um espaço de reflexão também para a questão do negro e da sua história africana. Para execução de tal proposta escolheu-se uma análise das Diretrizes Curriculares de Filosofia, mais especificamente a do Estado do Paraná devido à experiência e o local de maior aproximação entre a teoria e a prática para o pesquisador que trabalha em um colégio do município de Colombo, que faz parte da região metropolitana de Curitiba. E também devido ao fato de haver, nesse Estado, documentos próprios que servem como referenciais no ensino de filosofia: as **Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná** (2008), documento produzido com o objetivo de “discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula” (PARANA, 2008, p. 8).

Depois de verificar a construção e propostas das Diretrizes paranaenses, principalmente se há ênfase para abertura em tratar de assuntos filosóficos não restritos ao modo de fazer europeu, será proposto um modo de pensar o currículo em que os temas da Filosofia Africana possam ser discutidos e dialogados com os jovens estudantes. Principalmente porque se apresenta uma discussão da própria definição de filosofia para alguns filósofos africanos.

## Os impedimentos da inserção da Filosofia Africana

Na leitura das **Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná** (DCFP) rapidamente pode-se notar uma preocupação em definir, ou até problematizar, a questão do currículo no quesito da seleção do conhecimento:

Parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza

e se relaciona na estrutura curricular e, consequência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele (PARANÁ, 2008, p. 13).

Essa ressalva alerta para interpretações equivocadas que muitas vezes compreendem que a escolha dos conteúdos ocorre de forma neutra. Ao contrário, a seleção dos conteúdos e conhecimentos são reflexos de uma atitude política. Desse modo, as normas para construção de um currículo estariam mais propícias a valorizar as diferenças do que reduzir a uma identidade, já que como afirma o documento, baseado em Sácristan: “o importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas” (SACRISTAN, 2000, p. 41).

Frente a isso, o documento propõe reflexões acerca das intenções que se articulam na proposição de um currículo, que é traduzido pela *tensão* do caráter prescritivo e pela própria prática do/da docente: “No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgredir o currículo documento” (PARANÁ, 2008, p. 16). Com isso, a transgressão do currículo é destacada como fundamental, visto que para não se formar um círculo vicioso na abordagem dos temas e, assim, distanciar o entendimento de haver apenas um modo de reprodução, a preocupação do documento é propor: “que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20). Tudo isso intencionado para que a Educação Básica caracterize-se através de uma tríade: científica, artística e filosófica do conhecimento. A partir disso, as diversas disciplinas concorrem para um trabalho pedagógico com a finalidade de projetar uma totalidade de conhecimento que não se abstrai do contato com o cotidiano.

No entanto, será que a aplicação no currículo da Filosofia abarca tais características? O ensino de filosofia estaria aberto a múltiplas formas de pensar sobre a própria filosofia e sua relação com o cotidiano dos estudantes? No início das DCFP encontra-se uma posição sobre a origem e sentido do ensino da filosofia: “Constituída como pensamento há mais de 2600 anos, a Filosofia, que tem a sua origem na Grécia antiga, traz consigo o problema de seu ensino a partir do embate entre o pensamento de Platão e as teorias dos sofistas” (PARANÁ, 2008, p. 39). De início o ensino de filosofia orienta-se

para dois pontos: i) localizar a Filosofia como modo grego<sup>1</sup> de pensamento; ii) a divergência entre Platão e os sofistas como modelo para o ensino da disciplina. Mais a frente enfocar-se-á sobre o primeiro ponto. Quanto ao segundo, as Diretrizes teriam a mesma preocupação de Platão: que “os métodos de ensino não deturpem o conteúdo” (PARANÁ, 2008, p. 39), defendendo que a finalidade do conhecimento deve afastar-se de um instrumento retórico que equivale a qualquer verdade.

Para isso, as Diretrizes apresentam três formas para o ensino médio quando se trata de ensinar filosofia:

Diante dessa perspectiva, a história do ensino da Filosofia, no Brasil e no mundo, tem apresentado inúmeras possibilidades de abordagem, dentre as quais se destacam:

- a *divisão cronológica linear*: Filosofia Antiga, Filosofia Medieval, Filosofia Renascentista, Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea, etc.;
- a *divisão geográfica*: Filosofia Ocidental, Africana, Filosofia Oriental, Filosofia Latino-Americana, dentre outras, etc.;
- a *divisão por conteúdos*: Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Estética, Filosofia da Ciência, Ontologia, Metafísica, Lógica, Filosofia da Linguagem, Filosofia da História, Epistemologia, Filosofia da Arte, etc. (PARANÁ, 2008, p.3 9).

A partir daqui inicia-se o problema que motiva esse estudo, porque nas páginas seguintes das DCFP lê-se que a escolha das formas para o ensino deu-se pela divisão de conteúdos, com a advertência de que tal escolha não exclui, mas absorve as divisões cronológicas e geográficas. Entretanto, verifica-se uma série de argumentos equivocados seja para tratar cronologicamente quanto geograficamente. Sobre a dificuldade em tratar de forma geográfica, as DCFP comentam, por exemplo, que a Filosofia Oriental contém uma complexidade de civilizações em seu interior (hindu, japonesa, chinesa, síria, etc.), o que impossibilitaria à/ao docente tratá-las com a mesma profundidade que a divisão por conteúdos. Porém, esquece-se que a/o docente pode escolher algumas das civilizações e trabalhar como a filosofia dialoga entre elas, tanto mais que tal técnica não é estranha, já que a professora, ou o professor, de filosofia habitualmente trabalha com a filosofia francesa, alemã ou inglesa sem

---

<sup>1</sup> A tese de que a filosofia grega é caudatária da egípcia é desenvolvida por BERNAL (1991); JAMES (2005); OBENGA (1990).

que com isso fique prejudicado o ensino da filosofia ocidental. Já no que seria a Filosofia Africana o equívoco torna-se ainda maior por causa da seguinte passagem:

No entanto, se a filosofia africana traz como vantagem a ideia de que o ser é dinâmico, dotado de força – concepção essa que aparece também em algumas filosofias ocidentais – é preciso considerar que a sua fundamentação exclusiva na linguagem oral, ainda que pareça interessante, acaba por apresentar-se como uma fragilidade, evidenciada pela dificuldade com o idioma e também pela carência de bibliografia. Por essa razão, esse conteúdo não está relacionado entre os que compõem os conteúdos estruturantes de Filosofia, podendo, todavia, ser tratado na qualidade de conteúdo básico. O professor, dada a sua formação, sua especialização, suas leituras, terá a liberdade para fazer o recorte que julgar adequado e pertinente. Além disso, deve estar atento às demandas das legislações específicas referentes à inclusão e à diversidade (PARANÁ, 2008, p. 40).

O problema dessa passagem é que as Diretrizes reduziram a complexidade do pensamento africano em um estudo etnográfico: *La Philosophie Bantue* (1945), do missionário belga Placide Tempels, que descreve a concepção de ser a partir da ideia de *força*. Tal redução apenas afirma o preconceito acadêmico perante a Filosofia Africana, pois a compreende como uma ideia de produção coletiva, não sistematizada e inconsciente, isto é, uma *Etnofilosofia*. O grande problema disso é que ratifica o pensamento de Tempels de “que só ocidentais ‘letrados’ conseguiriam filtrar o pensamento bantu e transpor em conceitos ‘sofisticados’” (NOGUERA, 2011a, p. 40) e essa concepção oculta justamente o embate de filósofos africanos perante essa compreensão: “Eles descavaram uma filosofia africana própria, para empenhar diante dos negadores de nossa ‘dignidade antropológica’ um irrecusável certificado de humanidade” (TOWA, 2009, p. 35).

Assim, pela leitura do trecho destacado das DCFP, o problema geral seria reduzir a Filosofia Africana à Etnofilosofia. Porém há ainda dois pontos: i) o privilégio da escrita sobre oralidade; ii) a responsabilidade da abordagem estaria no professor.

Desse modo, o primeiro ponto sugere que a dificuldade, ou até mesmo a inviabilidade, de trabalhar com os assuntos da Filosofia Africana deve-se à proeminência da linguagem oral em detrimento da escrita. Tal raciocínio vincula-se a dois equívocos. Um deles refere-se a um desconhecimento do grande arcabouço linguístico existente desde a África antiga, por exemplo, a

Adinkra, que consiste em um conjunto de ideogramas que possui um significado complexo que expressam conceitos filosóficos. Elisa Larkin (2008) descreve a importância da Adinkra por refutar o academicismo convencional que nega à África sua historicidade por nunca haver desenvolvido uma escrita: “Entretanto, os africanos estão entre os primeiros povos a criar essa técnica. Além dos hieroglíficos egípcios, existem vários sistemas de escrita desenvolvidos por outros povos africanos antes da invasão muçulmana, que introduziria a escrita árabe” (LARKIN, 2008, p. 34).

Outro equívoco é de supervalorizar a escrita em detrimento da oralidade levando a “uma maneira reduzida e limitada para aferir as reflexões humanas dos mais variados povos ao longo da história da humanidade” (NOGUERA, 2011a, p. 41). Além disso, a referida citação das DCFP utilizam como argumento a dificuldade com o idioma e carência de bibliografia. Ora, há uma existência de vários filósofos que trataram de modos de pensar “tradicionais” que não indicariam o idioma como barreira de compreensão, pois, assim como nós brasileiros, a população africana teve uma colonização e articula o pensamento a partir de línguas coloniais como: inglês, francês, alemão, espanhol, italiano e português. E se o impedimento de tratar da Filosofia Africana não estaria nessas dificuldades, então qual seria o impedimento? Epistêmico?

O impedimento epistêmico, ou seja, a não compreensão de um saber sistematizado fora categorias greco-europeias do pensamento, articula-se com a reflexão que Mignolo realiza sobre a desobediência epistêmica enquanto um movimento político que problematiza a política da identidade para, com isso, colocar a “identidade *em* política” (MIGNOLO, 2008). Desse modo, uma das características de tal desobediência é suscitar um pensamento, ou uma epistemologia, a partir de línguas não imperiais. Em consequência, articular uma filosofia a partir de tais troncos linguísticos (como, por exemplo, o ioruba ou o ashanti), forneceria uma ampliação até mesmo dos tradicionais problemas filosóficos, como a verdade, o belo e o bem.

O outro ponto destacado orienta-se para o fato de que o tratamento do assunto dependeria do/da docente conforme a sua especialização, leitura, etc., já que não estaria impossibilitado, conforme indicam as DCFP, de pesquisas próprias. Contudo, tem-se um problema porque se, segundo a argumentação das Diretrizes, há uma dificuldade em trabalhar a Filosofia Africana por causa da escassez de bibliografia, então como um professor, ou



uma professora, teria a formação ideal para tratar do assunto? Invariavelmente sugere-se a ausência do assunto não por causa da prescrição, mas pelo/a próprio/a docente que não teria a capacidade de lidar com o tema. Em consequência, as Diretrizes e as políticas públicas demandadas por esse documento eximem-se da responsabilidade de fomentar a formação. Da mesma forma atuam as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia (BRASIL, 2002) que não inserem em sua grade curricular filosofias não eurocentradas. Além do que a possibilidade mesmo que menor em tratar de Filosofia Africana aparece nas DCFP apenas como atenção “às demandas das legislações específicas referentes à inclusão e à diversidade” (PARANÁ, 2008, p. 40). Esse ponto também não é suficiente para explicar a ausência da Filosofia Africana nos conteúdos estruturantes.

No que concerne à outra forma de ensino da filosofia proposta pelo documento – a divisão cronológica linear –, as Diretrizes enfatizam a importância da história da filosofia, mas com a ressalva para que o docente não realize uma organização meramente cronológica e linear dos conteúdos de maneira que aparente o surgimento espontâneo dos conceitos filosóficos sem qualquer possibilidade de articulação com os diferentes momentos históricos pelos quais passaram os seres humanos.

Desse modo, a descrição dos períodos da filosofia (apesar de brevemente apresentados) toca em assuntos importantes, como, por exemplo, a mudança de paradigmas acerca da condição humana, a busca de autonomia e a secularização da consciência. O problema é que a apresentação dos períodos permanece tradicionalmente articulada com a maneira eurocêntrica de conceber os períodos filosóficos: Filosofia Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, com destaque a aspectos gregos, cristãos e da compreensão de modernidade europeia. Com isso, é passível de ser aplicada a crítica de Nogueira (2011a) sobre o tratamento unilateral da História da Filosofia:

Muito já foi escrito sobre a História da Filosofia, tudo que tem sido dito a seu respeito parece convergir para um retrato sobre um percurso europeu de pensamento. Vale a pena se debruçar sobre argumentos que sugerem a superação da inexistência da Filosofia fora das cercanias europeias, abrindo caminho para o reconhecimento de trabalhos filosóficos dentro de matrizes de pensamentos africano, ameríndio, oriental, etc. em geral, as(os) historiadoras(es) e professoras(es) de Filosofia afirmam que não é adequado enquadrar formas distintas de pensamentos, tal como o africano, num modelo que seria ‘exclusivamente’ europeu (NOGUERA, 2011a, p. 28).

Assim, seria importante atribuir uma história da filosofia que abarque conceitos de povos antigos, cosmovisões não-cristãs e até compreensões de modernidade que se distanciem ou dialoguem com as europeias.

No entanto, as Diretrizes por meio dos argumentos de que não há como propor um estudo de filosofia exclusivamente na perspectiva geográfica ou cronológica, defendem que a organização curricular obedeça à divisão por conteúdos estruturantes<sup>2</sup>: mito e filosofia, teoria do conhecimento, ética, filosofia da política, filosofia da ciência e estética. Essa proposta tem, segundo o documento, a intenção de garantir “que o ensino de filosofia não perca algumas características essenciais da disciplina, como por exemplo, a capacidade de dialogar de forma crítica e mesmo provocativa com o presente” (PARANÁ, 2008, p. 42).

Todavia, o presente estudo concorda que “evidentemente, cada processo de escolha determina ausências e toda ausência gera questionamento” (PARANÁ, 2008, p. 42). Por isso que pela ausência é que se coloca a questão: de que maneira a Filosofia Africana poderia ser ministrada no ensino médio com o intuito de contribuir não somente para afirmar intelectualmente uma tradição, mas também para refletir sobre o lugar que a filosofia ocupa na história do pensamento brasileiro?

Essa questão é motivada em grande parte porque o ensino de filosofia aqui em questão possui um contexto específico, como bem redigido nas Diretrizes: “Identifica-se o local onde se pensa e fala a partir do resgate histórico da disciplina e da militância por sua inclusão e permanência na escola. Ensinar Filosofia no Ensino Médio, no Paraná, no Brasil, na América Latina, não é o mesmo que ensiná-la em outro lugar” (PARANÁ, 2008, p. 48). Assim, a recolocação do fazer filosófico torna-se importante, uma vez que comumente possui um sentido eurocentrado e vincula-se à construção de problemas conforme propõem os pensadores europeus. Evidentemente o presente estudo tem ciência da dificuldade e limites que o professor e a professora terão na abordagem de uma filosofia não eurocentrada, entretanto, a urgência de tra-

---

<sup>2</sup> “Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2008, p. 25).

zer novas perspectivas não consiste em uma nova idiossincrasia ou meramente por simples aplicação de uma lei, e sim a atenção para o contexto do jovem estudante que, diante de saberes hegemônicos, pode encontrar proximidade com a própria vida, principalmente porque:

Um dos objetivos do Ensino Médio é a formação pluridimensional e democrática, capaz de oferecer aos estudantes a possibilidade de compreender a complexidade do mundo contemporâneo, suas múltiplas particularidades e especializações. Nesse mundo, que se manifesta quase sempre de forma fragmentada, o estudante não pode prescindir de um saber que opere por questionamentos, conceitos e categorias e que busque articular o espaço-temporal e sócio-histórico em que se dá o pensamento e a experiência humana (PARANÁ, 2008, p. 49).

Mesmo diante das dificuldades levantadas sobre o contato com as produções da Filosofia Africana (acesso à bibliografia ou dificuldades com idiomas), as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná possuem a autonomia em propor diferentes formas de ensinar filosofia, ao invés de transferir a responsabilidade ao/a docente que já possui uma formação deficiente sobre filosofias para além do eixo europeu. E pensando nessa questão deficiente é importante observar as explicações e definições de filósofos africanos sobre o próprio entendimento de filosofia. Tanto o seu desenvolvimento quanto a legitimidade de trata-la fora do eixo greco-latino-europeu inserindo-a em uma discussão sobre a *identidade em filosofia*.

## Identidade em filosofia: africanidade filosóficas

A expressão *identidade em filosofia* exige uma ressalva, pois não há a pretensão de refletir sobre a *filosofia da identidade*, mas sim refletir sobre o fato do agente colocar-se na reflexão, isto é, como a formação da identidade diz respeito à maneira em que o indivíduo pensa a si mesmo como agente no mundo. Assim se estabelece uma pergunta: compreendendo também que o indivíduo existe em sociedade, então há um modo de reflexão na tradição africana que corresponderia ao ato de filosofar? A resposta é sim, pela existência histórica de problemas de cunho filosófico, pois desde o Egito antigo existem pessoas que formularam princípios morais e políticos para a sociedade. Apesar disso, há uma tendência em ocultar ou até mesmo em inferiorizar o conhecimento desses povos através de um processo de rotulação como “saberes po-

pulares” de influências religiosas. Em outras palavras, as sociedades africanas teriam sábios ou santos e não filósofos, uma vez que estes, para a tradição ocidental, só foram possíveis em solo grego:

Se interpretássemos corretamente a vida inteira do povo grego, encontraríamos evidentemente apenas a imagem refletida que irradia, com as cores mais brilhantes, de seus mais esplêndidos gênios. Até mesmo a primeira vivência da filosofia ocorrida em solo grego, a sanção dos setes sábios, constitui a linha clara e inesquecível na imagem do mundo helênico. *Outros povos têm santos, enquanto os gregos, por sua vez, têm filósofos* (NIETZSCHE, 2008, p. 36, grifos meus).

Entretanto, tal representação é combatida fortemente por vários estudiosos<sup>3</sup>, dentre eles, o egiptólogo congolês Théophile Obenga (1990) que explica como a vida intelectual era presente no Egito antigo e como os escribas seriam aqueles que tinham o “ócio” para produzir um saber formulado em princípios racionais:

Os escribas, ‘aqueles que escrevem’, sacerdotes ou não, todos esses que manuseiam as plumas, são a base da sociedade faraônica e constituem o fundamento mesmo do Estado: eles forjaram o pensamento egípcio e mantiveram, durante três milênios, os valores morais, intelectuais, culturais, espirituais, científicos, etc. da sociedade faraônica (OBENGA, 1990, p. 207).

Desse modo, não é difícil de imaginar que uma civilização com uma produção intelectual intensa não tenha ao menos dialogado com outras próximas e que tal diálogo influenciou também outras civilizações como, por exemplo, a grega. Importante frisar que a influência consistiu não somente no quesito moral ou político, mas também ontológico, já que “[h]istoriadores(as) da filosofia ocidental insistem em afirmar que mesmo existindo textos que abordem questões morais, nenhuma cultura teceu especulações ontológicas, aspecto nodal da filosofia que demarcaria definitivamente a exclusividade grega” (NOGUERA, 2013, p. 147). Ao contrário, o Egito possuía características, incluindo arcabouço linguístico condizentes com o ato de refletir:

O pensamento egípcio lançou a base mais importante para a criação de uma autêntica ontologia, a saber, os meios linguísticos [...]. Há na língua egípcia dois verbos para ‘ser’, um dos quais (*wn/n/*) com dois participios, designando o ‘ente’

---

<sup>3</sup> No século XX ocorreu a “retomada histórica” do continente africano em que propiciou várias pesquisas que apresentariam a contribuição histórica do continente para a humanidade. Entre os vários pensadores destaca-se o senegalês Cheik Anta-Diop que pesquisou e levantou inúmeras teses sobre a influência africana no desenvolvimento científico mundial, assim como, sobre a origem humana no continente africano. Entre as suas obras vale citar: *Nation Nègres et Culture*.

e ‘o que foi’, uma capacidade que o latim não possui. [...] O Egípcio diferencia com exatidão os verbos ‘ser’, ‘tornar-se’, ‘viver’ (CARREIRA, 1994, p. 55 *apud* NOGUERA, 2013, p. 147).

Diante desses aspectos, seria equivocada a afirmação de que a filosofia diz respeito a uma criação unicamente grega e, por conseguinte, europeia, porém não é difícil encontrar vários pensadores que, ao fim, legitimem a relação originária entre a filosofia e a Grécia. Um exemplo é Heidegger, que na conferência **Que é isto – a filosofia?** assim escreve:

A palavra *philosophia* diz-nos que a filosofia é algo que pela primeira vez e antes de tudo vinca a existência do mundo grego. Não só isto – a *philosophia* determina também a linha mestra de nossa história ocidental-europeia. A batida expressão ‘filosofia ocidental-europeia’ é, na verdade, uma tautologia. Por quê? Porque a ‘filosofia’ é grega em sua essência, e grego aqui significa: a filosofia é nas origens de sua essência de tal natureza que ela primeiro se apoderou do mundo grego e só dele, usando-o para se desenvolver (HEIDEGGER, 2009, p. 17).

Nessa passagem o filósofo alemão procura explicar por qual caminho a filosofia possui uma história e esta se imiscui com a sua própria origem. Uma origem que implica na edificação do conhecimento europeu, pois Grécia e Europa seriam o mesmo na reflexão daquilo que é. Isto porque, de acordo com Heidegger, a pergunta *o que* é possui uma história que consolida o pensamento mais profundo do ser humano: a filosofia. Nessa perspectiva, o autor tende a argumentar que haveria uma base identitária necessária a um povo para obter certo grau filosófico e, por natureza, seria uma base grega. Assim, restaria como opção aos outros povos vincularem seu modo de produzir filosofia ao modo de pensar grego. Entretanto, o filósofo camaronês Towa (2009) critica a “afirmação intrépida” de Heidegger sobre equivalência entre a Grécia e o Ocidente, pois disso se afirma que a filosofia possui uma essência histórica e qualquer desdobramento necessita de uma volta ao período nascente da filosofia, a Grécia antiga: “Então, das afirmações intrépidas, Heidegger não se dignou a prestar qualquer justificção. Filosofia e mundo grego pretendem apresentar uma identidade de essência. Mais precisamente, a filosofia reivindicada pelo mundo grego” (TOWA, 2009, p. 14). Em consequência ignora-se que há a possibilidade de haver diferenças entre modelos, por exemplo, europeus e africanos de produção filosófica.

É preciso ter em mente que o fazer filosófico não consiste em um jogo etimológico de palavras, mas uma consideração sobre o mundo em seus prin-

cípios. Dessa forma, Towa considera como tarefa do filosofar africano contemporâneo “a subversão”:

A história de nosso pensar não deve se propor a exumação de uma filosofia que nos dispensariam de filosofar, mas acima de tudo a determinação do que em nós é subversivo para que seja possível a subversão do mundo e da nossa atual condição no mundo (TOWA, 2009, p. 75).

Precisamente pela subversão é que consiste a maneira de como o pensamento guia-se na perspectiva pluriversal, isto é, o significado de um mesmo conceito reproduzido a partir de diversas perspectivas. O primeiro tipo de subversão apresentado por Towa diz respeito à origem da filosofia, isto indica que o filosofar não é genuinamente grego. O autor parte da geração da década de 1970 que critica a noção de “milagre grego” e destaca a Grécia antiga como a “irmã mais jovem” (FOË, 2013, p. 200) do Egito antigo e esta tendo em muitos aspectos a reprodução de princípios já alicerçados entre os pensadores egípcios. Além disso, essa perspectiva propõe apresentar a filosofia como um discurso muito antes nômade e bastante interlocutório entre diversos pensadores em suas culturas. Um dos exemplos é a relação entre Grécia e Egito que por muito tempo o Egito fora tratado pelos pensadores gregos como um lugar para desenvolver suas ideias: “é verdade que Pitágoras passou 20 anos no Egito, Platão 13, Demócrito 5, etc. É quase certo que eles tiveram que dominar o egípcio durante sua estadia” (TOWA, 2009, p.72).

Outra subversão consistiria na ampliação do termo filosofia que corresponderia, no caso dos africanos, a uma extensão da cultura que reenvia aos agentes a própria conjuntura e experiência vivida: “Em realidade, a vontade de presença como filosofia dos modos de pensamentos considerados como especificamente africanos precede e explica a diluição da filosofia na cultura, e não o inverso” (TOWA, 2009, p. 29). Por isso, o contraste entre a filosofia africana e europeia parte da posição dualista natureza-cultura que atua no pensamento da maioria dos filósofos europeus e enquanto para os africanos há um monismo de maneira que as partes comunicam-se e estão reunidas em uma estrutura que, em “linhas gerais, essa reunião da estrutura nada é mais do que a filosofia negro-africana em sua especificidade” (TOWA, 2009, p. 27).

Por isso, localizar geograficamente a filosofia não sugere uma redução em seu modo de pensar, pois o epíteto de Filosofia Africana nada mais é o que o filósofo beninense Paul Houtondji define: “Eu falo de *filosofia africana* como um conjunto de textos: conjunto, precisamente, de textos escritos por africanos e

qualificados pelos próprios autores de filosóficos” (HOUTONDJI, 2013, p. 3, grifos do autor). Desse modo, afirmar um texto ou um pensamento como filosófico não necessita de um aval alheio que venha dizer que isso é filosofia. O importante é que os autores percebam-se como produtores de tal pensamento.

A partir disso, decorre o questionamento sobre a legitimidade em pesquisar Filosofia Africana, já que pesquisas com tal interesse buscam desvelar formas implícitas do racismo que operam no meio intelectual cristalizando a filosofia em um único modo de produzir-se. Tais formas implícitas insistem em desqualificar perspectivas filosóficas fora do eixo europeu, sugerindo, ainda, que haveria uma deficiência sistemática e racional em certos grupos humanos, o que impossibilitaria de serem reconhecidos ontologicamente, isto é, em seu modo de ser. Na proximidade de questionamento da localização geográfica e da legitimidade, esse estudo concorda com o filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011):

Afirmamos que não há nenhuma base ontológica para negar a existência de uma filosofia africana. Também argumentamos que, frequentemente, a luta pela definição de filosofia é, em última análise, o esforço para adquirir poder epistemológico e político sobre os outros (RAMOSE, 2011, p. 14).

Tal poder epistemológico e político adquirem várias formas de objetificação do pensamento alheio, uma mais proeminente pode-se dizer que seja o essencialismo cultural. Essa forma conforme critica Towa tem consigo uma finalidade: o “esforço do essencialismo culmina com a construção de um sistema universal e repousa sobre os princípios absolutos, articulados e hierarquizados em tudo o que existe ou pode existir” (TOWA, 2009, p. 116).

Ainda mais porque essa característica do essencialismo cultural seria específica dos pensadores europeus, na tentativa de expor uma homogeneidade em que procura desaparecer com qualquer diferença diante de uma unidade mesmo que invisível:

Todas essas teorias, o mundo das ideias de Platão, as enteléquias de Aristóteles, o inatismo cartesiano, o formalismo kantiano, o estruturalismo de Lévi-Strauss aparecem, do ponto de vista em que colocamos aqui, como variantes de um mesmo tema: a realidade verídica, de natureza abstrata, tem uma existência imutável, mas invisível (TOWA, 2011, p. 184).

Justamente para decair na armadilha do essencialismo necessita-se compreender a filosofia enquanto um discurso não universal, ou seja, que possui somente um único

verso, mas pluri-versal por abarcar uma enormidade de discursos que por mais que tragam diferenças em proceder com o pensamento humano tem a capacidade do diálogo entre si. Inclui-se porque “os discursos não têm apenas origens socio-históricas, mas também contextos epistemológicos” (MUDIMBE, 2013, p. 10). Assim, a apresentação da diferença de construção da ideia de filosofia em diferentes tradições, requer um afastamento de uma ideologia que privilegia um tipo hegemônico e propõe uma “iniciativa histórica” pela margem do conhecimento filosófico. Na tentativa de propiciar tal iniciativa, a seção seguinte retornará a discussão sobre as Diretrizes Curriculares de Filosofia do Paraná para propor um exercício de reflexão que explora a posição afroperspectivista e outras correntes afrocentradas, com o objetivo de apresentar opções de um currículo de filosofia não eurocentrado.

## A posição de um currículo afroperspectivista

A posição afroperspectivista diz respeito à formulação desenvolvida por Nogueira (2011a; 2011b; 2012) com o intuito “de passar a limpo a História da Humanidade, tanto para dirimir as consequências negativas de limar culturas e povos não ocidentais do hall do pensamento filosófico como para desfazer as hierarquizações que advém desse processo” (NOGUERA, 2011a, p. 28). Utilizando o discurso como um mote importante, o autor propõe uma revisão de alguns conceitos afro-brasileiros (comumente desqualificados por expressarem os modos de ser e de estar da população negra e marginalizada) no sentido de ressignificá-los. Alguns exemplos seriam: “denegrir, vadiagem, drible, mandinga, enegrecimento, roda, cabeça feita, corpo fechado, etc” (NOGUERA, 2011b, p. 5) que passam a representar modelos de éticas, epistemologias e estéticas, apresentados por meio de personagens como “o griot, a mãe de santo, o pai de santo, o(a) angoleiro(a), a(o) feiticeira (o), a(o) bamba, o(a) jogueiro(a), o zé malandro, o vagabundo, orixás [...] iniquices [...], voduns” (NOGUERA, 2011b, p. 5).

Desse modo, a construção de um currículo afroperspectivista não consiste em contemplar outro modo de filosofar que destituiria os demais. Antes, seria fornecer a outros povos o reconhecimento da produção intelectual e capacidade de diálogo, já que “colocar a História da Filosofia em afroperspectiva permitiria a consideração do pensamento filosófico dos povos ameríndios, dos povos asiáticos, da Oceania, além da produção filosófica africana” (NOGUERA, 2011a, p. 28).

Partindo desse interesse, comparar os conteúdos estruturantes ordenados pelas DCFP com uma hipótese de currículo afroperspectivista será a



proposta desse tópico, levando em conta que o tema não se esgotaria em um artigo. Apesar disso, a proposta aqui sugerida apresentará vias para uma perspectiva não hierarquizante e que exercita um *polidiálogo*, isto é, um campo em que há vários centros dialogando e debatendo intelectualmente (RAMOSE, 1999).

Como já assinalado, no texto oficial, as Diretrizes estão apresentadas da seguinte forma:

Estas Diretrizes Curriculares propõem a organização do ensino de Filosofia por meio dos seguintes conteúdos estruturantes:

- Mito e Filosofia;
- Teoria do Conhecimento;
- Ética;
- Filosofia Política;
- Filosofia da Ciência;
- Estética (PARANÁ, 2008, p. 55).

O interessante é que essa distribuição tem para as DCFP o seguinte objetivo: estimular “o trabalho da mediação intelectual, o pensar, a busca da profundidade dos conceitos e das suas relações históricas, em oposição ao caráter imediatista que assedia e permeia a experiência do conhecimento e as ações dela resultantes” (PARANÁ, 2008, p. 57). Esse objetivo implica em uma posição que para o presente estudo torna-se importante, pois abre a possibilidade de o profissional tratar de alguns conteúdos de maneira mais independente, até mesmo fazendo uso de perspectivas não eurocêntricas: “Notadamente, Filosofia é o espaço da crítica a todo conhecimento dogmático, e, por ter como fundamento o exame da própria razão, não se furta à discussão nem à superação das filosofias de cunho eurocêntrico” (PARANÁ, 2008, p. 57). Para realizar uma superação das filosofias eurocêntricas, uma sugestão aqui proposta consistiria nos princípios curriculares que Asante (2009) esboça para um projeto afrocêntrico<sup>4</sup>:

**Você e sua comunidade:** o desenvolvimento das disciplinas precisa discutir com os alunos o senso de identidade e sua relação com a comunidade em que vivem.

---

<sup>4</sup> Esses princípios foram organizados por Asante para fundamento de várias disciplinas, porém o estudo entende alguns desses princípios como importantes para a construção de um currículo filosófico afroperspectivista.

Por isso, necessita introduzir as ideias de pessoa, família, cidade, Estado, Nação e mundo para que os alunos entendam o sentido e o como se formou tais ideias. **Bem-estar e biologia:** esta parte diz respeito à explicação da importância das atitudes físicas e hábitos que promovam o bem-estar. Articulando com saberes como fisiologia e biologia humana (não restritamente). **Tradição e inovação:** aqui se explora a preservação e a geração como poderosos instrumentos de interação de mudança e continuidade da vida. **Criação e expressão artística:** as múltiplas formas humanas que expressaram seus pensamentos mais íntimos através dos meios de materiais e realização, por exemplo, na música, dança, desenho, poesia, Rap, etc. **Localização no tempo e espaço:** explorar a cronologia, a geografia e conceitos matemáticos para desbloquear interpretação e habilidades analíticas. **Produção e distribuição:** conceituar os princípios da produção, distribuição e consumo de bens e serviços. **Poder e autoridade:** problematizar a obtenção e uso de poder e autoridade para efetuar a vontade comum. **Tecnologia e ciência:** explicar como ocorre a interação complexa de comportamentos humanos por meio da ciência e da tecnologia visando à melhoria da sociedade. **Escolha e consequências:** situar através de situações históricas e sociais nas diferentes formas os seres humanos e como eles têm tratado escolhas e consequências. **Sociedade e do mundo:** desenvolver as relevantes habilidades sociais, valores e comportamentos com o intuito de promover a maturidade multicultural para, enfim, desenvolver uma educação não-sexista, não-hegemônica e não-racista (ASANTE, 2009).

Contudo, essa inserção se dá em um trabalho árduo que dependerá do maior ou menor envolvimento docente ou maior ou menor receptividade do grupo participante (comunidade escolar, secretaria de educação, dentre outros). E por mais que exista o reconhecimento da Filosofia não limitada pelo modelo europeu, então por que as Diretrizes propõem conteúdos fundados em perspectivas eurocêntricas? Para melhor entender tal interrogação, é necessário verificar como os conteúdos são apresentados e, a partir disso, paralelamente apresentar outras propostas.

**Mito e filosofia:** Esse conteúdo é descrito com o objetivo de fornecer ao aluno, ou a aluna, a compreensão histórica de como surgiu o pensamento racional/conceitual entre os gregos e como foi decisivo no desenvolvimento da cultura da civilização ocidental. A partir disso, o/a estudante entenderia a conquista da autonomia da racionalidade diante do mito e, com isso, compreenderia o advento de uma etapa fundamental do pensamento e do desenvolvimento de todas as concepções científicas produzidas ao longo da História. Nesse aspecto há dois problemas: um deles é a ratificação da filosofia como uma produção grega sugerindo que outros povos não produziam filosofia, pois

possuíam um saber “incompleto” e uma relação direta entre mito e filosofia, ou seja, um modo de pensamento primário e que se subordinava a autoridades místicas. Outro aspecto é a ideia de que somente os gregos contribuíram para o desenvolvimento intelectual e cultural do Ocidente, ignorando as contribuições árabes, muçulmanas, turcas, mongóis, dentre outras.

