

# DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL

CARLOS DOUGLAS MARTINS PINHEIRO FILHO  
(ORG.)

# **Diálogos sobre Educação no Brasil**

Carlos Douglas Martins Pinheiro Filho (org.)

CONSELHO EDITORIAL



Bárbara Rolim  
Bianca Salles Pires  
Camila Faria Pançardes  
Carlos Douglas Martins Pinheiro Filho  
Cláudia Nascimento  
Daniel Luiz Arrebola  
Daniel Maribondo Barboza  
Felipe Moura Fernandes  
Guilherme Marcondes dos Santos  
Hully Guedes Falcão  
Iago Menezes de Souza  
Isabel Veloso de Oliveira  
Karoline Ruthes Sodré  
Juliana Lencina  
Leila Maribondo Barboza  
Luana Reis Andrade  
Luci Faria Pinheiro  
Maria Thereza C. Gomes de Menezes  
Marcelo Gomes  
Márcio Malta (Nico)  
Rodrigo Lima  
Rodrigo Ribeiro  
Railson Barboza  
Rosângela Gonzaga de Almeida  
Sabrina Parracho Santana



# DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL

CARLOS DOUGLAS MARTINS PINHEIRO FILHO  
(ORG.)

**Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 2.0 Genérica (CC BY-NC-ND 2.0)**

**Você tem o direito de:**

**Compartilhar** — copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato

---

**De acordo com os termos seguintes:**

**Atribuição** — Você deve dar o crédito apropriado, prover um link para a licença e indicar se mudanças foram feitas. Você deve fazê-lo em qualquer circunstância razoável, mas de nenhuma maneira que sugira que o licenciante apoia você ou o seu uso.

**Não Comercial** — Você não pode usar o material para fins comerciais.

**Sem Derivações** — Se você remixar, transformar ou criar a partir do material, você não pode distribuir o material modificado.

## EDITORA UANÁ

### Editora-chefe

Leila Maribondo Barboza

Leila Maribondo Barboza

### Produção Editorial

Carlos Douglas Martins  
Pinheiro Filho

### Diagramação

Carlos Douglas Martins  
Pinheiro Filho

## Capa

D536

Diálogos sobre educação no Brasil / Carlos Douglas Martins Pinheiro  
Filho (Org.). – Niterói : Editora Uaná, 2023.

152 p.

E-Book ISBN 978-65-999634-7-6

DOI <http://doi.org/10.36599/uana-978-65-999634-7-6>

Disponível em: <https://www.editorauana.com.br//livrosuana>

1 – Educação – Brasil. I. Pinheiro Filho, Carlos Douglas Martins (org.).

CDD 370.0981

## Prefácio

*Diálogos sobre educação no Brasil* é um livro cujo propósito consiste em reunir artigos de professores-pesquisadores, com diferentes formações disciplinares na área de Ciências Humanas, mas com um interesse em comum: compreender o caráter e as problemáticas da educação no Brasil. O resultado da junção dessas abordagens é um mosaico de reflexões críticas, que trazem colaborações qualificadas, originais e relevantes sobre temas atuais para o campo educacional.

A história da educação no Brasil poderia ser resumida na luta anacrônica da classe dominante contra a universalização da educação e a manutenção do ensino de qualidade enquanto privilégio, pois aquela está mais preocupada com a manutenção das desigualdades sociais do que com o desenvolvimento do país. Não sem razão, todas as disciplinas e campos acadêmicos que pesquisam educação, escola e políticas públicas, transparecem esse conflito e problemáticas que dele derivam.

A exemplo disso, recentemente a educação brasileira sofreu um grave revés com a decretação do Novo Ensino Médio de maneira autoritária pelo governo

golpista de Michel Temer. A proposta é um “cavalo de troia”. Esconde por trás da suposta universalização do ensino integral, fato que não aconteceu, um viés elitista cujo expediente é o rebaixamento dos currículos escolares para manter privilégios de classe que pudessem ser ameaçados por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

“Mudar para continuar o mesmo”, a celebre frase de Sartre, se aplica perfeitamente a essa reforma regressiva, cujos propósitos não manifestos são: impedir que os estudantes das escolas públicas ingressem nas universidades públicas; desqualificar o ensino público para valorizar o ensino privado pago; e estreitar os horizontes de possibilidades dos jovens de classes populares para que aceitem empregos precarizados.

Neste sentido, o volume não poderia deixar de se constituir enquanto um retrato desse conflito anacrônico da classe dominante contra seu povo. As perguntas que norteiam pesquisas e pesquisadores acabam esbarrando na problemática de um país moderno que breca o desenvolvimento de seu próprio potencial para manter os privilégios e distinções de sua classe dominante.

Assim, os artigos trazem os seguintes debates: abrindo o livro, meu artigo sobre a trajetória do intelectual orgânico da educação, Demeval Saviani, que completa 80 anos em dezembro de 2023; o artigo de Marisete Beltrame e Vanessa de Quadros sobre a ética na educação e o compromisso docente na formação de indivíduos críticos e comprometidos com a transformação social; o artigo de Luciano da Costa, que alerta sobre a necessidade de constante adaptação da Educação de Jovens e Adultos conforme a realidade social alunos trabalhadores; o artigo de Gabriela Dezidério sobre as problemáticas no ensino de arte e cultura afrobrasileira em escolas da rede de Angra dos Reis/RJ; e, por último, o artigo de Leila Barboza sobre o PNAE e a participação popular na construção da soberania alimentar.

*Carlos Douglas Martins Pinheiro Filho*



## Sumário

### **Demeval Saviani: um intelectual orgânico no campo educacional.**

*Carlos Douglas Martins Pinheiro Filho*.....10

### **Formação integral do sujeito: a prática docente e a ética da responsabilidade.**

*Marisete Tramontina Beltrame e Vanessa Salete Bicigo de Quadros*.....35

### **História e trabalho: uma aproximação necessária na Educação de Jovens e Adultos, o caso da Região dos Lagos/RJ.**

*Luciano Cesar da Costa*.....58

### **Desafios para uma educação antirracista na Costa Verde: um estudo de caso na rede pública de ensino de Angra dos Reis.**

*Gabriela da Silva Dezidério*.....93

### **O PNAE e a participação popular na construção da soberania alimentar.**

*Leila Maribondo Barboza*.....129

# **Demeval Saviani: um intelectual orgânico no campo educacional**

Carlos Douglas Martins Pinheiro Filho<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ); Mestre em Comunicação e Cultura pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-POS/UFRJ); Licenciado e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos de Cidadania, Trabalho e Arte (NECTAR/UFF). Foi Secretário da Revista Sociologia & Antropologia (ISSN 2236-7527), do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ e Editor adjunto da Revista Ensaios (ISSN 2175-0564), do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFF. Atualmente é Editor-chefe da Revista Menó (ISSN 2764-5649), Editor adjunto da Editora Uaná e Consultor da Editora Eora. Professor de Sociologia na Escola Técnica Estadual Henrique Lage, da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC/RJ); no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e no Colégio Curso Voltaire. Publicou o livro O museu de arte contemporânea de Niterói: contextos e narrativas (2022), pela Editora Dialética; e o livro de poesias Chave-mestra (2023), pela Editora Uaná.

E-mail: [cdouglasmartins@gmail.com](mailto:cdouglasmartins@gmail.com)

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0284744290033729>

**Resumo:** O artigo aborda a importância do pensador brasileiro Demeval Saviani e sua teoria da educação, a pedagogia histórico-crítica, cuja relevância continua atual para o campo educacional brasileiro, destacando a influência do marxismo na obra de Saviani e sua posição como intelectual orgânico, comprometido com os interesses da classe trabalhadora. Além de resgatar a memória de Saviani, que completa 80 anos de vida em 2023, o artigo enfatiza a atualidade de sua teoria pedagógica para compreender os desafios educacionais contemporâneos no Brasil. Mesmo aposentado, Saviani prossegue como uma referência para a educação brasileira e seu livro "Escola e Democracia" mantém a vitalidade reflexiva após 40 anos de publicação. Assim, o artigo pretende analisar e problematizar as abordagens de Saviani em relação aos problemas atuais da educação brasileira, destacando a importância contínua de sua obra e seu pensamento crítico-reflexivo.

**Palavras-chave:** Demeval Saviani; educação brasileira; pedagogia histórico-crítica; intelectual orgânico; marxismo.

A edição do volume *Diálogos Sobre Educação*, dedicado a pensar de forma interdisciplinar a educação no Brasil, tornou oportuna a reflexão que é objeto deste artigo. Em 2023, comemoramos os 80 anos de vida do professor e pesquisador da educação brasileira, Demeval Saviani, assim como os 40 anos de uma de suas obras mais emblemáticas, *Escola e Democracia*, publicada originalmente em 1983, que chegou em 2021 a sua 44<sup>a</sup> edição com grande vitalidade e relevância para o campo educacional.

Demeval Saviani, é um intelectual cuja trajetória é parte indissociável da própria história da educação brasileira, além de ser inegável a atualidade de sua teoria pedagógica, nomeada pedagogia histórico-crítica. Segundo José Claudinei Lombardi, professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Saviani é um dos três grandes intelectuais sistematizadores de concepções pedagógicas voltadas à realidade educacional brasileira, dividindo a posição com Anísio Teixeira e Paulo Freire. Porém, diferente dos demais, Saviani realiza sua obra a partir da influência cabal das teorias marxistas, estruturando uma teoria pedagógica crítica e dialética, que relaciona a educação com a estruturação social em vista da transformação da sociedade (2021).

Apesar de professor universitário e pesquisador, Saviani não é apenas um intelectual tradicional, mas, conforme conceitualizado por Gramsci, um “intelectual orgânico”, um pensador comprometido com os interesses da classe trabalhadora cujo principal objetivo de sua produção é contribuir para a consciência dela. Apesar de sua importância histórica enquanto um “clássico da educação brasileira”, a maior relevância de seu trabalho reside na perspectiva crítico-reflexiva de seu pensamento. Afinal, desde que Saviani formulou sua teoria pedagógica, há 40 anos atrás, as desigualdades sociais e seus reflexos educacionais permanecem praticamente intactos.

Neste sentido, o propósito desse artigo não é somente resgatar a memória de um importante autor na literatura educacional; o que em si é relevante, pois o retorno aos autores clássicos nas ciências sociais não diz respeito apenas a reverência perante teorias ultrapassadas, mas da necessidade de entendimento de aspectos não-empíricos, de aspectos ideológicos, de integrar e dar concisão a um campo teórico. Entretanto, no caso de Saviani, sua relevância não decorre somente da importância histórica de seu pensamento, ou seja, não apenas do que ele já foi no passado, mas do que é, daquilo que sua teoria pedagógica colabora

para o entendimento da realidade educacional no mundo de hoje, em suma, de sua atualidade.

Não é por acaso, mesmo aposentado de suas atividades acadêmicas e educacionais, Saviani continua amplamente requisitado para dar respostas a problemas atuais da educação brasileira, assim como seu livro, *Escola e Democracia*, chegou a 44ª edição, em 2021, e parece não dar grandes sinais de cansaço ou desatualização ao longo dessas quatro décadas. Por isso, o propósito desse artigo também é registrar, analisar e problematizar as abordagens de Saviani para compreender os problemas contemporâneos da educação brasileira.

### **O nascimento do intelectual orgânico**

A trajetória de Demeval Saviani é, ela mesma, um produto exemplar do contexto educacional brasileiro, especialmente para compreender a política educacional destinada a formação da classe trabalhadora durante as primeiras décadas do século XX. Nascido em 25 de dezembro de 1943, mas somente registrado em 3 de fevereiro de 1944, na Fazenda Santo Antônio em Posse da Ressaca, hoje município de Santo Antônio de Posse, no estado de São Paulo. Seus pais, camponeses filhos

de imigrantes italianos, "não conheceram os bancos escolares", como o próprio Saviani escreveu na dedicatória de sua tese de doutorado.