Uma possibilidade de tratar tal assunto seria pensar por meio da **Cosmologia**, pois nesse sentido ampliar-se-ia o campo de reflexão por não restringir a uma discussão que decairia no discurso de ruptura entre mito e filosofia ocorrente na Grécia antiga, mas possibilitaria trabalhar formas de interpretação da origem do mundo e do ser humano de outras civilizações e, necessariamente, não distanciando de forma rápida a filosofia do mito. Uma sugestão trataria do Egito antigo e a proximidade das narrativas dos deuses para explicar e problematizar certos aspectos como, por exemplo, o deus Thot da escrita, a deusa Maat da verdade. Além de destacar a enorme contribuição da civilização egípcia para a filosofia através de filósofos como Ptah-hotep<sup>5</sup>.

**Teoria do conhecimento:** Objetivo desse conteúdo é fornecer ao aluno, ou à aluna, o questionamento de como a verdade possui certos critérios e como se permite reconhecer o verdadeiro. Assim, o que estaria em jogo seria a possibilidade do conhecimento e qual a sua fonte. Contudo, a definição de conhecimento está próxima da dicotomia sujeito-objeto, em que há um ser que estaria apto a conhecer e outro a ser conhecido, provocando uma dependência deste para o primeiro. Para ampliar a discussão, o propício seria trazer a/o estudante a questão de que o conhecimento não começa em um “Eu” solipsista que possibilitaria à natureza ser conhecida, mas que o conhecimento iniciaria a partir de uma extensão de si mesmo com outros e com o mundo, não havendo qualquer ruptura. Desse modo, estimular-se-ia a **gnose** expandindo a compreensão de faculdade racional, que não mais se restringiria ao ser humano mas também ao mundo em seu entorno. Poderiam se somar, além dessa proposição, outros trabalhos da Filosofia Africana que contribuiriam para explicar a questão do conhecimento como, por exemplo, a obra

---

<sup>5</sup> Assim como aconteceu com os pré-socráticos, da filosofia de Ptah-hotep foram preservadas algumas máximas, no total 37, datadas aproximadamente de 1.900 A.C. e que foram reunidas por Christian Jacq (2004), no livro **Les Maximes de Ptah-hotep: l'enseignement d'un sage au temps des pyramides**.

**Kemet** (ASANTE, 1990), e as publicações do ganhês Anto Wilhem Amo,<sup>6</sup> que se posicionou como crítico de Descartes.

**Ética:** o objetivo desse conteúdo é estudar e analisar a atribuição de valores, que ao mesmo tempo podem ser especulativos (baseado em princípios), e normativos (de caráter mais imperativo, com resultados mais práticos). Além do que tal objetivo propõe uma crítica à heteronomia em detrimento da busca por uma autonomia. Por isso, a ética possibilita o desenvolvimento de valores, mas pode ser também o espaço da transgressão, quando valores impostos pela sociedade se configuram como instrumentos de repressão, violência e injustiça.

A contribuição a partir da filosofia africana seria realizar uma discussão através do *ubuntu*<sup>7</sup> que compreende o indivíduo enquanto coletivo, porém com a ressalva de que o coletivo não se limita às pessoas, mas também à fauna, à flora e ao sobrenatural que constitui a comunidade. Outra possibilidade consiste em retomar o sentido original do termo *Ética* que designa morada (*Ethos*). A partir disso, amplia-se ao estudante a compreensão sobre a inserção do humano na natureza como local de vida, e não somente de passagem.

**Política:** O enfoque desse conteúdo são as sociedades que transformaram o poder político em coisa pública, ou seja, transparente, participável e voltado à construção do bem comum. E, conforme o que está escrito nos conteúdos, tende ao professor, ou à professora, desenvolver a seguinte reflexão: “Se, por um lado, a modernidade está distante do ideal da *polis* ateniense ou da *res publica* romana, por outro é preciso reconhecer que ela trouxe conquistas fundamentais, como a valorização da subjetividade e da liberdade individual” (PARANÁ, 2008, p. 58). Mas essa proposta escamoteia que tal valorização foi bem sucedida pelo caráter colonizador com o intuito de impor um modelo de ideal político, simbolizado pela lógica de “democracia”. Por isso, é preciso considerar a crise da representação política que coloca em questão o atual

---

<sup>6</sup> Anton Wilhelm Amo (1703-1759) foi filósofo e professor da Universidade de Jena que defendeu uma tese sobre a *Impassividade da mente humana*, na qual se opõe à filosofia cartesiana acerca da fonte do conhecimento.

<sup>7</sup> A origem do termo *ubuntu* é banta e problematiza a posição da comunidade perante os interesses individuais, de maneira que o indivíduo não pode alcançar a felicidade se a comunidade que ele está inserido também não alcança-la. Além do que a comunidade estaria estruturada em três níveis: os seres vivos, os mortos viventes (as forças sobrenaturais) e os que ainda não nasceram. “Em consequência, *ubuntu* é a categoria fundamental ontológica e epistemológica dentro do pensamento africano dos povos que falam *bantu*” (RAMOSE, 2001, p. 2, grifos do autor).

modelo dos chamados Estados democráticos liberais, principalmente no que se refere à problemática do micro e macropoder que possibilita outras formas de compreensão acerca do caráter jurídico de *pessoa*, assim como, de outras maneiras de construir politicamente a sociedade. Por exemplo, a filosofia de Ramose possui uma literatura importante que questiona o significado de democracia no Ocidente, principalmente contrapondo a ideia de partido para a de solidariedade na África do Sul:

A singularidade da oposição política é enfatizada ainda mais pelo fato de que muito frequentemente este tipo de política degenera-se para dentro da oposição por causa da oposição. Sem dúvida, os protagonistas deste sistema replicariam que o objetivo da oposição é acender à posição do poder político por deslocar o partido no poder. Sem negar este fim egoísta, eu argumento que compreender neste modo, a oposição política enfraquece o princípio de solidariedade na política cultural da África tradicional (RAMOSE, 1992, p. 75).

**Filosofia da Ciência:** Tem como objetivo o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Assim, sua importância consiste em refletir criticamente sobre o conhecimento científico, para conhecer e analisar o processo de construção da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, político, filosófico e histórico. Por isso, a Filosofia da Ciência tem a pretensão de mostrar que o conhecimento científico é provisório, jamais acabado ou definitivo, além de problematizar o quanto a ciência está, ou não, envolvida de fundamentos ideológicos, religiosos, econômicos, políticos e históricos. Aproveitando a construção contínua da ciência, o docente teria a possibilidade de apresentar as contribuições de várias civilizações africanas para a ciência, principalmente, a do Egito antigo. Com isso, o trabalho de Obenga (1990) é relevante para entender como se deu tal contribuição, pois o autor analisa como os egípcios possuíam uma compreensão avançada para o desenvolvimento da arquitetura, medicina, aeronáutica, dentre outras atividades tecnológicas.

**Estética:** com a proposta de refletir principalmente a beleza e a arte, a estética procuraria tratar da realidade e das pretensões humanas em dominar, moldar, representar e reproduzir o mundo como realidade humanizada, além de possibilitar uma crítica aos limites que o império da técnica com as máquinas promovem a arte como produto comercial, ou do belo como conceito acessível para poucos. Desse modo, a busca de espaço de reflexão, pensamento, representação e contemplação do mundo não ficariam restritas a uma maneira de conceber uma obra

de arte. Articulado com a perspectiva africana seria possível uma flexibilização do modo de definir a arte e a estética, que não as conceberiam apenas como “eruditas”. Dessa maneira esse conteúdo problematizaria, por exemplo, a dicotomia corpo e mente para desconstruir a ideia de corpo como uma parte subordinada à mente. Nesse sentido, autores como Noguera (2011b) problematizam o quanto atividades corporais são dotadas de princípios estéticos múltiplos, como, por exemplo, o movimento da ginga trazida pela capoeira:

Os capoeiristas que na roda de capoeira angola palmeiam o solo, com chapas e martelos são capazes de imprimir aos movimentos uma graça que o jogo de chão ganha quando o cansaço deixa as camisas amarelas ensopadas de novas ideias. É importante frisar que num episódio deste tipo, as ideias não são abstrações, nem realidades transcendentais; mas, movimentos corporais, traços relacionais que constituem personagens conceituais (NOGUERA, 2011b, p. 12).

Dentro dessa arquitetura de conteúdos, o professor e a professora de filosofia teria a liberdade de relacionar os temas filosóficos com o cotidiano do estudante, principalmente do jovem negro, valorizando algumas expressões que remetem às suas raízes. Introduzir letras de música de cantores africanos e seus contextos sócio-políticos como, por exemplo, a música política de Fela Kuti, Miriam Makeba, dentre outros ou, ainda, explorar na cultura Hip Hop ou no Funk elementos da ética e estética africana, sobrepunhando a interpretação unilateral e excludente que comumente considera tais manifestações culturais como desqualificadas. O debate em torno de tal interpretação pode estimular uma reflexão crítica sobre as maneiras como o racismo se constrói no que se refere à arte africana. Outras possibilidades relacionam-se ao destaque a contribuições de intelectuais negros em vários setores científicos para estimular nos jovens, sobretudo negros, a construção de representações positivas sobre ser negro.

## Enfim...

Apesar da possível dificuldade em inserir a Filosofia Africana no ensino médio, a riqueza do ensino na relação professor-aluno é grande e, ao mesmo tempo, complexa. Tanto mais porque é necessário destacar o fato de que a construção de um currículo pluri-versal (NOGUERA, 2011a) não deve limitar-se diante das dificuldades (dentre elas a “formação ideal”). E como a construção de um currículo não ocorre de modo individual, as Diretrizes Curricu-

lares de Filosofia (no caso analisado do Paraná, mas poderia ser do Brasil) não devem se omitir da responsabilidade de apresentar conteúdos que abarquem vários centros, não se restringindo a um que se coloque hierarquicamente superior aos demais.

Por conseguinte, a possibilidade de tratar os temas filosóficos de maneira não eurocentrada carece de uma interação entre diversos setores educacionais. Porque o/a docente não pode ensinar caso não haja uma capacitação em cursos que proporcionem outras vias de pensamento. Entretanto tal capacitação necessita de uma posição explícita nas Diretrizes para propor conteúdos oriundos de temáticas não eurocentradas. A partir dessa interatividade é que se situa a primeira e a grande dificuldade em discutir um currículo não eurocentrado.

Por isso, atento a observação de Mills de que a “filosofia é a *mais branca* dentre todas as áreas das ciências humanas” (1999, p. 13, grifos nossos), a discutir temas filosóficos através de filósofos como Marcien Towa, Mogobe Ramose, Molefi Asante fornecem subsídios para “escurecer” a filosofia e, por conseguinte, incentivar um debate nas Diretrizes para que o ensino não reproduza um ideal vazio em conteúdo e distancie o jovem do interesse filosófico. Contudo, deve-se atentar para que antes de desconstruir os conceitos deve-se descolonizá-los, pois se entende que o uso da filosofia africana no ensino médio, ou em qualquer outro nível, primordialmente requer uma descolonização tanto do currículo quanto do pensamento.

---

**RESUMO:** O presente estudo tem o objetivo de questionar a estruturação curricular de filosofia no ensino médio enquanto legitimador de um discurso eurocêntrico. Assim, partindo da análise das Diretrizes Curriculares do Estado Paraná, um currículo afroperspectivista é proposto com o intuito de apresentá-lo através da abordagem de temas da Filosofia Africana que a aproxima do ambiente do estudante negro. Por isso, a discussão da própria definição de filosofia conforme elaborada por alguns filósofos africanos e a proposição de conteúdos para o currículo afrocêntrico posiciona o discurso filosófico como um processo de descolonização.

**Palavras-chave:** Currículo; Filosofia Africana; Ensino Médio

**ABSTRACT:** This study aims to question the curricular structure of philosophy in high school while legitimizing a Eurocentric discourse. Thus, based on the analysis of the Curriculum Guidelines of Paraná State a afroperspectivist curriculum is proposed in order to present it through the themes of approach to African philosophy that approaches the black student environment. Therefore,

the discussion on the definition of philosophy as developed by some African philosophers and the content proposition for the Afrocentric curriculum places the philosophical discourse as a decolonization process.

**Keywords:** Curriculum; African Philosophy; High School

## Referências

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009.

\_\_\_\_\_. **The Asante Principles for the Afrocentric Curriculum**. In: <http://www.asante.net/articles/6/the-asante-principles-for-the-afrocentric-curriculum/>, 2009. Acesso em: 07/01/2015.

\_\_\_\_\_. **Kemet, afrocentricity and knowledge**. Africa World Press, 1990.

BERNAL, Martin. **Black Athena: The afroasiatican roots of classical civilization**. New Jersey: Rutgers University Press, 1991.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. 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: 22/02/2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Superior. Resolução CNE/CES 12/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf). Acesso em: 22/02/2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 31/01/2015.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10/09/2014.

CARRERA, José. Filosofia Antes dos Gregos. In: NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Ensaios Filosóficos**, v. VIII, p.139-155, dez./2013.

FOE, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica? **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013.

HEIDEGGER, MARTIN. **Que é isto – a filosofia?** Identidade e Transcendência. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

HOUTONDJI, Paul. **Sur la philosophie africaine: critique de l’ethnophilosophy**. Mankon: Langaa RPCIG, 2013.

JACQ, Christian. **Les Maximes de Ptah-hotep: l’enseignement d’un sage au temps des pyramides**. Paris: Maison de Vie, 2004.



JAMES, George. **Stolen legacy**: the Greek Philosophy is a stolen Egyptian Philosophy. Drewryville: Khalifah's Booksellers & Associates June, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MILLS, Charles W. The Racial Polity. In: BABBITT, Susan; CAMPBELL, Sue (Org.). **Racism and Philosophy**. New York: Cornell University Press, 1999.

MUDIMBE, V.Y. **A invenção de África**: Gnose, Filosofia e Ordem do conhecimento. Lisboa: Edições Pedalço, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **A filosofia na época trágica dos gregos**. São Paulo: Hedra, 2008.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: SEAP, 2011a.

\_\_\_\_\_. Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. **Griot – Revista de Filosofia**. Amargosa, Bahia – Brasil, v. 4, n. 2, p. 1-19, dezembro/2011b.

\_\_\_\_\_. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 18, p. 62-73, maio-out/2012.

\_\_\_\_\_. A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amem-tem-ope. **Ensaios Filosóficos**, v. VIII, p.139-155, dez./2013.

OBENGA, Theophilo. **La philosophie africaine de la période pharaonique (2780- 30 a. C.)**. Paris: L'Harmattan, 1990.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_filo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf). Acesso em: 31/01/2015.

RAMOSE, Mogobe B. **African democratic tradition: oneness, consensus and openness: a reply to Wamba-dia-Wamba**. In: **Quest**: (1992), vol. 6, no. 2, p. 63-83.

\_\_\_\_\_. Globalização e Ubuntu. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Lisboa: Edições Almedina, 2009.

\_\_\_\_\_. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaios Filosóficos**, v. IV, p. 6-23, out./2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

TOWA, Marcien. **Essai sur le problematique philosophique dans l'Afrique actual**. Yaoundé: Editions Clé, 2009.

\_\_\_\_\_. **Identité et Transcedance**. Yaoundé: L'Hartmann, 2011.

RECEBIDO EM SETEMBRO DE 2014  
APROVADO EM OUTUBRO DE 2014

# O Ensino de História no Contexto da Legislação Educacional Brasileira

## *The Teaching Of History in the Context of Brazilian law Education*

---

**João Carlos da Silva**

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UNIOESTE)

Email: joao.silva@unioeste.br

**N**a década de 1990 ocorreram transformações substanciais na sociedade e por consequência na legislação educacional brasileira e em relação ao ensino de História, mediante a aprovação da LDB 9394/96 (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Nesse momento, além das mudanças na legislação, a ciência histórica passa por debate historiográfico com importantes desdobramentos no ensino. A denominada história tradicional de base idealista/positivista que caracterizou por longo período o ensino de história no Brasil, foi alvo de várias críticas, sendo caracterizada como uma tradição baseada em modelos lineares, que abordavam os temas em sequencias ordenados cronologicamente, valorizavam os grandes fatos históricos e a biografia de pessoas “ilustres”. A política, antes o principal objeto de estudo, acabou ganhando a companhia de outros temas. Hoje a História é uma ciência fragmentada, com um vasto campo de atuação, como a História Econômica; a História Social, História das Mentalidades e outras “história em migalhas” (DOSSE, 2003), com abordagens que valorizam o local e o individual.

Este artigo discute o ensino de História no Brasil a partir implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), e do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1998, no sentido de compreender essas mudanças nos objetos e objetivos do ensino de História na educação básica.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira pontuamos alguns elementos acerca da relação entre educação e sociedade, procurando entender como a educação se alinha aos avanços e retrocessos do desenvolvimento da sociedade. Na segunda apresentamos alguns elementos históricos acerca do ensino de história no Brasil, enfocando questões relacionadas ao debate epistemológico e as transformações, políticas e sociais em determinados momentos históricos. Por fim, na terceira parte do texto pontuamos alguns aspectos acerca da LDB 9394/96 e dos PCNs, que se apresentam em relação ao ensino de história. Esperamos com esta reflexão contribuir para discussão sobre do tema.

## Educação e sociedade no contexto da legislação educacional

O século XX, no campo educacional caracterizou-se pela expansão da escola pública. Aparentemente são incompreensíveis motivos para o Estado promover a expansão e universalização de uma atividade improdutiva como a educação, porém abandonando os discursos sobre as funções pedagógicas da escola. Gilberto Luis Alves (2001), discute a genealogia da escola pública, vista como uma instituição de regulação social, pois ocupa o tempo ocioso das crianças expulsas do trabalho nas fábricas, e absorve a mão de obra de trabalhadores expulsos ou que não tiveram a oportunidade de ingressarem no setor produtivo, o que impede ainda a diminuição dos salários.

É importante entender o sentido da expressão “público” que caracteriza a escola. Segundo Demerval Saviani (2005) O público da expressão escola pública sugere várias possibilidades de entendimento, sugerindo uma escola onde vários alunos estudam ao mesmo tempo, mesmo sendo de caráter privado, ou escola mantida com recursos estatais.

Nesse último exemplo, o de escola estatal, o Estado oferta a educação para o povo, pois financia os custos com mão de obra, as despesas materiais, como manutenção das instalações, e controla os conteúdos, os recursos pedagógicos, e os discursos que deverão ser apresentados para os educandos. Este tipo de escola é entendido pelo senso comum como educação pública por ser mantida pelo Estado, no entanto, deve ser caracterizada apenas como “escola estatal”(SANFELICE, 2005), pois é mantida pelo estado, e reflete os interesses

deste, e como já dito, não são os interesses do público, ou seja, do povo, das camadas mais humildes da população.

Isso de “educação popular a cargo do estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influencia por parte do governo e da igreja. Sobretudo no império prussiano alemão [...], onde, pelo contrario é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa. (MARX; ENGELS apud SANFELICE 2005, p. 92).

Esta passagem se torna esclarecedora sobre o que realmente seria a escola pública e o processo de ensino. Assim compreende-se a escola pública como aquela que corresponde aos anseios do público, do povo, ou seja, uma escola feita pelo povo e para o povo. Essa escola emana dos movimentos sociais em resposta as demandas populares (SANFELICE, 2005).

Utilizando o adjetivo “público”, o Estado capitalista utiliza o sistema de ensino para a reprodução do capital (não no sentido de projeto popular, de inclusão, dos anseios do povo). Por exemplo, no Brasil, assim como na América Latina, a educação foi marcada por uma dualidade. De um lado uma formação profissionalizante, voltada para os proletários. E de outro, uma formação propedêutica destinada aos integrantes da classe burguesa. Assim, desde a década de 1960, a educação brasileira buscou trabalhar a profissionalização do cidadão, uma educação técnica, específica, preocupada em preparar os educandos para ingressarem no mercado de trabalho.

Esta forma de atuação tinha o intuito de diminuir a demanda por vagas em níveis de ensino superiores, e também fornecer mão de obra especializada para as indústrias que estavam se instalando no território brasileiro, principalmente as do setor automobilístico. Porém o antigo sistema de ensino técnico, como o esperado, não mais conseguia suprir as necessidades educacionais que lhes eram atribuídas, daí surge à necessidade de se construir um novo método de ensino capaz de adequar o ensino a realidade vivida por milhões de jovens.

A nova proposta da educação nos discursos governamentais buscava a formação geral do educando, procurando trabalhar os conteúdos com temas que

fizessem parte do cotidiano, e inserir o aluno no mundo da informação, pois na década de 1990, a quantidade de informações disponíveis na sociedade, devido ao alto desenvolvimento tecnológico, transformou a realidade social de toda a nação. Oportunizando o ingresso dos jovens no mundo do trabalho.

Percebemos então que a relação trabalho e educação é de identidade, pois, no comunismo primitivo, “[...]os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando.” (SAVIANI, 2007, p. 154). A partir do momento em que a sociedade, se constitui em classes sociais mais precisamente na Antiguidade, com o escravismo, e na Idade Média, com o feudalismo, surge a dualidade educacional. A educação institucionalizada estava voltada para formação intelectual, de governantes, políticos e militares; e uma educação instrumental assimilada no próprio processo de trabalho voltada aos trabalhadores.

Com as mudanças na estrutura da sociedade capitalista, percebemos influências também no campo da educação. Na Idade Moderna, em meio a discussões sobre a universalização da escola pública, discutia-se também a relação sociedade e educação. Ainda neste momento se mantinha a educação dualista, no entanto, já pensa em fazer com que o filho do trabalhador, também tenha acesso a escola.

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p.159)

Segundo Alves (2001), no final do século XIX, este modelo de formação escolar não mais correspondia às demandas sociais da época, pois se considerava que devido especialização do trabalhador, resultado do processo de desenvolvimento tecnológico, as atividades manufatureiras desempenhadas dentro das fábricas, se tornaram tão simples, que não havia a necessidade de formação escolar, a aprendizagem acontecia por meio do trabalho. Assim, a força de trabalho se reproduzia biologicamente. Nesta perspectiva a escola dualista abre espaço para a escola única burguesa.

A sociedade moderna foi caracterizada pelo trabalho e todas as virtudes oriundas dessa atividade, porém grande parte dos problemas sociais da socie-

dade dos séculos XX e XXI decorre da falta de trabalho, ou seja, vivemos o tempo do não trabalho. A rigor, a escola nunca conseguiu preparar sua clientela para o trabalho, porém, a vida encarregava-se de ensinar essa tarefa por meio do trabalho, o que hoje não acontece, justamente pela ausência de trabalho.

Zélia Leonel (2006) entende a Nova história como tendência da nova legislação educacional brasileira e pontua suas finalidades: preparação para o trabalho e o exercício da cidadania. Segundo a autora, no modo de produção capitalista as crises são cíclicas com intervalos cada vez menores, e é função da escola preparar o indivíduo para sociedade global, de tecnologia avançada, que necessita cada vez menos de mão de obra. Além de preparar o cidadão para “tolerar” ou respeitar a presença ou espaço do outro.

## O ensino de história no Brasil

Segundo Ciro Flamarion Cardoso (1997), a temática do debate epistemológico da produção do conhecimento histórico pode ser entendido a partir de dois grupos: o Paradigma Iluminista ou moderno e o Paradigma Pós-moderno. No Paradigma Iluminista ou moderno estão inseridas as abordagens marxistas e a Escola dos Annales (no período de 1929-1969), as quais durante décadas se opuseram com bastante sucesso ao historicismo e ao método estritamente hermenêutico.

Os integrantes desses grupos tiveram o domínio, mas não total, nos estudos históricos entre os anos de 1950 a 1968. A produção do conhecimento histórico dessas duas vertentes se caracterizava por serem racionais e científicas, e são oriundas de tendências filosóficas do século XVIII e XIX. Trata-se de uma história analítica, estrutural e explicativa. Apresentam-se como modelos macro-históricos e teorizantes

Até o início da década de 1930, houve a hegemonia do modelo positivista na produção historiográfica. Esta concepção filosófica enfatizava os temas políticos, as biografias, o ordenamento cronológico dos fatos, as narrativas, e segundo Eric Hobsbawm (1998) contribuíram nos estudos históricos ao introduzirem métodos, conceitos das ciências naturais.

Os representantes dos Annales e do marxismo não questionavam somente os objetos de estudo, mas também as fontes e os métodos de abordagens.

Os documentos antes unanimidade na concepção positivista, passaram a ser questionados e interrogados, a fim de se testar sua veracidade. Além dos documentos oficiais, também foram considerados como fontes históricas: cartas, panfletos, cartazes, objetos dentre outros.

A produção marxista se caracteriza principalmente por entender.

1. Que a realidade social é mutável,
2. Que esta mudança é submetida a leis cujo reflexo são as leis dinâmicas da ciência (história),
4. Que as mudanças conduzem a estados periódicos de equilíbrio realtivo, cuja característica não é (...) a ausência de qualquer mudança, mas sim a duração relativa de suas 'formas' e 'relações recíprocas' (hoje expressaríamos isto mais precisamente com as palavras: *da estrutura do sistema*). (ADAM SCHAFF apud CARDOSO, 1997, p. 04-05).

No marxismo pretende-se reunir ao mesmo tempo os enfoques genético e estrutural das sociedades, ou seja, de ter uma visão ao mesmo tempo holística e dinâmica da sociedade. Não se trata de ver a floresta e esquecer as árvores, (como é constantemente acusada), pois, como demonstrou Marx no método da economia política, o real e o imediato fazem parte do mundo das aparências, e que a essência do objeto pode ser alcançada, fazendo-se o dessecamento do objeto, pois este é o conjunto de múltiplos determinantes.

Segundo Cardoso (1997), na produção do conhecimento baseada no materialismo histórico dialético a relação sujeito/objeto é fundamentada na *Teoria modificada do reflexo*, ou seja, é baseada num modelo diferente tanto daquele em que o sujeito do conhecimento se apresenta como passivo, limitado a refletir a realidade exterior, quanto do que limita ao sujeito o aspecto ativo no processo do conhecimento. Partindo deste pressuposto entendemos que no caso da história, o passado é algo que não pode ser modificado, no entanto, ocorrem transformações na forma como o entendemos, baseados nas condições dadas em determinado momento. Assim a teoria marxista do conhecimento caracteriza uma vinculação epistemológica dialética entre o passado e o presente.

Quanto aos Annales, Cardoso (1997), sintetiza como principais características: (1) A crença no caráter científico da história; (2) Debate crítico com as ciências sociais, sem reconhecer fronteiras entre elas; (3) Ambição de formular

uma síntese global do social; (4) Abandono da história centrada em fatos isolados e também abertura para aspectos coletivos; (5) Ênfase menor nas fontes escritas; (6) Níveis de temporalidades; (7) Preocupação com o espaço; (8) História vista como ciência do passado e do presente ao mesmo tempo.

A oposição as teorias globais caracterizam o discurso paradigma pós-moderno. Segundo Clifford Geertz.

A segunda lei da termodinâmica ou princípio da seleção natural, a noção da motivação inconsciente ou a organização dos meios de produção não explicam tudo, nem mesmo tudo o que é humano, mais ainda assim explicam alguma coisa. Nossa atenção busca isolar justamente esse algo, para nos desvencilhar de uma quantidade de pseudociência à qual ele também deu origem, no primeiro fluxo da sua celebridade. (GEERTZ, 2008, p. 03)

Esta tradição tende a transformar o particular, o microscópico, o fragmentário, a ideia, a subjetividade como completude em si mesma, reivindicando ao particular status próprio – mas não necessariamente científico. (LOMBARDI, 2006, p. 77)

Segundo Cardoso (1997) os aspectos centrais do pós-modernismo são: (1) Dualidade natureza/cultura; (2) O lugar do sujeito (como ator social e como observador do social); (3) Revisão dos critérios de validação; (4) Inevitabilidade de uma multiplicidade de interpretações para cada objeto estudado.

Um ponto de oposição do paradigma pós-moderno ao iluminista, está no fato dos pesquisadores das ciências humanas optarem pelo “causalismo típico das ciências experimentais”, pois a construção de uma física social calcada em uma física mecânica parece não ser mais adequada (DOSSE, 2004).

Nos últimos trintas anos o debate entre estas concepções tem influenciado as discussões acerca do ensino de história. Além das questões teórico-metodológicas são abordadas outras temáticas que, em geral, discutem aspectos ligados à formação de professores, história do ensino de história, o livro didático, e nos últimos anos à história e cultura africana e afrodescendente. Percebe-se a preocupação em estudar questões relacionadas ao “que ensinar” e “como ensinar”.

O resultado dessas discussões, em grande medida, já podem ser sentidos no cotidiano escolar, pois nos últimos anos ocorreram modificações expressivas no sistema educacional brasileiro, com a implantação da LDB (1996) e



dos PCNs (1998). É importante entendermos que ao se tomar conhecimento de documentos escolares, leis e decretos, não se deve entender que os seus reflexos sejam sentidos de imediato, pois as transformações acontecem de acordo com as condições materiais dadas, ou seja, “ao mudar a base econômica, revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela”, (MARX,s/d,301),mas de fato, os próprios documentos legais passam por transformações de acordo com as condições materiais da sociedade.

Essas discussões se potencializaram na década 1980, no período de luta pela redemocratização do Brasil, e uma das questões mais discutidas relacionava-se aos procedimentos teórico-metodológicos da disciplina de história, pois desde que começou a ser lecionada no século XIX, na Escola D. Pedro II, foi influenciada por pressupostos positivistas, que não davam mais conta de responder à complexidade da sociedade, pois apresentava os grandes feitos dos homens públicos, ou suas biografias, com os fatos apresentados em uma sequência cronológica.

Ao se discutir o ensino de história é necessário compreender seus objetivos e objetos, e entender que estes são históricos, ou seja, se transformam de acordo com a realidade econômica, política e social dada em certo momento.

No século XIX, na Europa, com advento da massificação da escola pública, dos movimentos de laicização e de formação dos estados nacionais, a história nasce como disciplina autônoma nos currículos escolares, tendo como seu principal objeto o Estado-nação.No Brasil, nesse período, coube ao ensino de história assegurar a formação dos cidadãos unidos por laços de identidade nacional, e garantir espaço pra a civilização ocidental cristã. Posteriormente, passou-se a seguir a tendência de laicização que ocorria na Europa, adotando como marco de periodização dos conteúdos o quadripartido francês (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), e ideias positivistas.

Na década de 1930, no Brasil, a história foi considerada a mais eficaz no processo de educação política, no conhecimento das origens, nas características políticas e administrativas. Neste momento apesar da manutenção do quadripartido Francês e das ideias positivistas, a história do Brasil passou deixou uma posição secundária e passou a ter mais importância nas propostas

curriculares. Os conteúdos foram divididos em história universal e história do Brasil, que passou ser subdividido em dois momentos, o primeiro até a Independência e o segundo do Primeiro Reinado ao Estado Novo. (ADUB, 2006).

Mesmo com as leis 4024/61 e 5692/71, os conteúdos de história continuaram a ser trabalhados em ordem cronológica, sendo memorizados e com a prática cívica sendo o seu principal objetivo, e a hegemonia dos pressupostos positivistas. O conselho nacional de educação recomendava o ensino de história geral e do Brasil, e quando possível o ensino de história da América. Estas medidas resultaram em um ensino de história com uma visão eurocêntrica, que quando muito articulava a revolução francesa e industrial com os movimentos de independência dos países da América, em especial o Brasil. Neste período as disciplinas de História e Geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais. (HORN; GERMINARI, 2010).

A partir da década de 1980, o ensino de história, passou por uma grande discussão quanto ao seu objeto. Dessas discussões resultaram a elaboração de propostas curriculares em alguns Estados como foi o caso do Paraná, e mais tarde com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo Adub (2006), as mudanças ocorridas nos currículos não foram suficientes para quebrar o ordenamento cronológico dos conteúdos, pois a sólida tradição escolar ainda impera, o que poder ser visualizado nos livros didáticos.

## O ensino de história na legislação educacional

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Após esta conferência, o Brasil, influenciado por estes organismos internacionais, elaborou medidas que priorizassem melhorias no desempenho educacional, como requisito para a obtenção de empréstimos internacionais. Segundo Arelaro, (1999, p. 97) o lema “Educação para Todos” era critério para a obtenção de empréstimos.

A discussão para a elaboração da nova LDB se situou num momento de euforia nacional, fortalecido pelo sentimento de participação democrática, de exercício da cidadania. Neste clima de participação popular, a população,

entidades científicas, entidades educacionais foram convocados, mediante projeto de lei 1258/88, conhecido como Projeto Jorge Hage, a participar das discussões para a elaboração da lei maior da educação brasileira.

Ainda no ano de 1992, o senador Darcy Ribeiro apresentou ao senado federal, com o apoio do MEC, um projeto de LDB, independente e de própria autoria, sem consulta popular ou a entidades ligadas a educação, desconsiderando o projeto já em discussão na câmara.

Após intensos debates, o projeto Darcy Ribeiro foi aprovado em dezembro de 1996, com alterações superficiais que não alteraram a sua essência. Percebemos nesse debate, duas concepções contraditórias em relação à educação. A primeira, presente no projeto Cid Saboia, com participação popular, pluralismo de ideias, a defesa da cidadania conquistada durante anos de luta, que se materializou na promulgação da constituição de 1988, e de outro um projeto que buscava a modernização do país que teria início com a privatização de empresas estatais.

Passamos neste momento a pontuar alguns elementos da desta lei. Segundo a LDB 9394/96.

**Art. 3º.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A LDB, nos incisos I e II, do artigo 3, tornou o ensino “fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Além de “garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”.

No Art. 5º, a LDB, indica que “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

“§ 1º. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.”

No Brasil as diretrizes curriculares tradicionalmente estiveram sob a responsabilidade dos estados. Em alguns municípios se intensificaram esforços para a produção de currículos próprios, que mesmo com a política de elaboração dos PCNs para o atendimento das exigências de órgãos internacionais, ainda permaneceu forte.

Segundo Barreto (2000), na década de 1980, o Brasil passou por uma reformulação curricular, sendo que este processo foi liderado por estados da região sul e sudeste do país. Este período foi marcado *a priori*, pelas lutas por democracia e direitos sociais. A partir de meados desta década os estados e os municípios que elegeram representantes de oposição ao regime ditatorial, buscaram dar mais autonomia aos seus sistemas de ensino, ou seja, desvinculando-se das indicações nacionais. Estas reformas buscavam recuperar a relevância social dos conteúdos e se opunham ao sistema dominante na década de 1970, que insistiam nos aspectos operacionais do currículo.

Com previsto na LDB, o Estado brasileiro necessitava elaborar uma proposta de currículo que servisse de parâmetro para as escolas no território nacional. Serviu de subsídios para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais uma pesquisa realizada em 1995, pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pelo MEC. Nessa pesquisa foram analisados os currículos de

21 Estados da federação, Distrito Federal e mais os currículos de três capitais: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo horizonte. Os currículos analisados datavam do período de 1985 a 1995. (BARRETO, 2000, p. 02).

Segundo o texto introdutório dos PCNs, uma versão preliminar foi apresentada aos professores, pesquisadores e estudiosos da educação para a análise e discussão da proposta, em seguida a discussão foi ampliada, debatendo-se o tema em eventos regionais promovidos pelo MEC. No entanto alguns pesquisadores questionam essa afirmativa.