Oriundo de duas famílias italianas de origens operárias, seus avós paternos e maternos emigraram da Itália para o Brasil em 1888, ano da abolição da escravidão, com o propósito de trabalhar nas lavouras de café no noroeste paulista substituindo a mão de obra escrava recém liberta. A vinda de seus antepassados para as terras brasileiras foi produto da famigerada política de branqueamento que se seguiu a abolição da escravatura, mas o racismo da política migratória não representou para as populações imigrantes condições dignas de trabalho. Em entrevista concedida ao blog *Marxismo21*, Saviani comenta que na época de seus pais “[...] as escolas rareavam no Brasil e, no interior, eram praticamente inexistentes. Dessa forma, nem meu pai, nem minha mãe, chegaram a frequentar, por um dia sequer, os bancos escolares” (LOMBARDI; SAVIANI, 2021).

Os desafios da vida rural, num regime de semiescravidão, forçaram seu pai a se transferir com toda família para a capital, São Paulo, onde se empregou como foguista de caldeira na indústria.

Conforme o relato do próprio Saviani, essa mudança do campo para a cidade possibilitou oportunidades educacionais, para ele e seus irmãos, que não existiram para seus pais. Sendo o quinto filho de um total de oito irmãos, na capital, pode cursar o primário completo, entre 1951 e 1954, no Grupo Escolar de Vila Invernada, que não passava de um galpão de madeira na periferia de São Paulo.

Na época, a família de Saviani via na educação ofertada pela Igreja Católica uma das poucas oportunidades de formação escolar e letramento para um filho de camponeses analfabetos recém empregados como operários de baixa qualificação na indústria. Conforme relato do próprio: “[...] em 1955 fiz o Curso de Admissão ao Ginásio na paróquia do bairro [...] e, em setembro desse ano, [...] fui [...] para a capital do Mato Grosso estudar no seminário católico” (Idem, p. 2).

Cabe destacar que a hegemonia católica na formação escolar primária e secundária, que se deu sem contestação da colonização ao império, perdeu força somente durante a transição republicana, mas não deixou de ser majoritária nas décadas posteriores, especialmente fora dos grandes centros urbanos e entre



as classes populares. Segundo o professor Marcos Marques de Oliveira, “somente na década de 1990, durante os dois governos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, é que o desenvolvimento do ensino fundamental será estimulado a ampliar [...] as oportunidades de acesso” (OLIVEIRA, 2003, p. 954).

Em 1962, Saviani ingressou no Seminário Maior e iniciou os estudos no Seminário Central de Aparecida do Norte, estado de São Paulo, tendo cursado dois anos de filosofia. O segundo ano coincidiu com o primeiro ano de Faculdade em decorrência do vestibular que prestou na Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena. Segundo o próprio, “a orientação filosófica seguida no Seminário era a Escolástica, mais precisamente, o Tomismo” (LOMBARDI, SAVIANI, 2021, p. 3). Porém, como destaca, acompanhava a agitação política do governo João Goulart a partir de jornais alternativos como o “*Brasil, Urgente*”, torcendo pelas reformas de base e pelo avanço das forças progressistas. Em dezembro de 1963 desliga-se definitivamente do Seminário e solicita transferência para o Curso de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Impossibilitado de dedicar-se somente aos estudos durante a graduação por conta de sua condição de classe, passou a trabalhar em meio período no Banco Bandeirantes do Comércio. Depois, tendo sido aprovado em concurso público, ingressou como bancário no Banco do Estado de São Paulo, atividade laboral que manteve até março de 1968, quando passou a dedicar-se exclusivamente ao magistério. Diferente de grande parte dos intelectuais que ingressavam como professor em universidades, Saviani teve de dividir sua formação superior entre estudo e trabalho, e nunca pode se dedicar exclusivamente as atividades acadêmicas.

Logo assim que ingressou na PUC-SP passou a participar da militância estudantil, onde já manifestava alguma influência do marxismo. Porém, sua militância estudantil seria atravessada pelo golpe militar, pois em 1964 foi instituída a lei nº 4.464, conhecida como Lei Suplicy, que extinguiu a UNE, substituindo-a pelo DNE (Diretório Nacional de Estudantes). A situação de ilegalidade da representação estudantil implicou que o movimento iniciou o ano letivo de 1965 em apuros, com grandes dificuldades e sem recursos. No mesmo

período, passou a participar da luta política contra a ditadura por meio da militância na Ação Popular (AP)<sup>2</sup>.

No final de 1966 concluiu o Curso de Filosofia e foi convidado pelo Prof. Joel Martins para se especializar em Filosofia da Educação com o propósito de assumir essa disciplina na própria PUC. Depois de formado foi contratado como professor assistente, tendo assumido a regência da disciplina Fundamentos Filosóficos da Educação para o 2º ano de Pedagogia. Também passou a lecionar as aulas de Filosofia e História da Arte no Colégio Estadual de São João Clímaco, na periferia de São Paulo.

Durante sua experiência acadêmica, observou que as reuniões entre militantes na universidade conseguiam avançar com os documentos que analisavam o imperialismo, as pressões e intervenções dos Estados Unidos na América Latina, mas eram insuficientes na análise da situação brasileira. Deste modo, Saviani concluiu que sua tarefa principal deveria ser desenvolver estudos que preenchessem essa lacuna a fim de subsidiar teoricamente as lutas da

---

<sup>2</sup> Ação Popular foi um movimento social da esquerda católica que, a partir de 1964, se engajou na luta contra a ditadura e, por conta disso, entrou na clandestinidade.

classe trabalhadora pela transformação da sociedade brasileira.

Assim, a partir dessa conclusão crítica, Saviani justifica a superação do nacionalismo progressista predominante no movimento estudantil e sua posterior ruptura com a Ação Popular, fazendo nascer o intelectual orgânico da classe trabalhadora. Dessa maneira que Saviani, em sua tese de doutorado sobre *O conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, incorporou filosoficamente o materialismo histórico-dialético. Segundo o autor, “a partir daí toda a minha produção intelectual se orientou pela perspectiva do marxismo” (LOMBARDI; SAVIANI, 2021, p.10).

Dentre os elaboradores de teorias pedagógicas no Brasil, apenas Saviani se identifica com o marxismo como concepção base para sua elaboração intelectual, mas que não foi uma opção desde o primeiro momento e sim algo que foi amadurecendo gradativamente durante sua vida. O autor destaca que Saviani, em termos biográficos, pode ser compreendido como um “filho de trabalhadores assumindo uma posição de classe e uma concepção produzida para alicerçar a

classe trabalhadora de análises críticas e consistentes” (LOMBARDI, 2021, P.17).

### **Pedagogia Histórico-Crítica**

Segundo o próprio Saviani, considerando os livros publicados, sua produção pode ser enquadrada em três grandes eixos temáticos: política educacional, história da educação, e pedagogia e teorias da educação. No presente artigo, o foco principal da análise se dá com relação ao último eixo, onde se enquadra a teoria pedagógica específica de Saviani, a pedagogia histórico-crítica. Porém, não seria possível compreender o pensamento do autor, consequentemente sua teoria educacional, sem explorar suas pesquisas de uma maneira mais abrangente.

Com a tese de doutorado, Saviani inicia suas pesquisas em âmbito da política educacional, inicialmente estudando o conceito de sistema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trabalho que resultou no livro *Educação brasileira: estrutura e sistema* lançado em 1973 chegando. Depois, seguiu com a tese de livre-docência, dando origem ao livro *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino*, publicado em 1987.

Do acompanhamento do processo de tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, surgiu o livro *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*, publicado em 1997, no ano posterior a promulgação da lei.

“Uma característica específica de todos esses livros do eixo da política educacional é que se trata de livros-documento porque são acompanhados de anexos com a transcrição integral dos documentos legais (leis, decretos, pareceres, resoluções) objetos da análise efetuada que podem, assim, ser diretamente consultados pelos professores, gestores da educação e demais agentes das redes de ensino” (LOMBARDI; SAVIANI, 2021, p.11).

As pesquisas referentes à história da educação foram divulgadas mais tarde, constituindo o eixo de pesquisa mais recente de Saviani, publicados inicialmente no livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, livro lançado em 2007. Em 2013, publicou o livro *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. E em 2015, o livro *História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação*.

Os livros relativos a esse eixo de pesquisa, além de publicados em um momento histórico no qual Saviani já era considerado um autor consagrado no campo educacional brasileiro, constituíam temáticas mais instrumentais e enciclopédicas, por isso mesmo todos eles foram contemplados com o prêmio Jabuti nos anos seguintes a suas publicações.

O mesmo não se pode dizer das publicações referentes à pedagogia e teorias da educação, onde Saviani deu maior ênfase a suas teorias educacionais de viés crítico, sob influência do marxismo. O primeiro livro publicado com relação a esse eixo de pesquisa foi *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, lançado em 1980. Depois vieram *Escola e democracia*, de 1983, chegando em 2021 à 44ª edição; *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, lançado em 1991; *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*, lançado em 2019; *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, lançado em 2008; e, em conjunto Newton Duarte, *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*, publicado em 2012, mas que, ao se esgotar, foi relançado em 2021 com o novo título *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*.

Apesar de alguns desses livros serem de pesquisas tão criteriosas e qualificadas quanto os demais, tendo sido publicados recentemente, nenhum deles foi objeto de premiações oficiais ou consagração, o que nos leva a pensar sobre o impacto de sua natureza crítica. Uma das respostas dadas por Saviani em uma entrevista concedida para o blog *Marxismo21* (LOMBARDI; SAVIANI, 2021, p.15) é elucidativa para compreender essa questão. Quando questionado sobre os motivos para que sua teoria educacional, a pedagogia histórico-crítica, seja tão pouco trabalhada nos cursos de pedagogia, Saviani argumenta que existem três razões fundamentais para que isso aconteça.

Primeiro o autor elenca o fato de a pedagogia histórico-crítica ser uma teoria contra-hegemônica, não sendo assumida como legítima nas instâncias decisórias da política educacional ao nível do MEC e Conselho Nacional de Educação, das Secretarias de Educação e Conselhos Estaduais de Educação, cujas normas as redes escolares devem seguir.

Afinal, a exemplo da abordagem realizada em seu livro *Escola e democracia*, Saviani traça uma reflexão crítica contundente da pedagogia tradicional e das



teorias não-críticas, expondo seu caráter limitado e ideológico no sentido de servirem a manutenção da sociedade de classes. Pois, considerando que a escola é determinada socialmente, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e a exploração (SAVIANI, 2008, p.24).

Outro fator fundamental para Saviani é que a maioria das instituições formadoras integra a rede privada de educação, fazendo com que a grande maioria dos docentes que lecionam na educação básica pública sejam formados em escolas superiores privadas de discutível qualidade.

Com efeito, três quartos das vagas da educação superior no Brasil são ofertadas pela rede privada. Assim, os egressos da educação pública formados pelos cursos de pedagogia e demais licenciaturas são minoria e, além disso, a maior parte deles não se destina às escolas públicas de educação básica, indo para escolas básicas privadas destinadas às elites ou para o próprio ensino superior. E, via de regra, os cursos superiores privados de formação de professores não se interessam em adotar a PHC [pedagogia histórico-crítica] como a teoria orientadora da organização e do *modus operandi* dos currículos formativos (LOMBARDI; SAVIANI, 2021, p.15).

Como terceiro e último fator, o mesmo ocorreria nas universidades públicas, onde os professores, mesmo progressistas, estariam atraídos pela nova onda do pensamento pós-moderno que, a par de alimentar uma desconfiança em relação ao marxismo, guiam-se pelos chamados novos paradigmas valorizando ideias como o multiculturalismo, diversidade, pluralismo de concepções, o que favorece um certo ecletismo.