Não se consideraram para esta elaboração, as inúmeras e bem sucedidas experiências das escolas públicas de todo o país, nem se ouviram os professores das redes públicas, de qualquer das regiões do país, sobre como trabalhavam, nem quais eram suas dificuldades e como pensavam enfrentá-las e superá-las. (ARELARO, 2000, p. 108)

Segundo os textos oficiais os PCNs, servem apenas de referencial, não sendo obrigatórios a sua utilização e apresentam-no como flexível. No entanto, como salienta Arelaro, com os mecanismos de avaliação realizados pelo Estado, quem não adota estas orientações, correm sérios riscos de não alcançar níveis satisfatórios. Assim o Estado passa a responsabilidade do fraco desempenho nas avaliações nacionais, para as escolas e professores. Cria-se assim, uma espécie de ranking nacional das escolas e professores do Brasil.

Quanto ao ensino de história, os PNC's indicam que devem ser trabalhados conteúdos que tenham o objetivo de contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades; propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História. (BRASIL, 1998, p. 47).

Para a nova legislação o importante a ser trabalhado não é a acumulação dos conhecimentos, mas a aquisição de habilidades que permitam a reflexão, interpretação dos conhecimentos a fim de compreender o mundo que o cerca.

A forma como os conteúdos de História são trabalhados objetivam fazer com que o educando seja capaz de identificar-se dentro do grupo social, ter

consciência de suas responsabilidades diante da sociedade, e a necessidade de conhecer a importância da memória para a humanidade. Para Martins (2007), o estudo da memória emerge no momento em que a sociedade do presente fica distante do passado onde a memória deve ser entendida como um fenômeno social construído coletivamente e sujeito a constantes recriações.

Nos PCNs há indicações sobre trabalhos com fontes históricas, e isto pode ser considerado como um grande avanço. Nesta perspectiva, o aluno deve criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção. Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Uma das principais características dos PCNs é a ênfase dada ao aspecto cultural, a defesa do multiculturalismo, devido a imensa diversidade cultural do Brasil, o que acaba omitindo vários problemas como as desigualdades sociais, a opressão, e reduz os problemas sociais ao racismo e a discriminação.

Segundo Ramos (2006), o multiculturalismo pode designar tanto uma filosofia anti preconceito, quanto uma metodologia educacional, e a muito tempo é uma experiência vivida por representantes de grupos minoritários, na luta para que seus direitos sejam respeitados, que até que tenham direitos.

Nos PCNs a pluralidade cultural se apresenta como descritiva e prescritiva, rompendo com a discriminação sem atividade reflexiva. As diferenças étnicas, culturais, religiosas, não estão relacionadas com a dimensão das classes sociais. Tolerar soa como suportar, aguentar, ser indulgente com. Substitui-se expressões como opressão por discriminação, injustiça, repressão por diversidade cultural. A cultura do outro é reduzida às festas populares, culinária, música e ao não ao complexo sistema de representações, linguagens, artefatos, etc. (RAMOS, 2007).

Segundo Zélia Leonel (2006), esta tendência da história voltar-se para questões culturais é justificada pela contradição provocada pela crise do trabalho no modo de produção capitalista, ou seja, enquanto o capital estimula o egoísmo e o individualismo na luta pela acumulação de riquezas, o ensino história procura unir os indivíduos pelos laços da boa convivência.

## Conclusões

Os estudos históricos ao longo dos anos vêm se tornando cada vez mais complexos, com a emergência de novos objetos de estudo e o emprego de novos métodos de abordagem histórica, implica desdobramentos importantes para o ensino. Esta constatação se confirma ao percebermos que ensino de História desde o século XIX se adapta às condições materiais dadas no respectivo momento, e às proposições dos regimes e governos vigentes, além do mais, agora tem que se adaptarem também aos debates científicos ocorridos entre as correntes historiográficas. Enquanto no século XIX objetivo do ensino de história era de formar os cidadãos unidos por laços de identidade nacional, nas últimas décadas o objetivo é unir os indivíduos.

As transformações na legislação educacional brasileira respondem as transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas nas últimas décadas. O que expressa a contradição na relação educação e sociedade. Pois os valores da sociedade capitalista tendem levar ao isolamento e o individualismo, enquanto a escola estimula os valores da boa convivência, respeito e outras virtudes objetivando a manutenção e reprodução do modo de produção capitalista.

As mudanças na educação pública brasileira, advindas da LDB, e do ensino de história proposto nos PCNs, não permitem uma aproximação com o conceito de escola pública discutida neste texto, pois como já dito acima as mudanças na legislação educacional e o ensino de história, pretendem a manutenção da ordem social vigente, enquanto a escola pública (da forma como apresentada neste texto) pretende a superação dos condicionantes da estrutura e superestrutura que caracteriza a atual sociedade.

Com base em leituras e outros trabalhos percebemos que a pesquisa sobre o ensino de história vem crescendo, alargando seus objetos, geralmente preocupado em responder questões relacionadas ao “o que ensinar” e “como ensinar”. Até o momento entendemos que o ensino de História tem se modificado de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos, das transformações sociais econômicas e do surgimento de novas correntes historiográficas.

**RESUMO:** Discute o ensino de história na Educação Básica a partir da legislação educacional brasileira. Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a atual problemática do ensino de história mediante pesquisa sobre a proposta de ensino implantada no Brasil na década de 1990, a partir da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Evidenciamos atualmente enfoque nas questões relacionadas ao “que ensinar” e “como ensinar”. Os estudos históricos ao longo dos anos vêm se tornando cada vez mais complexos, com a emergência de novos estudos e o emprego de novos métodos de abordagem histórica conforme Dosse (2003), Cardoso (1997) e Lombardi (2006). O ensino de História tem se modificado de acordo com os interesses dos grupos hegemônicos, das transformações sociais econômicas e do surgimento de novas correntes historiográficas.

**Palavras-chave:** Ensino de História, Escola pública, Legislação Educacional.

**ABSTRACT:** Discusses the history of education in basic education from the Brazilian educational legislation. To this end, we conducted a literature review on the current problems of the history of education by research on teaching proposal implemented in Brazil in the 1990s, from the LDB and the National Curriculum Guidelines. Currently evidenced focus on issues related to “to teach” and “how to teach”. Historical studies over the years have become increasingly complex, with the emergence of new studies and the use of new historical approach methods as Dosse (2003), Cardoso (1997) and Lombardi (2006). The teaching of history has been modified according to the interests of hegemonic groups, economic social changes and the emergence of new currents historiographical.

**Keywords:** Teaching of History, College Publishing, Educational Legislation.

## Referências

ADUB, Katia Maria. **Historia nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula.** In: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Ensino de história: sujeitos saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

ALVES, Gilberto Luis. **A produção da escola pública contemporânea.** Campo Grande/Campinas: UFMS/Autores Associados, 2001.

ARELARO, L. R. G. **Resistência e submissão:** a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N., CAMPOS, M. M., HADDAD, S. (Orgs.). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. P 95 – 116.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas, autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. (coleção formação de professores).

BRASIL. **MEC. Secretaria do Ensino Fundamental.** *Parâmetros curriculares nacionais: história.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOSSE, François. **A História em migalhas:** dos annales à nova historia. Trad. Dulce oliveira Amante dos santos. Bauru. São Paulo: EDUSC. 2003.



HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, GeysaDongley. **O ensino de história e seu currículo:** Teoria e método. 3ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2010.

LEONEL, Zélia. Tendência atual da história da educação. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Orgs). **Educação em Debate:** Perspectivas, Abordagens e Historiografia. CAMPINAS, SP: Autores Associados, 2006.p. 53-69.

MARTINS, Ismênia de Lima. **História e ensino de história:** memória e identidades sociais. In: MONTERO, A.M; GASPARELLO, A.M; MAGALHÃES, M.S (orgs). Ensino de História. Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Maud x, 2007.

MARX, K. Prefácio à "Contribuição à Crítica da Economia Política". In: MARX, K & ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s/d. pp. 301-302.

RAMOS, Márcia Elisa Teté O ensino de história e a questão do multiculturalismo depois dos PCNs's. In: CERRI, Luis Fernando **Ensino de História e Educação:** Olhares em convergência. 1 ed. Ponta Grossa, PR: Editora da UEPG, 2006, v. 1, p. 93 - 112.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa a escola democrática e popular: considerações historiográficas. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) **A Escola Pública no Brasil:** História e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 89-105.

SAVIANI, Demerval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) **A Escola Pública no Brasil:** História e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.1-29.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

HOBSBAWM, Eric. O que os historiadores devem a Karl Marx. In HOBSBAWM, Eric. **Sobre história:** ensaios. São Paulo: Companhia das letras. 1998. 155 - 170.

LOMBARBI, José Claudinei. História e historiografia da educação: fundamentos teórico metodológicos. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Orgs). **Educação em Debate:** Perspectivas, Abordagens e Historiografia. CAMPINAS, SP: Autores Associados, 2006. p. 73 - 97.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion. "História e paradigmas rivais". In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Domínios da história:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 1-23.

RECEBIDO EM OUTUBRO DE 2014

APROVADO EM DEZEMBRO DE 2014

# Os Afro-Brasileiros no Processo de Formação Étnico-Cultural da Amazônia e as Possibilidades Metodológicas para o Ensino da Capoeira na Educação Básica

*The Afro-Brazilian in the Process of Ethnic-Cultural Organization from Amazon and Methodology Possibilities for Capoeira in School Education*

---

**Marcio Raiol Santos**

marsraiol@gmail.com  
Universidade Federal do Pará – UFPA

**Raul Marques Cortez**

Universidade Federal do Pará.  
Danielle Leite Oliveira – Universidade Federal do Pará.

**Inayra Nazaré Morgado Nascimento**

Universidade Federal do Pará.  
Marcio Antonio Raiol dos Santos – Universidade Federal do Pará.

O Brasil é um país de dimensões continentais, miscigenado e que abriga culturas de diferentes povos que contribuem para a pluralidade étnico-cultural de nossa nação. Os povos oriundos do continente africano e seus descendentes representam uma parcela importante da população brasileira, colaborando efetivamente para a construção de nossa identidade, história e cultura.

Entretanto, o contexto no qual os africanos trazidos como escravos foram inseridos na sociedade brasileira, fez com que historicamente a contribuição dos elementos de matriz africana para o processo de formação histórica cultural de nosso país tenha sido menosprezada, gerando preconceito, intolerância e desrespeito, mazelas que se perduram por séculos. Desse modo, há uma dívida histórica da nação brasileira perante parte

de sua população que tem sua origem ligada direta ou indiretamente ao continente africano.

Para Coelho (2008), o baixíssimo número de trabalhos acadêmicos relacionados a questões sobre o continente africano e suas matrizes é um fator preocupante, que acentua as mais diversas formas de preconceito existentes. Para que haja uma mudança significativa a partir de uma quebra de paradigma é necessário que aconteça a inserção da temática relacionada ao continente africano em todos os setores da sociedade e, principalmente, no que se refere à Educação.

Portanto, é relevante trazer esse debate para os espaços sociais, a fim de fazer com que os sujeitos envolvidos possam refletir sobre a necessidade de reconhecer e valorizar os elementos de matriz africana que são intrínsecos à nossa cultura, contribuindo assim para a construção de uma sociedade que se baseia na tolerância e no respeito.

Nessa perspectiva, a lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, tornou obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas redes de ensino público e privado, ressaltando a importância dos discentes conhecerem a:

história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008).

Assim, é responsabilidade da Educação Básica desenvolver e promover tais conhecimentos e seus aprofundamentos de forma não só conceitual, mas vivencial.

A Educação Física como componente curricular da Educação Básica (LDB art. 26) deve assumir sua parcela de responsabilidade e promover reflexões e ações que partam da cultura africana e afro-brasileira por meio do reconhecimento, valorização, significação e ressignificação das práticas corporais de matrizes africanas.

Nesse sentido, a capoeira apresenta-se no ambiente escolar como elemento importante para o processo educativo no que se refere às questões motoras, culturais, sociais, políticas, e históricas, podendo ser abordada por intermédio de várias disciplinas, dentre elas, a Educação Física.

## A Depreciação do Continente Africano

Desde muito cedo os africanos de todo o continente foram alvo de curiosidade dos europeus e povos da Ásia, e nem sempre as descrições e representações construídas sobre eles, principalmente sobre os negros, foram pejorativas e depreciativas, o que talvez tenha se tornado comum a partir dos séculos XIV e XV, sobretudo diante de um olhar europeu cristão, diferentemente de análises escritas anteriormente por viajantes, peregrinos e geógrafos muçulmanos (PAIVA, 2011).

Paiva (2011) afirma ainda que alguns fatos históricos foram fundamentais para se entender a mudança de olhar sobre os povos africanos, fomentando a depreciação física, intelectual, cultural, religiosa e humana, acarretando o enorme e inédito comércio transatlântico de escravos que se iniciaria.

A famosa batalha de “Lepanto”, que aconteceu em 1571, com a vitória dos cristãos sobre os muçulmanos; a expulsão dos muçulmanos da Península Ibérica em 1492; a expansão do catolicismo Ibérico sobre o Mediterrâneo africano e sobre o Novo Mundo; a difusão da Bíblia, na qual o livro dos Gênesis aponta que Noé proclamara uma maldição sobre os descendentes de Cam, um de seus filhos; e as cruzadas, que contribuíram para enegrecer a pele de todos os não cristãos, são fatos que possibilitaram tal mudança e depreciação.

Nesse sentido, pode-se dizer que nem sempre os povos africanos foram colocados numa perspectiva de inferioridade, e a igreja católica, que muito influenciou a humanidade durante toda a história, contribuiu diretamente para a escravidão e a conseqüente desvalorização do continente africano e seus procedentes, tendo como discurso a superioridade do europeu branco e cristão, em detrimento do africano negro, herege e inferior.

## A Contribuição Do Negro Para A Formação Étnico-Cultural Da Amazônia

Antes do período colonial a Amazônia era exclusivamente indígena. Durante o processo de colonização se tornou hispânica e lusa, e na época da borracha se tornou mais nordestina, diante do considerável contingente de mais de 500.000 migrantes atraídos pelo ciclo da borracha que se deu prioritariamente entre os anos de 1870 a 1920 (CANCELA, 2006).

Desse modo, Benchimol (2009, p.117), diz que:

“a maioria dos autores e analistas do processo de povoamento dá ênfase à participação do índio, caboclo, português e outros grupos de migrantes, enquanto que a contribuição social, econômica e cultural do negro é sistematicamente diminuída ou menosprezada no conjunto das etnias formadoras da sociedade amazônica.”

No entanto, é necessário rever e recuperar a memória e a importância da população negra nos tempos coloniais, perpassando necessariamente pelas estatísticas do tráfico negreiro realizado, que trouxe ao Brasil, no período de 1531 a 1855, aproximadamente 4.009.500 africanos vindos principalmente da Guiné, Mali, Moçambique, Benin, Angola, Costa da Mina, Costa do Marfim, Congo e outras nações africanas (SALLES, 1971).

Com grande parte desse número de escravos vindos para a Amazônia, torna-se inegável a contribuição ativa do negro para a formação étnico-cultural amazônica, influenciando diretamente a cultura local, manifestada no vocabulário, cultos religiosos, mitos e lendas, poesia, música, danças, culinária, jogos e brincadeiras, na capoeira, entre outros.

A inserção do negro na miscigenada sociedade amazônica aconteceu de forma paulatina e à medida que se incorporava, via-se a necessidade de adoção de uma postura de resistência e luta contra o regime escravocrata e o preconceito de raça que regia as convenções sociais da época.

Durante o ciclo da borracha a participação do negro e dos afro-brasileiros foi em pequena escala, diante da grande migração nordestina que se deu nesse período. Cabia aos africanos e seus descendentes, outras atividades, não menos importantes, mas que impossibilitavam uma ascensão social e cultural dos mesmos diante do contexto político e social da época.

Dessa forma, Benchimol (2009, p.119), relata que:

os contingentes negros existentes em Belém e Manaus exerciam funções quase servis, como domésticas, cozinheiras, lavadeiras, trabalhadores braçais, estivadores, carregadores do porto e outros trabalhos sujos, pesados e perigosos, pois o preconceito e a discriminação social dificultavam a ascensão social. Esta, quando ocorria, se realizava pelo casamento ou mancebia, como amantes teúdas e manteúdas com algum português ou comerciante, cujos filhos passavam a ter acesso a posições mais compatíveis com o status do seu pai. Foi uma longa luta, dura e árdua, pois os estratos sociais negros e mulatos, apesar do discurso da democracia racial sem preconceitos, sempre foram vítimas de discriminação.

Benchimol (2009) cita ainda que no final do século XIX em Belém, capital do Pará, o preconceito era menor, mas existente, já que a maior parte da população era negra ou mulata, e de certa forma a ascensão social e profissional destes se deu de forma menos lenta, acarretando em uma melhora progressiva em relação ao status do afro-brasileiro.

O gênero também influenciava na ascensão do afro-descendente durante o ciclo da borracha na Amazônia. A ascensão da mulher afro-brasileira se fazia geralmente por manter relações amorosas com parceiro branco, às vezes até resultando em casamento, e o preconceito era em partes vencido, já que o ditado colonial de que mulher branca é para casar, negra para trabalhar e mulata para sexo, ainda prevalecia.

A melhoria no status do homem negro se deu por duro processo de formação profissional, perpassando por colégios profissionais e faculdades de ensino superior. Muitos deles vieram formados, a maioria bacharel em direito, vindo de Olinda, Recife, e Bahia, chegando para desempenhar papéis importantes, como advogados, juízes, desembargadores e outras profissões liberais, como engenheiros, médicos, etc. A política também foi um meio de ascensão social do afro-brasileiro amazônida, onde alguns se tornaram deputados, governadores e prefeitos (BENCHIMOL, 2009).

No Pará, o grande marco da presença do negro no cotidiano social como “igual” foi com a Cabanagem, revolta popular que se deu nos anos de 1835 a 1840 durante o período imperial, no qual a população menos favorecida reivindicava por melhores condições de vida e lutava contra o descaso político no qual a região vivia. O negro que antes fugia para os mocambos/quilombos distantes aderiu em massa ao movimento, pretendendo alcançar a liberdade. Porém, diante da repressão sobre a revolução cabana, o negro foi obrigado a retomar seus métodos tradicionais de resistência, e assim os mocambos/quilombos se multiplicaram em grande número pela Amazônia (SALLES, 1971).

A capoeira nesse processo representou simbolicamente a defesa e a luta do negro contra essa condição que lhe foi imposta, fugindo do cativeiro e brigando diariamente por respeito, liberdade, igualdade social e até mesmo econômica.

## A Capoeira no Pará

Um século após o descobrimento do Brasil surge em nossa história o Estado do Pará, que se manteve isolado no período colonial juntamente com os Estados que hoje conhecemos como Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima e parte do Mato Grosso. Juntos formavam o Estado do Grão-Pará. Esse isolamento foi constante ao longo de todo o período colonial e se deu porque os portugueses tomaram a foz do Rio Amazonas com o objetivo de proteger o território das invasões de outras nações européias. No entanto, a ocupação não se reverteu em exploração econômica significativa e benéfica para a região, já que mais de um século depois, ainda não havia moeda corrente e as condições materiais de vida eram muito precárias (COELHO, 2008).

Somente no século XIX, com a extração da borracha, ocorreu um significativo surto econômico, e um conseqüente crescimento populacional se deu, juntamente com a reorganização dos espaços urbanos, que acarretaram diversos problemas sociais.

Apesar de a escravidão ter sido abolida em 1888, a discriminação, des-caso, e o preconceito ainda eram constantes na vida dos negros que viviam no Brasil. Muitos se deslocavam para as periferias dos centros urbanos em busca de condições de vida menos desumanas. O Rio de Janeiro, capital do país até então, era o lugar mais procurado. Tal descolamento provocou inchaço urbano, causando uma grande reestruturação social e aumento da violência e criminalidade (RAIOL DOS SANTOS, 2015).

A partir de então surgiram grupos de capoeira denominados maltas e nações, que disputavam espaços na cidade, causando medo e desordem, tornando o setor urbano um verdadeiro caos.

Diante desse contexto e levando em consideração os problemas causados pelas maltas, o Marechal Deodoro da Fonseca, instituiu o decreto-lei em 1890 de nº 487, tornando a prática da capoeira ilegal. Assim, as maltas foram perseguidas e dissolvidas. Seus integrantes espalharam-se por todo o Brasil, e quem fosse flagrado praticando capoeira seria punido, podendo ser preso, mandado para as forças armadas, ou deportado, caso fosse estrangeiro. Tal perseguição afetou não só os capoeiristas, mas todos os negros que viviam nas

idades, mesmo se não tivessem relação alguma com a capoeira (RAIOL DOS SANTOS, 2015).

Diversas foram as justificativas para fundamentar a perseguição: o perigo para a ordem pública, o aumento da criminalidade, a escassez de mão-de-obra para a lavoura e muitos outros fatores de menor importância (SALLES, 1971).

O Pará foi um grande pólo de recebimento dos capoeiras disseminados por todo o Brasil, o que mudou drasticamente a vida em Belém, pois vieram capoeiristas não só do Rio de Janeiro, mas também de Salvador e Recife, tornando as ruas da capital paraense espaços arriscados onde era perigoso transitar.

Salles (1971) diz que em Belém, a reordenação urbana, onde muitas famílias, formadas em sua maioria por negros, foram expulsas de áreas centrais para periféricas, não significava necessariamente apenas obter o progresso no sentido físico urbano, mas também alcançar o controle sobre as práticas populares na época consideradas como perigosas e prejudiciais à sociedade, já que apesar de ser proibida, a capoeira ainda era praticada em locais fechados e longe dos olhos das autoridades. Assim, foi criada uma grande campanha repressiva contra as práticas consideradas inadequadas e que tinha como meio de difusão, as páginas dos jornais da época, que criaram e propagaram um projeto rígido para disciplinar a população, onde os capoeiras e vagabundos seriam os principais alvos.

Paradoxalmente, a mesma elite que a condenava, a utilizava, principalmente nas questões de divergências de interesses políticos entre monarquistas e republicanos. Ambas as partes eram protegidas pelos capoeiristas, que atuavam como uma espécie de guarda-costas dessas grandes figuras do estado.

A maioria destes capoeiristas era muito conhecida nas periferias, pois sempre estavam à frente de grandes grupos de boi-bumbá na cidade, localizados principalmente nos bairros do Jurunas e Umarizal, e é a partir daí que a capoeira ganha uma característica que a difere das demais regiões do Brasil. Em suas saídas pela cidade, quando dois grupos de bumbá se encontravam, a rivalidade sempre prevalecia, e após o canto de desafio cantado por um deles, a troca de golpes era intensa. Dessa forma, as experiências e conhecimentos práticos dos capoeiristas eram fundamentais para o triunfo de um dos lados, por isso sempre estavam presentes (SALLES, 1971).



Somente na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, a capoeira sofreu sua primeira grande transformação por intermédio de Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado), ao criar a luta Regional Baiana, nomenclatura dada para camuflar a capoeira, já que na época era proibida, sendo essa a atual capoeira regional. Bimba inseriu características de outras artes marciais à capoeira, fortalecendo a presença da mesma no Brasil, e em 1932 abriu a primeira academia de capoeira do Mundo, sendo chamada de Centro de Cultura Física Regional. A difusão da capoeira e o esclarecimento acerca dos preconceitos sobre sua prática contribuem para que em 1935 o decreto-lei que a proibia fosse revogado, colaborando para a imagem de uma arte genuinamente nacional e benéfica para corpo e mente. (RAIOL DOS SANTOS, 2015).

A capoeira foi padronizada e se tornou esporte a partir de sua legalização, passando a ter caráter competitivo e regras voltadas para a preservação da integridade física dos seus participantes. Sua popularização se tornou argumento para manobras políticas de caráter populista e assistencialista, tendo como discurso o esporte como instrumento de inclusão social e ao alcance de todos, sem distinção de cor, condição social e econômica.

## Uma Possibilidade Metodológica para o Ensino da Capoeira a Educação Básica

A 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”, buscando a valorização da tradição negra, redução do preconceito e ascensão da igualdade de condições de vida e cidadania, além do respeito à pluralidade cultural do miscigenado povo brasileiro. Os conteúdos devem remeter à musicalidade, oralidade, religiosidade, tradição, ludicidade, ancestralidade e as formas de luta, resistência e transformações étnico-raciais, dentre elas a capoeira.

Desse modo, cabe aos professores da Educação Básica de modo geral, incluir em seus planejamentos estratégias que visem à introdução da temática relacionada ao continente africano em suas aulas. O professor de Educação

Física, em especial, levando em consideração as dimensões lúdicas, das danças e das lutas, pode e deve trabalhar com a capoeira, pois se trata de um conteúdo que faz parte da cultura corporal de movimento, jamais podendo desassociar a sua prática motora ao contexto histórico, social, cultural e político no qual está inserido (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A capoeira é uma arte riquíssima em saberes, princípios e valores que devem ser explorados no contexto escolar, a fim de sempre ratificar a sua importância histórica como elemento de libertação social e cultural. Sua musicalidade e sua abrangente possibilidade de movimentos corporais mesclam defesas e ataques, jogo, musicalidade e ritmo numa só expressão cultural.

Sendo assim, a capoeira, apesar de na essência obter os condicionantes que a caracterizam como luta, ganhou durante o seu processo de difusão diversos significados e características, podendo ser classificada como jogo, dança ou esporte, dependendo da perspectiva que é usada como parâmetro.

A roda de capoeira é cercada de simbologias e rituais que pouco fazem sentido para quem não os conhecem, e contempla diversos significados pautados em nobres valores e princípios, podendo ser um poderoso instrumento metodológico para o ensino da capoeira. A começar pela demonstração de respeito com um toque de mãos que deve obrigatoriamente acontecer antes e depois do jogo; pelo caráter lúdico que é intrínseco ao jogo, pois o capoeirista se diverte ao jogar, sempre com um sorriso compartilhado por ambos, mas que pode camuflar uma tentativa de acertar ou derrubar o adversário, já que a malícia faz parte do enredo do jogador de capoeira. Pela religiosidade, expressa nas vestimentas, músicas, coros, toques de atabaque, e na fé de cada um. O capoeirista deve benzer-se ao pé do berimbau, como se estivesse pedindo permissão às entidades para poder jogar e proteção para que nada de ruim acontecesse. Por fim, pela cooperação e solidariedade dos envolvidos principalmente com os capoeiristas menos experientes, tornando viável a inclusão de todos, independentemente de graduação, condição física, gênero, ou qualquer outra distinção.

A capoeira é uma prática corporal resistente por natureza. Foi instrumento de luta contra a escravidão, resistiu ao preconceito burguês da época do ciclo da borracha em Belém e na Amazônia. E mais ainda, resiste enquanto esporte que não satisfaz os interesses do capitalismo, pois não gera grandes lucros ao mercado dos megaeventos, e a era dos grandes shows de MMA.

A explicação para essa resistência é que se trata de uma tradição de essência afro-brasileira que não está limitada a uma única prática, mas, ao contrário, apresenta um grande leque de possibilidades que tem o objetivo de formar jogadores/cidadãos com base em princípios e valores, tornando-os conscientes sobre o contexto no qual a capoeira surgiu e como ela representou e representa uma forma de luta e expressão de liberdade. Na perspectiva escolar, a prática da capoeira pode fazer com que o convívio entre os alunos seja satisfatório, o que refletirá conseqüentemente, de forma positiva fora da escola, no convívio familiar e no cotidiano dos demais grupos sociais ao qual se inserem.

É extremamente necessário que o professor apresente para seus alunos essa rica ancestralidade carregada de saberes e tradições de cunho africano e afro-brasileiro, não deixando de lado a parte motora que também é importante. Só assim pode-se entender e contemplar a capoeira na sua totalidade, tornando o processo de ensino aprendizagem dessa prática que perdura por séculos algo que realmente contribua para uma formação cidadã.

Infelizmente, o ensino da capoeira e das lutas em geral ainda é pouco difundido nas escolas de Educação Básica de nosso país. Segundo Nascimento e Almeida (2007), dois fatores principais explicam tal afirmação: a falta de vivência pessoal em lutas por parte dos professores, tanto no cotidiano de vida, como no âmbito acadêmico; e a preocupação com o fator violência, que julgam ser intrínseco às práticas de luta, o que incompatibiliza a possibilidade de abordagem deste conteúdo na escola.

No entanto, o fato de que grande parte dos professores não tem experiências relativas à prática da capoeira e das lutas em geral não torna inviável a apropriação do conteúdo, pois o professor de Educação Física deve atuar como pesquisador, apropriando-se do conhecimento científico e podendo trabalhar diversos conteúdos em diferentes perspectivas. Por exemplo, é perfeitamente possível trabalhar com os elementos da capoeira abordando a dimensão da musicalidade, instrumentos e ritmos. Cabe ao professor, ter sensibilidade e saber explorar as potencialidades dos discentes para encontrar a melhor forma de garantir o acesso de seus alunos a uma formação ampla, crítica e cidadã.

Em relação à preocupação dos professores no que diz respeito à violência que pode ser gerada no ensino das lutas, deve-se dizer que estas trazem consigo filosofias milenares, carregadas de valores e princípios que contribuem para

formar cidadãos responsáveis, éticos, solidários, respeitosos, e disciplinados, desassociando totalmente de práticas com características violentas e perigosas.

## Considerações Finais

Apesar da contribuição do negro africano e seus descendentes para a construção histórica, política, social e cultural da Amazônia ter sido pouco valorizada e de certa forma esquecida por muitos historiadores, a expressão afro-brasileira, evocativa de um processo étnico e histórico, se incorpora ao viver amazônico, com a missão de tornar o país mais democrático e rico em valores e diversidades culturais, pois se manifesta nas mais diversas formas de cultura e nas relações sociais corriqueiras do cotidiano.

O Estado vem buscando formas de implementar os demais elementos da cultura africana nos espaços sociais e educativos, visando o reconhecimento da importância de fazê-lo a fim de contribuir para uma sociedade mais igualitária, menos preconceituosa e que respeite as diferenças e a pluralidade cultural de nosso país.

A capoeira nesse processo chega até às escolas, carregada de ancestralidade e atuando como valioso instrumento de valorização da cultura africana e afro-brasileira, contribuindo para uma formação ampla, crítica e cidadã, tendo em vista seu grandioso caráter educativo.

---

**RESUMO:** Este trabalho configurado por meio de pesquisa teórica de cunho bibliográfico tem por objetivo reconhecer e valorizar a identidade cultural africana e afro-brasileira, explicando a depreciação sociocultural do continente africano; investigando a contribuição dos africanos e afrodescendentes para a estruturação étnica cultural e social da Amazônia e o surgimento da capoeira no estado do Pará, traçando paralelo com a marginalização e subsequente legalização da mesma e propondo possibilidades metodológicas para o ensino da capoeira na Educação Básica. Concluiu-se que os dogmas cristãos tiveram uma importante participação para a depreciação do continente africano e que a contribuição dos africanos e dos afrodescendentes para a formação histórica social e cultural da Amazônia tem sido menosprezada e desvalorizada, apesar de tais sujeitos terem sido importantíssimos para este processo. Nesta perspectiva, a capoeira surge como um símbolo de luta e expressão cultural de rica ancestralidade, podendo chegar até as escolas como elemento de valorização e reconhecimento da identidade cultural africana e afro-brasileira.

**Palavras-chave:** Capoeira; Formação étnico-cultural; Amazônia; Educação Básica.

**ABSTRACT:** This paper configured as a bibliographic research that aims to recognize and value the African and African-Brazilian cultural identity, explaining the socio-cultural depreciation of the African continent; investigating the contribution of African and Afro-descendants to the cultural and social ethnic formation of the Amazon and the emergence of capoeira in Pará state, tracing a parallel to the marginalization and subsequent legalization of the same and proposing methodological possibilities for teaching capoeira in school education. It was concluded that the Christian dogmas had an important role to the depreciation of the African continent. The contributions of Africans and African descendents to social and cultural historical formation of the Amazon has been overlooked and undervalued, although these subjects have been very important for this process. In this perspective, capoeira appears as a symbol of struggle and cultural expression of rich ancestry and can reach up schools as a recovery element and recognition of African and African-Brazilian cultural identity.

**Keywords:** Capoeira; Ethno-cultural organization; Amazon; school education.

## Referências

- BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia - Formação social e cultural**. 3ª Ed. Manaus: Editora Valer, 2009.
- BONFIM, Genílson Cesar Soares. **A Prática da Capoeira na Educação Física e sua Contribuição para a aplicação da Lei 10. 639 no Ambiente Escolar: A capoeira Como Meio de Inclusão Escolar e de Cidadania**. Set 2012. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2379/975>>. Acesso em: 04 março 2015.
- BRASIL. 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". Brasília: 10 março 2008.
- BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília: 1º dezembro 2003.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANCELA, Cristina Donza. **Casamento e relações familiares na economia da borracha (Belém-1870-1920)**. 2006. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Econômica do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **O negro e a formação de professores no Pará: aproximações metodológicas**. In: ALVES, Laura Maria Silva Araújo et al. *Cultura e Educação: reflexões para a prática docente*. Belém: EDUFPA, 2008. p. 81-108.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do. ALMEIDA, Luciano de. **A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades**. Movimento, Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 91-110, set./dez. 2007.
- PAIVA, EF. *Corpos pretos e mestiços no mundo moderno - deslocamento de gentes, trânsito de imagens*. In: PRIORE, Mary Del; AMANTINO, Marcia. **História do Corpo no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 69-106.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará, sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

RAIOL DOS SANTOS, M. A. **Lutas e seu Ensino na Educação Básica: Fundamentos teórico-pedagógicos da – Volume I**. Belém: Editora Açaí, 2015.

RECEBIDO EM OUTUBRO DE 2014  
APROVADO EM DEZEMBRO DE 2014

## Currículo como Fronteira Cultural: Reflexões Acerca do Curso de Pedagogia Acordo Brasil/Japão

*Curriculum as a Cultural Frontier: Reflections About the Pedagogy Course  
Brazil/Japan Agreement*

---

### **Tânia Maria de Lima**

Docente vinculada ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá.

### **Glauce Viana Souza Torres**

Docente vinculada ao NEAD/UFMT. Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática no curso de pós-graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Apoio Fapemat.

## Por que a UFMT promoveu um curso de Pedagogia no Japão?

Vivemos num mundo que é cenário de amplas e profundas mudanças decorrentes dos processos de interconexões que ocorrem nas várias dimensões da vida humana. Protagonizamos a história de uma sociedade que promove, a todo instante, uma frenética movimentação de informações, mercadorias, textos, imagens e pessoas num processo que não admite pensar em fronteiras bem definidas, estabilidades e certezas. As vertiginosas mudanças no cenário global têm afetado nosso modo de pensar e de agir no mundo demandando revisões permanentes dos sentidos que atribuímos às palavras que compõem o léxico das culturas nacionais. Isso explica porque Hall (1997) considera que o século XX promoveu uma revolução cultural.

Hoje não é mais possível relacionar a palavra “nação” com uma determinada entidade política definida por limites geográficos, linguísticos, culturais, religio-

sos, políticos, econômicos, etc. Os processos migratórios criam “enclaves étnicos”<sup>1</sup> no interior dos estados-nação levando à pluralização de culturas e de identidades nacionais (Hall, 2006). Esse fenômeno pode ser ilustrado, por exemplo, pela incorporação de parte de uma nação por outra como é o caso do bairro da Liberdade em São Paulo – que é um pedaço do Japão no Brasil – e do bairro Homidanchi em Toyota, província de Aichi, que é um pedaço do Brasil no Japão.