Atualmente, o pensamento crítico tem sido alvo de ataques ainda mais encarniçados, com perseguições e acusações de que os professores “doutrinam” os alunos nas escolas, mas como argumenta Saviani, os professores críticos não precisamos doutrinar, “nos basta cumprirmos com competência a função de instruir as novas gerações mostrando a realidade, esclarecendo como funciona a sociedade” (Idem, p. 22).

Ou seja, são eles, os conservadores que, visando perpetuar essa forma de sociedade com todos os seus conflitos e injustiças, não têm como justificar racionalmente sua posição precisando, em consequência, doutrinar, fazer proselitismo recorrendo, inclusive, a mentiras para manter a população subordinada a seus interesses. Isso salta aos olhos com a emergência da proposta da "escola sem partido" contra a qual tenho afirmado que, para a pedagogia histórico-crítica,

na sociedade de classes, portanto, na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política (idem ibidem).

Principalmente essa característica reflexiva que orienta a rejeição da educação burguesa ao pensamento crítico, pois este reconhece que a educação não é isenta de influência política, e a educação “neutra” é uma forma eficiente de servir aos interesses dominantes. Segundo Saviani, “a neutralidade da educação” visa estimular o idealismo dos docentes fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o terá, invariavelmente, um resultado inverso, pois em vez de preparar os estudantes para “atuar de forma autônoma e crítica na sociedade”, formarão gerações ajustadas à ordem estabelecida e conformadas as condições de dominação às quais estão submetidas.

Por isso, programas ideológicos reacionários como o “escola sem partido” visam, explicitamente, subtrair a escola as “ideologias de esquerda”, buscando extinguir a influência dos partidos de esquerda e colocando a comunidade escolar sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes.

## **Atualidade do pensamento crítico**

Pensando na conjuntura recente, o pensamento crítico nos ajuda a compreender que após o golpe no governo Dilma Rousseff, em 2016, a primeira reforma regressiva do governo Temer foi a inviabilização do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014. O propósito era neutralizar os limitados avanços dos governos Lula e Dilma, retomando o espírito autoritário que foi a marca do período da ditadura militar.

Esse autoritarismo fica evidente na reforma do ensino médio, baixada por Medida Provisória sem sequer dar conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação que, pela LDB, são os responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino [...]. O caráter autoritário fica claro, também, nas medidas relativas à realização da III Conferência Nacional de Educação, intervindo no Fórum Nacional de Educação à revelia do que dispõe a lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Tal autoritarismo se faz presente, ainda, no movimento “escola sem partido”, merecidamente chamado por seus críticos de “lei da mordança”, pois

explicita uma série de restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática consagrado nas normas de funcionamento do ensino (LOMBARDI; SAVIANI, 2021, p. 31).

A referida reforma altera diversos artigos da LDB e institui novas regras que simplificam e mutilam a formação básica em cinco itinerários formativos arbitrários previstos no Art. 36: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da natureza; IV - Ciências humanas; e V - Formação técnica e profissional. Onde a suposta flexibilidade dos itinerários promove na verdade uma predeterminação camuflada, pois a grande maioria dos estudantes, especialmente na rede pública, serão encaminhados para a formação técnica e profissional. Segundo Saviani, a “livre opção pelo itinerário” sustenta-se na falácia de que “adolescentes na faixa de quinze anos já estejam em condições de definir seu projeto de vida e exercer sua liberdade de escolha elegendo um itinerário consentâneo com seu projeto de vida” (idem, p.33).

Em lugar da liberdade de escolha, o que a reforma promove é a demissão da responsabilidade dos adultos, de modo geral e, especificamente, dos professores quanto à orientação que lhes cabe

propiciar a estudantes ainda na idade da adolescência (idem ibidem).

No que diz respeito a implementação do ensino integral, o Novo Ensino Médio, em lugar de promover o ensino em tempo integral para todos objetiva, em verdade, a exclusão de todos os que trabalham, pois estes não poderiam compatibilizar o horário de trabalho com a frequência às aulas e, por isso, não se beneficiarão do “ensino integral”. Este retrocesso educacional iniciado no governo Temer se aprofunda de maneira extrema no governo Bolsonaro.

De fato, logo após assumir, o próprio Bolsonaro declarou: “não vim para construir nada; vim para destruir”. No caso da educação, o projeto é destruir a educação pública submetendo todos os níveis e modalidades de ensino aos interesses privados convertendo a educação em mercadoria (idem, p. 34).

Da mesma maneira, segundo Saviani, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já havia sido contemplada pela LDB nas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação para os diferentes cursos, níveis e modalidades de ensino.

Com base num modelo que fracassou nos Estados Unidos, o grupo que assumiu o governo brasileiro em consequência do golpe de 2016 veio propor a BNCC com o propósito de subordinar inteiramente a educação aos mecanismos de mercado. A nova BNCC teve o propósito de adequar o modelo educacional brasileiro ao funcionamento dos parâmetros internacionais e das avaliações gerais padronizadas, subordinando toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação.

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas, aplicadas uniformemente aos alunos de todo o País por meio da Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem, Enade, está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas buscando aumentar um pontinho no Ideb (Idem, p.37).

Os desafios atuais da educação brasileira, marcos pelos constantes ataques ao caráter democrático, a aplicação de oportunidades e a dimensão crítica da educação, que visam sujeitar a educação nacional aos interesses de mercado e da ideologia dominante,

comprovam de maneira cabal a atualidade da pedagogia histórico-crítica. A sua atualidade é inegável sob diversos aspectos, especialmente quando atesta que a escola é determinada socialmente, e que essa, na sociedade capitalista, necessariamente reproduz a dominação e a exploração.

Pode-se questionar algumas conceitualizações e dados históricos específicos, muitos dos quais foram objeto de atualizações por parte de Saviani nas reiteradas novas edições de seus livros, mas é inegável que as desigualdades presentes na sociedade são reproduzidas nas escolas, universidades e nas políticas públicas educacionais.

Porém, a atualidade da pedagogia histórico-crítica decorre somente da constatação da educação como instrumento de reprodução dos valores e da ideologia dominante? De fato, segundo Saviani, “enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema [...] sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivas explicam a razão do suposto fracasso” (SAVIANI, 2008, p. 24). Seria esse então o único papel da pedagogia histórico-crítica? Ou seja, reconhecer, como as teorias crítico-



reprodutivas o caráter reprodutor da escola na sociedade capitalista?

Repetindo a pergunta de Saviani: “é possível articular a escola com os interesses dos dominados?” (Idem). Ou seja, é possível desenvolver uma educação que rompa com a ideologia dominante, constituindo um elemento de emancipação das classes populares? A resposta é sim, na medida em que a educação se torna um instrumento mediador do reconhecimento da realidade social e da construção de uma prática social transformadora, pois a “democracia é uma conquista; não um dado” (idem, p.62).

## Referências:

**GRAMSCI**, Antonio. *Cadernos do cárcere*, vol. 2, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

**LOMBARDI**, José Claudinei. *Demeval Saviani: um marxista da educação*. Marxismo21, São Paulo, abril de 2021. Disponível em: <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/>. Acessado em: 2023.

**OLIVEIRA**, Marcos Marques de. *As Origens da Educação no Brasil Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

**SAVIANI**, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, 19ª ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 12ª ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

**SAVIANI**, Demeval; **LOMBARDI**, José Claudinei. *Entrevista com Demeval Saviani, um educador marxista*. Marxismo21, São Paulo, abril de 2021. Disponível em: <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/>. Acessado em: 2023.

# Formação integral do sujeito: a prática docente e a ética da responsabilidade

Marisete Tramontina Beltrame<sup>3</sup>

Vanessa Salete Bicigo de Quadros<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Possui Graduação em Letras, Português - Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (2011), Especialização em Língua Portuguesa: Novos Horizontes Teóricos e Práticos pela Universidade de Passo Fundo (2012), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade de Passo Fundo (2016), Especialista em Metodologia da Língua Espanhola pela Faculdade Unina (2022), mestranda em Educação pela Universidade de Passo Fundo.

E-mail: [102571@upf.br](mailto:102571@upf.br)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3236341538287506>

<sup>4</sup> Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Carazinho/RS. Mestranda em Educação (bolsista CAPES) pelo PPGEdu/UPF na linha de Fundamentos da Educação. Especialista em Mídias da Educação (UFRGS) e Metodologia do Ensino de Matemática e Física (UNINTER). Licenciada em Pedagogia (ULBRA) e Física LP (UPF). É pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE-UPF/RS), no qual participa dos projetos de pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica.

E-mail: [vanessa.s bq3@gmail.com](mailto:vanessa.s bq3@gmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9088499242114902>

**Resumo:** A complexidade dos problemas enfrentados pela sociedade contemporânea impulsiona o esvaziamento dos princípios éticos que, por sua vez, ocasionam uma modificação na natureza do pensar e agir humano. Como consequência, originam-se inúmeras mudanças no campo da educação, que é diretamente afetado pelo modo de ser, agir e pensar do sujeito. Tal contexto sugere a ruptura de paradigmas e uma nova reflexão sobre a importância da ética, vislumbrando o movimento contínuo de compreensão do processo pedagógico alicerçado na prática reflexiva sobre o sujeito que se deseja formar. Para tanto, esse artigo é construído mediante a revisão bibliográfica do referencial teórico de Hans Jonas (1994; 2006; 2013), objetivando provocar reflexões éticas acerca do compromisso moral do docente frente a formação integral do sujeito. Assim, questiona-se: O que significa formar dentro dos princípios éticos da responsabilidade? Como as ideias de Jonas dialogam e auxiliam na formação integral do sujeito? Os apontamentos finais assinalam que ambos os conceitos éticos, podem ser utilizados de forma somativa, vindo a contribuir amplamente na formação de cidadãos éticos, críticos e capazes de intervir positivamente no seu entorno social.

**Palavras-chave:** formação integral; ética da responsabilidade; prática pedagógica.

## **Considerações introdutórias**

A palavra ética deriva do grego *Ethos*, apontando para caráter e modo de ser de uma pessoa. Assim, a ética como elemento constitutivo da formação do ser é essencial para que haja equilíbrio social sendo, segundo os preceitos filosóficos, uma ciência que estuda os valores e princípios morais que norteiam a conduta humana, estando presente nas ações diárias dos sujeitos em qualquer temporalidade e sociedade, independe de sua cultura, organização, estrutura ou diversidade.

Para tanto, a ética pode ser compreendida como a ciência do comportamento moral do sujeito em sociedade - reflexão acerca da importância e consequência de cada agir diante de um todo. Nesse sentido, Lalande (1993, p. 348)) chama atenção ao fato de que ética e moral representam, na devida ordem, conduta e costume. Levando isso em conta, a ética mantém como objeto de estudo “os juízos de apreciação sobre os atos humanos, encarados como bons ou maus”. Já a moral, se apresenta como o conjunto de práticas “admitidas em uma época e em uma sociedade determinada” (LALANDE, 1993, p. 348). Então, pode-se compreender a ética como sendo o “conjunto de

princípios e valores da nossa conduta na vida junta” (CORTELLA, 2010, p.106).

Logo, o sujeito não pode ser visto como um ser isolado no mundo, uma vez que o ser humano é um ser social, constituído por valores, crenças, religião, expectativas de vida, ou seja, necessita ser compreendido como uma totalidade, visto que a partir de seu nascimento já mantém uma relação ativa com o mundo. Dessa forma, é importante notarmos que, formar-se no mundo é formar-se com os outros, ou seja, a educação não é um processo isolado. Como indica Kant (1996), os conhecimentos humanos dependem da educação e a educação depende dos conhecimentos humanos. Tal premissa maximiza a importância da educação na formação integral do sujeito, assim como, desperta atenção para o fato da educação lidar com situações complexas, que exigem um olhar diferenciado e atento, o qual impulsiona um (re)pensar sobre os desafios existentes na produção e construção do saber diante de uma visão ética direcionada ao respeito e desenvolvimento da vida, bem como a sobrevivência e a recuperação de sua humanidade

Considerando a relevância dos fatos, se faz necessário reforçar a importância da formação cidadã e

humanizadora do sujeito, não deixando faltar a presença das dimensões técnicas, estéticas, políticas e éticas na prática pedagógica. Dessa forma, afirma-se que o processo de reflexão sobre a própria prática docente, culmina na capacidade de aprender a interpretar, refletir e compreender sobre a realidade social e à docência (IMBERNÓN, 1994). Assim, refletir sobre o sentido do trabalho docente possibilita olhar de maneira assertiva a prática. Tal constatação direciona o objetivo dessa escrita, que se concentra na validação da dimensão ética no trabalho docente como meio de reflexão sobre o sentido, significado e finalidade da prática educativa. Por sua vez, essa reflexão também traz à tona o compromisso moral do docente junto a formação integral do sujeito para a sociedade moderna, onde ocorre o esvaziamento dos princípios éticos em um cenário capitalista e fascista, que impulsiona preocupantes modificações na natureza do agir humano.

Perante tais fatos, “tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas” (Adorno, 2020, p.153), fazendo com que o ato de ensinar, de trazer à tona dilemas, indagações, preocupações, dificuldades e posições sociais diferenciadas, de olhar os dois lados da moeda, bem como de explicar ao outro sujeito como

portar-se diante de certas atitudes esboçadas pela sociedade, não seja algo tão simples e prático de se fazer. Portanto, ao tomar consciência que o professor resiste a inúmeras perseguições e silenciamentos frente a perversidade neoliberal e suas amarras imobilizantes, que tendem a convencer a sociedade de que nada se pode fazer e que tudo está bem, exatamente do jeito que está, este artigo esboça a importância do docente em meio a formação integral do sujeito, reforçando assim seu fazer pedagógico ético junto ao discente.

A fim de lançar luz sobre essa discussão, essa escrita é desenvolvida a partir de uma abordagem analítico hermenêutica, utilizando como método a revisão bibliográfica sobre as obras de Hans Jonas (1994; 2006; 2013), questionando-se: *O que significa formar dentro dos princípios éticos da responsabilidade? Como as ideias de Jonas dialogam e auxiliam na formação integral do sujeito?* Assim, a reflexão sobre a importância da ética, em especial junto ao trabalho docente, terá como base os estudos da ética da responsabilidade, segundo Hans Jonas, acreditando ser esse um caminho possível e promissor para o encontro de novos fatores que dialogam em busca de uma educação ética cada vez mais compromissada com a



formação integral do sujeito, a transformação social e a humanização do ensino.

## **Ética da responsabilidade segundo Hans Jonas**

Hans Jonas (1903-1993), filósofo alemão de origem judaica, discípulo de Husserl e Heidegger, alerta que os conceitos de ética tradicional tornaram-se insuficientes diante do esvaziamento de valores e da crescente ameaça à integridade da vida, ambas impulsionadas pelo uso desenfreado dos recursos tecnológicos e pela influência da economia em maximizar a produção acima de tudo. A partir de tais considerações, percebemos que a contemporaneidade está repleta dos mais variados e conflitantes dilemas éticos, muitos dos quais oriundos de avanços da ciência e da técnica, não vivenciados em outros períodos históricos. Por intermédio desse processo, Jonas (2006, p.29), aponta que a “natureza qualitativamente nova de muitas das nossas ações descortinou uma dimensão inteiramente nova de significado ético, não prevista nas perspectivas e nos cânones da ética tradicional”.

Sob essa premissa Jonas (2006, p. 2) esclarece que “o novo continente da práxis coletiva que

adentramos com alta tecnologia ainda constitui, para a teoria ética, uma terra de ninguém”. Segundo o autor, a promessa da tecnologia moderna se converteu em uma ameaça e, através dessa tese, deixa claro que a sobrevivência da humanidade depende de esforços para cuidar da vida e do planeta e, assim, assegurar seu futuro, instigando a necessidade de um novo pensar sobre a ética, sob a ótica da responsabilidade.

A ética, enquanto princípio fundamental e orientador do ser, necessita direcionar o sujeito para a solução de condições conflituosas, onde se é preciso distinguir entre o bem e o mal agir, o certo e o errado, bem como adotar decisões assertivas em relação às questões importantes para a (con)vivência cotidiana. Com base nisso, Jonas (2006) reforça que na visão tradicionalista, o resultado das escolhas humanas, sejam positivas ou negativas, só eram consideradas em um espaço temporal próximo ao agir - tempo presente comum -, jogando sobre ao acaso ou sobre a suposta força do destino as consequências advindas em longo prazo, não havendo um olhar sobre as consequências advindas do agir humano e suas consequências sobre as gerações futuras - visão muito vista na afirmação moderna do progresso onde a relação humano-natureza tornou-se um problema ético.

Nesse sentido, “a condição global da vida humana, o futuro distante e até mesmo a existência da espécie” (JONAS, 1994, p. 40) não eram consideradas pelos modelos de ética anteriores.

[...] a ética tinha a ver com o aqui e agora, como as ocasiões se apresentavam aos homens, com as situações recorrentes e típicas da vida privada e pública. O homem bom era o que se defrontava virtuosa e sabiamente com essas ocasiões, que cultivava em si a capacidade para tal, e que no mais conformava-se com o desconhecido (JONAS, 1994, p. 36-37).

Para Jonas (2006), a ação humana - no tempo presente -, potencializada pelos infinitos avanços tecnológicos, poderá comprometer de modo irreversível o homem e a natureza (em tempos futuros), reforçando assim a necessidade dessa nova dimensão ética para a responsabilidade, capaz de dialogar e interagir com as possíveis consequências futuras para a existência humana - uma visão menos tecnicista diante da relação ser humano e mundo, visto que essa demonstra-se considerável no âmbito da práxis humana. Sobre isso, cabe destacar que a ética tradicional não educa “[...] sobre as normas do “bem” e do “mal” às quais se devem submeter as modalidades inteiramente novas do poder

e de suas criações possíveis” (JONAS, 2006, p.21, grifo do autor).

Essa nova visão ética vai além do modelo tradicional antropocêntrico, que sugere que o homem deve ser o centro das ações - uns com os outros ou de cada ser humano consigo mesmo -, da expressão cultural, histórica e filosófica, acabando por deixar de lado a valorização e o cuidado com a natureza, alegando que esta não está presente no campo da ação humana, assim “não era objeto da responsabilidade humana, ela cuidava de si mesma” (JONAS, 2006, p.33).

Diante da invisibilidade da natureza Boaventura de Souza Santos (2010, p.318), aponta que o contrato social define critérios de direitos e deveres, de inclusão e exclusão, sendo três os critérios principais estabelecidos pelos contratos sociais: “O primeiro condiz ao fato do contrato social incluir apenas os indivíduos e suas associações. A natureza é assim excluída do contrato [...]. O segundo critério é o da cidadania territorialmente fundada [...]. Por último, o terceiro critério é o (do) comércio público dos interesses”. O primeiro critério exclui a natureza, ou seja, a única natureza que conta é a humana,

considerando o fato dessa ser domesticada pelas leis do Estado, afirmando que “toda a outra natureza é ameaça ou recurso” (SANTOS, 2010, p.318).). Por sua vez, a socialização da economia não fugiu à essa delimitação do contrato social que, por sua vez, excluiu a natureza e vários grupos sociais aos quais o trabalho não deu acesso à cidadania. Como indica Santos (2010, p.322, “a inclusão tem sempre um limite, aquilo que exclui’.

A esse respeito dessa preocupante realidade, o autor alega que essa nova ética necessita ser centrada no ser humano e na natureza, ou seja, na preservação e continuidade de todas as formas de vida, indo além dos que vivem na mesma escala de tempo e espaço, sendo necessário repensar e “procurar não só o bem humano, mas também o bem de coisas extra-humanas, ou seja, alargar o conhecimento dos “fins em si mesmos” para além da esfera do homem e fazer com que o bem humano incluísse o cuidado delas” (JONAS, 2006, p. 23, grifo do autor).

Sendo assim, não valida-se somente o bem humano, mas também o bem extra-humano - a natureza -, a qual deixa de ser meio de satisfação das necessidades humanas, passando a ser vista como

*responsabilidade de todos*. Nesse sentido, a formação integral do sujeito em meio a ética da responsabilidade, mostra-se como um desafio tanto teórico, quanto prático, exigindo dos que se envolvem em educação processos cuidadosos de investigação, reflexão, cuidado, responsabilização pelo ato de ensinar, atenção, pesquisa e tomadas de decisão. Tendo em vista esse processo reflexivo, percebe-se a importância em reforçar a ideia de que essa nova visão ética não rompe, ignora ou desabona com os princípios éticos tradicionais - honestidade, virtude, justiça, entre outros, visto que

[...] as antigas prescrições da ética “do próximo” – as prescrições da justiça, da misericórdia, da honradez, etc. – ainda são válidas, em sua imediaticidade íntima, para a esfera mais próxima, cotidiana, da interação humana. Mas essa esfera torna-se ensombrecida pelo crescente domínio do fazer coletivo, no qual ator, ação e efeito não são mais os mesmos da esfera próxima. Isso impõe à ética, pela enormidade de suas forças, uma nova dimensão, nunca antes sonhada, de responsabilidade (JONAS, 2006, p. 39).

Por sua vez, o princípio de responsabilidade, mantém o compromisso com a preservação da vida e

da essência humana, de modo que o agir do sujeito do sujeito se torne “coerente não pela compreensão do ato em si mesmo, mas a dos seus efeitos e consequências finais para a continuidade da atividade humana no futuro” (JONAS, 2006, p. 49). Nessa magnitude de compreensão ética, percebe-se que a ética de responsabilidade edificada no momento presente, mantém um olhar firmado no futuro. Logo, esse conceito de futuro somente pode ser consolidado após a tomada de consciência do sujeito em relação às causas e aos efeitos de suas ações diante do Ser e da natureza.

Em continuidade, ao analisarmos as possibilidades de aplicação do modelo da ética da responsabilidade em meia a formação integral do sujeito, não se cogita a utilização da educação como meio para criticar as novas tecnologias e os muitos avanços oportunizados pelas mesmas, mas sim para agregar saberes, buscar o conhecimento prévio dos fatos e o “valor da máxima informação sobre as consequências tardias de nosso agir coletivo” (JONAS, 2013, p.74-75). Sobre esse aspecto, se válida destacar que a ética da responsabilidade, vai de encontro a preservação da existência em sua totalidade, visto que a esfera da educação mostra de maneira mais evidente como se interpenetram e se complementam, a

responsabilidade parental e a estatal, a mais privada e a mais pública, a íntima e a universal, na totalidade dos seus respectivos objetivos.

Por sua vez, essa responsabilidade parental, traz à tona a relação entre pais e filhos, onde o “objeto é a criança como um todo e todas as suas possibilidades e não só as suas carências imediatas” (JONAS, 2006, p.180). Sobre isso, a responsabilidade apresentada frente a formação integral do ser, seu processo de aprendizagem, se faz

Por educação: habilidades, comportamento, relações de caráter, conhecimento, os quais devem ser supervisionados e estimulados durante o desenvolvimento [...] o cuidado parental visa à pura existência da criança e, em seguida, visa a fazer da criança o melhor dos seres” (JONAS, 2006, p. 180).