A existência de uma nação dentro de outra tem implicações políticas, econômicas, sociais e culturais não apenas nos diversos países envolvidos no processo, mas, sobretudo na vida das pessoas. Para brasileiros que vivem no Japão, ainda que descendentes de japoneses, os desafios gerados pelas diferenças culturais são muitos, a começar pelo domínio língua. Vale ressaltar que a língua japonesa é escrita por meio de ideogramas dispostos em colunas, de cima para baixo enquanto o Português é escrito com palavras dispostas em linhas horizontais da esquerda para a direita. As diferenças são também expressivas quanto se trata de padrões de comportamento e de escolarização o que explica a criação de escolas improvisadas para atender as demandas dos migrantes.

De acordo com Alonso e Onuki (2013), no período das comemorações do centenário da migração japonesa para o Brasil, havia mais de noventa escolas brasileiras que funcionavam no Japão. Dados fornecidos pela Embaixada Brasileira em Tóquio e Ministério da Educação (MEC) do Brasil indicaram que tais escolas estavam à margem do sistema educacional dos dois países, comprometendo assim, o processo de escolarização de crianças e jovens, filhos e filhas de pais nipo-brasileiros residentes no Japão (PARECER CNE/CEB, nº.6/2013). Em tais escolas o Português foi mantido como a primeira língua e o idioma japonês como a segunda. Diante dessas constatações, em 2007, o então presidente da república recebeu de representantes dos decasséguis<sup>2</sup> um pedido de regulamentação das escolas criadas naquele país para atender estudantes filhos de brasileiros. Após visita técnica ao Japão a Assessoria Internacional do MEC elaborou um relatório que deu base ao processo de validação de escolas brasileiras no exterior.

---

<sup>1</sup> Enclave: Termo usado na Geografia para designar um território ou trato de terra de um país, encerrado no território de outro, conforme conceituação apresentada em <http://michaelis.uol.com.br>.

<sup>2</sup> Trabalhador estrangeiro que vive no Japão.



De acordo com Alonso e Onuki (2013) a solicitação do curso foi fundamentada em dados apresentados pela Associação Brasileira de Estudantes Japoneses (ABEJ). Trata-se, portanto, de uma iniciativa que foi gestada por um movimento social de decasségus. A ABEJ dispunha de informações sobre a concentração populacional de brasileiros no Japão indicando demanda suficiente para adoção de uma política de formação de professores brasileiros em território estrangeiro.

A atuação do movimento social de decasségus na criação do curso induz ao entendimento de que as políticas oficiais não são produzidas exclusivamente pelo Estado. Os sujeitos situados no contexto da prática (pais, docentes, estudantes, comunidade), ainda que posicionados em territórios distantes das suas respectivas nações, atuam sobre as políticas educacionais na perspectiva de sintonizá-las com as demandas das suas realidades locais.

No caso do Japão, o grande problema para o reconhecimento das escolas brasileiras (denominadas de escolas de fundo de quintal) era a formação dos professores que nelas atuavam. A maior parte dos docentes não tinha formação requerida para o exercício do magistério na Educação Infantil (EI) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Os que já tinham formação no nível superior eram graduados em outras áreas que não licenciaturas. Entre os graduados havia engenheiros, bacharéis em diversas áreas inclusive médicos. A promoção de curso de Pedagogia representava, portanto, o primeiro passo rumo ao reconhecimento e incorporação das escolas aos sistemas educacionais brasileiros e japoneses (ALONSO & ONUKI, 2013).

Diante do desafio de formar professores brasileiros situados do outro lado do mundo a Educação a Distância (EaD) foi apontada como a modalidade mais adequada. O pioneirismo e ações efetivas da UFMT nas políticas de formação de professores em exercício por meio da EaD explicam porque essa universidade foi convidada a assumir a tarefa. Em 2008, após intenso processo de diálogos e negociações a UFMT, mais especificamente o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), apresentou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Plena em Pedagogia, Acordo Brasil-Japão. O curso foi realizado no período compreendido entre 2009 e 2013 com apoio financeiro do Banco do Brasil (NEAD/UFMT, 2009).

A realização do referido curso de Pedagogia pela UFMT foi um grande desafio a começar pela enorme distância e pelo seu caráter de “inter”: inte-

rinstitucional, intercultural e interdisciplinar. Ele demandou um acordo entre: Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério de Educação do Brasil (MEC), UFMT, Ministério de Educação do Japão, Embaixada Brasileira em Tóquio e Universidade de Tokai/Japão (interinstitucional). Sua finalidade foi formar professores brasileiros que estavam atuando como docentes em escolas criadas no Japão para atender as demandas de escolarização de filhos dos denominados “decasséguis” (intercultural). Implicou construção coletiva fundada no diálogo entre diferentes campos do conhecimento (interdisciplinaridade) a fim de configurar o currículo sintonizado com os contextos locais (UFMT, 2009).

Essa experiência singular de produção de currículo num espaço de fronteira, ou seja, de entre-lugar, do “inter”, é colocada em pauta nesse artigo que objetiva apresentar resultados de nossas análises sobre proposições relativas ao diálogo entre culturas (especialmente entre ocidente-oriente) expressas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A análise foi desenvolvida a partir das contribuições de autores que se situam no campo dos estudos culturais e que permitem compreender conceitos como nação, cultura nacional, identidade e currículo no nosso tempo (HALL, 1997, 2006; MACEDO, 2004, 2006, 2014; LOPES & MACEDO, 2011, 2012).

## Sobre o lugar de onde falamos

A presença de uma “nação” dentro de outra – observada, por exemplo, pela existência de escolas estrangeiras como as que são citadas neste texto – pode ser entendida como um esforço de manutenção das culturas nacionais que é uma das principais fontes de identidade cultural (HALL, 1997, 2006). Há em todas as pessoas a necessidade de ter uma nacionalidade, ou seja, uma pátria que a reconheça como filha. É a identidade cultural que permite a cada pessoa se apresentar como brasileiro, japonês, jamaicano, inglês ou por meio da denominação relacionada com seu país de origem. Ainda que não haja qualquer fundamento de base biológica na identidade nacional nós partilhamos da ideia pertencimento a um sistema de representação cultural. Há em nós um jeito de ser brasileiro, mesmo que o modo de exercer a “brasilidade” seja diverso.

A cultura nacional, embora dinâmica e cambiante, oferece condições para criação de padrões linguísticos, políticos, econômicos e organizacionais, tais como os definidos pelos sistemas educacionais. Somos alfabetizados numa

determinada língua que serve como meio de comunicação no âmbito de uma nação ou de um determinado grupo social. Isso explica porque os decasséguis brasileiros educam os filhos tendo o Português como primeira língua. Ainda que tenham origem japonesa e estejam vivendo no Japão eles se identificam como brasileiros

Diante da complexidade da cartografia do mundo globalizado reiteramos a concepção de nação adotada por Hall (2006). Na opinião desse autor as culturas nacionais são, ao mesmo tempo, instituições culturais, símbolos, representações, discursos.

[...] um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentido sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (p. 50 – 51).

Com base nesse entendimento o autor adota a ideia de nação como uma comunidade imaginada. A forma como cada cultura nacional é imaginada, narrada e vivida torna uma nação diferente da outra. Essa diferenciação é produzida por meandros diversos: narrativas e de histórias contadas de uma geração para outra; literatura nacional; artes; ideias filosóficas; sistemas de crenças morais e religiosos; mídia; cultura popular. O esforço de manutenção/invenção da tradição, a crença num mito fundacional (origem de um povo num passado distante), a perspectiva de futuro também são elementos importantes na promoção da ideia de nação.

Ainda que a nação seja constituída em meio a diferenças de classes, gênero ou raça a cultura nacional que ela produz busca garantir a ideia de unidade e de pertencimento a uma grande família nacional. Em muitos casos a nação resulta de violentos processos de conquistas que submetem uma cultura a outra que se apresenta como dominante. Por essa razão, não faz sentido pensar numa cultura original, num mito fundacional, num povo único ou numa nação unitária. “As nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2006, p. 62).

As vicissitudes do mundo globalizado alteram a cartografia das nações hibridizando culturas e afetando as identidades nacionais. Todavia, é pre-

ciso considerar que o consumismo global, os fluxos de culturas, as identidades partilhadas ou mesmo a infiltração cultural não ocorrem num vazio. Tais processos são marcados por conflitos, tensões e relações de poder que questionam a tese de homogeneização de cultura. Conforme observou Hall (2006) se há infiltração cultural há também esforços no sentido de manutenção das identidades locais mesmo dentro da lógica de compressão de espaço-tempo.

É preciso considerar ainda que o próprio conceito de identidade é complexo, mesmo quando se trata de uma única pessoa. Por essa razão, na atualidade, a ideia de identidade como o núcleo ou a essência do nosso “ser” (humano, racional, centrado, consciente, estável, etc.), tal como se supôs na modernidade, vem sendo substituída por outra de caráter plural, móvel, des-centrado.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Em suma, podemos dizer que as identidades culturais são produzidas por múltiplas identidades pessoais que são em si contraditórias, instáveis e cambiantes. Porém, em meio a divisões, antagonismos e diferentes posicionamentos dos sujeitos é possível, sob certas circunstâncias, produzir articulações e inventar/reinventar identidades nacionais mesmo em território estrangeiro, a exemplo do citado bairro brasileiro criado no Japão. Esses aspectos precisam ser considerados pelos educadores uma vez que os sujeitos envolvidos no processo educativo partilham identidades culturais que são, ao mesmo tempo, singulares, locais e globais.

## Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural

Ao adotarmos o conceito de nação como “comunidades imaginadas” fomos motivadas a conceber o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural, conforme defende Macedo (2004, 2006). Assim, queremos manifestar entendimento de que o currículo não se reduz a um simples programa educativo com objetivos, conteúdos, metodologia e processos de avaliação definidos a priori como a tradução de lógicas culturais homogeneizantes apregoadas pela modernidade, pela racionalidade técnica, pelo iluminismo ou pelo neoliberalismo dos nossos dias.

Assumir esta perspectiva teórica não significa ignorar a existência de relações de poder dentro do currículo. Negar as contradições e os mecanismos de controle presentes nos muitos contextos da vida humana, sobremaneira em tempos de globalização, é assumir uma atitude ingênua e contrária aos postulados da educação como uma prática social historicamente contextualizada. De fato, nos nossos dias, há razões para se pensar numa cultura global, homogênea, de viés ocidental. No entanto, é temeroso, equivocado e improdutivo supor que há um único poder capaz de operá-livremente sem oposições, resistências, resiliências, recontextualizações, recriações. É necessário reconhecer que o currículo traz “marcas de uma homogeneidade ditada tanto pela cultura do Iluminismo quanto por uma cultura de mercado, características do pensamento moderno e dentro das quais se torna difícil pensar a diferença” (MACEDO, 2006, p.290). No entanto, a homogeneidade é impossibilitada pela existência de brechas, fendas, fissuras, porosidades que permitem deslizamentos para outros pontos de poder. A crença num poder inexorável, onipresente, unilateral e hegemônico é, portanto, questionável e despotencializadora uma vez que ela não permite visualizar a existência de outros espaços de poder e de outras lógicas culturais.

Nessa perspectiva teórica o currículo é um campo de tensão onde existem mecanismos de controle (adotados especialmente pelo Estado que representa o poder político-econômico), mas também mecanismos de resistência de instituições e sujeitos posicionados em pontos diferentes no diagrama do poder. Deste modo, no campo dos estudos curriculares faz-se necessário considerar que

a maximização da importância dos mecanismos de controle formais via currículo dificulta a utilização dos espaços de resistência. De outro, a autonomização da re-

sistência dificulta a percepção da complexidade do processo político e pode levar a certa espontaneidade. (...) os estudos de currículo precisam buscar compreender as relações entre as restrições e as possibilidades de ações como paradoxos, que podem ser vistos tanto no formal como no vivido. (MACEDO, 2006, p. 289)

Consideramos essa concepção de currículo potencializa as análises das questões educacionais do nosso tempo as quais se tornam ainda mais complexas na teia de relações que caracteriza o mundo globalizado. De fato, dentro do currículo escolar existem forças que operam na perspectiva da reprodução das desigualdades sociais e culturais (repetição), mas também existem forças que atuam como resistências aos mecanismos de controle político-social-cultural constituindo uma zona de ambivalência, um espaço para diferenças e reconhecimento do Outro.

Um outro cultural que não é visto a partir das culturas legitimadas pelos currículos escolares, como seu avesso que está fazendo falta no currículo, mas que está lá na própria temporalidade introduzida pelo performativo. Uma temporalidade que, na expressão de Bhabha, é um entre-lugar que permite que as vozes marginais “não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de ‘hegemonia’, que é concebido como horizontal e homogêneo” (1998, p. 213). Se pensarmos a educação nessa temporalidade, podemos conceber que nem as narrativas tradicionais da escola, nem os projetos críticos de formação de um cidadão emancipado, nem a hegemonia eurocêntrica ampliada, nem a colonização da escola pela ciência são capazes de impedir o surgimento e a construção de temporalidades disjuntivas. (MACEDO, 2006, p. 289)

No Brasil, os estudos sobre as intrincadas relações entre currículo e cultura têm sido valorizados nos últimos anos, sob a influência dos estudos culturais. Destacamos aqui as contribuições de Silva (2000, 2001), Macedo (2004, 2006, 2014), Lopes e Macedo (2011, 2012), Gonçalves e Silva (1998), Moreira e Macedo (2002).

Coadunamos com a perspectiva teórica explicitada anteriormente por entender que ela potencializa as análises do curso de Pedagogia que é objeto deste estudo. Trabalhamos com a ideia de que o fato ter sido produzido por pessoas situadas em contextos históricos diferentes (Brasil-Japão) não significou confronto entre culturas posicionadas de lados distintos (ocidente-oriental) e muito menos opção por um lado. Ao invés de polarizações e confrontos preferimos conceber o currículo um espaço-tempo de fronteira em que sujeitos diferentes interagem, tendo como referência seus diversos pertencimentos culturais (MACEDO, 2006, p.288).

## Proposições de diálogos interculturais no projeto do curso de Pedagogia - Acordo Brasil-Japão

Conforme foi descrito anteriormente o curso em tela foi uma resposta do governo brasileiro à solicitação apresentada pela ABEJ, com base em dados sobre as demandas educacionais nos locais de maior concentração de brasileiros no Japão. Após intenso processo de negociação a proposta do curso de Pedagogia foi apresentada como uma parceria entre a UFMT e a universidade de Tokai. Previu-se que a universidade japonesa deveria contribuir com na formulação e desenvolvimento do currículo.

As áreas de conhecimento que prescindem de saberes do contexto japonês, as ementas, bem como suas respectivas bibliografias serão complementadas assim que os acordos de parceria com a Universidade de Tokai (Japão) sejam efetivados (UFMT, 2013, p. 40).

Nessa perspectiva o diálogo com o Outro situado num espaço cultural diferente (oriente), numa temporalidade diferente (com variação de 12 horas no fuso-horário) foi vista como potencialidade do projeto de formação docente. O Outro foi considerado como interlocutor que negocia, partilha e propõe significados produzidos no interior de sua cultura. A relevância da presença do Outro cultural como interlocutor ficou evidente na caracterização do curso como uma rede que pudesse dar respostas aos muitos desafios do processo: diferenças espaço-temporais, diferenças de cultura (oriente-ocidente), bilinguismo (estrutura e códigos linguísticos significativamente diferentes) dentre outros. Nessa perspectiva, fez-se necessário valorizar as potencialidades das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) que permitem transcender as fronteiras espaço-temporais. A configuração do curso demandou também a criação de uma rede intercultural uma vez que havia evidências de crise de identidade. Entre os discentes foi recorrente afirmações como: “sou japonesa no Brasil e brasileira no Japão”. É imperativo destacar que alguns dos matriculados no curso de Pedagogia não tinham conhecimentos necessário da língua e da cultura local, mesmo morando no Japão há mais de cinco anos. Esse fato motivou a realização de um curso de extensão sobre japonologia para os estudantes do curso a fim de favorecer o processo de inclusão na cultura japonesa.

No curso de Pedagogia foram abertas 300 vagas preenchidas por meio de um processo seletivo realizado especialmente para pessoas que atuavam nas

chamadas escolas brasileiras no Japão. Tais escolas destinavam-se à educação infantil e as Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Os aprovados foram distribuídos em 15 (quinze) turmas organizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) criado como um espaço de formação. Nas atividades a distância fez-se uso de recursos da plataforma *Moodle*, subsidiadas por outras TICs. A Universidade Tokai ofereceu instalação de infraestrutura para atendimento aos licenciandos nas atividades presenciais. Essa dinâmica exigiu a criação de 6 Centros de Apoio Presencial: Ota-shi (Gunma), Hamamatsu-shi (Shizuoka), Nagoya-shi (Aichi), Kani-shi (Gifu), Hikone-shi (Shiga) e Chino-shi (Nagano), cidades que apresentavam a maior concentração de brasileiros.

As singularidades do contexto de realização do curso e dos estudantes exigiram formulação e organização do currículo também singular, ainda que referenciada em experiências de educação a distância já vivenciadas no Brasil. O foco na cultura foi evidenciado em várias partes do PPC e na concepção de currículo como uma produção que implica relação entre pessoas e entre essas e as coisas.

O currículo é aquilo que os professores e os estudantes fazem com as coisas e também aquilo que as coisas que são feitas fazem aos seus autores [...] Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz." (SILVA, 1996 apud UFMT 2013, p.16).

A concepção de currículo como um entre-lugar, como espaço de interação de diferentes atores e de diferentes culturas foi expressa no PPC analisado, na ideia de currículo como uma construção coletiva e em processo contínuo.

A expressão máxima dessas atividades ocorre em diferentes atividades desenvolvidas pelos alunos, acompanhadas pelos professores orientadores pedagógicos e pelos professores responsáveis pelas áreas de conhecimento do curso. Se efetivarão ao longo de todo o percurso de aprendizagem, podendo assumir diferentes encaminhamentos metodológicos como pesquisa-ação com intervenção, elaboração e execução de projetos, cursos de pequena duração, debates, reuniões de estudo, oficinas e ação docente, no sentido de envolver a totalidade dos estudos e ações do currículo do curso (UFMT, 2013, p.45).

O PPC foi organizado com base em princípios epistemológicos, metodológicos e dinamizadores. Os princípios epistemológicos relacionam-se com o interacionismo e dialética em função do entendimento de que o currículo se configura como um "processo de ir-e-vir, de reflexão-ação, de interação da experiência sensorial e da razão, da inter-relação sujeito e objeto" (UFMT, p.18).



Considerou-se que “os contrários não se negam, mas se completam, se determinam” (p.19). Os princípios metodológicos que deveriam ser observados por todas as disciplinas foram associados aos seguintes conceitos: historicidade, diversidade, interação e construção. Os princípios dinamizadores referiram-se aos objetivos, público alvo, e atores do processo de formação acadêmica, sob uma perspectiva da dialeticidade entre o desenvolvimento teórico das disciplinas e sua construção pela prática; ou seja, a reflexão teórica e a prática do acadêmico do curso, na experiência da sua formação o que implicou relações com o contexto educacional brasileiro e japonês. Tais princípios buscavam “contribuir para a compreensão do processo educativo nas primeiras etapas da Educação Básica, em suas múltiplas inter-relações pedagógicas, históricas” (UFMT, 2013, p.23).

Esses princípios fundamentaram os três núcleos de organização curricular que foram assim denominados: Núcleo I – Fundamentos da educação; Núcleo II – Ciências Básicas e Metodológicas; Núcleo III – Gestão e Trabalho Pedagógico. O curso totalizou 3.300 horas/aula, integralizadas em 4 anos por meio da modalidade a Distância (EaD), respeitando as diferenças de ritmos dos estudantes.

A Diversidade, temática que é destacada neste estudo, foi relacionada com o entendimento de que.

É preciso que o aluno-profissional da Educação tenha claro não só a diferença da natureza dos conhecimentos com os quais trabalha no currículo, mas, também, a diversidade na abordagem que a eles se dá, em razão do enfoque teórico-metodológico escolhido. É importante que o aluno compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação educativa e que o conhecimento trabalhado nas instituições não é neutro. O conceito de diversidade se apresenta, ainda, como fundamental no curso, tendo em vista os desafios e os dilemas do multiculturalismo, em face das diversidades étnico-culturais do país (UFMT, 2013, p.21).

Nota-se, portanto, que a diversidade foi abordada com base em três diferentes dimensões que são distintas, contudo intercruzadas: natureza dos conhecimentos abordados no currículo (enfoque teórico-metodológico nas diferentes disciplinas); posicionamento político na ação educativa (projeto de educação e de sociedade); posicionamentos frente aos desafios e dilemas do multiculturalismo, em face das diversidades étnico-culturais (o Outro como

interlocutor). O termo diversidade foi relacionado assim com diferença de natureza epistemológica, política e cultural.

Ao analisarmos as ementas das disciplinas que compõem o PPC observamos que o princípio da diversidade se expressa de forma clara em alguns núcleos mais do que em outros. O Núcleo I que incorporou disciplinas relacionadas com os *Fundamentos da Educação* foi o que apresentou maior número de disciplinas que contemplaram as várias dimensões da diversidade: epistemológica, política e cultural, porém, com variações no enfoque. Entre as disciplinas que deram destaque à diversidade citamos três: Antropologia III, Psicologia III e Pedagogia da Infância I.

A ementa da disciplina Antropologia III, que teve carga horária de 40 horas assim elaborada:

Cultura e Sociedade no Brasil e no Japão; unidade e diversidade; diferenças regionais; diferenças étnicas; diferença racial; diferença de gênero; o popular e o erudito; a transmissão da cultura; a dimensão cultural da sala de aula; a diferenciação étnico-cultural como fator de insucesso escolar; educação no contexto de migração. A criança no contexto da Antropologia (UFMT, 2013, p.34).

Essa proposta deu centralidade à diversidade entendida como diferença cultural observada na sociedade brasileira e japonesa, sobretudo no que se refere aos aspectos regionais, étnicos, raciais, de gênero, ao saber popular e erudito e aos processos de transmissão da cultura. A Antropologia como um campo do conhecimento foi apontada como fundamento para a compreensão da criança.

A atenção à diversidade foi manifestada de forma clara também na disciplina Psicologia III (60h/a) que contemplou as três dimensões: epistemológica, política e cultural.

Psicologia social: noções introdutórias, contextualização histórica. A perspectiva norte-americana; principais temas de estudo: da escola norte-americana (influência social, tomada de decisão, dissonância cognitiva, equidade) Escola europeia (representações sociais, identidade social, exclusão social). A Psicologia Social e a Educação infantil Brasil e Japão; o outro na educação infantil: lidando com as diferenças, gênero e etnia na educação infantil: construindo identidades sociais, a identidade profissional do(a) educador(a) infantil. UFMT (2013, p.35).

Consideramos que a dimensão epistemológica se expressa nas diferentes perspectivas teóricas da Psicologia (norte-americana e europeia), porém, com

foco exclusivo no ocidente. A dimensão política é manifestada na abordagem de questões relativas à influência, à exclusão, à identidade social da criança e à identidade profissional do educador. No que se refere à dimensão cultural a atenção à diversidade é observada nas temáticas que tratam da educação infantil no contexto brasileiro e japonês e das diferenças de gênero e etnia.

Esses posicionamentos em relação a diversidades fica evidenciado na ementa da disciplina *Pedagogia da Infância I* (90h/a) apresentada a seguir.

Os processos históricos, a criança e a infância nesses contextos. A construção social da infância. Análise histórica da evolução e modelos de família e infância no Brasil e Japão. A infância brasileira no Japão. As instituições brasileiras e japonesas de atendimento à criança pequena e à construção de uma pedagogia para a infância. A relação criança-família-instituição de educação. UFMT (2013, p.35).

Nesse conjunto de temáticas são explicitadas as três dimensões da diversidade defendida no projeto pedagógico do curso: epistemológica (foco na pedagogia da infância); política (construção social da infância) e cultural (infância brasileira no Japão).

Ao analisar a ementa das disciplinas que integraram o Núcleo II que tratou das *Ciências Básicas* e *Metodológicas*, observamos variações quanto ao tratamento da diversidade. A maior parte das disciplinas não incluiu temáticas relativas a esse princípio optando pelo enfoque de conhecimentos teóricos e metodológicos do respectivo campo do conhecimento. Esse tipo de posicionamento parece reiterar o discurso em defesa de uma cultura universal validada pelo ocidente e que pode ser definida a priori já que pode ser plasmada em qualquer contexto. Foram poucas as disciplinas que explicitaram abordagens relativas às diferenças culturais, como foi o caso de “Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico” (90 h/a) e “Múltiplas Linguagens: Literatura infantil” (180 h/a). Esta disciplina foi assim configurada:

Literatura Infantil: conceitos e finalidades. Aspectos históricos da literatura infantil. O significado da literatura para a primeira infância: brincadeira, fantasia, simbolismo e arte. A leitura e a arte de contar histórias para crianças. Ler, ouvir, contar e recontar histórias na infância. Gêneros Literários para crianças pequenas. Folclore, contos de fadas, lendas, fábulas, mitos, parábolas e poesias, considerando Brasil e Japão. (UFMT, 2013, p.37).

O Núcleo III intitulado *Gestão e Trabalho Pedagógico*, se comparado ao II, apresenta maior atenção ao princípio da diversidade. Várias disciplinas

propõem estudos relacionados com a gestão e a dinâmica do trabalho pedagógico na Educação Básica considerando os reflexos no planejamento e desenvolvimento do processo educativo no sistema escolar brasileiro e japonês.

Ao finalizar essas análises queremos deixar claro nosso entendimento de que o PPC é um texto que expressa discursos de proposições curriculares como intencionalidades da ação educativa. Sendo um texto o PPC não garante o controle e a efetivação das proposições nele expressa, uma vez que “não são necessariamente claros ou fechados ou completos” (BALL, 2002, p.22). Dessa forma ao ser colocado em prática o currículo é submetido a processos de contextualização e recontextualização pelos sujeitos que dele participam. Esse entendimento é fundamentado em dados de nossos estudos que indicam alterações expressivas entre o texto apresentado e o currículo configurado na prática, pois este se efetivou num espaço de fronteira onde operaram hibridismos em decorrência das diferenças apresentadas pelos múltiplos sujeitos.

## Considerações finais

A análise do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, do Acordo Brasil/Japão revelou que ele resultou da luta de um movimento social de decasségus, fato que nos motiva a reiterar a tese de que as políticas educacionais podem ser produzidas em diferentes contextos conforme aceção defendida por Ball (2002), Lopes (2006, 2014). Julgamos necessário destacar que a experiência aqui discutida serviu de base para a produção de um texto oficial para regulamentar as escolas brasileiras não apenas no Japão, mas também em qualquer território estrangeiro.

A singularidade desse curso demandou a produção de um currículo também singular que levasse em conta os processos de interação entre culturas. Esses processos se expressam no princípio da diversidade que se contrapõem a crença na cultura universal que supostamente serviria de base para a educação dos seres humanos em qualquer contexto cultural.

A observância do princípio da diversidade é imperativa nos nosso tempo, pois, a inclusão social de pessoas surdas, cegas, cadeirantes, homossexuais, indígenas, quilombolas, migrantes e constituintes de outros grupos sociais requer

espaço para exercício do direito de ser diferente, sobretudo quando se trata do direito à educação.

Em suma, nossas análises do PPC em questão reiteram a concepção de currículo como um entre-lugar, uma fronteira, onde circulam sujeitos e conhecimentos de pertencimentos diferenciados, conforme defende Macedo (2004, 2006). No processo de diálogos entre culturas e de negociação de diferenças “nossos currículos são o currículo do outro, mas também o currículo do outro é subvertido por nós” (Macedo 2004, p. 14) o que pode resultar em empoderamento de todas as culturas envolvidas.

---

**RESUMO:** Este artigo apresenta reflexões sobre o curso de Pedagogia desenvolvido no Japão pela Universidade Federal de Mato Grosso e a Universidade de Tokay, na modalidade a distância. O corpo discente do referido curso foi constituído por decasseguis que estavam atuando como docentes em escolas brasileiras no Japão, porém, sem a qualificação requerida pela legislação nacional. Partindo do entendimento de que o currículo se configurou como fronteira cultural buscou-se analisar o projeto pedagógico do curso proposições de diálogos interculturais entre ocidente e oriente.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Fronteira cultural; Currículo.

**ABSTRACT:** This article presents reflections about the course of pedagogy developed in Japan by the Federal University of Mato Grosso and the University of Tokay in distance mode. The students of the course were made up of decasseguis who were acting as teachers in Brazilian schools in Japan, but without the qualification required by the national law. Based on the understanding that the curriculum was configured as space-time of cultural frontier this paper sought analyze in the pedagogic project of the course intercultural dialog propositions between the East and the West.

**Keywords:** Pedagogy; Cultural Frontier; Curriculum

## Referências

ALONSO, K. M. & ONUKI, D. Trajetórias e percursos em educação a distância: entre o sol nascente e o poente. In: MILL, D. MACIEL; C. **A educação a Distância, elementos para pensar p ensino - aprendizagem contemporâneo** Cuiabá: Ed. EduFMT, 2013. p. 285- 310.

BALL, S. Textos, discursos y trayetórias de La política: La teoría estratégica. In. **Páginas**. Año2. Nº. 2 y 3. Set. 2002. PP. 19 – 33

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB n. 06**, de 14 de março de 2013. Brasília: Publicado DOU em 27/11/2013, Seção 1, p. 68

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo (1997). Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda\\_2011\\_02.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf). Acesso em 08 (2014).

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006 (285-372). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf> Acessado em 12/08/2014

SILVA, M J A. & BRANDIM, M. R. L. **Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural.** Diversa. Ano 1, n , pp51-66, jan./jun. 2008

SILVA, T. Tadeu. [et al.]. **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, T. T. Descolonizar o currículo: Estratégias para uma pedagogia crítica. In: COSTA, Mari-zeVorraber (org.) **Escola básica na virada do século: Cultura, política e currículo.** São Paulo, Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_, **Identities terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T, HALL, S; WOORDWARD, K. **Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

UFMT. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade a distância, Acordo Brasil/Japão.** Cuiabá: Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. 2013. Disponível em [http://www.nead.ufmt.br/japao/docs/projeto\\_japao.pdf](http://www.nead.ufmt.br/japao/docs/projeto_japao.pdf). Acesso em 06 março de 2014.

RECEBIDO EM SETEMBRO DE 2014

APROVADO EM NOVEMBRO DE 2014

## Professoras Estabelecidas Ensinando Comunidades *Outsiders*: Tensões nas Redes da Cidade

*Established Teachers Working With Outsiders Communities: Strains in the City Networks*

---

### **Valéria Milena Rohrich Ferreira**

Professora do Setor de Educação (DEPLAE) da Universidade Federal do Paraná. Mestre e Doutora pela PUC/SP, Programa: História, Política, Sociedade. Estágio de pós-doutorado (2011-2012) na Universidade Lumière Lyon 2/ França, Grupo de Pesquisa: Modos, Espaços e Processos de Socialização.  
E-mail: valeriarohrich@gmail.com

### **Evellyn Bernardo Rodrigues Romano**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2010). Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba desde 2011.  
E-mail: evi\_missoes@yahoo.com.br

### **Herica da Silva Gerônimo**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Bacharel em Artes Cênicas (UNESPAR, 2007) e Licenciada em Pedagogia (UFPR, 2009).  
E-mail: herica.veryano@gmail.com

Na década de 1990 e início dos anos 2000 Curitiba foi palco de intensos esforços realizados por grupos advindos de vários campos (Arquitetura, Meio Ambiente, Urbanismo, Economia, Educação etc) que objetivavam construir um projeto de cidade que a caracterizasse cada vez mais como uma “cidade modelo”, procurando, por exemplo, “inventar tradições” (no sentido dado por Hobsbawm e Ranger, 1997) curitibanas ou mesmo reforçar a ideia de uma herança imigrante (europeia, branca, limpa e civilizada), ressaltando o orgulho por este passado e estimulando discursos de uma cidade maravilhosa de se viver (FERREIRA, 2008).

O campo educacional, por meio do Currículo Oficial da rede e de diversos materiais pedagógicos produzidos e distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação, também reforçou tais ideias. Verificou-se que este projeto de cidade foi amplamente difundido nas escolas da Rede Municipal de Ensino por meio, por exemplo, da Coleção de livros didáticos intitulada *Lições Curitibanas* e de um jornalzinho chamado *Curitibinha*, entregue a todas as crianças da rede na segunda metade dos anos 1990. Neste sentido, constatou que:

o currículo oficial da rede de ensino municipal, nos anos 1990, ofereceu à escola uma análise conservadora da cidade, atuando no sentido de reforçar e incentivar o apolitismo do cidadão e procurando conformá-lo à imagem de uma cidade modelar – “correta”, “ecológica”, de “planejamento exemplar” e da “união das etnias” – em que as desigualdades sociais e raciais ficam relegadas a segundo plano ou à invisibilidade (FERREIRA, 2008, p. 1)

Partindo do amplo estudo destes materiais disseminados em toda a rede, houve também o interesse por investigar o currículo em ação, analisando e compreendendo como os professores trabalharam com as questões relativas à cidade e tanto recuperando suas memórias sobre aquele momento histórico (década de 1990), como também, no momento em que se fazia a pesquisa (2009-2010).

Para tanto, partiu-se das seguintes questões de pesquisa: a) Que memórias os professores da rede municipal de Curitiba, que estiveram em sala de aula na década de 1990, tinham do uso que fizeram dos materiais curriculares entregues às escolas (especialmente a Coleção Didática *Lições Curitibanas* e o Jornal *Curitibinha*) naquele momento histórico? As discussões promovidas em sala a partir de tais materiais estiveram mais próximas do projeto estabelecido de cidade ou de leituras *outsiders* da urbe? Havia tensão entre diversas leituras da cidade feitas por professores e alunos? b) E depois de mais de uma década, tais materiais ainda eram utilizados? E que outros materiais foram sendo incorporados para pensar a cidade? Que compreensões de bairro e de cidade, os professores desenvolveram? E ainda, que tipo de socialização achavam que seus alunos tinham nos bairros e na cidade?

Para responder a estas questões, realizou-se entre os anos de 2009 e 2010, uma pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semi-estruturadas<sup>1</sup> com sete professores, de diferentes núcleos regionais da cidade. A duração de cada entrevista

---

<sup>1</sup> As entrevistas foram realizadas por Ferreira, coordenadora do projeto sobre Cidade-Escola-Currículo e por Romano e Gerônimo, à época pesquisadoras de Iniciação Científica.



foi, em média, de 1h e para fins de registro foram utilizados dois aparelhos de mp3 para gravação e também anotações por escrito de outras impressões. As entrevistadas foram todas do sexo feminino e nas transcrições, nomeou-se as entrevistadas de “Professora A”, “Professora B” etc. Os dados foram analisados a partir de autores das ciências sociais (Elias) e de currículo (Giroux e Apple).

## As Relações de poder segundo Norbert Elias

*Talvez, através de uma melhor compreensão das forças coercitivas que atuam numa configuração como a dos estabelecidos e outsiders, possamos conseguir, no devido tempo, conceber medidas práticas capazes de controlá-las.*  
(ELIAS; SCOTSON 2000, p. 186)

Norbert Elias desenvolveu ao longo de sua trajetória como pesquisador um brilhante estudo sobre o processo civilizador. Um dos pontos centrais investigados era o das relações sociais e consequentemente das relações de poder que as regiam. Ele compreendia a sociedade como redes interdependentes e era a interdependência destas redes, em determinados locais, agrupamentos humanos e momento histórico preciso que formaria uma “Configuração Social” específica.