Sobre a responsabilidade estatal, Jonas (2006, p. 180) alega existir certas semelhanças com a responsabilidade parental, que vão desde a existência física até os interesses “da segurança à plenitude, da condução até a felicidade”. Facilmente percebe-se que apesar de distintas, ambas responsabilidades compartilham conceitos comuns sobre a totalidade, continuidade e futuro, visto que englobam o Ser total do



objeto em todos seus aspectos, tanto nas vias individuais, como nas coletivas. Dessa forma, como máximo ponto comum, Jonas (2006) reforça que é através da educação que a criança constrói sua identidade histórica, sua historicidade, considerando que

[...] inclui a introdução no mundo dos homens, começando com a linguagem e seguindo com a transmissão de todo o código de crenças e normas sociais, cuja apropriação permite que o indivíduo se torne membro da sociedade mais ampla. O privado abre-se para o público e incorpora-o como parte integral do Ser da pessoa (JONAS, 2006, p. 181).

Em outras palavras, podemos dizer que a formação integral do sujeito como cidadão é objetivo inerente à educação. Nesse sentido, esse processo formativo, inicia-se com a responsabilidade dos pais que educam os filhos para o Estado, sendo que esse, que por sua vez, assim como os pais, também assume para si a educação desses sujeitos. Assim, “é impossível à responsabilidade educativa deixar de ser política” (JONAS, 2006, p.186), considerando que a criança vivencia na escola a preparação para a vida em sociedade, por meio da pluralidade de experiências

significativas direcionadas a formação e orientação dos valores inerentes ao ser humano e a cidadania, sejam eles por vias individuais ou por vias coletivas.

Ao analisar mais profundamente essa abordagem, percebemos que o ato de formar demonstra certa responsabilidade para com o outro, com a vida, o hoje e com o imprevisível mundo do amanhã. Logo, nenhum processo formativo ocorre isolado, de forma que formar-se no mundo é formar-se com os outros. Assim, a prática pedagógica, é vista como uma prática coletiva, especificamente humana e de natureza ética, necessitando assim englobar a responsabilidade pela vida em sua essência. Nesse sentido,

Ser responsável efetivamente por alguém ou por qualquer coisa em certas circunstâncias (mesmo que não assuma nem reconheça tal responsabilidade) é tão inseparável da existência do homem quanto o fato de que ele seja genericamente capaz de responsabilidade – da mesma maneira que lhe é inalienável a sua natureza falante, característica fundamental para a sua definição, caso alguém deseje empreender essa duvidosa tarefa (JONAS, 2006, p. 176).

Por meio dessa perspectiva, é válido trazer à tona que a observação de Santos (2010, p.339) ao

apresentar a necessidade da construção de um novo contrato social, aponta para a necessidade de um mundo mais inclusivo e sustentável, onde “[...] deve abranger não apenas o ser humano e os grupos sociais, mas também a natureza”. Sobre esses preceitos, a ética da responsabilidade pode ser compreendida como o princípio do agir humano, sendo projetado, no tempo presente e futuro, sob a forma de cuidado com um outro ser, estando esse em vulnerabilidade ou ameaça. Por fim, o que deve ser reforçado, é que a ética da responsabilidade, proposta por Jonas (2006), não substitui a visão ética tradicionalista, apresentando-se como complemento e atualização da mesma, na medida em que a noção de responsabilidade ganha novo sentido frente a pluralidade das mudanças e emergências vivenciadas na atualidade.

### **Considerações finais**

A partir das análises e estudos realizados, percebe-se que os conceitos trazidos por Hans Jonas (1994; 2006; 2013), conseguem propor uma educação ética em meio a um trânsito perfeito entre sujeito e natureza - presente e futuro, estando comprometida com a formação integral do sujeito, que por sua vez

reflete o compromisso ético assumido junto a educação de qualidade, tratando-se de um desafio de larga escala, que necessita ser continuamente (re)pensado de modo ousado, cuidadoso e humilde. Tal consciência da prática educativa também é trazida por Meireles (2017, p. 108), ao dizer que “quem trabalha com essa honestidade profissional que lhe está sempre pondo em evidência o tamanho de sua responsabilidade profissional sabe que educar é problema grave e difícil”.

Nesse cenário, percebe-se que a ética da responsabilidade vem ao encontro de uma prática pedagógica voltada para a formação integral do sujeito, possibilitando ao educador a construção de um referencial ético baseado na humanização, cuidado, responsabilidade, cautela e prudência. Assim sendo, também cabe ao docente a reflexão crítica sobre sua atuação, a busca constante por aprimoramento e a manutenção de um diálogo produtivo e ético com os alunos, buscando fomentar uma prática pedagógica capaz de legitimar novas gerações diante do imperativo tecnológico que se põe como determinismo.

Fica claro que a prática pedagógica voltada a formação integral do sujeito, me meio a ética da responsabilidade, demanda consciência, conhecimento

e compreensão, estando interligados na busca por um processo formativo, onde

[...] todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitua a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até ao âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidade. Quanto à solidez da moral e da piedade, deve dizer-se o mesmo (COMÉNIUS, 1976, p. 164)

Nesse sentido, segundo Hans Jonas (2006), o imperativo da responsabilidade se fundamenta na compreensão do fenômeno da vida e do conceito de liberdade de forma coletiva. Enfim, a visão proposta por Hans Jonas vai além da preocupação com a vida existente no planeta, compreendendo também a aflição com a morte da essência do ser humano, dada por um processo de destruição do “Ser” em prol da construção do “Ter”, em meio a dualidade sujeito e poder. Hans não critica as novas tecnologias, mas preocupa-se com o avanço irresponsável dessas, propondo que a ética da responsabilidade seja o meio pelo qual se possa refletir,

sobre a necessária cautela, limites e riscos para assim não inviabilizar a existência das gerações futuras.

Tendo em vista tais considerações, percebe-se a importância da prática dialógica, visto que o processo de formação do sujeito se dá através do diálogo. Dessa forma, o diálogo proporciona a mediação da ética em meio a pluralidade da vida, o encontro dos homens com a pronúncia do mundo, sendo uma condição fundamental para sua real humanização (FREIRE, 1987). Mais do que um dizer, o diálogo configura-se pela sua generosidade de colocar-se junto ao outro, de deixá-lo falar, de dar-lhe o tempo para se expor, pensar e interagir dialogicamente, onde “a aprendizagem não seja entendida como um simples depositar informações, mas como uma construção de consciência” (BENINCÁ, 2000, p.24).

Por intermédio desse processo, o conceito de ética proposto Jonas (2006) está diretamente preocupado com a manutenção da essência humana, mantendo como uma de suas principais teses a relação estabelecida entre dever e ser moral. Nesse sentido, percebe-se que o princípio da responsabilidade tende a viabilizar, junto à docência, inúmeras possibilidades de construção do conhecimento, utilizando o diálogo crítico

- prática dialógica - como uma estratégia de efetivação da práxis coletiva ética. Por sua vez, a visão proposta pela ética da responsabilidade, vem de encontro a frase de Freire (1987, p.87): “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Dessa forma, a promoção de uma educação ética necessita despertar, valorizar e defender a solidariedade como compromisso histórico, assumindo o desafio de fortalecer a humanidade existente na capacidade de respeitar e (con)viver com o diferente, de modo a preparar o sujeito para assumir de forma consciente sua responsabilidade frente às exigências, desafios e perigos que ameaçam o tempo presente e futuro, assim como a repercussão do modo de ser e agir da existência humana futura.

## Referências:

**ADORNO**, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

**BENINCÁ**, Elli. A prática pedagógica na sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. In: *Ética e diálogo na prática pedagógica universitária*. Passo Fundo: Editora UPF, 2000. p. 19-31.

**COMÊNIO**, João Amós. *Didática Magna*. Tradução. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calou-se Gullbenkian, 1976.

**CORTELLA**. M. S. *Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética*. 9ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

**FREIRE**, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

**IMBERNÓN**, Francisco. *La formación del profesorado*. Espanha: Paidós, 1994.

**JONAS**, H. *Ética, medicina e técnica*. Lisboa: Vega Passagens, 1994.

\_\_\_\_\_. *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Tradução de Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto/ EdPUC- Rio, 2006.

\_\_\_\_\_. *Técnica, Medina e Ética: sobre a prática do Princípio Responsabilidade*. Tradução do Grupo de Trabalho Hans Jonas da ANPOF. São Paulo: Paulus, 2013.

**KANT**, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.



**LALANDE**, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de Fátima Sá Correia, Maria Emília V. Aguiar, José Eduardo Torres e Maria Gorete de Souza. 1993.

**MEIRELES**, Cecília. *Crônicas de educação*. São Paulo: Global, v.3, 2017.

**SANTOS**, Boaventura de S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

# **História e trabalho: uma aproximação necessária na Educação de Jovens e Adultos, o caso da Região dos Lagos/RJ**

Luciano Cesar da Costa<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Professor, Educador e Historiador. Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (2011), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (2014) e doutorado também pela Universidade Federal Fluminense (2019). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: Hierarquia, Embaixadas, Conflitos e Restauração Portuguesa. Recentemente, tem se dedicado aos estudos das embaixadas portuguesas em Roma durante a Restauração Portuguesa, bem como a atuação da comunidade portuguesa em Roma. É membro fundador do grupo Sigillum - Estudos sobre diplomacia, além de membro da Rede brasileira de Estudos em História Moderna.

E-mail: [lucianocesar\\_3@hotmail.com](mailto:lucianocesar_3@hotmail.com)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0882758867168666>

**Resumo:** O presente capítulo trata sobre o Ensino de História para a Educação de Jovens e Adultos. O objetivo central é mostrar como a Educação de Jovens e Adultos necessita de uma constante adaptação curricular que leve em conta a configuração própria dos alunos trabalhadores. Para tanto, elencamos diversos instrumentos legais, tais como leis e estatutos, bem como a literatura mais atualizada no campo da educação. Dessa forma em consonância com a orientação pedagógica, nosso objetivo foi relacionar o mundo do trabalho, já conhecido pelos educandos, com a história e os conceitos históricos relativos ao mundo do trabalho. A junção dos conceitos históricos com a vivência dos estudantes da EJA forma assim, um saber escolar próprio que é evidenciado no artigo que se segue. Por fim, como estudo de caso, abordamos essa realidade em dois municípios da região dos lagos do Rio de Janeiro: Saquarema e Araruama.

**Palavras-chaves:** ensino de história; trabalhador; Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Mais um dia ensolarado de trabalho. Aguardo dentro do carro com o ar-condicionado ligado para entrar na escola no horário certo. Observo, oculto pelo vidro fumê, uma senhora que troca seus sapatos um velho tênis por um chinelo confortável, não antes de esticar os dedos. Ela, Dona Cora, é uma das muitas estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que encara uma dura jornada de trabalho fazendo longas caminhadas para chegar até a colégio diariamente, uma vez que não recebe auxílio do empregador para arcar com os custos do transporte público. O objetivo do presente artigo é refletir e compreender o funcionamento da EJA e de seus atores, como Dona Cora, mais precisamente no que diz respeito ao Ensino de História, modalidade de ensino tão importante para a realidade brasileira.

A Constituição Federal assegura, em seu artigo 208, o acesso ao estudo fora da idade própria:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Assim, tem-se não apenas o acesso à educação para Jovens e Adultos, mas também ao ensino gratuito. Contudo, a Constituição Federal de 1988 não apresenta com clareza as diversas formas e especificidades dessa modalidade de ensino:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VII. oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

O artigo 37º explica ainda sobre as especificidades da EJA.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola (BRASIL, 1996).

Por outro lado, a LDB (1996) adiciona importantes elementos e detalhes sobre a oferta da modalidade EJA, não apenas reconhecendo a

necessidade de adaptação às disponibilidades dos estudantes, mas também para aqueles que já se encontram no mundo do trabalho. Esses elementos têm relação direta com o relato inicial da discente Dona Cora, que caminhava por quase uma hora do trabalho até a escola. Quais necessidades e disponibilidades essa educanda tinha, ou melhor, deveria ter para sua permanência nos estudos?