Desta forma, Elias estudou diferentes configurações sociais e percebeu que em muitas delas a superioridade de poder de determinados grupos em relação a outros não se resumia apenas a diferenças materiais e econômicas, mas, também a outras vantagens que conferiam ao primeiro grupo, maior poder em relação a outro. Alguns estudos de Elias, nesta perspectiva, foram: a relação entre alemães e judeus na primeira guerra mundial; a relação entre negros e brancos em Maycomb, no estado do Alabama, EUA, na década 1930; as relações entre servos e senhores feudais na Sociedade de Corte. Outro exemplo ainda, desta vez de tipo etnográfico, foi a realizada juntamente com John L. Scotson, em uma pequena comunidade da Inglaterra chamada ficticiamente de Wiston Parva. Nesta, os autores estudaram os moradores da região, todos trabalhadores industriais que tinham condições econômicas e perfis sociais e raciais muito semelhantes, mas que não se reconheciam entre si desta forma. Detectaram que uma parcela deste grupo conseguia estigmatizar e manter o poder sobre o outro grupo de forma perversa. Os autores procuraram verificar de que instrumentos este grupo se valia para manter tal “dominação”. Neste sentido questionaram:

como se processa isso? De que modo os membros de um grupo mantêm ente si a crença em que são não apenas mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que o de outro? Que meios utilizam eles para impor a crença em sua superioridade humana aos que são menos poderosos? (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.20)

Os autores perceberam que havia um processo de estigmatização em que as famílias mais antigas referiam-se ao segundo grupo (recém-chegados) como pessoas de menor valor humano. A fofoca depreciativa, a exclusão e a estigmatização eram armas utilizadas para reforçar a ideia de superioridade de um grupo sobre o outro. Era muito comum os *estabelecidos* referirem-se aos outros como “os de lá”, “eles”, atribuindo aos *outsiders* às características “ruins” de sua porção “pior”, Elias e Scotson (2000, p.23) chamam este processo de “sócio-dinâmica da estigmatização”, em que um grupo lança um estigma sob o outro a partir do seu pior setor e ao mesmo tempo se modela a partir do seu setor exemplar. Constataram também que os estabelecidos acreditavam que os *outsiders* eram sujos e orgulhavam-se de sua limpeza.

Elias e Scotson (2000) percebem neste tipo de figuração social que os diferenciais de coesão do grupo estabelecido serviam a estes como diferenciais de poder. A coesão do grupo estabelecido sustenta sua dominação sob o outro grupo e ao mesmo tempo os paralisa. Para os autores pode haver um desequilíbrio ainda maior de poder se o estigma encontrar no outro uma “voz interior”, ou seja, se penetrar na mente a ponto deste acreditar em sua inferioridade. Esse padrão de estigmatização, segundo Elias e Scotson (2002, p.28), é “usado pelos grupos de poder elevado em relação a seus grupos *outsiders* no mundo inteiro” e, neste sentido, conclamaram aos pesquisadores que continuassem testando em outras realidades a eficácia ou não destes conceitos.

## Questionando currículos estabelecidos

Trata-se de uma harmonia que não é nada mais do que imaginação no discurso daqueles que não têm que sofrer as injustiças experienciadas pelos grupos subordinados. (GIROUX, 1987, p. 68)

Para que se compreenda a relação entre a cidade (neste caso Curitiba e seu projeto, mantido por muito tempo por grupos estabelecidos) e a escola e seu currículo é preciso que se compreenda, a princípio, que o currículo tem

sido interpretado e definido de diferentes formas ao longo do século XX e XXI. Partindo de uma abordagem histórica percebe-se que até as décadas de 1960 e 1970 do século XX predominou no campo educacional e, especificamente, do ponto de vista curricular, a racionalidade técnica, sendo que o currículo serviu de ferramenta para preparar indivíduos (filhos da classe trabalhadora) como indivíduos eficientes para o mercado de trabalho. Nesta perspectiva, segundo Silva (2007), a ênfase do currículo era para questões relacionadas à metodologia, didática, organização e planejamento.

Mas, já a partir do final dos anos 1960 e início dos anos 1970 estudos mais críticos começaram a ganhar força no campo curricular. Nos EUA, a partir do campo educacional, autores como Giroux e Apple passam a questionar o currículo, destacando que este não é neutro e nem desprovido de interesses. Ainda nesta perspectiva crítica, porém a partir do campo da sociologia da educação, ganha força a Nova Sociologia da Educação (NSE) representada por autores europeus como Michael Young, Bourdieu e Bernstein que apontavam para as relações entre currículo e poder, destacando que as relações sociais de produção interferiam de forma direta na elaboração dos currículos.

Com as chamadas teorias “pós-críticas”, (termo cunhado por Tomaz Ta-deu da Silva) passa-se a desenvolver estudos relacionados à cultura, à subjetividade, ao multiculturalismo, saber-poder, significação, discurso, além de questões de gênero, raça, etnia e sexualidade.

Giroux (1987), um autor que pode ser reconhecido tanto por seus estudos críticos quanto pós-críticos, quando analisou as perspectivas tradicionais de educação e currículo, argumentou que nestas perspectivas a cultura acaba sendo compreendida como resultado de um depósito de conhecimentos e que o currículo é construído sem espaço para questionamentos, já que deve servir para amenizar conflitos e diferenças. Assim:

não há menção de como tal conhecimento é selecionado, quais interesses representa e porque os estudantes devem estar empenhados em aprendê-lo. De fato, nesta perspectiva os alunos são caracterizados como um corpo unitário, separados das forças materiais e ideológicas que constroem de diversas e múltiplas maneiras, suas subjetividades, interesses e preocupações (1987, p. 61).

Há nesta perspectiva, um esforço de silenciar as diversas culturas e enredar os diferentes grupos numa trama ideológica que sustenta uma tradição

ocidental e no modo de vida dominante, ou seja, nos padrões legitimados. Já as teorias críticas partem da compreensão de que as relações sociais de produção da sociedade interferem nas relações de sala de aula e não são apenas reproduzidas na forma de interesses de dominantes, mas também são transformadas no cotidiano escolar. Portanto, os alunos deixam de ser vistos como um grande bloco unitário, os professores deixam de ser apenas executores e a escola torna-se aberta para ser repensada e questionada.

Outro grande autor crítico do currículo, Michael Apple (in COSTA, 2002) aponta para a necessidade de uma análise relacional do currículo, ou seja, analisar a escola e seu currículo em conexão com as relações de dominação e exploração, percebendo o quanto estas relações interferem no campo educacional. Ao pensar o currículo escolar Apple destaca que: “nesta sociedade, como em todas as outras, apenas certos significados são considerados ‘legítimos’, apenas certas formas de compreender o mundo acabam por tornar-se ‘conhecimento oficial’” (2002, p.34). Neste sentido, chama a atenção para o fato de “que culturas hegemônicas têm maior poder para se fazerem conhecidas e aceitas” (2002, p.34). Na medida em que culturas hegemônicas e interesses dominantes predominam no campo educacional há também o silenciamento de grupos dominados. Apple destaca ainda que “há um processo ativo no qual os grupos dominantes têm que fazer um esforço para manter o poder de seus significados hegemônicos” (p.34).

Uma questão importante ressaltada por Apple é que quando se pensa o currículo escolar e todo o campo educacional, a cultura das classes favorecidas e a cultura branca, europeia, masculina são as que predominam e são tidas como “normais”, ou seja, legítimas. O conceito desenvolvido por Apple para representar esta realidade é *branquidade*: “trata-se de um estado naturalizado de ser. Trata-se de uma coisa ‘normal’. Tudo o mais é ‘outro’” (2002, p. 39). Para ele é a partir da branquidade que todo o resto é categorizado: o negro, o índio, o mexicano, a mulher etc.

Tanto Apple como Giroux destacam que há uma luta por significados e que esta se dá também em sala de aula, quando professores e alunos questionam os saberes e o conhecimento apresentados pelos materiais oficiais. Eles reforçam que a imposição da cultura legitimada não se dá de forma tranquila e que o poder se altera nas práticas sociais, nas experiências diárias e situações concretas. Sobre esta luta por significados Giroux destaca que:

o poder e o discurso são investigados não simplesmente como ecos homogêneos da lógica do capital, mas como uma polifonia de vozes mediadas por diferentes estratos da realidade; realidade essa moldada pela interação de formas dominantes e subordinadas de poder (1987, p.60).

Para ele esta interação que ocorre em sala de aula é possível quando os profissionais da educação compreendem o seu papel como intelectuais transformadores, percebendo a função social que desempenham, pois as escolas devem ser esferas políticas que contestam significados. É preciso fazer uma crítica textual, enxergando o texto como resultado de um jogo de significados e pressões, permeado de discursos legitimados, possibilitando:

localizar as contradições e as lacunas dentro de um texto educacional e situá-las historicamente em termos dos interesses que sustentam e legitimam; reconhecer no texto sua política interna de estilo e como tal política tanto possibilita como restringe determinadas representações do mundo social; entender como o texto trabalha para silenciar certas vozes (1987, p.94).

Neste sentido, o autor ressalta que a “desmontagem do texto” é essencial para a compreensão do currículo como um documento permeado de intenções e significados e para que se analise como diversas vozes são sutilmente silenciadas e como os professores contribuem para a formação das identidades dos alunos.

## Memórias do currículo em ação: diferentes lições curitibanas

*Então chegou e era maravilhoso aquele material!*

*Professora C*

Como visto acima, em uma perspectiva crítica, as práticas curriculares nunca podem ser consideradas neutras, pelo contrário, é preciso investigar tanto ideologias e interesses, quanto possibilidades transformadoras. É por esta razão que Giroux (1987) destaca que todo o material curricular é um discurso impregnado de poder, no sentido de legitimar determinadas representações sociais em detrimento de outras. A partir desta perspectiva investigou-se como os dois principais materiais curriculares que chegaram às escolas da rede na década de 1990 (a coleção de livros didáticos *Lições Curitibanas* e o jornal *Curitibinha*) foram recebidos pelas sete professoras entrevistadas. Verificou-se: a opinião geral sobre o material; como usaram; que reações seus alunos tinham ao estudar os conteúdos sobre a cidade nestes materiais; e se acontecia

uma releitura destes com os alunos, problematizando o que estava posto no material. Buscou-se perceber se as professoras aproximavam-se mais de ideias estabelecidas da cidade (reforçadas pelo projeto da cidade em andamento naquele período) ou de grupos *outsiders* (apresentando outras possibilidades de leituras da cidade e do conteúdo proposto no material).

Com relação aos materiais, pode-se começar destacando a coleção didática *Lições Curitibanas* que foi produzida por uma equipe multidisciplinar de professores da rede (além de ilustradores, arquitetos, fotógrafos e poetas) e entregue a cada um dos alunos entre os anos de 1995-1997 sendo utilizada, de modo geral, por professores e alunos, nos anos seguintes. Foi elaborada com material de altíssima qualidade, com capa dura, papel brilhante, colorido e ilustrado por artistas paranaenses. Era formada de três volumes para 1ª série, três para a 2ª, dois para 3ª e também dois para as 4ª séries do Ensino Fundamental. Devido ao grande peso e número de volumes por série foi necessário que se providenciassem muitas prateleiras para guardar o material em cada sala de aula das escolas da rede.

Sobre a coleção, xxxxx (2008) constatou que, de modo geral, veiculavam imagens idealizadas e romantizadas da cidade: a escola aparece em um lugar limpo, organizado, de classe média; as crianças são retratadas sozinhas em diversos lugares midiáticos da cidade, pegando ônibus e brincando no parque, transmitindo-se a ideia de que os espaços divulgados são de acesso de todos, inclusive, dos que moram em bairros periféricos e também de que há segurança para as crianças independente do local de moradia; a cidade é apresentada como pioneira no cuidado ao meio ambiente (mostram-se diversos projetos de reciclagem e incentivo à plantação de árvores, porém sem propor uma discussão ampla da questão); a história da cidade é apresentada de forma linear e de contínuo sucesso (desde a boa relação entre índio, colonizador e igreja, a vinda dos imigrantes e a ausência do negro<sup>2</sup> na formação da cidade); e apresenta-se ainda imagens felizes de união de etnias (sem se discutir todos os problemas envolvidos com a questão da imigração).

As professoras, de um modo geral nas entrevistas, ao se referirem à Coleção *Lições Curitibanas* apontaram como aspectos positivos que ela era colorida, lúdica e com um material resistente. Relataram também que o material foi muito divulgado, inclusive nos aeroportos, mas quando perguntado se os

---

<sup>2</sup> Ver sobre isso também pesquisa de Moraes e Souza, 1999.

pais tinham acesso, todas responderam que o material dificilmente era enviado para casa porque era quase um “tesouro”: “Era assim... intocável! A gente tinha medo! Então a gente tinha medo de deixar nas mãos dos alunos por que poderiam danificar os livros” (Professora D). Ou ainda: “(...) imagina, é tanta recomendação e você era responsável por aquilo ali. Então nem passava pela cabeça a ideia de uma criança pegar um livro daquele e levar pra casa” (Professora C). Apontaram também que a Coleção era rica em conteúdos:

Eu achava muito rico... Em sentido principalmente de conteúdo, principalmente da história de Curitiba. Eu gostei dele pra trabalhar realmente em história, a história de Curitiba, o que era Curitiba, eles estavam vendo ali, né? (Professora F)

Muitas entrevistadas destacavam ainda que o material despertava o interesse das crianças: “Então eram, assim, palavras também que a criança pesquisava, se sentia mais culta, né?” (Professora A); “As crianças amavam olhar aquele livro porque as figuras eram atraentes, era bem colorido” (Professora E). Apenas duas professoras disseram que o conteúdo apresentado era questionável e que utilizavam outros materiais para fazer um contraponto, como se verá mais à frente.

Percebeu-se que, na prática da maioria das professoras, o conteúdo geral da coleção não foi por elas problematizado. Ao perguntar se os alunos questionavam a diferença entre a cidade vivida por eles e a cidade apresentada pela coleção, algumas professoras responderam comentários como: “nunca [os alunos] foram assim de fazer muitos questionamentos” e “as crianças, pelo menos na realidade que eu trabalhei até então, elas não têm esse cunho questionador, sabe, eles não têm isso”. Implícita nestas falas estaria a ideia de que a criança teria que “vir de casa” com a crítica.

Quando foi perguntado se as professoras tinham críticas ao material, ressaltaram que era um material muito caro, “acredito que meio que um desperdício (...) sabe, um custo muito alto” (Professora B); que era pesado para a criança manusear; e que tinham medo de usar constantemente: “não saía aqui de dentro e na sala assim você evitava (...) então aos poucos a gente foi soltando nas mãos deles, mas assim: cuidado, ‘olha a folha’. Porque o medo entendeu?! O medo!” (Professora C).

Quando passou-se a questionar especificamente a questão da cidade (como era ensinada, qual a percepção das professoras sobre a coleção e sobre o tipo de conteúdo veiculado), a maioria não demonstrou uma análise

crítica do conteúdo veiculado no material e não relatou problematizar outras possibilidades de leitura da cidade diferente da apresentada. A maioria das professoras percebia que a Curitiba ensinada no material era bem organizada, modelo, “estrutura 100%”, ideal, de primeiro mundo e uma capital europeia onde a diversidade era aceita:

o que passava ali é que era uma cidade acolhedora, que todas as nacionalidades eram bem-vindas... que Curitiba era o lugar perfeito, porque a diversidade era aceita... a cidade limpa que o pessoal chama de primeiro mundo, que é boa para se morar, né? Então eu acho que era isso que eles mostravam e que esperavam que a população, cada um contribuísse com o melhor pra que ela venha até hoje mantendo essa fama.

Ao trabalharem sobre parques e feiras da cidade, a maioria das professoras não problematizava aspectos sobre a sua localização espacial e circulação, considerando que os parques estavam situados mais na parte central e norte do que na sul e que as feiras circulavam em dias diferentes da semana somente entre os bairros nobres; não problematizava o mito de Fundação de Curitiba, que caracteriza-se por não apresentar tensões na relação de dominação e ocupação territorial, propagando uma ideia de harmonia entre índios, brancos e igreja; não realizava análise aprofundada acerca da imigração para o Paraná, dessa forma, reforçando a primazia de determinadas etnias em relação a outras; não fazia apontamentos acerca do cuidado com a natureza em seus aspectos macro, ao contrário, entendia-se que as ações individuais estavam acima, ou mesmo desvinculadas de questões referentes a política pública sobre o tema. Em suma, a maioria das professoras disse não problematizar com seus alunos tais conteúdos ou possíveis contradições nos temas discutidos em sala de aula. Por exemplo, ao elogiar a coleção uma professora aponta que:

ele sempre fazia aquele elo do ontem e do hoje, do início como era antigamente e mostrava na época, que...Então tava muito em voga na época os parques, as feiras, que até hoje tem as feiras noturnas, então a gente estudava bastante (...) sobre os parques, quando trabalhava a questão do Lixo que não é lixo, que surgiu naquela época, né? (...) Então, e eram todos conteúdos que ali contemplavam, que você tinha acesso de uma forma lúdica, assim, bem atrativa e a criança compreendia... (Professora A)

Sobre a imigração, algumas entrevistadas reforçavam a ideia de uma imigração “branca” ou ao menos não destacavam a presença indígena e negra na formação da cidade, como por exemplo: “que o povo que mora aqui, cada um cons-



trui a sua história, trouxe e aqui refez a vida, trouxe a sua cultura e é uma troca de culturas, você vê que os japoneses, os italianos, todos aqui, é uma riqueza, né? (Professora F)". Somente duas professoras apresentaram um posicionamento crítico com relação a estas questões. Apontaram, por exemplo, a ausência de algumas etnias no material curricular. Professora D: "na verdade eu acho que a história do Paraná mesmo, quando você estuda o Paraná todo eles ocultam essa influencia negra na história do Paraná" (Professora D). E ainda a Professora B:

(...) então não dava muita ênfase ao negro, ao índio, era mais a questão dos poloneses, dos portugueses sabe?! Então eu acho que é muito pobre de conteúdo e de uma certa forma incentiva sim não tanto ao racismo, mas ao preconceito... concepção, sabe, de cidade europeia. Eu não acredito muito nisso. (Professora B)

Quando foi perguntado se a coleção de livros didáticos pretendia formar um determinado aluno "curitibano", a maioria das professoras (com exceção das duas citadas acima), a princípio, pareceu não identificar uma intencionalidade específica:

O gosto pelo belo, o capricho, o gosto pelo material bom, que era um material de qualidade, a responsabilidade de cuidar do livro, de entregar como ele foi... que gostasse da cidade em que vivia... porque focava todas as partes bonitas de Curitiba. (Professora E)

Porém quando foram instigadas a pensar mais sobre a questão suas opiniões foram se alterando no decorrer da entrevista, ou, ao menos houve a tentativa, como no caso: "Só se fosse alguma coisa ligada à ecologia, que seria assim o mais obvio, não assim diretamente, eu não consigo..." (Professora F). Já a alteração de opinião pode ser constatada no comentário da Professora C:

Poderia ser se fosse diferente [dificuldade em formular a frase] formar um crítico, mas na verdade ali acho que não, eram bem... [interrompe a frase e fica pensativa]... É, uma coisa bem assim... ia formar do jeito que eles achavam que tinha que ser, do jeitinho, sabe?! Que não fizesse perguntas, que não fizesse críticas, que não questionasse nada. Acho que bem aquela coisa assim: "é assim que você vai aprender, é assim que é". (Professora C)

Já as duas professoras que desde o começo das entrevistas apresentaram um posicionamento crítico, assim se expressaram sobre a intencionalidade do material e a formação de um determinado tipo de curitibano: "tornar todos [alunos] os mesmos sabe?! Um pensamento bem restrito, de olhinhos fechados, digamos assim" (Professora B); "Acho que seria talvez uma criança que

enxergasse uma cidade totalmente diferente do que realmente a cidade é” (Professora D).

Com relação a outro material que circulou em Curitiba na década de 1990, o *Curitibinha*, este foi um jornal infantil distribuído mensalmente às crianças da rede municipal durante seis anos da década de 1990, nos anos finais da gestão Greca (1993-96) e durante a primeira Gestão Taniguchi (1997-2000). Neste material, Curitiba parece ter sido ensinada “aos moldes da Turma da Xuxa” (FERREIRA, 2008) pois, por mais que os personagens - estes coloridos, bem vestidos e muitos de descendência europeia ou que representavam símbolos do Paraná - até se apresentassem como curiosos e corretos ambientalmente, acabavam, de modo geral, divulgando os mesmos discursos da cidade ideal e ensinando ações individualistas e pontuais para os problemas da cidade. Na parte referente à recreação, por exemplo, enquanto a criança pintava o tubo do ligeirinho, achava sete erros em imagens de parques, completava desenhos de crianças jogando o lixo na lixeira, ia aprendendo determinados comportamentos tidos como adequados. Mas, como as professoras utilizavam em sua prática, este material curricular? Quais suas percepções sobre os objetivos e conteúdos do jornalzinho?

Das sete professoras, cinco disseram que o jornal trazia conteúdos que ajudavam o ensino, “era uma ferramenta que auxiliava”, sendo que quatro delas apontaram que os conteúdos mais veiculados pelo jornal tratavam de questões ambientais, como a Professora A: “então a gente desenvolveu bastante projetos na área de meio ambiente e nós usamos o *Curitibinha*”. Apareceram também questões ligadas às datas comemorativas: “você trabalhava muito ali e era assim toda a data comemorativa vinha, né? Então você tinha ali quase tudo sobre aquela data comemorativa (...) ali tinha folclore, tudo o que você pode imaginar tinha ali.” (Professora C).

Sobre a forma de distribuição do jornal, algumas professoras disseram que era entregue no final da aula, pelas inspetoras diretamente aos alunos, mas, a maioria afirmou que o levava para a sala de aula e trabalhava “pedagogicamente” para depois entregá-lo para os alunos levarem para casa. Entre as razões para tal, além do argumento de que ele trazia “conteúdos de ensino”, uma professora destacou a questão do desperdício: “só que a nossa escola aqui, algumas crianças, se entregava na saída e não era explicado, não era explorado o jornalzinho, alguns largavam no caminho” (Professora A); e outra

professora, a questão da compreensão infantil: “era um jornalzinho que tinha que o professor despertar no aluno e explorar” (Professora A). Apareceram também diferentes usos do material pelas professoras: “Eu explorava mais a hora do descanso, mais no final da aula da tarde. Ali tinham histórias interessantes...” (Professora E).

Quando falavam sobre o personagem principal, o Curitibinha, três professoras disseram simpatizar com o personagem mais do que fazer uma análise ampla sobre seu papel no jornal: “Era amigo das crianças, então, procuravam o que ele tinha pra ensinar pra elas” (Professora E), ou ainda:

acho que era um personagem que detinha o conhecimento de várias áreas, de vários assuntos... ensinava de forma lúdica, de forma prazerosa em todas as áreas do conhecimento. (...) ele era uma criança inteligente (...) esperta que informava, que transmitia coisas. É, ele [ensinava]... de forma sugestiva ‘seja como eu sou’. (Professora A).

E sobre o objetivo do Jornal, a maioria não emitiu críticas: “Eu acho que era ambiental mesmo e acho que eles não iam pro lado meio da política não, era mais ambiental mesmo”. (Professora G), ou: “Não percebi isso. Assim, passou despercebido pra mim.” (Professora C), e ainda, a Professora E que disse que o objetivo do jornalzinho, era “para o lazer das crianças”.

Algumas professoras até formularam uma análise mais aprofundada sobre o material, mas sempre depois de diversas provocações para que pensassem sobre o assunto. Isso faz lembrar que, para uma postura mais crítica das relações de poder que interferem no campo educacional, é necessário, segundo Apple (2002, p.35), que se pergunte constantemente “a quais grupos pertencem as compreensões que são postas em circulação?”, pois quando não há este questionamento, determinadas compreensões e significados são transmitidos como “naturais” ou como “verdadeiros” e para o autor é preciso que se “desnaturalize” estas condições de dominação impostas.

Ainda assim, depois de sugerir que pensassem sobre a intencionalidade do jornal, foram encontradas algumas opiniões que continuavam a reforçar as ideias e discursos fortalecedores do projeto da cidade e, portanto, se aproximando mais das ideias desenvolvidas pelos grupos *estabelecidos* do que pelos *outsiders*, como por exemplo, a Professora E, que, ao falar sobre como Curitiba era apresentada, diz: “A cidade que eles viviam... era focado mais o centro... as

partes importantes da cidade [...] Não vi pontos negativos no *Curitibinha*". Ao fazer esta afirmação a professora não demonstrou incomodar-se com o fato do jornal apresentar apenas -seguindo pela trilha de Elias- a "melhor porção" da cidade, a "cidade ideal", pouco problematizando a "outra porção" de Curitiba, a que era vivida pelos seus alunos, na periferia.

E enquanto uma professora apontou que a intenção do jornal era formar uma criança mais crítica, outra, a Professora B, diz: "Olha eu acho que é o cidadão passivo aquele que não questiona". E, dentre as respostas de professoras que demonstraram maior conhecimento da realidade da comunidade e, portanto, que evidenciaram a contradição entre a cidade vivida por seus alunos e a Curitiba apresentada no jornal, além das respostas da Professora B, estão também as da Professora D: "Mas eu acho que é justamente esse curitibano que é muito individualista, sabe?" e ainda ressaltou:

Mas eu acho que Curitiba sempre, esses governos aí, sempre tiveram o objetivo de mostrar a Curitiba deles, né? Eles queriam passar mesmo, né? (...) Eu acho assim que a convivência com o tipo de informação que você vai recebendo no dia a dia vai fazendo você ter uma postura diferente na sua vida, então eu acho que tem influencia sim. E eu acho que o objetivo justamente dessas, desses grandes aí, que idealizam e lançam, Hitler é um exemplo, qual era a finalidade dele, né? (Professora D)

A professora D, em especial, em diversos momentos teceu críticas e apontou outras leituras do material em questão e, enquanto a maioria das professoras afirmava que os conteúdos eram muito bons, ela apontava para diversas lacunas e para uma tendência unilateral de explicar os fatos da cidade. Afirmou em diversos momentos que o material estava a serviço de uma determinada representação de Curitiba que deveria ser questionada. Quando ela se coloca nesta posição de questionar o discurso em voga e diz que já fazia isso naquela época, aproxima-se das leituras de cidade produzida pelos grupos *outsiders*, pois não se considera participante desta concepção única e homogênea de cidade e de curitibano. Constatou-se durante a entrevista que além de questionadora, ela exerce na escola e na comunidade um papel de produtora/divulgadora de uma "memória proibida", que, segundo Pollak (1989), questiona as "memórias enquadradas" por grupos que têm interesse em divulgar determinadas lembranças. Tais grupos, segundo o historiador, fazem circular "verdades" sobre a sociedade em que vivem para, assim, se fortalecerem.

## Ensinando sobre a Curitiba atual: continuidade nas tensões entre a cidade real e a ideal

... e ela encheu os olhos de lágrimas e contou:  
-Ela [uma professora da mesma escola] recebeu um doce de abóbora  
– aquele em forma de coração - de um aluno.  
Quando chegou à sala dos professores jogou o doce na lata de lixo dizendo:  
-Vê se eu vou comer o doce que aquele aluno sujo me deu!  
Naquele dia eu cheguei em casa e disse para meu marido que nunca mais queria  
ser professora, que nunca mais queria voltar para aquela escola!  
Professora D

Para entender a Curitiba do momento das entrevistas (2009-210), ou seja, mais atual do que na época do *Lições Curitibanas* e do *Curitibinha*, foram considerados três momentos distintos nesta parte das entrevistas: o que as professoras pensavam sobre como seus alunos se socializavam na cidade; como compreendiam a comunidade em que atuavam; e como caracterizavam e ensinavam o conteúdo “cidade” (e se ainda utilizavam a coleção didática e o Jornal).

Quando as professoras falaram sobre a cidade atual, foi só quando deixaram de pensar sobre a Curitiba midiática ou da parte legitimada da cidade (a qual se reconhecem e muitas vivenciam) e foram provocadas a pensar questões mais próximas da relação aluno-comunidade é que se conseguiu aproximar do que realmente pensavam sobre a comunidade com a qual trabalhavam: como suas crianças utilizam os espaços do bairro? Como seus alunos vivenciam a cidade? O que fazem quando não estão na escola?

Assim, ao ensinar sobre Curitiba as professoras - que na maior parte das vezes não moravam no bairro - expressavam opiniões sobre os espaços da cidade (espaços reconhecidos, legitimados, culturais) que entravam em confronto direto com os espaços da comunidade com a qual trabalhavam. Desta forma, das sete professoras, quatro apresentaram, de forma declarada, opiniões generalizadas e muitas vezes restritivas sobre o local onde trabalhavam, recorrendo a caracterizações, como: local de invasão, local de violência e local carente, como o fez a Professora C:

A comunidade não é participativa, que vem pra ajudar a escola, vem pra reter da escola. A escola tem que dar tudo, tem que dar o bolsa família, tem que dar material pro aluno, a escola tem que oferecer uniforme, a escola tem que oferecer contra-turno, a escola tem que oferecer tudo pra eles e a escola não tem muito retorno de pais que atuam, que ajudam.

Outras vezes faziam um “julgamento” ou uma interpretação complicada do que a comunidade precisava ou desejava fazer, como observa-se na declaração da Professora F: “E isso é real, mais de 50% da minha turma é em função desse bolsa família. (...) A escola ofereceu vários cursos, manicure, de artesanato e mesmo assim não tinha ninguém interessado em aprender.” Não se pode deixar de ver nesses discursos certa semelhança com as discussões travadas por Elias e Scotson (2000), uma relação de superioridade das professoras que lembra bem um dos comportamentos que norteiam a relação entre *estabelecidos* e *outsiders*: “um grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo *outsider* as características ruins de sua porção pior – de sua minoria anômica.” (p. 22).

No entanto observamos uma porcentagem, ainda que menor, de descrições que se referem à comunidade como sendo participativa e atuante nas coisas do bairro e da escola. As mesmas professoras B e D tenderam a ter uma visão diferente da tão já estabelecida “comunidade carente”, reforçando seus aspectos positivos, considerando as questões cotidianas para sua análise e trazendo uma imagem mais realista da comunidade em questão, sem estigmatizá-la. Uma professora em um determinado momento se emociona ao expressar como é a comunidade em que atua:

Eu acho assim são pessoas assim, com um desejo assim de vencer muito grande, a maioria. Assim, com dificuldades, trabalhadores, a comunidade em si é uma comunidade de trabalhadores (...) Ah! Eu amo esse povo aqui.” (Professora D).

Tais caracterizações, na medida em que se distanciaram dos chavões “comunidade carente” e “violenta”, parecem dissonantes, na contramão do que comumente se fala sobre a periferia. No entanto, este tipo de discurso não se propaga facilmente, pois, segundo Elias e Scotson (2000), os grupos *outsiders* não contam com a mesma coesão existente nos grupos estabelecidos e isso os enfraquece e os incapacita de alterar os discursos estabelecidos. Assim, a minoria das entrevistadas que propagava um discurso mais próximo da visão *outsider* tinha de enfrentar discursos que promoviam a imagem de Curitiba como uma cidade perfeita quanto -na mesma proporção- de apontar a periferia como sendo sinônimo de “imperfeição”.

Para justificar e reforçar a cidade ideal, a periferia era vista como algo que não pertencia à cidade. As professoras que apresentaram uma leitura mais próxima da divulgada pelos grupos estabelecidos da cidade, demonstram um “es-

tado de superioridade” e um discurso coeso, que desvalorizava e menosprezava a comunidade em que atuavam, utilizando termos que assinalavam muitos moradores como: “favelados”, “invasores”, “carrinheiros”, “traficantes”, entre outros. Sobre isso é bom lembrar que “com frequência, os próprios nomes dos grupos que estão numa posição de *outsider*, trazem em si, até mesmo para os ouvidos de seus membros, implicações de inferioridade e desonra” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 27)

Quando indagadas sobre como seus alunos vivenciavam a cidade, como se socializavam no bairro e se eles questionavam as possibilidades e limites destas experiências, as professoras justificaram a pouca análise que as crianças faziam a esse respeito, por serem: “carentes”, “desestruturadas”, “desinteressadas”, “desmotivadas” e “apáticas”. Uma das professoras falou sobre os alunos que teve anos atrás:

Os meus não eram tão críticos assim. (...) Não, não questionavam. (...)... Crianças desinteressadas, desmotivadas, apáticas a tudo (...), então pra eles era não fazer, era ficar mesmo sem fazer nada. (Professora E)

Essas professoras frequentemente recorreram a argumentos preconceituosos, conferindo aos próprios alunos a culpa pelo não questionamento e pela falta de crítica, a incapacidade de observar as diferenças existentes entre a Curitiba propagandeada e a Curitiba real, vivenciada por eles na comunidade. Para isso, muitas das Professoras utilizam expressões, como: “elas não têm esse cunho questionador” (Professora F).

Ainda sobre a comunidade, observa-se um tom saudosista na fala de algumas professoras que remetem tudo de bom, a uma Curitiba antiga e não populosa e uma Curitiba ruim e populosa, a partir de mais uma onda migratória na década de 1990:

pra mim foi uma decepção muito grande, porque tamanha propaganda que foi feita e atraiu tanta coisa ruim pra cá. A gente observou assim que depois que Curitiba teve toda essa mídia as coisas começaram a acontecer... Eu acho que atraiu muitas pessoas de fora, chamou muita atenção pra cidade... Não que a gente não acompanhe a evolução das coisas, mas aquela Curitiba que se tinha antigamente, tranquila... Olha tinha... ah, eu acredito assim que... os alemães, italianos, eu acho também os portugueses... Eu acho assim a população de Curitiba hoje é muito mist... é diferente, como eu posso te dizer... Muita gente de fora, muitas invasões... (Professora G)

Percebe-se neste comentário e ao longo da entrevista que para esta professora a Curitiba ou os curitibanos “verdadeiros” são os imigrantes europeus e seus descendentes que garantiam à cidade uma tranquilidade que é abalada com a chegada de “pessoas de fora”. Neste sentido e lembrando de Elias e Scotson (2000), o grupo estabelecido tende a proteger a sua identidade grupal e afirmar sua superioridade e para isso reforça as características “ruins” do grupo *outsider* e destaca as suas tradições enquanto grupo estabelecido. Os autores apontam que numa nova onda de imigrantes/migrantes, os recém-chegados não são incluídos na identidade-nós, ou seja, na identidade grupal, e os estabelecidos os percebem como um grupo na terceira pessoa: “eles”. Esta posição de estabelecido fica claro no comentário abaixo:

daí houve essa invasão dos sem casa, sem teto, sem terra, e foi trazido então famílias de ocupação, tipo invasores de ocupação e foram trazidos pra morar aqui e eram de favela. Então a comunidade foi formada assim, então eles não tem... a criminalidade é bastante frequente, os adolescentes não tem limites, muito levado a drogas, eles não têm aquela formação, não tem aquela... muita mãe solteira, não é uma comunidade que é família: pai, mães e filhos... Na minha época, que eu tinha 3ª e 4ª, eram crianças desinteressadas, desmotivadas, apáticas a tudo... A escola tem que dar tudo pra eles, mas eles não tem que dar nada pra escola, eles não devolvem nada pra escola, nem na questão da aprendizagem eles têm questão de devolver. (Professora E)

Já com relação à pergunta “Como você trabalha atualmente o conteúdo Curitiba?” uma das professoras afirmou que disponibilizava imagens que ela mesma copiava da internet (de ícones da cidade, como parques, bosques, museus etc). Mas, quando questionada sobre a forma com que as crianças liam este material, se elas se identificavam com as imagens, se percebiam diferenças ou mesmo contradições entre a Curitiba apresentada nas imagens e a Curitiba observada por eles no seu dia-a-dia, a Professora F respondeu: “Não eles não conseguem fazer essa relação, de que há diferença de onde eles moram e do ideal (...)! Eles não...”. Ou ainda outra professora: “não sei se é pelo fato deles ainda serem pequenos e desde bebês já estarem dentro de uma creche, dentro de uma escola integral, que é o nosso caso (...), então acho que pelo fato que eles passam nove horas aqui, a maior parte aqui do que lá na sua casa, então...”. Neste sentido, uma vez que “a expressão do professor move-se em uma contradição, que indica o seu significado pedagógico, tanto para marginalizar como para fortalecer os alunos” (GIROUX, 1987, p.99), é possível se perguntar que formação é esta que as professoras esta-



vam praticando, uma vez que supunham que uma análise mais densa e analítica da realidade deveria partir dos próprios alunos (e com isso, das famílias).