Dessa forma, os dois principais aparatos legislativos sobre Educação Brasileira garantem e defendem a gratuidade da Educação de Jovens e Adultos, bem como sua adequação ao mundo do trabalho. Márcia Rodrigues Neves Ceratti, em artigo recente que reúne algumas das reflexões mais recentes sobre a EJA no Brasil, destaca também a importância das demais legislações em outros campos de atuação, inclusive os estaduais e municipais. Citando assim um dos decretos do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer Nº 11, de maio de 2000, e da Resolução Nº 1 de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a reconhece como:

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...] em que a ausência de

escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (BRASIL, 2000).

Por fim, é necessário pensar como a Educação de Jovens e Adultos é abordada dentro das respectivas municipalidades em tela. Para tanto, foram consultadas não apenas as Leis Orgânicas dos respectivos municípios, mas também as normativas e estatutos específicos para os sistemas educacionais.

Em análise no presente artigo, foram escalonadas duas cidades em que o autor atua como professor, ambas desde 2016, tanto na rede privada como na rede pública. Trata-se assim de um artigo que visa intercalar relatos de vivências e a própria produção do saber escolar com a perspectiva teórica sobre a Educação de Jovens e Adultos no âmbito brasileiro, também correlacionando-os com a história educacional das respectivas cidades, a saber, Araruama e Saquarema.<sup>6</sup> (MONTEIRO, 2007)

Os dois municípios, Saquarema e Araruama situam-se na Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro, essa área, como o próprio nome já indica, é cercada de lagunas salinas que foram utilizadas ao

---

<sup>6</sup> MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

longo da história para produção e extração de sal. Mais recentemente, em especial a partir da década de 1970 do século XX, a atividade turística e de veraneio tem sido o mote econômico central dessas regiões. Ainda que guardem algumas particularidades entre si, serão utilizadas no presente artigo a história de ambas as localidades, já que carregam muitos elementos em comum.<sup>7</sup> (ROCHA, 2014)

Demograficamente falando, os dois municípios tiveram um breve período de crescimento populacional durante o século XIX, sobretudo por conta da atividade da cafeicultura, que trouxe um expressivo contingente de pessoas escravizadas para a região. A instalação da ferrovia-carril de Maricá ampliaria ainda mais essa realidade, ainda que a construção das estações na região só tenha se concretizado no início do século XX, justamente quando o café parecia perder a importância de outrora, vemos a ampliação da produção salina apresenta seus primeiros passos, tendo diversos momentos de altos e baixos, têm-se, por conseguinte, uma predominância de atividades ligadas ao turismo e ao setor terciário, que é o setor cuja maioria da população se encontra ocupada.

---

<sup>7</sup> História e patrimônio: Saquarema / Helenice Aparecida Bastos Rocha ... [et al.]. 1. ed. - Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.



Cabe dessa forma observar como as legislações municipais retratam a Educação de Jovens e Adultos, em especial, quando oferecida no turno noturno, a saber aquele que mais atende a população ativa no mercado de trabalho. A seguir, serão analisados diretrizes inerentes ao município de Araruama cuja quantidade de dispositivos legais é mais avançada, ainda que a aplicabilidade delas tenha evidentes limites; Saquarema, por outro lado têm legislação mais desatualizada, mas o volume ações para melhorar as condições da Educação de Jovens e Adultos.

O Estatuto dos Servidores de Araruama apresenta alguns indicativos do comportamento de seus agentes públicos, mas pouco fala sobre professores e demais profissionais da educação ou sobre suas respectivas atribuições. Um tópico relevante neste documento é aquele que destaca que é obrigação do professor lecionar em “qualquer grau ou ramo legalmente estabelecido” (artigo 172º), o que indica a obrigatoriedade de docentes lecionando na EJA, sendo ilegal qualquer tipo de recusa. A ausência de artigos e demais mecanismo legais, por certo, deve-se à falta de um aparato específico para o segmento educacional - o Regimento Escolar da rede - que será examinado a seguir.

O município apresenta um Regimento Escolar publicado em 2016, data do ingresso deste autor nesta rede de ensino. Para além de diversos mecanismo formais, tais como deveres e obrigações de professores e alunos, o regimento fornece algumas pistas sobre o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos na municipalidade e sua estrutura curricular. Um dos primeiros pontos relevantes do documento é a adequação às "condições de vida e de trabalho" dos discentes em perfeita consonância com as legislações superiores. Essas legislações só permitem o ingresso dos alunos na EJA se já completaram 15 anos, sendo vedado o ingresso em idade inferior. Citando o parágrafo segundo do artigo 67º da dita lei referida lei, que diz: "O Poder Público deve viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na Unidade Escolar, mediante parcerias público-privadas, com ações integradas e complementares entre si." A admissão da presença de recursos privados abre precedente para sua presença dentro das escolas públicas, ainda que tal parceria possa ser vista no turno regular, na EJA, dentro da realidade escolar que presencio, ela não ocorre.

Ainda nesse mesmo, elabora-se mais um adicional dos objetivos da EJA na municipalidade:

“elevar a autoestima” dos alunos por meio da cidadania e sua “qualificação para o trabalho”. Mais uma vez, o trabalho aparece como mote das respectivas legislações educacionais. A EJA se organiza segundo essa legislação em duas possibilidades: diurna presencial e noturna semipresencial. É nessa última que algumas observações precisam ser feitas. Leia-se o artigo 69º da presente lei:

I- EJA Noturno: de modo semipresencial, assegurada a organização de horários flexíveis e utilização de metodologias, livros didáticos, módulos instrucionais e recursos audiovisuais variados;

§ 1º. A oferta da EJA Noturno tem parte da sua carga horária cumprida com aulas presenciais e parte com atividades complementares extraclasse, podendo ser desenvolvidas dentro ou fora do espaço físico da Unidade Escolar;

§ 2º. Na EJA Noturno, as aulas presenciais têm início às 19h30min e seu término às 21h45min, contemplando 03 tempos de aula de 45 (quarenta e cinco) minutos com, no mínimo, 2(dois) componentes curriculares diários.

§ 3º. Os 2 (dois) primeiros e o último tempo de aula, é de frequência facultativa ao discente, na EJA Noturno, e obrigatória na EJA Diurna, desenvolvidos em forma de atividades e projetos definidos pelo Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar.

Assim, a respectiva legislação admite a adaptação de horários e sua respectiva flexibilidade para os alunos da EJA noturna, incluindo a modalidade semipresencial. Contudo, a modalidade semipresencial precisa de um acompanhamento diferenciado das atividades de ensino-aprendizagem, o que dentro da realidade escolar observada é apenas parcialmente feito, em parte pela própria condição social dos discentes de Araruama, como mais à frente será explicado.

Por fim, existe uma limitação para o número de alunos da I até a V fase, sendo somente 25 alunos discentes por sala; já da VI até IX fases admitem-se 30 alunos por sala, sendo necessária a diminuição do número de alunos na sala quando da presença de discentes com necessidades educacionais especiais ou outras necessidades educacionais dentro da sala. Leia-se: “Para cada aluno que necessita de AEE, e/ou com problemas de desenvolvimento de todos os níveis e tipos, incluído nas turmas regulares das Unidades Escolares, o número de discentes previsto no caput deste artigo será reduzido em 02(dois)” (Artigo 92º). Apesar do importante aparato legal, que garante um número de alunos mais reduzido na realidade escolar em que estamos inseridos, encontra-se um quantitativo mais reduzido de alunos face à elevada evasão escolar.

Vale ressaltar a forma específica como é realizado o atendimento educacional especializado, que garante que o discente com tais necessidades não apenas o direito ao profissional de atendimento especializado-inclusive na modalidade EJA-, mas também o acesso à sala de recursos multifuncionais. A lei inclusive incentiva que os discentes com necessidades especiais sejam encaminhados à EJA quando “não apresentarem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (artigo 74°). Curiosamente, como acima mencionado, a possibilidade da troca de turnos e modalidades escolares foi uma das mudanças estruturais entre a versão do regimento interno do município entre 2011 e 2016.

O regimento escolar do município limítrofe, Saquarema, também apresenta algumas considerações importantes sobre a Educação de Jovens e Adultos. O primeiro elemento previsto no regimento publicado em 2013 fala sobre a estrutura curricular dividida em etapas, mas também admite que deve haver flexibilidade para aqueles educandos que interromperam seus estudos ou se encontram fora da idade própria para sua referida etapa de ensino. Outro ponto muito importante é a presença de um dispositivo para ilustrar a evasão de alunos, prevendo que, a cada

trinta dias consecutivos de faltas, o aluno possa ser considerado evadido.

Porém é na Seção III do presente regimento que há a definição clara do funcionamento da Educação de Jovens e Adultos. Tal como os outros dispositivos legais, que especificam a idade mínima de 15 anos completos para ingresso na EJA, o regimento fala sobre a adequação às "condições de vida e trabalho", bem como "elevar a autoestima do alunado" e sua "qualificação para o trabalho". Trata-se assim de uma junção exata entre as três legislações supracitadas: Constituição, LDB e os dois regimentos escolares. Diferente de seu congêneres em Araruama, será mostrado que o Regimento de Saquarema prevê que o município construa uma Proposta Curricular da rede, bem como o Projeto Político Pedagógico das respectivas unidades, devendo o professor - com "acompanhamento" do Orientador Pedagógico - aplicar e construir seus planejamentos levando em consideração o perfil "de sua clientela."

Cabe agora observar os Projetos Políticos Pedagógicos para melhor compreender estas duas realidades escolares. O perfil dos discentes em ambas as escolas apresenta semelhanças expressivas. A

escola de Saquarema, Escola Municipal José Bandeira (antiga Escola Castelo Branco), fica no bairro do “Boqueirão”, que se encontra nas proximidades do centro da cidade e, portanto, de fácil acesso. A escola dá frente para a laguna de Saquarema, tendo o bairro uma forte conexão com a atividade pesqueira e de turismo na região. Na Educação de Jovens e Adultas noturna, ela atende, além dos alunos residentes do próprio bairro, alunos de um bairro distante, chamado Jaconé. Entre esses bairros percebe-se uma diferença relevante: enquanto os alunos oriundos do próprio “Boqueirão” tendem a ser mais conhecidos pela equipe pedagógica, já que tendem a ser mais frequentes nas aulas. Esses alunos que residem no “Boqueirão” acabam sendo mais frequentes, também são mais acessíveis a equipe de apoio pedagógico da escola. Por outro lado, o bairro de Jaconé apresenta diversas regiões mais carentes e, em alguns casos, com pontos de tráfico de drogas. Dessa forma, uma parte substancial dos alunos advindos de Jaconé apresentam problemas sociais correlatos e, infelizmente, também são os alunos menos frequentes, é nesse grupo de alunos que encontramos uma violência mais predominante em seu comportamento.

É importante frisar que, desde 2022, ocorre por parte da Prefeitura de Saquarema uma série de programas sociais e de ações específicas dentro do segmento educacional municipal, tendo ele inclusive elaborado um Plano Municipal de Educação, como antes mencionado. Entre as várias medidas tomadas pelo governo municipal destaca-se vê-se o fornecimento de bolsas de estudos para os alunos da EJA, no valor de trezentos reais. Dessa ação duas consequências imediatas ocorreram: um aumento expressivo dos discentes no segmento, de pouco mais de setenta alunos para quase duzentos alunos na EJA noturna; e a presença de muitos alunos que perceberam na bolsa de estudos, não apenas a oportunidade de obter renda, mas também de dar prosseguimento aos estudos.