Quando foi perguntado, qual a opinião das professoras sobre a cidade de Curitiba, percebeu-se diferenças em muitas das respostas. Quando falavam da comunidade, a maioria utilizou argumentos pejorativos, julgamentos austeros e generalizadores de sorte a inferiorizar o local onde trabalhavam, porém, ao se referirem à cidade, descreveram-na como uma Curitiba perfeita (bonita, ecológica, boa de se viver, maravilhosa). A cidade por elas descrita era a da propaganda (pontos turísticos, mídia, referência a espaços centrais etc) ou, no máximo, àquela vivida por elas, em bairros afastados do local de trabalho, como por exemplo: “Curitiba é uma cidade ótima... Tem um clima maravilhoso... Tem pessoas boas, são mais reservadas, mas são pessoas boas (...). Tem bastante teatro, museu. Acho que é uma cidade que tem várias opções, músicas, têm muitos parques, você faz várias coisas” (Professora F).

Sobre a questão ambiental é necessário ressaltar que quase todas as entrevistadas ligavam os grandes pontos positivos da cidade a tal questão. Seria Curitiba, verdadeiramente uma “capital ecológica” como insistentemente a mídia veio pregando nas últimas décadas. Das sete professoras, apenas duas problematizam a questão ambiental, apontando os conflitos existentes entre a “Capital Ecológica” e a Curitiba real, aproximando-se de uma visão mais *outsider*. Para ela:

Essa questão ambiental, por que aqui mesmo, vai, vai andar por esse bairro todo aqui, aqui é uma selva de pedras na verdade. Não é essa, essa questão (...). Você vai aqui em baixo, aqui tem um parque do sementeiro, chamado parque do sementeiro (...) mas não tem árvore. (...). (Professora D)

E sobre seus alunos, esclarece:

Olha, eu percebo assim que hoje em dia os nossos alunos.. eles já tem um conhecimento melhor de Curitiba, eles... acho justamente por que a gente vem trabalhando desde lá no “prezinho”, né? Essa visão de Curitiba eles já tem uma visão mais ampla da cidade de Curitiba, né? Eles conhecem esse lado maravilhosos da Curitiba maravilhosa, da Curitiba bem organizada, é do centro de Curitiba, os parques tudo, mas eles também, eles já sabem fazer esse paralelo, entre a realidade que tá lá e a realidade que está aqui onde eles vivem, né? Então eles têm assim acho que uma visão mais global das coisas né da cidade de Curitiba, eu percebo isso, né?

Sobre a vivência das crianças na cidade e no bairro, muitas das professoras demonstraram um distanciamento da realidade das crianças e de como estas vivenciavam estes espaços. A fala da Professora F até começa por afirmar o porquê de seus alunos não utilizarem os espaços centrais de Curitiba o que demonstraria conhecimento de suas realidades, mas, depois, isso parece cair por terra quando, com um tom superior, diz quais deveriam ser os usos corretos, culturais da cidade pelas famílias:

Acho que uma das coisas é a questão de que o bairro tem o comércio; tem o mercado... (...); tem pai que não tem carro, né? É difícil andar de ônibus com três, quatro filhos... que já encarece... Tem pai que trabalha de noite e o filho fica sozinho..." (Professora F).

Mas, complementa:

(...) podiam ir ao teatro, biblioteca pública; tem várias coisas públicas (tom forte) que eles poderiam usar do que de ficar só aqui. Invés de ir no shopping gastar com Mac Donald's podiam ir lá conhecer o Oscar Niemeyer; oferecer outro tipo de coisa... (...) Preferem gastar no cinema, vendo um filme da Disney, do que no museu. (Professora F).

No entanto outros poucos professores também afirmam este problema da falta de possibilidade de mobilidade ainda que demonstrando conhecer mais profundamente a comunidade com a qual trabalham, como é o caso da Professora D:

Ai! Nossa... eu acho assim que a comunidade praticamente em si, a Curitiba, pra nossa comunidade, pra maioria da nossa comunidade é isso aqui. Por que a cidade de Curitiba é...são poucos os que têm acesso mesmo aos parques, porque a gente discute muito isso aqui, trabalhando tanto aqui dentro da escola, quanto fora. É são poucos os que conhecem os parques de Curitiba, que vão ao shopping, essa cidade de Curitiba em si. A comunidade aqui não... Curitiba não é pra todos. (Professora D)

Ou ainda as considerações da Professora B, que expõe sua afirmação a partir da vivência em mais de uma comunidade:

Olha, meus alunos não... Os meus alunos não [bem enfática]. Eles não utilizam isso, eles não conhecem a cidade, eles não têm acesso a esse tipo de... a essa Curitiba. Eles não têm acesso, eles vivem num mundo bem restrito mesmo e esse mundo é o que eles acreditam ser verdadeiro e único... eles não têm acesso a isso (...) Então assim, na escola da manhã é a favela daí tem o posto de saúde, a favela e a escola e

tem um campo de futebol de areia. O que eles usam ali é o campinho de areia. (...) Na escola da tarde alguns têm mais do que outros, então ali já conhecem o shopping, não pergunte de cinema e museu, mas shopping eles conhecem, até frequentam, mais os populares, tem um ali perto do terminal do Boqueirão que é o que eles falam bastante e o Cidade que é na Vila Hauer. Na comunidade em si tem a praça que é o point ali e só, não tem nada de diferente, nada da Curitiba da TV, não tem.

Outro detalhe importante na transcrição das entrevistas, foi observar que os suspiros, pausas e risos, tom de voz mais elevado ou menos elevado, queriam dizer mais do que simples interrupções. Cada entrevistada apresentou em sua maneira de falar uma característica vocal peculiar, demonstrando intenções que não apareciam de forma explícita no discurso, ao contrário, mostravam-se na esfera da subjetividade, como um subtexto. Neste sentido, Stanislavski explicava, “o subtexto é um instrumento psicológico que informa sobre o estado interior”, sendo, portanto, “o traço psicanalítico ou psicológico a ser desvendado.” (in PAVIS, 2007, p. 368)

Um destes subtextos é o riso. Nas entrevistas, foram observados dois tipos de riso, registrados aqui entre parênteses. O primeiro, apresenta um riso conformado, quase concordante com a situação. Este tipo de riso é característico por ser sutil e normalmente recorrente nas frases curtas, ou no término de algumas palavras, como no exemplo a seguir, quando se perguntou sobre questões raciais em Curitiba:

Ah! (com predominância de ar) A exclusão social básica, né? (fala com uma risada um pouco conformada)... Até pela própria colonização... (...) Só vê os brancos de olho azuis e a questão do negro... (tom muito mais baixo no final da frase, com uma risadinha)... [complementa dizendo:] Onde estava o negro na época da colonização? Boa pergunta! (risos)... Trabalhando na casa dos brancos. (Professora F).

Segundo Icle (in PAVIS, 2007) pode-se pensar no riso como “intimamente ligado ao cômico”, entretanto essa condição não é exclusiva, o cômico é capaz de suscitar outras relações, como por exemplo, estados que surgem do ridículo, como o *nonsense*. Já o riso da Professora D, quando falava do jornal *Curitibinha*, é um tipo diferente, é um riso sarcástico, crítico:

*Entrevistadora:* O Jornal *Curitibinha* apresentava que tipo de criança? Se o seu aluno fosse aprender a ser o Curitibano igual ao Curitibinha, ele seria que tipo de criança?

*Entrevistada:* Eu acho que esse curitibano que... (ela ri muito nesse momento, gargalhadas). Desculpa.

*Entrevistadora:* Não, fica tranqüila.

*Entrevistada:* Mas eu acho que é justamente esse curitibano que é muito individualista sabe (...) E a minha visão do curitibano é essa visão assim, de uma pessoa muito individualista...

No trecho acima fica evidente a característica de um riso acidental em tom de crítica, na medida em que a entrevistada interrompe a fala ao se lembrar da qualidade sugerida por ela aos curitibanos. Para ela esse “curitibano” soa como algo ridículo, inexistente. Icle (2006) em seus estudos antropológicos caracteriza o cômico como uma natureza de valor, assim como o belo e o ridículo, que segundo ele é empregado pelo ser humano de acordo com as relações mentais que este estabelece. Para ele, o riso não pode ser considerado com algo natural, mas sim, como uma significação construída pelo homem.

Nas entrevistas a voz também denunciou, algumas vezes, determinados incômodos e o preconceito, expressos pelos silêncios ou baixo tom de voz, características que podem ser vistas, por exemplo, na fala da Professora E: “É. Todas as escolas da prefeitura estão na periferia, a maioria, [baixa o tom de voz] tem criança pobre, de baixa renda [pausa] e às vezes essa criança conhecia o parque pelo jornalzinho, pelo livro”. A ação de baixar o tom de voz muitas vezes é irracional, algo incontrolável que demonstra nesse caso o incômodo ao falar sobre a periferia. Segundo Pavis (2007) as recorrentes pausas ou longos momentos de silêncio muitas vezes podem ser correspondentes àquilo que se recusa a revelar, ou ainda, pode receber o adjetivo de “silêncio falante”. Tais pausas, silêncios e também baixo tom de voz é recorrente nas entrevistas quando se fala de questões sociais, raciais, ou mesmo ao abordar o tema “preconceito” em sala de aula.

A Professora A, ao responder uma das questões abordadas na entrevista, expõe o seguinte: “é apesar de sabermos [abaixo bruscamente o tom de voz] que tem, que existe preconceito, existe isso e aquilo, mas que [volta o tom de voz inicial] a gente convive bem com as diferenças.” Se de fato essa convivência é boa, por que o tom de voz baixo ao dizer a palavra preconceito? Nesse caso o próprio tom de voz demonstra uma questão que para ela não está totalmente resolvida.

Outro aspecto do silêncio é apontado por Kroetz (in PAVIS, 2007, p.360) que diz que muitas vezes o “silêncio é preenchido por uma fala fútil (...) deixando sempre entrever as razões sociológicas da alienação”. Verifica-se esse preenchimento de informações pouco objetivas na exposição feita pela Professora F que, ao comentar sobre como desenvolveu um projeto sobre questões raciais e preconceito, justifica o trabalho com a seguinte frase (as reticências na transcrição representam as pausas que variam de curta a média): “Trabalhar as diferenças mesmo... As músicas... /... Como que era lá... Como que é aqui... O que tem de influência.../... Aprofundar mais, assim... Como que o Brasil foi descoberto, como que eles vieram...”. E, no intuito de esclarecer se existia o preconceito em sala de aula e como ela lidava com isso, explicou:

Tinha, tinha... Porque até na minha sala, assim, era bem difícil. Tinha um aluno bem negro e ele... Os meninos (inaudível)... De brincar com ele... Até uma vez tive que conversar sério com um aluno porque ele ficava o tempo todo, sabe, satirizando e eu tinha que chegar, assim, falar assim pra ele: É questão de crime, dá cadeia! Falar de leis porque tava complicado.

Nesse último comentário da Professora F, verifica-se que a mesma ao se referir ao aluno negro não o faz de maneira preconceituosa, ao contrário demonstrou interesse na tentativa resolver um conflito em sala de aula. No entanto, ao expor esse conhecimento sobre crime, a professora justifica que o ato de racismo “dá cadeia”, legitimando um tipo de relação social em sala de aula, que pode ser compreendida pelos alunos, como uma verdade hierarquizada (aprender a ter respeito somente para não ser preso) e não discutida de fato. No entanto no comentário anterior da Professora F ao mencionar a etnia africana, sua voz aparece rodeada de silêncios, indicando certo cuidado para expressar-se, pois se observa que o assunto não é por ela dominado ou, ao menos, que há algum incômodo ao tratar do assunto.

## Considerações Finais

De início, é preciso dizer que, de tudo o que foi analisado e percebido em campo de pesquisa, não se pode afirmar que determinadas professoras são *estabelecidas* ou são *outsiders*, mas, com base nos estudos de Elias, pode-se dizer que, em suas práticas, constatou-se indícios que as aproximam das ideias e práticas de um ou de outro grupo.

Com relação às práticas curriculares da década de 1990, acreditava-se, como hipótese de pesquisa, que as professoras no período estudado teriam assumido uma postura mais de *outsider*, problematizando o material com os alunos, questionando os objetivos da coleção e do jornal, ampliando os conteúdos trabalhados no material enriquecendo-os com outras fontes e discussões, porém, para a surpresa das pesquisadoras poucas leituras divergentes foram identificadas. Na medida em que o caminho da pesquisa foi sendo percorrido, percebeu-se que a maioria das professoras não tecia críticas ao conteúdo do material e em alguns casos não percebia nenhuma intencionalidade, sendo que muitas, pareciam nunca ter pensado sobre o assunto. As análises mais críticas que algumas delas fizeram, vale lembrar, aconteceram depois de diversas questões formuladas pelas entrevistadoras no sentido de colocá-las a pensar no currículo como um terreno de luta, de poder, de seleção.

Pode-se afirmar, portanto, que na medida em que a maioria das professoras assumiu esta postura neutra ou reforçadora de um discurso idealizado, estas aproximaram-se de uma posição *estabelecida*, pois estas, além de concordarem com uma visão única e legitimada de cidade, também percebiam suas comunidades como “os outros”, “os de fora”, uma ameaça aos padrões e normas do grupo estabelecido. Neste sentido, vale trazer mais uma vez Elias (2000, p.27) que afirma que: “repetidamente, constata-se que os *outsiders* são vistos pelo grupo estabelecido como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros” e que “o contato com membros dos grupos *outsiders* contamina” (p. 29). Repetidamente durante as entrevistas as professoras se referem à comunidade como “eles”, aqueles que “vieram de fora”, “da favela”, “os carentes”, os sujeitos (como na história do doce de abóbora da epígrafe).

Para Bourdieu (2000, pg.14) o discurso produzido por determinado campo, ou determinados campos em conjunto é constituído de poder simbólico, na medida em que impõe sistemas de classificações políticos sob a aparência legítima de taxinomias filosóficas, religiosas, jurídicas etc. Quando o discurso atinge as pessoas tende a ser ignorado como arbitrário, é reconhecido, pelo contrário, como legítimo. Para o autor “O que faz o poder das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 2000, p15). Caso se considere as “verdades”

ditas com autoridade por estes materiais curriculares analisados, percebe-se o quanto de poder simbólico eles encerram.

A força deste poder parece ser tão grande que tende a paralisar as professoras, fazendo com que não consigam perceber o quanto os ideais de grupos *estabelecidos* eram impostos por meio destes materiais e o quanto as seleções de conteúdo eram arbitrárias. E, justamente por não perceberem que eram opções, tomaram-nas como verdade, e as legitimaram e praticaram em sala de aula. Reconhecer esta imposição arbitrária é o primeiro passo para mobilizar a resistência e a luta contra compreensões legitimadas. Para Giroux (1987) o poder se altera nas práticas de sala de aula e o discurso não é aceito facilmente, sempre há luta e resistência, sob a ótica de uma pedagogia radical. Neste sentido o autor destaca que:

Os educadores radicais precisam fazer mais do que identificar a linguagem e os valores das ideologias corporativas que se manifestam no currículo escolar: eles precisam analisar e transformar os processos por meio dos quais tais valores e linguagens são gerados e disseminados (GIROUX, 1987, p. 89)

As Professoras B e a D ao apontarem os limites do material, ao perceberem uma outra cidade distante da idealizada, aproximaram-se muito dos grupos *outsiders* e essa postura carrega uma grande possibilidade de transformação. Só porque o discurso legitimado tem força para se manter arbitrariamente não significa que não há possibilidade de resistência e a postura destas professoras mostra isso.

Verificamos, portanto, que das sete professoras, cinco utilizam um discurso, uma linguagem generalizadora, restritiva e unilateral sobre a comunidade em que atuavam. Os resultados alcançados na pesquisa revelaram que os professores conheciam pouco a comunidade com a qual trabalhavam e que a relação entre a escola e a comunidade é permeada de preconceitos implícitos, expostos nas entrelinhas das respostas, nos jargões e nas omissões, nos silêncios, nas pausas, respirações e risos.

Ficou claro que a maioria das professoras entrevistadas tendeu a compartilhar e reforçar o discurso estabelecido de cidade e, não só concordavam, mas também, divulgavam o projeto da cidade em andamento naquele período investigado. Poucas professoras ofereceram a seus alunos outras possíveis leituras sobre o espaço em que viviam, mas estas “professoras-*outsiders*”, praticantes

de currículos *outsiders*, nos acalentam com o sonho de que as formas de socialização das crianças na cidade e nos bairros e a relação entre tais espaços e o escolar, possam ser cada vez mais dignas e justas. Neste sentido, novas pesquisas devem ser feitas, inclusive, ampliando o número de entrevistados para verificar se estes dados se confirmam.

---

**RESUMO:** Em pesquisa realizada entre os anos de 2004-2008 estudou-se a relação entre cidade-escola-currículo a partir da análise do currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de Curitiba da década de 1990 e início do século XXI. Verificou-se que o currículo oficial ajudou a reforçar o projeto *estabelecido* de cidade não incorporando demandas de grupos *outsiders* (Elias). Esta pesquisa teve continuidade entre 2009-2010, desta vez aproximando-se do currículo em ação, investigando como sete professores da rede ensinaram sobre Curitiba a seus alunos, tanto na década de 1990 como no período da realização da pesquisa. Investigou-se ainda como compreendiam a socialização dos alunos nos bairros e na cidade. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, e os dados foram analisados a partir de Elias, Giroux e Apple. Os dados demonstraram que a maioria dos entrevistados não problematizava em sala de aula questões sociais e raciais e não discutia contradições entre a cidade vivenciada por seus alunos (a maioria moradores das periferias) e a cidade idealizada, modelo, divulgada pela mídia. Ao se referirem à comunidade em que trabalhavam vários entrevistados utilizaram termos preconceituosos colocando-se em uma postura *estabelecida* e distanciada da comunidade que aparece como *outsiders* nesta relação.

**Palavras-chave:** cidade. bairros. política curricular. Elias. preconceito racial e social

**ABSTRACT:** This research led in the period of 2004-2008 studied the relationship between city-school-curriculum based on the analysis of the official curriculum in Curitiba's school system in the nineties and at the beginning of the twenty-first century. It was observed that the official curriculum partially reinforced the *established* project of city that did not consider *outsider* groups' demands (Elias). This study continued between 2009-2010, but at this time it came close to the curriculum in action and it investigated how seven teachers inserted in the city's school system taught their students contents about Curitiba both in the nineties and while the research was being led. It was also investigated how these teachers comprehended the students' socialization process both in the neighborhoods and in the whole city. It was a qualitative research, with semi-structured interviews and the collected data were analyzed based on Elias, Giroux and Apple. The data demonstrated that most of the interviewed teachers neither problematized social and racial issues in class nor discussed contradictions between the part of the city that students experienced (most of them living in the suburbs) and the conceived city spread by the media. When referring to the community they worked with, several teachers used some terms that carried prejudice, what puts them in an *established* distant stance towards the community that can be described as an *outsider*.

**Keywords:** city. neighborhoods. curricular policies. Elias. racial and social prejudice



## Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- \_\_\_\_\_. Consumindo o outro: Branquidade, educação e batatas-fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola Básica na virada do século**. São Paulo: Cortez 2002.
- BOURDIEU, Pierre **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand. 2000, 322 p.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos indivíduos**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. **Tecendo uma cidade modelar: relações entre currículo, educação escolar e projeto da cidade de Curitiba na década de 1990**. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- HOBSBAWM, Eric RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1997, 316 p.
- ICLE, Gilberto. **O ator como xamã**: configurações da consciência no sujeito extracotidiano. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de; SOUZA, Marcilene Garcia de. Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, 1999, n. 13, p. 7-16, nov.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 1989, v. 2, n. 3, p. 3-15.
- SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RECEBIDO EM SETEMBRO DE 2014

APROVADO EM NOVEMBRO DE 2014

# Práxis da Educação Física na Educação Infantil: Contribuições de Edward P. Thompson à Formação de Professores

*Praxis of Physical Education in Early Childhood Education: Contributions of Edward P. Thompson to the Formation of Teachers*

---

**Manoel dos Santos Gomes**

Doutorando do PPGE do Centro de Ciências da Educação da UFSC

Email: malconn@uol.com.br

O artigo analisa as contribuições de Edward P. Thompson à Práxis da Educação Física na Educação Infantil. A opção por Thompson, “um dos mais interessantes e controversos pensadores do século XX”, (MORAES; MÜLLER, 2003, p.332), não aconteceu por acaso, e sim por conta da fecundidade que suas reflexões trazem às pesquisas em educação, porque

o complexo educativo – parte do complexo estruturado que é o mundo – é social em sua essência, histórico, portanto. Nessas circunstâncias, os objetos de pesquisa em educação, sem perder seu caráter específico, só ganham inteligibilidade se forem assim compreendidos. É essa percepção de educação e pesquisa que baliza nossos argumentos e que nos leva a reconhecer em Thompson um interlocutor privilegiado. (MORAES; MÜLLER, 2003, p.333).

Ademais, Thompson utiliza como discurso de demonstração a lógica histórica, isto é, “um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores.” (THOMPSON, 1981, p.49). Neste sentido, e sem perder de vista a complexidade do objeto em análise,

parece apropriado pensar questões dessa natureza, notadamente na Educação, que, no embate entre teoria e empiria, se vê influenciada pelo movimento gra-

dativo de supressão da teoria nas pesquisas educacionais e de favorecimento da formação de competências práticas. (HOSTINS, p.1, 2004).

No caso da Educação Física, não fora a LDBEN 9394/96, documento decisivo para suas pretensões, seria facilmente descartada da escola. De um lado, por ter uma ação pedagógica destituída de organicidade, de outro, por não conseguir estabelecer sentido e significado no currículo. O fato é que a lei deu-lhe o *status* de componente curricular, associando a isso, o direito de ser integrada à proposta pedagógica da escola. É preciso que se diga que, “na realidade da educação pública, na educação infantil, que contempla os anos de ingresso no 1º ciclo do ensino fundamental, a presença do professor de educação Física é quase inexistente.” (DEVIDE, p.159, 2002). É provável que isso esteja associado à forma como a Educação Física fora trabalhada no espaço escolar ao longo do tempo, sempre reconhecida como mera atividade “prática”, com o agravante de suas aulas serem realizadas em turno oposto.

Em relação à Educação Infantil, a LDBEN 9394/96 também teve um papel significativo ao estabelecer uma sistematização para as respectivas faixas etárias e os devidos espaços de educação das crianças: creches de 0 a 3 anos e pré-escolas de 4 a 5 anos, ainda que um *Centro de Educação Infantil* pudesse suprir todo o período sem distinções etárias, de conteúdos ou métodos. (DIDONET, 2001). Entretanto não se pode dizer que a forma instituída não tenha sido um grande avanço, isso porque, nas outras leis de diretrizes, a educação da criança pequena fora totalmente esquecida, tanto na 4024/61, quanto na 5692/71, o fato é que a 9394/96 resgatou o “esquecimento” afirmando que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.”<sup>1</sup> (BRASIL, 1996, p.29). Compreende-se que, dos níveis de ensino que compõem a educação básica, a educação infantil é aquele que apresenta peculiaridades que tornam *diferenciada* a prática pedagógica dos que trabalham neste espaço de educação e cuidado, por conta disso,

a elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil deve enfrentar o desafio de superar concepções acerca desta etapa da Educação Básica que, historicamente,

---

<sup>1</sup> Na realidade, a Educação Infantil tinha como marco as faixas etárias de zero a seis anos, mas a lei ordinária **11.114/2005** alterou os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDBEN 9394/96, tornando obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos, a partir de 2006, contudo estabeleceu para os sistemas de ensino o ano de 2010 como prazo para adequação.

vem atribuindo a ela, ora uma função meramente assistencialista, na qual a dimensão do cuidado com o outro se reduz ao cuidado como o corpo; ora um caráter preparatório ao Ensino Fundamental, na qual a dimensão educativa se identifica com uma inadequada escolarização, porque precoce, da criança pequena. (BRASIL, 2009, p.26)

Em linhas gerais, o artigo faz um paralelo entre as elaborações teórico-metodológicas de Thompson e algumas reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. A idéia não foi pura e simplesmente enquadrar o trabalho na perspectiva teórica do autor, e sim demonstrar quais eram as conexões possíveis proporcionadas pela apropriação de sua obra. O artigo apresenta três movimentos que se interligam formando uma totalidade. No primeiro, fizemos uma incursão no constituir-se da revolução industrial visando demonstrar quais elementos presentes nessa objetivação eram fundamentais para ampliar a compreensão de uma práxis da Educação Física na Educação Infantil; no segundo, evidenciamos a importância da classe e a consciência de classe para a formação docente; por fim, analisamos as “práticas” da Educação Física, desde sua gênese, em fins do século XVIII, e as consequências dessas “práticas” na formação de professores nos dias atuais, concluindo o terceiro movimento.

## Objetivações dos séculos XVIII/XIX

Necessário se faz delimitar um ponto de partida porque “toda análise e interpretação envolve necessariamente uma reconstituição a partir de uma determinada posição temporal que é inevitavelmente diferente daquela de seu objeto.” (MÉSZÁROS, 2007, p.26). A Revolução Industrial acontece no tempo e lugar em que uma massa nascente de trabalhadores e um mercado em pleno desenvolvimento se organizavam. O fato é que uma produção superior àquela que o mercado interno poderia suportar impulsionou uma expansão sem precedentes, colocando dessa forma os produtos ingleses nos lugares mais longínquos,

pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços. (Hobsbawm, 2007, p.50)

Não podemos esquecer que esse desenvolvimento não se fez sozinho, não esteve acima dos sujeitos sócio-históricos. Assim como a Revolução Industrial é o resultado do desenvolvimento das forças produtivas,

O fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultural quanto da econômica. Ela não foi gerada espontaneamente pelo sistema fabril. Nem devemos imaginar alguma força exterior – “a revolução industrial” – atuando sobre algum material bruto, indiferenciado e indefinível de humanidade, transformando-o em seu outro extremo, uma ‘vigorosa raça de seres’. As mutáveis relações de produção e as condições de trabalho mutável da Revolução Industrial não foram impostas sobre material bruto, mas sobre ingleses livres. (THOMPSON, 1988, v. 2, p.17-18)

E continua: “A classe operária formou a si própria tanto quanto foi formada” (THOMPSON, 1988, v. 2, p.18). Naquelas condições apenas Portugal poderia ser concorrente à altura da Inglaterra, devido a seu grande desenvolvimento técnico/burocrático. Mas, “qualquer que tenha sido a razão do avanço britânico, ele não se deveu à superioridade tecnológica e científica” (HOBSBAWM, 2007, p.52), ou seja, a grande ironia da História é que não foram a ciência e a tecnologia as responsáveis diretas pelo imenso desenvolvimento britânico, o que não deixa de ser, convenhamos, um grande paradoxo! A explicação para esse estranho descompasso está associada ao fato de a educação inglesa, assim como sua escola pública não apresentarem uma qualidade semelhante ao que era produzido, neste caso “a educação inglesa era uma piada de mau gosto” (HOBSBAWM, 2007, p.53). Na realidade, problemas como esse é bem provável que estivessem relacionados à preocupação que os trabalhadores pobres tivessem acesso a um conhecimento que os levassem a pensar para além do senso comum. O fato é que “temores sociais desencorajavam a educação dos pobres” (HOBSBAWM, 2007, p.53). Para se compreender as peculiaridades da Revolução Industrial e, por conseguinte, da classe operária inglesa, é preciso não perder de vista esse aspecto. Como irmãs siamesas essas duas objetivações se entrelaçam. Uma tem na simplificação na operação das máquinas a possibilidade de desenvolvimento, da constituição de sua consciência de classe.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. (THOMPSON, 2004, v. 1, p.10).

A outra objetivação tem nas condições de desenvolvimento das forças produtivas seu principal aliado, isto é, uma conjunção de fatores que possibilitou a sua eclosão:

E tanto a Grã-Bretanha quanto o mundo sabiam que a revolução industrial lançada nestas ilhas não só pelos comerciantes e empresários como através deles, cuja única lei era comprar no mercado mais barato e vender sem restrição no mais caro, estava transformando o mundo. Nada poderia detê-la. Os deuses e os reis do passado eram impotentes diante dos homens de negócios e das máquinas a vapor do presente. (HOBBSAWM, 2007,p.82)

Condições históricas possibilitaram essa aproximação, na realidade, esse “encontro” não tinha como acontecer em outro lugar. Se Portugal tinha as condições para ser um rival à altura, tinha como empecilho a dependência que sua economia tinha em relação à da Grã-Bretanha, que, ao oferecer “proteção” política, mantinha tutelada a economia portuguesa, os fatos nos direcionam para tal hipótese, havia intencionalidade na ação dos ingleses de manter todos os possíveis concorrentes subjugados, embora o discurso caminhasse em direção contrária.

## Formação dos sujeitos e seus contextos

No que diz respeito às questões teórico-metodológicas defendidas por Thompson é necessário dizer que,

No quadro de seu materialismo histórico, o conhecimento de classe seria impossível sem a compreensão das *experiências* que emergem dos confrontos entre classes em função também das diferenças entre as várias culturas, políticas, religião, valores e convenções. (MORAES; MULLER, 2003, p.339, grifo dos autores)

A escolha dos trabalhadores rurais, artesãos e tecelões para a apresentação do quadro de sua formação e organização, faz com que Thompson demonstre a peculiaridade de cada categoria sem, contudo, perder de vista o que as aproxima. Suas observações nos mostram que estar no ponto de convergência dos fatos possibilitou àqueles sujeitos uma percepção que ao tempo em que os individualizam, colocam-nos como parte da totalidade que é a classe operária inglesa e, por conseguinte, a classe trabalhadora de uma forma geral.

Esses homens encontraram o utilitarismo em suas vidas diárias, e procuraram fazê-lo recuar, não cegamente, mas com inteligência e paixão moral. Lutaram, não contra a máquina, mas contra as relações exploradoras e opressivas intrínsecas ao capitalismo industrial. (THOMPSON, 2002, v. 3, p.440).

Thompson demonstra que o processo de alfabetização dos trabalhadores passou ao largo da escola formal, na verdade, quem deu os instrumentos necessários para que aqueles sujeitos se inserissem no processo de produção foi o autodidatismo. O aprender coletivo fora usado como uma “moeda de troca”. A falta de domínio da leitura levou aqueles trabalhadores a usar as mais variadas “estratégias”, para superar esse obstáculo, desde a “formação” de grupos de estudos” até a leitura feita por outros que já tinham superado as primeiras letras. Desse modo, o aprender com o outro e com todos acontece normalmente,

em outras palavras, qualquer oportuna atividade deveria ser usada com exclusivo fim pedagógico, exatamente ao contrário de quanto ocorria na formação artesã. Nesse sentido, mas que “aprender fazendo” teria sido melhor dizer “fazer aprendendo”. (Rugiu, 1998, p.20).

Vejamos como outra objetivação (a Educação Física) se insere neste panorama. Na realidade, suas origens estão imbricadas com as da Revolução Industrial, já que, para a realização dos ideais produtivos havia a necessidade de um sujeito de novo tipo, com outra configuração corpórea e que se ajustasse a nova disciplina e outra percepção temporal. É da responsabilidade desse corpo manter o sistema funcionando e para que isso ocorra, existe a necessidade da elaboração de um “programa” que fizesse produzir os corpos, dessa forma, assim como as máquinas foram inventadas para o aumento da produção, a Educação Física fora *inventada* para ajudar na manutenção da produção,

desta forma, torna-se indispensável frisar que o espaço dado à Educação Física, se por um lado representa avanço à Educação, constituindo-se em mais um elemento laico na sua estruturação, por outro, representou atraso, significando disciplinarização de movimentos, domesticação, na medida em que se configurava como mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia para veicular seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde... a sua visão de mundo. (SOARES, 1994, p.62)

A domesticação, o disciplinamento e o ordenamento foram as formas encontradas para retirar do corpo do trabalhador, aqui, independente da idade ou sexo, a energia necessária à produção de bens. Thompson (1988, v.2, p.202) nos diz que “houve uma intensificação drástica da exploração das crianças entre 1780 e 1840, o que é do conhecimento de qualquer historiador familiarizado com as fontes.” Em se tratando da reprodução sistema, está

no segmento infantil as maiores possibilidades de se *construir* o corpo que a indústria precisava para aumentar sua produção, com custos extremamente reduzidos. As crianças eram a massa sobre a qual a Educação Física iria utilizar seus conhecimentos de forma mais intensa a serviço da nova ordem, “o século XIX é particularmente importante para o entendimento da Educação Física, uma vez que é neste século que se elabora conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização enquanto força de trabalho.” (SOARES, 1994, p. 9). Nesta situação, a criança preenche todos os requisitos necessários enquanto “meio de produção”. Soares sustenta que

Podemos entender a Educação Física, como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. (1994, p. 9/10).

No processo de formação da classe operária inglesa, além de todos os elementos utilizados no sentido de forjar indivíduos que se adequassem aos novos tempos, em que o relógio é definido como a **máquina** que determina início e fim das atividades laborais, a Educação Física será mais um instrumento para viabilizar a disciplina, contribuindo com o aumento da força e vigor dos trabalhadores, invadindo os mais diversos espaços sociais.

## Educação Física na Educação Infantil

Há um discurso científico que se impõe e define os parâmetros de verdade, a ginástica, principal conteúdo da Educação Física, aparece como elemento essencial para o fortalecimento dos indivíduos, naquele contexto. Os professores de Educação Física vão reproduzir na escola o discurso médico-sanitário, o fato é que “as políticas de educação escolar, juntamente com as políticas de saúde em suas expressões higienistas e sanitaristas, completam o cerco ao trabalhador”. (SOARES, 1994, p.44). Esse modo de pensar se entranha de forma tão intensa na sociedade que a Educação Física se “qualifica” como um instrumento educativo dos mais importantes, fazendo com Marx (1992, p.60), nas suas *Instruções aos delegados do conselho central provisório*, recomende a “educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares”, seja ensinada às crianças. Na mesma perspectiva, outro que também a referencia é Engels que numa carta à Gertrud-Schack afirma que,



apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual e conseqüentemente o trabalho manual com educação e ginástica. (1992, p.64).