De forma semelhante, tem-se a escola de Araruama, E.M. Margarida Trindade de Deus. A unidade escolar encontra-se no bairro da “Fazendinha”, localizado nas proximidades da Estrada de São Vicente (RJ-138) e dista cerca de quatro quilômetros do centro da cidade, sendo uma escola mais periférica que a de Saquarema. Como se enuncia no próprio projeto político pedagógico da instituição, a escola atende a uma vasta quantidade de alunos carentes e com diversos problemas sociais correlatos. Especificamente, a



comunidade ainda atende a um número pequeno de alunos, sendo a infrequência uma constância, bem como o comportamento violento. Dessa forma, é o cenário escolar mais desafiador.

Passemos, por fim, à análise dos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos e do funcionamento efetivo das escolas, inclusive por meio de seus Conselhos Escolares. Em Saquarema, a presença de Conselhos Escolares é mais ativa sendo esses, inclusive, regidos por estatuto próprio. Tal presença permite um acesso mais amplo às instâncias escolares superiores, notadamente, à Secretária Municipal de Saquarema, além de ser um mecanismo que viabiliza a gestão democrática dentro da escola. Vale ressaltar que, por serem adultos, os alunos da EJA são sempre muito atuantes dentro do conselho, além de serem membros antigos da comunidade, o que fortalece sua atuação dentro desses organismos. Interessante lembrar que na escola de Saquarema, José Bandeira (antiga Castelo Branco) – o nome da escola foi alterado por conta da referência ao passado ditatorial brasileiro – encontra-se em reformulação o Projeto Político Pedagógico. O documento mais recente é de 2014 e ainda carrega o nome antigo da escola. Como parece razoável pensar, seu texto está desatualizado. Seguem

outras referências teóricas, tal como Paulo Freire que argumenta sobre a impossibilidade de uma educação neutra; ou ainda a noção de indivíduo integral de Henry Wallon. Curiosamente, porém, o texto não propõe como essas ideias poderiam ser aplicadas na prática cotidiana da escola. Ao invés disso, há um emaranhado de regras de conduta de alunos e professores. Por fim, tem-se uma série de projetos no PPP, mas nenhum deles é aplicado na unidade escolar atualmente, ainda que nela haja muitos projetos atuais, nenhum deles se encontra no PPP de 2014, o que mais uma vez evidencia a necessidade de uma atualização desse documento por parte da comunidade escolar.

Quanto à escola de Araruama, há um Projeto Político Pedagógico atualizado, sendo inclusive reformulado anualmente. Em linhas gerais, o Projeto da escola dá conta da complexa realidade escolar da região, com muitas mazelas sociais e problemas de indisciplina no alunato, ideia que permeia todo o Projeto Político Pedagógico, bem como as precárias condições urbanas do bairro. A unidade escolar atende quase 900 alunos, distribuídos nos três turnos e em 17 salas, contando ainda com uma sala de recurso. A quase completa ausência de áreas de lazer na comunidade transforma a escola em um grande centro de lazer da

região, o que se percebe, por exemplo, nas festividades escolares sempre lotadas. Outro ponto relevante dessa comunidade escolar são os diversos templos religiosos, como aponta o PPP da escola, o que já mostra um grande número de alunos e responsáveis religiosos (sempre presentes na escola), porém, essa mesma realidade convive com a presença de outras questões sociais, como uso de drogas ilícitas e do alcoolismo frequente.

Quanto às instituições escolares, o PPP afirma que a escola possui grêmio estudantil, bem como o Conselho Escolar. Infelizmente, o grêmio estudantil no período em que leciono na unidade, nunca esteve ativo; já o Conselho Escolar, existe de forma burocrática no papel, não tem qualquer aderência à realidade escolar, tampouco com a gestão democrática. Trata-se, na verdade, de um Conselho Escolar “de gabinete”, feito sem a participação ativa da comunidade. O PPP segue descrevendo os diversos elementos administrativos da escola: direção, deveres e obrigações. Um dos cargos mais bem descritos é a coordenação de turno pois, ausência dos diretores, esses acabam assumindo uma grande centralidade no dia a dia da escola, sendo peças fundamentais para o bom andamento das aulas. Essa realidade é ainda evidente na Educação de Jovens e

Adultos da unidade, já que há muitos problemas sociais que impedem os alunos de frequentarem as aulas com a devida regularidade. Sem as informações colhidas pela coordenação o trabalho docente seria difícil. Naturalmente, a sondagem da presença dos alunos deveria ser feita pelos orientadores educacionais, outro importante cargo da escola; entretanto, como os dirigentes quase sempre residem na comunidade, têm mais fácil acesso aos estudantes.

No campo teórico, o PPP se apresenta atualizado e com referências clássicas no campo da pedagogia. Desde Piaget até citações de Dalai Lama. Infelizmente, muitas delas aparecem sem as referências adequadas e passam a ligeira sensação de um amálgama de citações fora de contexto. Quanto ao currículo propõe que este seja crítico e visto de forma contextualizada com a realidade dos alunos. Por fim, vale lembrar que qualquer dessas referências e ideias foi amplamente discutida com a comunidade da escola, trata-se, portanto, de um Projeto Político Pedagógico feito “em gabinete”.

Ainda no PPP vamos ver inúmeros objetivos gerais e específicos, sendo um dos mais notórios a diminuição da “evasão escolar”. Trata-se, bem verdade,

de um dos grandes problemas da EJA da escola e de outras localidades. A meta prevista fala de uma redução de 70% para 40% da evasão na unidade. Outro objetivo central e que permeia todo o PPP é ampliar a ligação entre a comunidade e a escola, como o próprio PPP admite, em muitos aspectos a escola se configura como o único espaço de lazer de muitas dessas famílias. Vale ainda recordar que as festividades são um importante mecanismo para obtenção de recursos por parte da escola, para financiar atividades e passeios, a essas se associam as cantinas escolares. Dentro das normas específicas segue também a ideia de que os “docentes” se envolvam com as normas disciplinares da escola. Essa parte é crucial, pois com um alunado bastante indisciplinado, nem sempre se consegue construir consenso sobre a conduta disciplinar mais adequada dentro do ambiente escolar. Todas estas definidas como metas de curto prazo.

Nas metas de longo prazo também encontramos diversos elementos: como a formação de um cidadão crítico; mas chama peculiar atenção a citação direta a EJA, prevendo que os docentes deveriam fazer a adaptação curricular para a EJA. E mais ainda:

Palestras dirigidas aos alunos do período noturno para que os mesmos possam,

através de informações atuais, sentir-se estimulados a frequentar as aulas, percebendo que os conhecimentos adquiridos na Escola serão necessários para que possam enfrentar um mundo globalizado onde a mudança se faz diariamente (2022).

Essa parte é muito interessante, pois breve uma ação específica para combater a evasão escolar nas turmas de EJA, o que reforça ações concretas para combater a evasão escolar. Importante destacar que desde que atuo na presente unidade podemos observar que fato, a EJA é acompanhada por diversas palestras que procuram auxiliar o cumprimento do objetivo supracitado. Ainda que o presente Projeto Político Pedagógico se encontre muito atualizado e reelaborado dentro das normas mais atualizadas, encontramos duas questões centrais: a primeira é a ausência de uma construção democrática e coletiva; a segunda e que pouco se fala de metas e objetivos específicos para EJA, salvo os casos mencionados.

Uma vez analisadas as respectivas legislações, é necessário pensar como a realidade concreta evidencia o cumprimento ou não de tais dispositivos normativos e o alcance dos princípios gerais norteados pela Constituição e pela LDB, em especial, ao foco no Ensino de História.

A professora Circe Bittencourt organizou uma importante coletânea sobre o Ensino de História e, em diversos capítulos que abordam da Pré-História até a Guerra Fria, podemos dimensionar alguns elementos do Ensino de História, ainda que nenhum dos deles mencione a questão da Educação de Jovens e Adultos. Um dos pontos mais centrais identificados nas produções da professora é a busca por um ensino que se relaciona com a função social da educação, a saber, formar cidadãos críticos e capazes de interpretar o mundo instrumentalizando os conhecimentos adquiridos.<sup>8</sup>

Dentro dessa esteira, foi possível identificar que a maioria dos alunos da EJA eram compostos de trabalhadores. A esses se mesclavam alunos com defasagem de idade/série. Trata-se, neste último caso, de realocar os alunos tidos como “difíceis” na EJA, uma vez que não se adequaram ao ensino regular diurno. Tal postura, quase sempre protagonizada pela gestão da escola, pode, sem dúvida, ser questionada, afinal trata-se de segregar alunos em face seu comportamento, como se a transferência para EJA fosse uma punição. Entretanto, a realidade concreta acaba por mostrar que

---

<sup>8</sup> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5ed. São Paulo: Cortez, 2018.

muitos desses alunos encontram na EJA um espaço de sociabilidade mais adequado a sua idade, bem como a suas vivências, em especial, os diversos relatos de violência cotidiana nas comunidades circunvizinhas à escola. Importante reforçar que em Araruama, por exemplo, o regimento escolar municipal foi alterado para admitir esse tipo de mudança realizada pela gestão escolar. A exemplo disso, no regimento de 2011, não se admitia a troca de turno antes do término do ano letivo; já em 2016, na nova versão, essa realidade da transferência de modalidade, mesmo durante o ano letivo, quando tal necessidade fosse observada pelo corpo técnico.

O que pareceu absolutamente fundamental desde o início era que na EJA, a prática pedagógica deveria estar vinculada à vida prática concreta dos educandos. Naturalmente, Paulo Freire já alertava sobre essa questão em seus estudos, mas a prática concreta em sala a revelou ainda mais essencial. As práticas cotidianas na EJA revelaram uma forte aproximação entre os educandos e o mundo do trabalho. Seguindo na esteira das mudanças recentes em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/2018), assim como as recém-publicadas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e



Adultos (BRASIL, 2021), produzem uma base sustentadora de práticas que buscam traduzir a responsabilidade profissional e o compromisso social com a aprendizagem ao longo da vida e, por conseguinte, a experiência de vida dos educandos é essencial para o ensino de história nesse cenário.

Esse aprendizado relacionado à vida pressupõe que somos indivíduos em constante construção e reelaboração, realidade essa também enfatizada tanto pela legislação supracitada, bem como pela literatura educacional mais atualizada. Como resume bem Moacir Gadotti:

[...] uma das potencialidades do princípio da “aprendizagem ao longo da vida” é que ele quebra uma visão estanque da educação, dividida por modalidades, ciclos, níveis etc. Ele articula a educação como um todo, independentemente da idade, independentemente de ser formal ou não-formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola e nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem (GADOTTI, 2016, p. 8).

Essa visão que relaciona o trabalho com as atividades laborais vai também ser defendida por Paulo Freire: “transformando a realidade natural com seu

trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os. Isto é o que explica a cultura como produto, capaz ao mesmo tempo de condicionar seu criador” (FREIRE, 1982, p. 27)

E, também, por Célestin Freinet:

Transformando a Natureza e o mundo em que vivem, os homens transformam a si próprios. Donde o caráter fundamentalmente educativo do trabalho, que lhes permite a autotransformação, na medida em que transformam o mundo e se apropriam do mundo novo que se constitui daí, atualizando-se histórica e culturalmente. Para Célestin Freinet, essa apropriação do mundo novo, construído pelos humanos, significa sua conquista do mundo e, para ele, “esta conquista efetua-se pelo *trabalho, que é a atividade pela qual o indivíduo satisfaz as suas grandes necessidades* psicológicas e psíquicas a fim de adquirir o poder que lhe é indispensável para cumprir o seu destino” (FREINET, 1969, p. 44).