Para o bem ou para o mal, a relação da Educação Física com a Educação Infantil esteve sempre permeada de paradoxos. É possível que a gênese desses paradoxos esteja na indefinição epistemológica da Educação Física, na formação dos professores de ambos os campos de conhecimento, como também na especificidade do trabalho pedagógico com a criança de zero a cinco anos.

Se as crianças são o “ainda não”, o “em vias ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO, 2008, p.20)

Não há como negar o quanto a formação do professor para a Educação Física para intervir na Educação Infantil vem sendo negligenciada ao longo de décadas, podemos usar como exemplo o *curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB*. Neste, há 43 disciplinas no currículo comum e apenas uma que trata do assunto (a Psicomotricidade), ainda assim, de forma muito superficial, pois sua ementa eleva ao último grau as questões relacionadas ao desenvolvimento motor em detrimento de outras percepções humanas, a afetiva, por exemplo; todavia esta situação não é exclusividade da UESB, Sayão (1999, p. 223) assegura que: “tradicionalmente, não há, nos cursos de Licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professores para intervirem na educação de zero a seis anos”, por outro lado, essa falta de preocupação com a Educação Infantil, por parte dos cursos de Educação Física, está vinculada à percepção tradicional de educação que teima em se perpetuar,

este modelo traz o aporte produzido principalmente para as séries iniciais do primeiro grau, porque a produção teórica destes dois campos, quando analisados imbricadamente, mostra que não existe uma ‘**Educação Física Infantil**’ (grifo da autora) voltada para as características de aprendizagem e desenvolvimento desta faixa etária, apropriando-se da discussão acumulada pela educação de zero a seis

anos e problematizando as interfaces em torno do conhecimento da criança, das pedagogias e das políticas que aproximam ou distanciam estes campos do saber. (SAYÃO, 1999, p. 225)

O fato é que, mesmo sem uma sistematização efetiva de uma Educação Física **Infantil**, há cidades brasileiras que já contam com a/o professor/a de Educação Física nas instituições de Educação Infantil (Florianópolis, Vitória e Uberlândia são exemplos), contudo não basta colocar o/a professor/a para trabalhar, é preciso que haja uma reordenação dos currículos em relação aos conhecimentos relativos à criança pequena, porque as/os professores/as, “apesar da precária formação dos cursos de licenciatura quanto ao trabalho com crianças pequenas e, em face do novo mercado de trabalho emergente, aprendiam sobre o fazer - pedagógico por intermédio de suas próprias práticas.” (SAYÃO, 1999, p.226). Há dois pontos que merecem atenção na argumentação de Sayão. Primeiro, a tendência feminina na Educação Infantil, o que termina se repetindo na Educação Física nos espaços de educação da criança pequena; segundo, a autora, talvez pela história desses campos de atuação, termine fazendo “apologia” à prática pedagógica “destituída” de arcabouço teórico, já que as *professoras* acabavam “aprendendo” com suas próprias práticas,

desta forma, o professor de Educação Física que vai trabalhar nas instituições de Educação Infantil, ou acaba reproduzindo a mesma estrutura do ensino fundamental ou cai no espontaneísmo ou mero recreacionismo, sem uma teoria que o sustente, desprovido de planejamento etc. (OLIVEIRA, 2001, p.1)

Há autores na área da Educação Física, entre as chamadas concepções propositivas não-sistematizadas<sup>2</sup>, que apontam alternativas de intervenção na Educação Infantil (optamos por destacar duas apenas, por suas peculiaridades). Uma delas é conhecida como **abordagem desenvolvimentista** e tem como mentores Go Tani e colaboradores (1988). Sua finalidade principal é garantir às crianças experiências de movimento, sendo este o **princípio** e o **fim** da Educação Física, neste caso

Os conteúdos devem obedecer a uma seqüência fundamentada no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor, proposta por, Gallahue (1982) e ampliada por Manoel (1994), na seguinte ordem: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase dos movimentos rudimentares, fase dos

---

<sup>2</sup> Propositivas não-sistematizadas porque suas ações não atingem a todos os níveis de ensino

movimentos fundamentais, fase de combinações de movimentos fundamentais e movimentos culturais determinados. (DARIDO, (2001, p.9):

Na realidade, o que essa abordagem apresenta é uma “proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo, de padrões de comportamento sem considerar as diferenças individuais” (XAVIER NETO, [s.d.], p.9). Ferreira (1995, apud OLIVEIRA, 2003, p.81) afirma que a “perspectiva desenvolvimentista mantém-se atrelada a uma perspectiva conservadora da Educação Física, de caráter estrutural-funcionalista, na medida em que, situando somente o contexto natural/biológico do ser humano, despoja-o dos condicionantes históricos e de classe”. Na realidade, a abordagem desenvolvimentista homogeniza as condições oferecidas, não diferenciando os espaços e lugares onde as crianças estão inseridas, não **percebe** “que a educação segue determinados planos, determinados interesses sociais. E por conta disso é [...] palco de uma luta ideológica acirrada entre interesses sociais, econômicos e políticos antagônicos” (ROSSLER, 2004, p.79).

Na outra extremidade, encontramos a **abordagem construtivista**, de João Batista Freire, que perspectiva uma educação para a criança a partir do jogo e visa “respeitar o universo cultural do aluno, explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica espontânea, e gradativamente propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento”. (CENP<sup>3</sup>, 1990 apud XAVIER NETO, [s.d.]. p.10.). Na realidade, Freire (1991) pretende ser um contraponto às propostas que se voltam para a busca de padrões de movimento para as crianças, contra as percepções mecanicistas da Educação Física, mas “acaba na esteira de Piaget, aportando sua proposta numa concepção do meio no qual se processa o desenvolvimento humano como ‘meio físico’” (FERREIRA, 1995, p.202). Há outro aspecto paradoxal na abordagem que é a inserção de autores como Vigotski, Wallon, Benjamim e Piaget no sentido de enriquecê-la, mas que termina por artificializá-la pela incompatibilidade dos referenciais (FERREIRA, 1995), contudo, se as propostas se distanciam quanto aos princípios e a prática pedagógica, elas se aproximam quanto ao projeto político, já que não criticam o modelo de educação presente na sociedade capitalista.

---

<sup>3</sup> CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, em São Paulo.

Poderíamos falar, também, da inserção da Psicomotricidade no seio da Educação Física, na década de 1970, e o seu conseqüente “diálogo” com a Educação Infantil. Todavia, esse “aparecimento” esmaece seus conhecimentos, tornando a Educação Física uma espécie de apêndice dos outros componentes curriculares, já que “representou o abandono do que era específico da Educação Física, como se o conhecimento do esporte, da dança, da ginástica e dos jogos fosse, em si, inadequado para os alunos” (BRASIL, 1998, p.23).

Uma análise sobre o discorrido, mostra-nos uma espécie de “tripé” dirigido pela Educação Física em relação à educação da criança pequena onde as diversas concepções que apontam em sua direção se estruturam pela (o):

1. Recreação entendida como compensação das energias gastas pelo massacre da sala de aula;
2. Psicomotricidade – como instrumental e preparação para as atividades “futuras” – a alfabetização, ou como metodologia relacional, que se confundiu, pedagogicamente, com a recreação, incentivada por uma certa crença no “espontaneísmo”
3. Desenvolvimento Motor que tendo no esporte de rendimento seu fim último, quando aplicado a pré-escola, tenta antecipar o treino de habilidades importantes para a formação de atletas “no futuro”. (SAYÃO, 1997 apud OLIVEIRA, N., 2003, p.76)

Sem esquecer que os referenciais teórico-metodológicos que sustentam as concepções anunciadas, concentram-se naquilo que Saviani (1993) denominou de teorias não-críticas, isto é, teorias conservadoras que “tomam a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, encarando-a como um instrumento de equalização social.” (FACCI, 2004, p.101). Qualquer discussão sobre formação de professores cuja prática esteja imersa na Educação Infantil não pode deixar de levar em consideração essa afirmação, sob o risco de falar de uma criança imaginária, abstrata.

Entendemos que é o momento de retomarmos as “pontas” soltas que foram deixadas ao longo do caminho. O que se deduz, a partir de Thompson, é que uma prática pedagógica da Educação Física voltada para a educação da criança pequena, esteve sempre vinculada ao trabalho, que não se diferenciava no sentido de tempo trabalhado, do tempo dos adultos, embora se afirmasse que os exercícios ginásticos também visassem à saúde. A partir dos estudos

de Thompson, vemos como as diversas experiências vão se encontrando. Percebemos que as ações da Educação Física estavam intimamente atreladas à formação da consciência dos trabalhadores, já que estes foram submetidos à sua ação, na realidade, Thompson nos ajuda também a pensar outras alternativas de práxis, superando a característica fragmentária que a Educação Física assumiu ao longo dos séculos.

## Considerações Finais

Depois de todos os elementos apresentados, tendo observado que a Educação Física tinha um paradigma de corpo cujo objetivo final era responder às necessidades da indústria, como formar professores que rompam com esse modelo de educação utilitária que ainda hoje acompanha os processos educativos? Que não transformem os corpos das crianças em *massa a ser modelada*? Neste sentido, Mészáros pode ajudar a entender e ao mesmo tempo buscar elementos para a superação do modelo, diz ele que

além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. *Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações.* (2007, p.263)

Pensar a prática pedagógica, neste sentido, é pensar na superação do paradigma que vem norteando os processos educativos em que as crianças são submetidas, muitas das vezes de forma perversa. É importante descobrir como aqueles “agentes” que hoje pensam a formação de professores entendem quais são os conhecimentos necessários e fundamentais para que as licenciaturas não repitam os aspectos presentes nas origens dessa objetivação que é a Educação Física e que apontem para a superação do modelo secularmente instituído. Neste sentido, “construir projetos de formação da docência profissional seria buscar a adoção de novos parâmetros, com reflexão crítica, procurando transformar a estrutura, a organização e o funcionamento da educação.” (DAVID, 2002, p.125). Por essa razão, entendemos que a questão da Formação de Professores de Educação Física não pode ser pensada desvincula-

da de uma perspectiva epistemológica como a anunciada por Thompson, sob o risco de não trazer à luz as contradições, buscando superá-las, inerentes à educação sob o domínio das relações capitalistas de produção.

---

**RESUMO:** Estudo crítico-analítico cujo objetivo foi refletir sobre as contribuições de Edward P. Thompson à Práxis da Educação Física na Educação Infantil. A argumentação apresenta alguns eixos entre as proposições teórico-metodológicas do historiador inglês e aspectos que norteiam a formação de professores de Educação Física na Educação Infantil. O estudo teve como maior preocupação não engessar ou impor de forma espúria as argumentações do autor inglês aos pressupostos dos campos em estudo, ou seja, à Educação Física e à Educação Infantil, mas aprofundar questões relevantes às pesquisas relativas à criança pequena e à formação de professores de Educação Física; o trabalho traz reflexões que auxiliam na compreensão da prática pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

**Palavras-chave** Educação Física, Educação Infantil, Edward P. Thompson.

**ABSTRACT:** Critical-analytical study which objective was to reflect on the contributions of Edward P. Thompson the Praxis Physical Education in Early Childhood Education. The argument presents some axes between the theoretical and methodological proposals of the English historian and aspects that guide the training of teachers of Physical Education in the Early Childhood Education. The study had as a bigger concern not to plaster or to impose spurious form of arguments of the English author to the different fields in study, which is the Physical Education and the Early Childhood Education, but deeper issues relevant questions related to the research about a small child and to the formation of Teachers of Physical Education; the research brings reflections that assist in the practical understanding of the pedagogical of the Teachers of Physical Education in the Early Childhood Education.

**Keywords:** Physical Education, Early Childhood Education, Edward P. Thompson.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (PCNEF)**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diretrizes curriculares nacionais específicas para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, 2009.

DARIDO, Suraia Cristina. **Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v.2, n.1, p.5-25, 2001.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. **A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a Educação Física**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.23, n. 2, p.119-132, jan. 2002.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Educação Física Escolar no primeiro segmento do ensino fundamental:** contribuições para um debate. *Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer*, Florianópolis, ano 13, n. 19, p.157-166, Dez. 2002.

DIDONET, Vital. **Creche:** a que veio... para onde vai...*Em Aberto*, Brasília, v.18, n.73, p.7-9, jul. 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves D. **Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas:** em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p.99-120.

FÁVERO, Altair Alberto; GABOARDI, Ediovani Antônio (coord.); CENCI, Angelo Vitório et al. **Apresentação de trabalhos científicos:** normas e orientações práticas. 4.ed. rev. e atual. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

FERREIRA, Marcelo Guina. **Teoria da Educação Física:** bases epistemológicas e propostas pedagógicas. In: FERREIRA NETO, Amarílio, GOELLNER, Silvana V., BRACHT, Valter (orgs.) **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.

HOBBSBAMW, Eric. **A Era das Revoluções:** Europa 1789-1848. 23ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **O pesquisador e a lógica histórica:** contribuições do historiador E.P. Thompson para a pesquisa em Educação, 2004. [artigo científico]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t0210.pdf>. Acesso em 10 ago. 2010.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. 2ªed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; MÜLLER, Ricardo Gaspar. **Historia e experiência:** contribuições de E.P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v.21, n. 2, p.329-348, jul./dez, 2003.

MÉSZÁROS, Istvan. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. **Concepção de infância na Educação Física Brasileira:** primeiras aproximações. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - FEF, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na Educação infantil:** uma questão para debate. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12., 2001, Caxambu, **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001. p.1-6.

ROSSLER, João Henrique. **A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada?** In: DUARTE, Newton (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.75-98.

RUGIU, Antonio S. **Nostalgia do Mestre Artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Corpo e movimento:** notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação infantil e à Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.23, n.2, p.55-65, jan. 2002.

\_\_\_\_\_. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 11, n.13, p.221-238, novembro, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto, **Sociologia da Infância:** correntes e confluências. In: \_\_\_\_\_;

GOUVEA, Maria Cristina. (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.17-39.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 20 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SOARES, Carmen. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: E.P.U., 1988.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. 4ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (volume I)

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de adão**. 2ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1988. (volume II)

\_\_\_\_\_. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores**. 3ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (volume III)

\_\_\_\_\_. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UESB. **Curso de Licenciatura Plena em Educação Física: Matriz Curricular**. Jequié, 1996. Disponível em: <<http://www.uesb.br/catalogo/cga-csa.asp/>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Experiência humana e coletividade em Thompson**. *Esboços: Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, Florianópolis, n. 12, p. 25-36, 2004.

XAVIER NETO, Lauro Pires. **As concepções da Educação Física**. s/l, s/d. (mimeo)

RECEBIDO EM SETEMBRO DE 2014

APROVADO EM DEZEMBRO DE 2014



## Dialogicidade e Significado: A Relação entre Freire e Ausubel no Processo Avaliativo

---

**Eveline Silva de Freitas Leimig**

Programa de Pós-graduação em Educação da  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Email: eveleimig@gmail.com

Apesar do impacto da avaliação sobre as aulas e sobre o comportamento de professores e alunos ser algo difícil de ser mensurado e comprovado, (ALDERSON & WALL, 1992) defendemos a corrente que entende ser a concepção de avaliação vivida pela escola e seus professores uma condicionante dos aspectos educativos valorizados e desenvolvidos pela escola e por seus alunos. O que se entende por e como se faz avaliação hoje seria um grande entrave para as mudanças no sistema educativo atual e, conseqüentemente, uma mudança no sistema avaliativo seria um caminho, um grande passo para vencermos antigos entraves da organização escolar.

Apesar de tanto David Ausubel quanto Paulo Freire trabalharem sobre a idéia de dialogicidade e significado nos contextos de ensinagem e aprendizagem, entendemos que o pensamento de ambos está intimamente relacionado e é interdependente das questões avaliativas. Uma vez que o ensino deve ser dialógico e a aprendizagem deve ser significativa, a avaliação que se faz desse ensino e dessa aprendizagem deve seguir o mesmo caminho.

Portanto, dentro do eixo Educação e Cultura, buscaremos criar uma ponte entre a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel com a dimensão da educação dialógica de Freire para discutirmos perspectivas e desafios para a prática avaliativa na busca por dialogicidade e significado.

## Avaliação, Aprendizagem Significativa e Ensino Dialógico

Este trabalho traz como proposta metodológica a realização de uma pesquisa teórico-bibliográfica no intuito de traçar um paralelo entre os pensamentos Ausubeliano e Freiriano no que concerne ao processo avaliativo. De forma sussinta, apresentamos aqui os conceitos chave desses autores que orientam nossa pesquisa, juntamente com um breve olhar teórico sobre avaliação da aprendizagem.

### Aprendizagem Significativa em Ausubel

Na primeira metade do século XX, as teorias da aprendizagem eram desenvolvidas por psicólogos sem vínculo com instituições de ensino e que se preocupavam com problemas distantes dos que se davam em sala de aula. Para Ausubel (1968), era necessário o desenvolvimento de uma teoria da aprendizagem escolar que repercutisse em uma teoria de ensino adequada. Para tal, desenvolveu a teoria da Aprendizagem Significativa a qual supera a aprendizagem mecânica, reconhece a importância da experiência afetiva e busca promover a educação centrada na aprendizagem, utilizando a estrutura cognitiva dos alunos, seus conceitos, idéias, proposições disponíveis em suas mentes.

Em sua obra, o autor chama a atenção para variáveis psicológicas como atenção, motivação e preparo cognitivo que interferem e regulam a aprendizagem e que, portanto, devem ser efetivamente administradas para que o ensino cumpra com a sua finalidade que é a aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, ele trabalha com uma dimensão de análise chamada dimensão da aprendizagem *automática-significativa* a qual representa um continuum com dois extremos. No extremo automático ou mecânico, a aprendizagem se dá “pela aquisição de associações arbitrárias literais em situações de aprendizagem nas quais o próprio material de aprendizagem não pode ser relacionado não arbitrariamente ou substantivamente à estrutura cognitiva [...] ou no qual o aprendiz apresenta uma disposição para uma aprendizagem não significativa” (AUSUBEL, 1968, p. 521).

No extremo significativo, a aprendizagem se dá como uma troca de significados, sobre determinado conhecimento, entre professor e aluno até que

ambos compartilhem significados comuns. O que mais influencia essa aprendizagem é o que o aluno já sabe e valoriza-se esse conhecimento através da utilização dos subsunçores para ancorar novos conhecimentos e estabelecer co-relações. Para que esse tipo de aprendizagem ocorra, é necessário que o conteúdo a ser aprendido tenha *significado lógico* e *significado psicológico* para os alunos. Ou seja, esse conteúdo deve ser passível de ser assimilado pela estrutura cognitiva deles através de conexões com aprendizagens anteriores e deve contar com a predisposição afetiva do aluno para aprender tal conteúdo significativamente.

## Ensino Dialógico em Freire

Freire (2005 e 1996) revela a sua preocupação com a questão da humanização dos homens e com a conquista coletiva e amorosa do mundo e da história pelos mesmos. Fruto dessa inquietação, sua obra discute temas como libertação ou emersão das mentes, autonomia e dialogicidade.

Segundo o autor (*ibidem*), infelizmente vivemos em um tempo onde, culturalmente, aprendemos a conviver com a opressão dos mais ricos, dos detentores dos meios de comunicação, das instituições de ensino, dos políticos e até mesmo daqueles que, supostamente, lutam pelas liberdades do povo. Nesse contexto, Freire (2005) traz à tona uma proposta de revolução cultural, um movimento de afirmação humanista onde, através da prática da liberdade advinda da reflexão e da ação dos homens sobre o mundo, conseguimos responder ao chamado da nossa vocação histórica a qual é a de *sermos mais*.

Para tanto, precisamos superar a ainda existente concepção bancária da educação cujas premissas se baseiam na descrença nos homens, na autosuficiência dos mestres e na manutenção da desumanização por meio de uma visão mecânica e castradora da educação. Segundo Romão (1998), o ensino bancário apresenta o conhecimento pronto, sem a participação do aluno como uma espécie de caminho obrigatório e sem alternativas. Ao discente, é inimaginável permitir o questionamento dos conteúdos e da forma como são transmitidos. Na prática bancária, acreditamos ter o direito de podar o conhecimento e o crescimento de nossos alunos, de domesticar a sua criatividade e naturalizamos a crença de que os alunos devem ser narradores do que é conhecido por outro, no caso, por seus professores.

Como mecanismos para superarmos o modelo de educação bancária, Freire (ibidem) propõe a inserção crítica das massas na realidade em sua volta e encoraja a busca pela transformação dos homens no e com o mundo e uns com os outros. Essa transformação se dá por meio da educação, do incentivo ao pensar autêntico, da superação da contradição educador-educando e principalmente pela força do diálogo.

A partir dessa inspiração Freire (1996 e 2005) fundamenta um trabalho educativo centrado no diálogo e na união entre ação e reflexão em contraposição à apassivada transferência de conhecimento, típica da educação bancária. Para o autor (ibidem), para que a realidade possa ser desvelada e conscientemente apreendida pelo educando, a pedagogia carece de uma perspectiva dialógica a qual não concebe o educando como um *ser vazio*, mas como um ser dotado de saberes e de capacidade para aprender e se desenvolver.

O Dialógico em Freire (ibidem) é, por ideologia, libertador, enfatiza a mutação, a dinâmica e o possível viável. Segundo ele (ibidem) a educação dialógica propõe a superação da contradição educador-educandos através da comunicação horizontalizada, problematizadora e pela busca da humanização e desdomestificação do oprimido. Para o autor, a educação deve estar centrada no educando e deve fazer com que este seja senhor de sua própria aprendizagem. Em oposição à educação bancária, onde apenas o educador tem voz e por isso, deposita suas verdades nos educandos, a educação dialógica deve orientar e estar impregnada no ato pedagógico por ser ela capaz de promover potencial criativo, criticidade e pensar autêntico na relação educador-educando.

Em Romão, vemos que o dialógico caminha em uníssono com a libertação e com a cidadania. A busca pelo conhecimento deve ser um processo de descoberta coletiva vivida através do diálogo entre professor e aluno, mas também deve ser a construção libertadora de sua própria história, para que o educando possa exercer o seu direito de se desenvolver, ou, como diria Freire (2005), de usufruir de sua vocação ontológica de *ser mais*.

Por fim, pensar educação em Freire significa fazer um posicionamento político, implica em conceber a educação como ideológica, como uma forma de intervenção no mundo. Nada disso é simples ou fácil. O que temos pela frente são os desafios impostos por uma grande revolução. Não obstante,

não nos esqueçamos da força do sonho que se sonha junto e por isso se transforma em realidade.

## Avaliação da aprendizagem

As concepções que compartilhamos sobre avaliação da aprendizagem aqui descritas são fruto de uma reflexão anterior, de um entendimento fundador. Para construirmos um pensamento ético, humanizador e formativo sobre avaliação se faz necessário que primeiro entendamos a educação como o direito inegável de todos ao acesso ao desenvolvimento de seu potencial humano, à cultura, à educação de base a qual deve obedecer a razões de caridade com foco nas aprendizagens e não de eficiência seletiva com foco no ensino.

O aluno, em nenhum momento, deve ter seu direito de aprender negado ou diminuído. Essa compreensão aponta para a urgência de tratarmos a avaliação como uma maneira de ensinar, e não uma forma de medir e etiquetar o aluno ao longo de sua vida escolar e torna mais clara a necessidade de utilizarmos outras formas de avaliação que não as provas escritas. Conforme Álvarez Méndez (2002, p. 81), “precisamos conceber e praticar a avaliação como outra forma de aprender, de ter acesso ao conhecimento, e como uma oportunidade a mais de aprender e de continuar aprendendo”. Para manter uma postura mais coerente no tocante à avaliação do ensino-aprendizagem devemos ter em mente atividades críticas de aprendizagem e não atividades artificiais. Atividades essas onde o aprendente possa por em prática o que sabe, possa defender suas idéias, ser encorajado a explicitar seus desconhecimentos, ao invés de tentar camuflá-los e, principalmente, atividades que oportunizem o aprendizado.

O aluno não vai a escola porque será avaliado, ele não precisa ter ciência de que é avaliado. Por sua vez, o professor avalia porque precisa investigar a sua prática, conhecer seus alunos e criar um conjunto de informações que o auxiliem a ajudar seus alunos a aprenderem mais e melhor. Por ser a aprendizagem um direito dos alunos, o processo avaliativo deve estar a serviço de uma pedagogia que responda aos interesses e dificuldades de cada aluno e que seja estruturada com base na regulação contínua das aprendizagens. Nesse contexto, o objeto da avaliação deve deixar de ser o resultado, para ser o processo; o sujeito deve ser não mais apenas o aluno, mas alunos, professores,

classe, etc; o informe precisa ser descritivo e interpretativo, em lugar de quantitativo e a avaliação necessita perder seu propósito de sanção, dando lugar à ajuda. Inspirada no diálogo, na criticidade, no auxílio e no compartilhamento do poder, essa avaliação, na visão de Sacristán e Gómez (2007), deve ser entendida como um processo pós-ativo, uma reflexão sobre o ocorrido, um recurso para melhorar processos pedagógicos, para auxiliar a configuração do ambiente educativo, um caminho para entender o currículo real do aluno e para estimular aprendizagens significativas.

Infelizmente, ainda são muitos os obstáculos a serem superados para, finalmente, experimentarmos uma nova cultura e uma nova prática avaliativa. Nessa caminhada, Silva (2006) ressalta que, além de desqualificar qualquer tentativa de padronização das práticas avaliativas, precisamos superar a cultura competitiva e excludente dos ambientes escolares, o endeusamento da pedagogia das competências e a avaliação meritocrática. Por fim, precisamos buscar novas formas de pensar e de fazer avaliação. Nesse intuito, é preciso que se considere, de acordo com Sacristán e Gómez (1998), uma avaliação numa perspectiva holística, globalizadora, informal, contínua, interativa, com um enfoque ambientalista e que culmine em uma explicação mais ecológica do rendimento escolar.

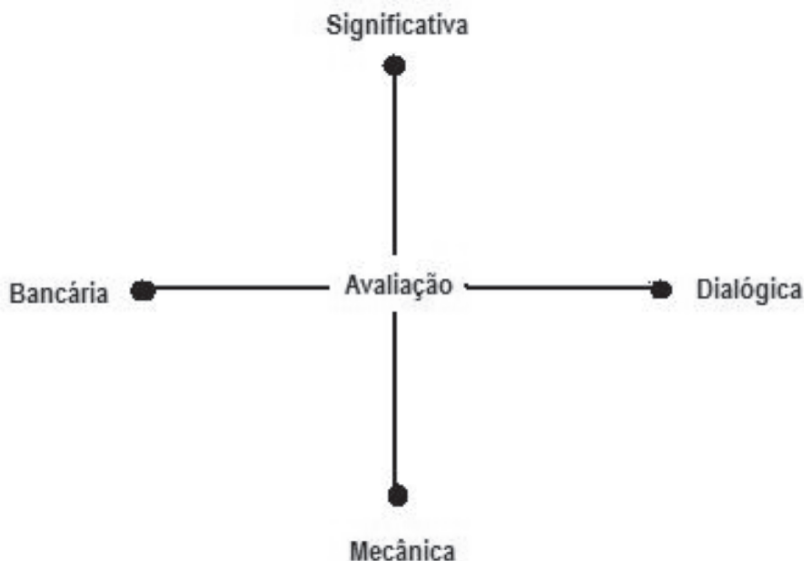
## Perspectivas e Desafios Para A Prática Avaliativa Dialógica e Significativa

No intuito de compreendermos a avaliação do ensino-aprendizagem a partir da relação entre os pensamentos Ausubeliano e Freiriano, o gráfico na figura 1 apresenta os conceitos trabalhados pelos autores como sendo duas dimensões presentes no ato avaliativo. No eixo horizontal, as atividades avaliativas passam pelo continuum dialógico-bancário, ou seja, o continuum de Freire, e no eixo vertical, elas caminham pelo continuum de Ausubel, o significativo-mecânico.

Para uma melhor compreensão, sabemos que a perspectiva pedagógica freiriana preconiza a existência de pólos antagônicos, porém não dicotômicos que são o dialógico-bancário. Ou seja, ele apresenta duas situações pedagógicas opostas, mas relacionáveis. Sendo assim, as atividades avaliativas podem

permitir a troca e promover a criticidade na relação educador-educando com mais ou menos intensidade. Ela pode ser mais próxima do pólo bancário e exigir que o educando apenas apresente o conhecimento como lhe foi depositado, em uma situação artificial, inflexível e autoritária (mesmo que mascaradamente), ou estar mais próxima do pólo dialógico e permitir que os saberes dos educandos sejam avaliados em situações reais de aprendizagem, através do diálogo horizontal e problematizador da realidade.

**Fig. 1 Dimensões da avaliação**

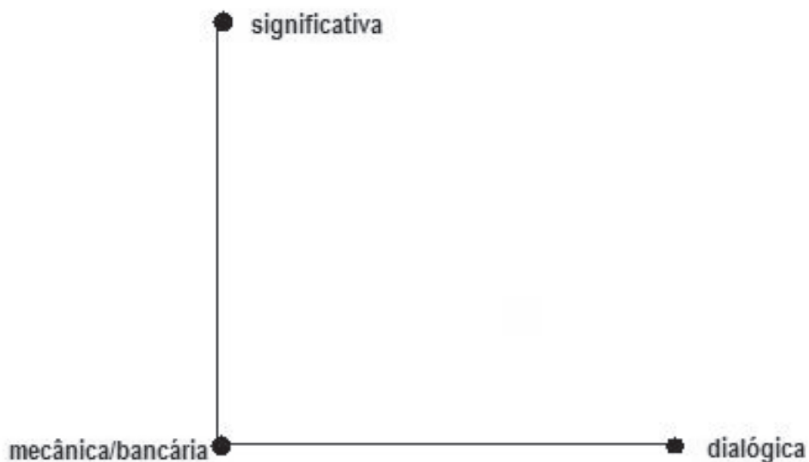


Da mesma forma, a teoria ausubeliana também apresenta situações de aprendizagem unidas, porém distantes como a significativa-mecânica. Quanto mais próxima do pólo mecânico, mais a avaliação não valorizará os conhecimentos prévios do aluno, nem a sua predisposição psicológica para aprender significativamente e assim ser avaliado. É fácil notar uma grande semelhança entre o continuum de Freire e o de Ausubel, eles têm um ponto em comum, entretanto, são diferentes. O continuum dialógico-bancário de Freire representa a dimensão política da avaliação, diz respeito a como as relações de

poder estão estabelecidas e se traduzem nas atividades avaliativas. Já o continuum significativo-mecânico de Ausubel representa a dimensão cognitivo-psicológica da avaliação e refere-se ao grau em que a atividade tem significado lógico e psicológico para o aluno, ou seja, em que medida está adequada aos seus subsunçores e conta com a predisposição dos alunos para realizá-la.

Como dito anteriormente, apesar de representarem dimensões distintas da avaliação, os *continuums* tendem a possuir um ponto em comum. Essa tendência é ilustrada na figura 2 onde o pólo mecânico e o bancário ocupam o mesmo espaço. Isso se dá porque a concentração de poder nos professores ou nas rotinas escolares, ou seja, a ausência total de dialogicidade tem como consequência a ausência total de busca por significado nas atividades avaliativas. Quando a avaliação é bancária por parte das escolas, ela tende a ser também mecânica por parte dos alunos. Ou seja, não interessa se o tipo de atividade e se a forma como ela é administrada não são significativos para os alunos, não importa se o aluno não percebe significado lógico no conteúdo avaliado, se não assimilou tais conteúdos em sua estrutura cognitiva. Tudo isso, passa a ser um problema, uma falha ou defeito do educando.

**Fig. 2 Tendência bancário-mecânica na avaliação**





Historicamente, a educação e a avaliação da aprendizagem vêm sendo caracterizadas pelos pólos bancário e mecânico desses *continuums* devido a influência e a forte disseminação das abordagens positivistas aplicadas à concepção escolar. Avaliação, nesse contexto, é compreendida como um teste onde os conhecimentos e as habilidades do avaliado são postos à prova em um lugar e em um tempo determinado na presença não amigável do avaliador. Na verdade, as raízes dessa concepção de avaliação são anteriores ao próprio positivismo e essa sensação de combate e de hostilidade típica dos dias de provas escolares é fruto da reprodução de práticas medievais de avaliação. Conforme Sacristán e Gómez (1998), na universidade medieval os alunos expunham seus conhecimentos aos professores em uma espécie de combate intelectual de perguntas e respostas chamado *desputatio* e segundo Depresbiteris (1989), os chineses administravam testes de habilidades em um contexto militar há mais de mil anos atrás.

Hoje, aceitamos a decisão vertical sobre métodos, instrumentos e critérios de avaliação como algo inegociável, acreditamos que cada resposta errada significa “menos pontos” em uma média final e entendemos perfeitamente que atividade para aprender e atividade para avaliar podem e até devem ser momentos completamente distintos. Aceitamos, acreditamos e entendemos tudo isso como coisas naturais, mas que não o são.

O desafio que se impõe para a avaliação nos dias correntes é, em meio a toda essa fetichização da prática, conseguir uma maior aproximação das atividades avaliativas com os extremos, significativo e dialógico, trazidos por Freire e Ausubel.

Como nos lembra Romão (2009), ao invés de nos preocuparmos em demasia com a verificação dos *conhecimentos depositados* pelo professor no aluno, a avaliação deve possibilitar que os alunos acrescentem, refaçam e discutam o conhecimento para que não se transformem “em meros arquivos especulares das “verdades” descobertas previamente pelos professores na sua formação e na preparação de suas aulas” (IBIDEM, p. 88).

Se aprender significativamente, conforme Ausubel (1968), implica na construção de um conhecimento duradouro, reflexivo e utilizável em situações distintas daquela em que foi construído, avaliar significativamente consiste em dar espaço, através da avaliação, a esse tipo de conhecimento. Logo, o

desafio que se põe para a avaliação é a existência do ato dialógico-significativo realizável na presença de um *educador problematizador* que “re-faz, constantemente, seu ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos” (FREIRE, 2005, p. 80). Para tal, a avaliação precisa deixar de ser um processo de cobranças e ser transformar em um momento de aprendizagem significativa para ambos, aluno e professor.

Todavia, para não cairmos nos riscos de um ativismo sem rumo, é importante termos ciência de que a avaliação deve considerar os dois pólos de ambos os contínuos uma vez que

não há mudança sem consciência da permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas [...] não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática [pois] o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da compreensão crítica e domínio do existente (ROMÃO, 1998).

## CONCLUSÃO

O pensamento educativo passou a conceber a função da escola como a de ajudar o aluno a aprender (não mais selecionar) e ressignificou a avaliação para fornecer elementos para esse propósito (não mais excluir). Entretanto, os entraves desse pensamento educativo se dão porque esse “ajudar” carece de uma perspectiva política, de um comprometimento ideológico de professores, escolas, alunos e comunidade. Do contrário, o ensino-aprendizagem seria feito de forma mecânica/bancária, não representando avanço algum.

No caminho para superar esses entraves, vemos que Ausubel (1968) reconhece e resgata os saberes do educando e a sua afetividade para o cenário escolar através da aprendizagem significativa e Freire (1996, 2005) amplia esse resgate ao trazer a esses mesmos valores o tempero político e missionário ao relacionar dialogicidade com libertação. Vemos que tanto Ausubel quanto Freire reconhecem o saber e a potencialidade para aprender dos educandos e trazem a dialogicidade (Freire)/ negociação (Ausubel) como caminho para a autonomia dos educandos e para a aprendizagem duradoura.

Como apresentamos nesse trabalho, as idéias de Freire e Ausubel são relacionáveis e precisam ser aplicadas à avaliação para que essa possa abrir caminho

para a transformação do ensino e da aprendizagem. A avaliação dialógica e avaliação significativa, mesmo não sendo termos exatamente iguais, colaboram para a troca e distribuição de poder entre aluno e professor e possibilitam a contaminação do ensino-aprendizagem por ideais humanistas de libertação e autonomia. Portanto, devem ser utilizadas como princípios capazes de orientar a concepção e a realização das atividades avaliativas no ambiente escolar.

Concluimos que avaliação dialógica e significativa, ou dialógico-significativa nada mais é do que uma questão de coerência com o sonho democrático defendido por Freire e uma questão de respeito à estrutura cognitiva e à afetividade dos educandos como nos mostra Ausubel.

Desta forma, em comunhão com os ideais de Freire e Ausubel, ao pretendermos valorizar a dialogicidade e o aspecto significativo no sistema educativo, precisamos passar pela transformação da avaliação para que esta abra caminho para fazermos do ato pedagógico uma relação *amorosa e libertadora* que vise a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

---

**RESUMO:** O que se entende por e como se faz avaliação hoje seria um grande entrave para as mudanças no sistema educativo atual e, conseqüentemente, uma mudança no sistema avaliativo seria um grande passo para vencermos antigos entraves da organização escolar. Com isto em mente, este artigo propõe a criação de uma ponte entre a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel com a dimensão da educação dialógica de Paulo Freire para discutirmos perspectivas e desafios para a prática avaliativa na busca por dialogicidade e significado. Além de apresentar os pensamentos dos dois teóricos, o artigo traz as principais discussões atuais sobre avaliação da aprendizagem no contexto escolar e termina por apresentar o princípio da avaliação dialógico-significativa como base orientadora para a concepção e para a realização de atividades avaliativas.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem, dialogicidade e aprendizagem significativa

**ABSTRACT:** What we understand for and what we do as assessment today could be a great obstacle for any changes in the present educational system. Consequently, a change in the assessment system would be a huge step towards overcoming the old problems of scholar organization. With this in mind, this article proposes the creation of a bridge between the theory of meaningful learning by David Ausubel and the dimension of dialogical education by Paulo Freire so as to discuss challenges and perspectives for the practice of assessment in the urge for dialogicity and meaning. As well as presenting the thoughts of Freire and Ausubel, the article brings the main discussions on assessment and concludes by proposing the principle of dialogic-meaningful assessment as a guiding basis for the conception and the practice of assessment activities.

**Keywords:** Assessment, dialogicity, meaningful learning

## REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J., WALL, D. **Does washback exist?** Symposium on the Educational and Social Impacts of Language Tests. Language Testing Research Colloquium, 1992.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Tradução de Magda Schwarzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J., HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1968.
- BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem.** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. 173 p.
- BONNIOL, J.-J.s; VIAL, M.. **Modelos de avaliação: textos fundamentais.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_: **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- IMBERNÓN, F. (Org). **Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã.** In: IMBERNÓN, F. (Org).A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MINAYO, M. C. **O Desafio do conhecimento – Pesquisa qualitativa em Saúde.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: UNB, 2006.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica – desafios e perspectivas.** São Paulo, Cortez/IPF, 2009.
- SILVA, J. et al (Orgs.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas.** Porto Alegre: Mediação, 2003.
- VALADARES E GRAÇA. **Avaliando para melhorar a aprendizagem.** Plátano, 1998.
- ZABALA, A. **Avaliação.** In: ZABALA, A.. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RECEBIDO EM AGOSTO DE 2014  
APROVADO EM NOVEMBRO DE 2014

## RESUMO DAS TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO JULHO A DEZEMBRO DE 2013

TESE (2013/2)

### A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA/GYMNASTICA NA ESCOLA MODERNA - IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II

**AUTOR:** JOSÉ LUIZ FINOCCHIO

**DATA:** 24/07/2013 – Educação (Doutorado) – 259 p – Início: 2010

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Elcia Esnarriaga de Arruda – UFMS

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves – UNIDERP

Prof. Dr. José Joaquim Pereira Melo – UEM

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez - UFMS

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

**RESUMO:** Esta tese tem como propósito investigar o processo de inserção da gymnastica no Imperial Collegio de Pedro II, entendido como um projeto educacional sob o ideário burguês na escola moderna do Segundo Reinado brasileiro. Sob o suporte metodológico do materialismo histórico e dialético, considera o contexto social do Brasil no século XIX e busca identificar as funções que a gymnastica exerceu em atendimento as propostas educacionais do Império brasileiro e as mediações interpostas frente às necessidades objetivas da sociedade. Tem como fontes primárias os Relatórios do Ministério do Império (1839-1888) apresentados à Assembleia Geral Legislativa, o Almanak Laemmert (1844-1889) e a legislação educacional produzida no período. Além dessas, é secundarizada por outras fontes, referentes ao Imperial Collegio, contidas em documentos e em obras de autores do século XIX e XX. Identifica o Imperial Collegio de Pedro II como a primeira escola oficial do Brasil a adotar a gymnastica em seu plano de estudos como uma prática regular. Verifica que os conteúdos e métodos empregados nas suas aulas estavam centrados nos conhecimentos que o professor de educação física detinha, contestando a interpretação de parte da historiografia, sobre uma influencia determinante, no período, de nossas instituições militar e médica na função dada a sua prática. A gymnastica no Imperial Collegio de Pedro II, adquiriu uma função singular, diferenciada do sentido utilitário de sua matriz europeia. Ao propor a inserção da gymnastica, o governo Imperial a tinha como elemento educacional de vanguarda da escola moderna. Contudo, o fazia sob o ideário pedagógico conservador, objetivando estabelecer em seus alunos o estereótipo postural do novo homem civilizado, da nova sociedade europeia tomada como modelo. Por tudo que foi evidenciado, a pesquisa permite afirmar que predominou na gymnastica

inserida no Imperial Collegio de Pedro II, uma prática com o sentido de conferir traços distintivos de classe a uma pequena parte dos filhos da alta burguesia, por meio de práticas educacionais das nações desenvolvidas, com pretensões civilizatórias, sobre uma pretensa finalidade de ordem utilitária, de formação de uma nação forte e com cidadãos prontos a defendê-la.

**Palavras-chave:** História da Educação; Gymnastica/Educação Física; Ensino Secundário; Império Brasil.

---

## O CONCEITO DE CULTURA EM VIGOTSKI E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E PARA O TRABALHO

**AUTORA:** BEATRIZ ROSALIA GOMES XAVIER FLANDOLI

**DATA:** 21/08/2013 – Educação (Doutorado) – 204 p – Início: 2009

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Inara Barbosa Leao – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache – UFMS

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS

Prof. Dr. Bader Burhian Sawaia – PUC/SP

Profa. Dra. Maria da Graça Corrêa Jacques – UFRGS

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

**RESUMO:** Esta pesquisa teórica e bibliográfica elegeu como objeto de investigação a concepção de cultura presente na obra de Vigotski, com o objetivo de ampliar o debate e aperfeiçoar o conhecimento sobre o entendimento da cultura como constituinte do psiquismo. A investigação sobre a cultura dedicou-se a aprofundar seu entendimento como conceito fundante da psicologia sócio-histórica, que, fundamentada no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, considera o objeto de estudo como resultante do processo de desenvolvimento das relações materiais estabelecidas em sociedades capitalistas estratificadas em classes sociais. Vigotski não elaborou uma conceituação sistematizada de cultura, pois tratou-a como categoria – e, mais do que conceituadas, as categorias precisam ser compreendidas desde sua gênese, em seu movimento de transformação constante. Em consonância com o referencial teórico adotado, após a realização da revisão bibliográfica, que abrangeu teses, dissertações, livros e artigos, a abordagem da materialidade se deu pela historicização das condições econômicas e sociais: a infraestrutura que existia na Europa e Rússia e a forma de produção e distribuição dos produtos entre os homens. Quanto à superestrutura, buscou-se contextualizar as ideias políticas e científicas do período em que Vigotski viveu, para então explorar as fontes, que se constituíram em obras do autor e de seus estudiosos, localizando indicações e referências por ele utilizadas na elaboração de sua teoria, especialmente no que concerne a sua concepção de como a cultura participa da constituição das funções psicológicas superiores e dos processos de desenvolvimento dos indivíduos, especialmente por meio do trabalho e da educação. Sobre as temáticas trabalho e educação, apresentam-se os fundamentos filosóficos, presentes em textos de Vigotski, que têm o trabalho como princípio educativo na Rússia e na União Soviética, tal como elas se expressaram nas atividades pedagógicas de Makarenko e Pistrak, ambos sustentados em argumentos de cunho materialista histórico e dialético presentes nas obras de Lenin e Krupskaja sobre a educação soviética, esclarecendo-se a gênese e a articulação da defesa feita por Vigotski de uma educação que fosse capaz de ampliar a consciência por meio do desenvolvimento da atividade criadora. Conclui-se que para Vigotski a cultura é um conjunto de instrumentos, significados e atividades que se concretiza mediado pelos processos sociais, criando formas especiais de comportamento e transformando o funcionamento da mente. Sua concepção de cultura, assim como sua obra, concebida em um contexto revolucionário durante as primeiras décadas do século XX, não perde sua atualidade, vigência e possibilidades de aplicação ao trabalho e à educação nas sociedades capitalistas e neoliberais contemporâneas. Ao demonstrar a importância da cultura na construção da subjetividade, seus pressupostos revelam-se essenciais para mudanças na edificação de formas de trabalho e de educação que visem a superação da dicotomia entre pensamento e prática e a consequente subordinação dos indivíduos aos limites impostos pelo capitalismo, possibilitando a ampliação da consciência e a transformação do indivíduo e da sociedade.

**Palavras-chave:** Vigotski. Cultura. Trabalho. Educação.

# AS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS DE MATO GROSSO DO SUL: ARQUEOLOGIAS DOS DISCURSOS DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

**AUTOR:** MARCOS ANTONIO PAZ DA SILVEIRA

**DATA:** 30/08/2013 – Educação (Doutorado) – 160 p – Início: 2009

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório– UFMS

**BANCA:** Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento– UCDB

Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osorio – UFMS

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – PUC/RS

Profa. Dra. Maria Dílneia Espindola Fernandes – UFMS

**RESUMO:** SILVEIRA, Marcos Antônio Paz da. Violências nas escolas de Mato Grosso do Sul: Arqueologias dos discursos dos trabalhadores em educação. 159 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2013. Nas escolas públicas ou privadas, em municípios de grande ou pequena densidade populacional, com diferentes grupos raciais e étnicos, independentemente das condições econômicas, sociais e culturais, existem questões pertinentes às violências no interior desse espaço social, pauta de discussões nas práticas pedagógicas. A problematização da violência é uma questão que vem tomando dimensões de diferentes formas e ordens na escola. As diferentes identificações nas condutas sociais não permitem localizar a expressão com a ação sem levar em conta as variantes sociais que cercam seus processos. Essa diversidade de relações possibilita uma heterogeneidade de manifestações que podem ser denominadas “violências”. O objetivo geral desta pesquisa são os processos discursivos das violências, que se encontram distribuídos nos entremeios pedagógicos nas escolas do estado Mato Grosso do Sul (MS). Tomaram-se, por objetivos específicos: mapear os diferentes discursos sobre a violência; conhecer esses discursos sobre a violência escolar a partir do olhar de pesquisadores e trabalhadores em educação e da possibilidade de outro olhar para o enfrentamento das violências na escola. Tem-se por base as teorizações foucaultiana e, por instrumento metodológico, a arqueologia; os dados levantados para as análises foram tomados dos inventários aplicados pela Fetems aos trabalhadores em educação distribuídos nas escolas de MS; a coleta desses dados foi realizada no 25º Congresso da categoria. Esse inventário, como instrumento investigativo, visa refletir sobre finalidades subjacentes das problematizações e possibilidades investigativas para uma convergência discursiva apoiada no campo do disciplinamento, a partir da mecânica de normalização distribuída nos entremeios pedagógicos de âmbito educacional e das ações e processos discursivos presentes na escola. Diante de uma nova ordem econômica e social, a comunidade escolar tem dificuldades de submissão às normas impostas ao convívio, ao discurso de ser produtivo e à própria finalidade da atual educação formal; ao compreender a construção dos discursos presentes nas ações pedagógicas na escola, como o discurso sobre a violência, a escola tem determinado novas e expressivas configurações de violências em sua rotina e reformulado suas formas de enfrentamento para a justificação social.

**Palavras-chave:** Violências nas escolas de MS; Normalização; Discursos.

---

## DIFICULDADES DE ALUNOS DO 1º ANO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA DISCIPLINA DE CONSTRUÇÕES GEOMÉTRICAS

**AUTORA:** EDILENI GARCIA JUVENTINO DE CAMPOS

**DATA:** 29/09/2013 – Educação (Doutorado) – 268 p – Início: 2009

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Marilena Bittar – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Barbara Lutaif Bianchini

Prof. Dr. Jose Luiz Magalhaes de Freitas– UFMS

Profa. Dra. Maria Raquel Miotto Morelatti

Profa. Dra. Suely Scherer – UFMS

**RESUMO:** O presente estudo, vinculado à linha de pesquisa de Ensino de Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS), teve como objetivo geral investigar dificuldades na resolução de problemas de Construções Geométricas por alunos do 1º ano de um curso de Licenciatura em Matemática. A pesquisa assumiu abordagem qualitativa com delineamento descritivo-explicativo. Participaram deste estudo três acadêmicos do curso

de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Os dados foram coletados por meio das produções dos alunos, entrevistas semiestruturadas, aulas gravadas, observações e registros realizados pela pesquisadora durante as aulas de Construções Geométricas. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). As análises foram realizadas com base no referencial teórico adotado, sendo eles: a teoria dos Registros de Representações Semióticas, as diferentes apreensões da figura e os discursos argumentativos e dedutivos. Os resultados obtidos neste estudo evidenciaram que os alunos apresentaram dificuldades na resolução de problemas geométricos, com destaque para as seguintes: empregavam incorretamente alguns conceitos básicos de Geometria Plana, ora por confundirem, ora por esquecerem; os discursos argumentativos apresentados para justificar foram, em sua maioria, insuficientes, visto que os alunos não faziam uso de argumentos matematicamente consistentes e de um raciocínio organizado; nos problemas de provas e demonstrações, os discursos dedutivos foram redigidos, muitas vezes, omitindo passos ou estes eram apresentados sem justificativas e, ainda, em grande parte dos problemas as hipóteses e as teses identificadas se mostraram incorretas. Constatamos assim, que os problemas de construções geométricas que exigiam a produção de discurso argumentativo ou dedutivo foram os que mais geraram dificuldades para os alunos.

**Palavras-chave:** Construções Geométricas. Registros de Representação Semiótica. Discurso dedutivo. Discurso argumentativo. Apreensões de uma figura

---

## O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO (PNLD EM) E O MERCADO EDITORIAL (2003-2011)

**AUTORA:** IARA AUGUSTA DA SILVA

**DATA:** 14/10/2013 – Educação (Doutorado) – 265 p – Início: 2009

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Elcia Esnarriaga de Arruda - UFMS

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves – UNIDERP

Prof. Dr. José Luís Sanfelice - UNICAMP

Profa. Dra. Samira Saad Pulcherio Lancillotti – UEMS

**RESUMO:** Esta pesquisa tem como temática o Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio (PNLD/EM), desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no período de 2003 a 2011. Para desenvolver o estudo partiu-se de uma perspectiva histórica, procurando entender a necessidade do Estado em operacionalizar programas como o PNLD/EM à luz da organização da sociedade capitalista no seu estágio monopolista. Recorreu-se, principalmente, às obras produzidas por autores como Marx, Mézários, Braverman e Alves. Com esse fundamento formulou-se a problemática de pesquisa, sintetizada no seguinte questionamento: Quais são as ações, no momento atual, que permitem afirmar que o Estado é uma instituição indispensável para o desenvolvimento do capital, considerando em particular as políticas na área educacional?. Para buscar resposta a essa questão central da pesquisa, definiu-se como objetivo geral estudar as razões históricas que levaram o Ministério da Educação a criar e implementar o Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio (PNLD/EM), no Brasil durante o período de 2003 a 2011. Mais especificamente, o presente trabalho tem a finalidade de: 1) demonstrar a gênese e o desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) até os dias atuais; 2) analisar as finalidades e o processo de operacionalização do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) expressados nos documentos e legislações produzidos pelo Estado; 3) Compreender em que medida o programa de aquisição e distribuição de livros didáticos para o ensino médio das escolas públicas do Brasil ajuda a incrementar o mercado editorial; 4) entender a organização e funcionamento dos grupos editoriais brasileiros no movimento da sociedade capitalista contemporânea. O marco temporal estabelecido para delimitar a pesquisa foi definido em função da data de criação e desenvolvimento do PNLD/EM durante o primeiro período do governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007) e se estendendo até o primeiro ano de gestão da Presidente Dilma Rousseff (2011). O texto da tese foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados os resultados da revisão de literatura a respeito da temática “Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio”, no período de 2003 a 2011. No segundo capítulo, realiza-se a reconstrução da trajetória do Programa Nacional de Livros Didáticos, desde os seus primórdios na década de 1930 até os tempos atuais, com a intenção de explicar as determinações sociais e históricas que geraram as necessidades de diretrizes e ações educacionais, por parte do Estado, voltadas para a distribuição de livros didáticos. No terceiro capítulo, faz-se a descrição da sistemática de implementação, de organização



e as etapas de funcionamento do programa. No quarto capítulo, realiza-se uma análise da conformação da indústria editorial em âmbito mundial e no Brasil, na contemporaneidade, tendo como base a organização da sociedade capitalista. Como procedimento de pesquisa foi feito um levantamento dos dados empíricos, sendo priorizada a análise de documentos e de legislação relacionados ao programa, de relatórios relacionados ao mercado editorial brasileiro, de dados estatísticos referentes ao movimento de matrículas no ensino médio e de dados sobre a evolução do PNLD/EM no período delimitado para estudo. As investigações demonstraram que o Estado, ao promover a distribuição gratuita de milhões de livros didáticos (entre outros materiais escolares) por meio do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio movimentou o mercado na sua totalidade. Isto representa uma estratégia significativa para a reprodução do capital, pois amplia muito a oportunidade de compra e venda da mercadoria livro didático, ainda mais quando se vive em tempos de encolhimento do mercado em escala mundial.

**Palavras-chave:** Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM), Livro didático, Estado, Mercado editorial.

---

## **A CONSTITUIÇÃO DAS PROFESSORAS EM ESCOLAS DA REGIÃO PANTANEIRA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO CULTURAL**

**AUTORA:** CELIA BEATRIZ PIATTI

**DATA:** 05/11/2013 – Educação (Doutorado) – 183 p – Início: 2010

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Andrea Vieira Zanella - UFSC

Profa. Dra. Icleia Albuquerque de Vargas – UFMS

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis - UFMS

Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

**RESUMO:** Esta investigação objetiva compreender a constituição das professoras que atuam em espaços educativos na região do Pantanal explicitando como se dá a apropriação da cultura que permeia o processo educativo. Trata - se de um estudo qualitativo com base no referencial teórico-metodológico da teoria Histórico - Cultural representada por Lev Vigotski e seus seguidores. Estabeleceram-se interlocuções com diferentes áreas de conhecimento, Antropologia, Filosofia e Sociologia na perspectiva de conceituar cultura em diferentes aspectos e contextos. Como instrumentos para coleta de dados utilizou-se a análise documental do Projeto de criação das escolas do núcleo pantaneiro onde atuam as doze professoras selecionadas para esse estudo, bem como as entrevistas semiestruturadas, a leitura de imagens e textos e o diário de bordo, resultado da descrição das viagens realizadas às escolas. Consideramos que há espaços com especificidades próprias, dessa maneira, rompe-se com a ideia de um sujeito abstrato, singular, mas sem estar em relação e interação com a cultura e com o social. Dessa forma, reforça-se a representação de que as professoras se constituem nas relações estabelecidas no percurso da atividade realizada num processo dialético. É sensato pensar que as professoras vão construindo vidas e lugares que se entretêm em sua própria história e, logo na história do outro. Assim, valorizam a escola, seus alunos e o Pantanal, como espaço no qual constroem a sua profissão, se constituem como pessoa e como profissional. Reconhecemos que há culturas diversas que entrelaçadas representam os sujeitos singulares e seus contextos universais. O Pantanal e suas professoras com suas práticas educativas é um desses espaços.

**Palavras-chave:** cultura, professoras, escola pantaneira.

---

## **O SENTIMENTO DE INFÂNCIA E AS SINGULARIDADES DA CRIANÇA NO OLHAR DO PROFESSOR DA ESCOLA PÓLO PANTANEIRA DE AQUIDAUNA: UMA ANÁLISE EM FENOMENOLOGIA**

**AUTORA:** PATRÍCIA ALVES CARVALHO

**DATA:** 12/12/2013 – Educação (Doutorado) – 202 p – Início: 2010

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varela – PUC/SP

Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS  
Profa. Dra. Lucrecia Stringheta Mello – UFMS  
Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes – UCDB  
Profa. Dra. Rosana Carla Goncalves Gomes Cintra – UFMS  
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

**RESUMO:** Esta pesquisa busca compreender o sentimento de infância e as singularidades da criança, no olhar do professor da Escola Polo Pantaneira de Aquidauana, MS. Foi realizada nessa escola, que compreende seis Núcleos Escolares, localizados em diferentes fazendas na região do Pantanal Sul-Mato-Grossense, Joaquim Alves Ribeiro, Santana, Querência, Escolinha da Alegria, Vale do Rio Negro e Cyriaco da Costa Rondon. Foram sujeitos desse estudo, dezesseis professores de ambos os gêneros que atuam nesses Núcleos Escolares, através de seus depoimentos em um questionário com seis questões abertas baseadas em uma pergunta norteadora: qual o sentimento de infância e as singularidades da criança no olhar do professor da Escola Pólo Pantaneira de Aquidauana? Alicerçamos teoricamente nosso trabalho na Fenomenologia, em Merleau-Ponty (2006). Na percepção sobre a infância, Aries (1978), Del Priore (1996), Kohan (2009), Fernandes e Kuhlmann (2004) e Sarmento (2009). Utilizamos as análises nomotética e ideográfica a partir dos depoimentos dos sujeitos, que nos permitiram dois momentos de redução. A primeira redução revelou três categorias abertas que nos evidenciam o sentimento de infância na escola dessa região do Pantanal: Família, Ensino e Aprendizagem e Ludicidade. A segunda redução, perpassando as três categorias abertas citadas, revelou nova categoria aberta: Educação. Tais categorias abertas nos revelam o sentimento de infância e nos permitem compreender e conhecer as singularidades e o sentimento da infância da criança, no olhar do professor, observando que o que diferencia de fato a criança é sua cultura, sua realidade, as singularidades do lugar onde vive.

**Palavras-chave:** 1. Infância; 2. Escola Polo Pantaneira de Aquidauana, MS; 3. Fenomenologia.

---

## DISSERTAÇÕES (2013/2)

### O EXAME DE ADMISSÃO E A SELETIVIDADE NA ESCOLA ESTADUAL MARIA CONSTANÇA BARROS MACHADO (1942-1971)

**AUTORA:** PATRÍCIA MENEGETI DE AGUIAR

**DATA:** 12/09/2013 – Educação (Mestrado) – 95 p – Início: 2011

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha – UFMS

Profa. Dra. Regina Teresa Cestari de Oliveira – UFMS

Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

**RESUMO:** Em face de uma perspectiva histórica explicitada pelo grupo de pesquisa “Observatório de Cultura Escola”, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ao qual está vinculada, esta dissertação estuda a relação entre escola e exame de admissão. Nessa direção, o principal objetivo deste trabalho consiste em analisar o que os dados sobre o exame de admissão da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado no período de 1942 a 1971, revelam sobre a seletividade do ensino secundário. Apresenta também uma análise da história da escola no Brasil e da trajetória da educação para as classes médias urbanas no período estudado, por meio do contexto político e econômico que passou o Brasil e consequentemente Campo Grande. Destaca também a história da urbanização e da escolarização da cidade de Campo Grande/MT e sua relação com a Escola Estadual Maria Constança Barros Machado. Sendo um trabalho de caráter histórico contempla a análise das seguintes fontes primárias: atas do exame de admissão, quadros de matrículas da 1ª série ginasial, relatórios e ofícios disponíveis no arquivo da escola no período de 1942, ano de efetivo funcionamento da escola, a 1971 período em que foi extinto o exame de admissão ao ensino secundário. Depois de selecionar nas fontes primárias, as atas do exame de admissão e os quadros de matrículas da 1ª série ginasial, os dados obtidos foram comparados com dados de escolarização dos Censos Demográficos do Brasil, de Mato Grosso e de Campo Grande nos períodos de 1940, 1950, 1960 e 1970. Os resultados confirmaram que o exame de admissão foi um importante instrumento de seleção para a entrada no ensino secundário na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado no período de 1942 a 1971, justificando sua posição como “escola exemplar”, isto é,

referência de qualidade e de formação, mas também percebida como ligada à própria identidade cultural dos grupos sociais que se expressavam como “elites” nessa cidade, em momentos históricos específicos.

**Palavras-chave:** Escola. Exame de admissão. Ensino secundário. Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

---

## **O EFEITO DE SENTIDO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE INFÂNCIA: UMA LEITURA SIMBÓLICA EM FENOMENOLOGIA**

**AUTORA:** NEIDI LIZIANE COPETTI DA SILVA

**DATA:** 16/09/2013 – Educação (Mestrado) – 134 p – Início: 2011

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra – UFMS

Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto – USP

**RESUMO:** Este trabalho, inserido na Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) visa apresentar os resultados obtidos por meio de pesquisa de cunho qualitativo, a qual objetivou revelar o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância a partir de uma leitura simbólica em Fenomenologia. Por meio do levantamento das publicações buscamos constituir um referencial teórico pautado em autores que apontam subsídios para as reflexões, análises e discussões sobre as especificidades da prática docente na Educação Infantil, acerca da ludicidade como elemento necessário nessa prática e a Fenomenologia. A metodologia da pesquisa contemplou a recolha de depoimentos de seis sujeitos, professores atuantes na Educação Infantil, e em seguida, as análises ideográfica e nomotética que permitiam o desvelar das categorias abertas: Múltiplas linguagens que envolvem a música, a dança e as artes; Jogo, responsável por permitir vivências e aprendizagens significativas; Brincadeiras, pelas quais a criança cria, recria e interpreta o mundo à sua volta; Interatividade; Encantamento e Movimento, as quais foram analisadas a partir de autores que referenciam a investigação que nos propomos a realizar. Como resultados anunciamos a sensibilidade dos professores quanto ao brincar, mas ao mesmo tempo os equívocos ocasionados pelo desconhecimento amplo do que seja a ludicidade. Entretanto, essas confusões não diminuem as experiências dos professores, os quais se dispuseram a revelar aspectos de suas práticas e nos permitiram um olhar atento, uma escuta sensível, algumas respostas e muitas outras inquietações.

**Palavras-chave:** Professor de infância; Prática lúdica; Fenomenologia.

---

## **O ENSINO DO VIOLINO PARA CRIANÇAS: UMA PRÁTICA EM FENOMENOLOGIA SOBRE A ARTE MUSICAL**

**AUTORA:** ELLEN CAROLINA OTT SERPE

**DATA:** 18/09/2013 – Educação (Mestrado) – 141 p – Início: 2011

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas – UFMS

**BANCA:** Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballant Romanelli – UFPR

Profa. Dra. Lucrecia Stringhetta Mello – UFMS

**RESUMO:** Este trabalho trata da temática sobre o ensino de violino e tem como objeto a prática do professor atuante com crianças. Pauta os princípios da interdisciplinaridade e os elementos da ludicidade, entendendo que estes saberes constituem o cerne da formação e da prática do docente. Tais práticas facilitam e contribuem no processo de aprendizagem da criança que utiliza do ensino da música. Diante de tais fatos, o problema da pesquisa se estabeleceu por meio da seguinte intencionalidade: “como se desvela a prática de violino para crianças?” Nesta pesquisa qualitativa, o suporte teórico fundamenta-se no método fenomenológico, particularmente no pensamento de Husserl e nas contribuições de Merleau-Ponty, Ricoeur e Critelli. Quanto aos conceitos da interdisciplinaridade, Fazenda almeja em facilitar a ação do professor, seja pela informação, pelo comportamento, pela ideologia. Nas considerações referentes à ludicidade, busca-se perceber com que perspectivas se encontram as brincadeiras no processo de ensino, baseado em Huizinga. Em relação à música,

Bosísio enfatiza a formação do professor, relação triádica entre criança/professor/responsável na educação musical Instrumental. Partindo das práticas de violino, o professor leva o processo de conhecimento na capacitação da sua formação e abrange a preparação de novas técnicas no ensino.

**Palavras-chave:** Prática do Professor; Violino; Criança; Fenomenologia.

---

## **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA REALIZADA PELA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (SED/MS) (1999 A 2011): ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO E DA IMPLEMENTAÇÃO**

**AUTORA:** MARIA DO SOCORRO SALES FELIPE BEZERRA

**DATA:** 04/10/2013 – Educação (Mestrado) – 194 p – Início: 2011

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli Maluf de Araujo – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Ester Senna – UFMS

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB

**RESUMO:** O presente estudo integra a linha História, Políticas e Educação do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O objetivo principal consistiu em analisar, no contexto das políticas educacionais do Estado brasileiro e de sua estrutura federativa, a implantação e a implementação da Avaliação Institucional Externa (AIE) realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS), no período de 1999 a 2011. O trabalho abrangeu as seguintes etapas: bibliográfica, com levantamento nas principais bases de indexação da produção científica em nível nacional; exploratória, que consistiu na identificação dos setores que produzem as AIEs, os responsáveis e a organização institucional; documental, que envolveu a coleta dos Relatórios de AIEs, a legislação e documentos no âmbito do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) e da SED/MS; e, a coleta de campo por meio das entrevistas semiestruturadas com o ex-Secretário de Estado de Educação, no período de 2003 a 2006 e técnicos atuais da SED/MS. O estudo revelou o descompasso entre o processo de proposição da AIE, no primeiro governo de José Orcírio Miranda dos Santos, as determinações postas pelas deliberações do CEE e pela Lei do Sistema de Ensino do estado do Mato Grosso do Sul, ao longo dos anos 2000 e a efetivação, das primeiras ações, apenas em 2006. Observou-se, nas modificações de projetos políticos e educacionais no estado e em todo o período, de 1999 a 2011, a forte presença da indução do Estado e da perspectiva neoliberal que marca o processo das avaliações em larga escala e produz reflexos acentuados nas avaliações educacionais desenvolvidas em Mato Grosso do Sul, incluída a AIE. Concluiu-se que as funções regulatórias e de supervisão que marcam a AIE no estado do Mato Grosso do Sul são expressão clara do predomínio do Estado no exercício de sua função regulatória, dada a impossibilidade das condições concretas necessárias à constituição de um Estado que desenvolva ações voltadas à melhoria da educação.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Educação Básica. Avaliação Institucional Externa. Mato Grosso do Sul.

---

## **O PROCESSO DE EXPANSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA EM GUINÉ-BISSAU (1990-2010)**

**AUTOR:** JUVINAL MANUEL FANDA

**DATA:** 06/11/2013 – Educação (Mestrado) – 125 p – Início: 2011

**ORIENTADORA:** Profa. Dra. Sílvia Helena Andrade de Brito – UFMS

**BANCA:** Profa. Dra. Fabiany de Cassia Tavares Silva – UFMS

Profa. Dra. Samira Saad Pulcherio Lancillotti – UEMS

**RESUMO:** Este estudo tem como objeto analisar o processo de expansão da educação básica em Guiné-Bissau, entre 1990 e 2010, e se inclui na Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande. Essa realidade, porém, ainda está longe de ser um fato na Guiné-Bissau, ex-colônia portuguesa do século XV a século XX, localizada na costa ocidental da África, e que em pleno século XXI ainda apresenta índice elevado de analfabetismo (63% da população de 15 anos ou mais). Frente a este quadro, objetiva-se neste estudo

apreender como se deu o processo de expansão da educação básica entre 1990 e 2010, décadas que marcaram as Conferências Mundiais sobre a Educação, para compreender como tem se dado a efetivação do direito ao ensino básico no país, em seu entrelaçamento com as condições internacionais impostas ao país, a partir dos anos 1980; bem como examinar os principais desafios impostos a esse processo, e ainda presentes na primeira década do século XXI. Para isso, procura-se discutir e/ou entender, antes, essa questão na perspectiva histórica do contexto mundial, em particular, da sociedade capitalista, partindo da análise geral para a singular. Como procedimentos metodológicos foi utilizada a análise documental, junto com o exame dos dados bibliográficos (artigos, dissertações e teses, entre outros relacionados à temática), para nos inteirar e entender tal situação neste país. Por meio desse estudo evidencia-se que a presença dos colonizadores ocidentais, do imperialismo português na África, em especial, em Guiné-Bissau, até os anos 1970, mudou o cenário social e cultural do povo guineense, além do descaso com a educação (na época, dando o mínimo de ensinamento a um pequeno número de pessoas, nos centros urbanos). Já com a independência da Guiné-Bissau, o estudo evidenciou que os problemas anteriores persistiram, e embora o governo tenha procurado combater os problemas educacionais, a desigualdade de acesso educacional entre os gêneros e a falta de cobertura do governo no sistema de ensino da educação básica, principalmente nas regiões rurais, persistiu. Apesar de ter havido progresso significativo nas matrículas, ao longo dos anos, continua alta a evasão escolar, bem como a precariedade na estrutura física e no próprio sistema do ensino, com péssimas condições de trabalho para os profissionais da área (baixos salários e ainda pagos em atraso). Além disso, o país depende do financiamento internacional, por exemplo, do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para implementar a atividade educativa governamental, que condicionou, desde os anos 1987, as possibilidades históricas do avanço da expansão do ensino básico, bem como as condições em que ele se daria, ao vincular os financiamentos com a redução do gastos públicos, incluindo a educação; com o aumento das parcerias entre Estado e diversas organizações, que se envolveriam na expansão da escolarização; e a diminuição de salários e investimento em infraestrutura educacional.

**Palavras-chave:** Educação Básica - Guiné-Bissau. Educação para Todos - Guiné-Bissau. História da Educação - Guiné-Bissau.

## Critérios para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as

demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetuados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/os/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, à Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submetem os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/os/as) autor(a/es/es) será(ão) informado(a/os/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pela Câmara Editorial da Revista.

### Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

#### InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / CCHS / UFMS

Campus da UFMS - Campo Grande - MS -

Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

e-mail: intermeio.cchs@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / CCHS / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7616 / 3345-7818

e-mail: fabiany@uol.com.br