Logo, vê-se que, mais uma vez, a educação, mais especificamente a Educação de Jovens e Adultos, não pode ser vista de forma limitada, logo uma vez que não está restrita ao espaço escolar, mas sim a todos os aspectos da vida, inclusive ao mundo do trabalho. Ciente dessa visão teórica, ao longo do estudo e prática docente fica claro que os alunos da EJA, nas duas realidades escolares, exercem inúmeras atividades

laborais: eletricitas, domésticas, motoristas, porteiros, caixas e seguranças. Em quase sua totalidade apresentam um conhecimento prévio dos direitos trabalhistas previstos pela Consolidação das Leis Trabalhistas, tais como 13° salários, férias remuneradas, descanso semanal, e é claro, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. Apesar do conhecimento prático, poucos conhecem a história de conquista desses direitos fundamentais, bem como os conceitos básicos que diferenciam as diversas formas de trabalho ao longo da história.

Dessa forma, a intervenção discente em sala de aula baseia-se na busca por esses dois saberes: o processo histórico que marcou a criação das leis trabalhistas no Brasil; e o domínio dos diversos conceitos históricos que envolvem o mundo do trabalho. Não existe caminho possível para falar de classe trabalhadora e sua respectiva luta sem a obra de E. P. Thompson, mais precisamente em seu clássico *A Formação da Classe Operária Inglesa*, publicado originalmente em 1963.<sup>9</sup> (THOMPSON, 1987) Curiosamente, muitos dos conceitos formulados em seu livro, já eram desenhados antes de sua publicação. A

---

<sup>9</sup> E. P. Thompson. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 3 vols.

própria ruptura com o Partido Comunista, já indicava a satisfação de Thompson com o afastamento entre os intelectuais socialistas e os trabalhadores, aqueles que estavam no chão da fábrica. Vale, nesse caso, recordar as colocações do Professor Marcelo Badaró, que reforça a importância de sua atuação como professor de adultos na extensão universitária na Universidade de Leeds, cargo que ainda exercia quando redigiu sua importante obra. Trata-se, assim, de um intelectual não-típico, tendo sido combatente na Segunda Guerra Mundial e desde cedo atuado na militância no Partido Comunista, que mais tarde deixaria para tentar formular novas alternativas para a esquerda britânica. Em síntese, era um intelectual engajado nas questões sociais de seu tempo exemplificada pela sua atuação na Educação de Jovens e Adultos.<sup>10</sup>

Como observa o professor Marcelo Badaró, Thompson fez um enorme esforço de definir a classe trabalhadora nos anos 1960, justamente em um momento de relativo incremento do poder de compra, que muitos chamariam de “aburguesamento” da classe

---

<sup>10</sup> BADARÓ, Marcelo. História e projeto social: a origem militante do debate sobre classes e luta de classes na obra de E. P. Thompson. Capturado em 28/05/23: [https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6638\\_Badaro\\_Marcelo.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6638_Badaro_Marcelo.pdf)

operária. Thompson combate assim duas visões: de um lado uma historiografia liberal, que procura minimizar a condição precária da classe operária; de outro, um marxismo ortodoxo, que usava uma leitura excessivamente quantitativa para explicar a luta de classes, desprezando o conceito de “experiência” tão caro para Thompson. No lado liberal, merece destaque a obra de T. S. Asthon, que também postulava uma convergência entre várias classes sociais no processo de industrialização inglês, apresentando uma visão positiva do processo de industrialização. Em síntese, é possível dizer que a obra de Thompson percebe a “classe” como uma categoria dinâmica, que pode tanto se autodefinir como ser definida por outros. Para ele, deve-se evitar o reducionismo econômico na análise da classe, pois o que a define é sua agência histórica - entendendo, nesse caso, “agência” como sendo a capacidade do indivíduo de agir sobre a sua própria vida.<sup>11</sup>

Por fim, como esclarece o professor Badaró, existe uma estreita relação entre a experiência de Thompson como professor e sua percepção da classe

---

<sup>11</sup> Muitos marxistas criticaram a obra de Thompson alegando o excesso de culturalismo. Como argumento Ellen Wood, Thompson defendia uma simultaneidade entre os elementos econômicos e culturais.

operária, reconhecendo que o saber discente deve ser tomado em conta, a vivência real das pessoas, sua experiência em si deve ser fundamental para entender o mundo. Leia-se:

“De modo geral, o tutor acredita ter aprendido mais o que ele transmitiu ... e apesar de alguns erros iniciais, a classe aprendeu a trabalhar no espírito desejado na WEA (Associação Educacional de Trabalhadores) – não como o tutor e a audiência passiva, mas como um grupo combinando diversos talentos e fundindo diferentes conhecimentos e experiências para um fim comum”.<sup>12</sup>

Uma vez definida uma percepção do conceito de classe, devemos procurar correlacionar essa situação de classe com o surgimento das Leis Trabalhista e do próprio trabalhismo no Brasil. Para tanto, parece essencial a obra de Angela de Castro Gomes, curiosamente, uma historiadora muito influenciada pela obra de Thompson. (GOMES, 2005) O que a historiadora Angela de Castro Gomes identifica é uma coincidência entre a consciência de classe dos trabalhadores brasileiros com a própria estrutura do

---

<sup>12</sup> Apud. Marcelo Badaró.

trabalhismo que se desenvolvia nos anos de governo Vargas.<sup>13</sup>

Diante da ideia de classe como categoria dinâmica e da especificidade do trabalhismo brasileiro, é observável que a maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos dos municípios em tela apresenta uma forte consciência de si e do mundo que os rodeia. Sempre me recordo do caso de três jovens alunos da EJA que trabalhavam em um mercado nas proximidades da escola. Eles chegavam juntos e sempre atrasados, cerca de trinta minutos às classes. Verbalmente advertidos, alegavam que chegavam atrasados porque o trabalho não os liberava. Como de costume, consultei nos dias seguintes a equipe de suporte pedagógica e a inspetoria da escola, que não apenas confirmou, como ainda complementou: “ali (se referindo ao empregador) as coisas são difíceis.”. A precária situação dos discentes trabalhadores só se agravaria algumas semanas depois, quando foram demitidos. Um dos rapazes teve que faltar por dias para cuidar da mãe acamada; um segundo faltou por outros problemas pessoais, o que fez o empregador concluir que estavam armando algo, demitindo os três amigos.

---

<sup>13</sup> GOMES, Angela Maria de Castro. A invenção do trabalhismo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

Desde então, o recorte temático das aulas de história na EJA, em todas as suas fases, tem sido as diversas noções de trabalho. Servidão, escravidão, colonato, pareceria, meeiro, trabalho formal, informal e subemprego têm sido alguns dos muitos conceitos elaborados e revisitados. A previsão de uma adaptação curricular é pautada em lei, como antes visto. Ademais, o tempo quase sempre reduzido e as dificuldades operacionais (atrasos, faltas, problemas no transporte e estrutura escolar) acabam nos obrigando a tal adaptação.

A história por si só já seria ilustrativa, mas se torna mais elucidativa pela forma como foi descoberta. Durante uma aula, que marcava as diferenças entre a Lei da Estabilidade criada no governo Vargas e as mudanças decorrentes da Reforma Trabalhista durante a ditadura militar no Brasil, explicava o que significava historicamente o FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) e o quanto ele enfraquecia a concepção trabalhista criada durante o Estado Novo. De pronto sou sumariamente interrompido por um dos três alunos mencionados: “Professor, como funciona essa coisa de multa de fundo? Meu patrão tá querendo dar justa causa na gente.” Apontando em seguida os outros dois colegas. Interrompi o planejamento regular da aula e



escutei os rapazes. E logo se seguiram inúmeras explicações do que eles deveriam fazer, nenhuma delas por mim, mas sim pelos próprios colegas de classe. Uma das alunas, já aposentada, exclamou: “Manda dar baixa na carteira! Porque depois você se enrola para se aposentar.” A simples experiência se transformou em uma das aulas mais interessantes que já ministrei. Falamos de conceitos básicos de classe social, “mais-valia”, lucro, dignidade da classe trabalhadora e a velha relação entre tempo e trabalho. Sintetizamos construindo coletivamente quais eram os principais direitos previstos nas CLT. Um dos jovens finalizou: “Professor, não tem jeito, patrão é tudo igual”, não antes de proferir um estrondoso palavrão.

No âmbito das respectivas municipalidades: Saquarema e Araruama podem ter aplicabilidades distintas dessas práticas de ensino e orientação pedagógica. Como vimos, os municípios possuem muitas similaridades em suas realidades escolares, mas também encontram notórias diferenças. Enquanto em Araruama encontramos um volume maior de dispositivos legais que amparam a EJA, temos uma realidade concreta mais sensível, visto que uma parcela significativa dessas normativas são ignoradas. Em Saquarema, na direção oposta, temos normativas que

podem estar desatualizadas, notadamente o Projeto Político Pedagógico da Escola, mas no âmbito mais geral do município algumas ações têm demonstrado melhoras expressivas tanto na evasão escolar, quanto no processo de ensino aprendizagem. O Plano Municipal de Educação ao criar um incentivo pecuniário direto acabou por ampliar o acesso a essa modalidade de ensino, bem como o acesso a recursos diversos que possibilitaram uma prática pedagógica mais sólida. Dessa forma, o que se constrói dentro das salas de aula da EJA em Saquarema, e mais precisamente, na Escola Municipal José Bandeira é um saber escolar próprio que relaciona a vida dos educandos e sua prática profissional com os conceitos históricos básicos.

## Referências:

**BADARÓ**, Marcelo. A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo. São Paulo, Boitempo, 2019.

**BADARÓ**, Marcelo. História e projeto social: a origem militante do debate sobre classes e luta de classes na obra de E. P. Thompson. Capturado em 28/05/23: [https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6638\\_Badaro\\_Marcelo.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6638_Badaro_Marcelo.pdf)

**BITTENCOURT**, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5ed. São Paulo: Cortez, 2018.

**CERATTI**, Márcia Rodrigues Neves. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), SEED/PR. 2007. Acesso em: 20 jan. 2021.

**THOMPSON**, E. P. A formação da classe operária inglesa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 3 vols.

**FREINET**, Célestin. Para uma escola do povo Lisboa: Editorial, 1969.

**FREIRE**, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos 6. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido 32. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

**GADOTTI**, M. Educação popular e educação ao longo da vida. In: CONFINTEA +6, 2016, Brasília. Coletânea de textos. Brasília: Ministério da Educação, 2016, v.1.

p.1-10. Disponível em:  
[https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao\\_Popular\\_e\\_ELV\\_Gadotti.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf)Acesso em 2 fev. 2022.

**GOMES**, Angela Maria de Castro. A invenção do trabalhismo. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

**MONTEIRO**, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores de História: entre

saberes e práticas. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

**ROCHA**, Helenice Aparecida Bastos. História e patrimônio: Saquarema. 1. ed. - Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

**WOOD**, Ellen Meiksins. A origem do capitalismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

# **Desafios para uma educação antirracista na Costa Verde: um estudo de caso na rede pública de ensino de Angra dos Reis**

Gabriela da Silva Dezidério<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Arte educadora, graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011) Mestre em Estudos Contemporâneos das Artes pela Universidade Federal Fluminense (2015) e doutoranda em Sociologia também pela UFF. Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos de trabalho, cidadania e Arte (Nectar/UFF). Leciona no município de Angra dos Reis desde 2016 e possui experiência em estudos na área de artes em contextos sociais com ênfase no debate étnico racial, de gênero e para a cultura dos povos tradicionais brasileiros.

E-mail: [gabikila@hotmail.com](mailto:gabikila@hotmail.com)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9484648977886244>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar as questões que envolvem o ensino de arte e cultura afrobrasileira em escolas da rede de Angra dos Reis, cidade no interior do estado do Rio de Janeiro. Buscando apontar e problematizar aspectos que dificultam ou inviabilizam a abordagem efetiva deste conteúdo, tomando como referência principal a vivência prática como arte educadora e a escuta aberta e curiosa tanto em sala de aula, como em outros espaços como a sala de professores.

**Palavras-chave:** ensino; arte educação, arte afrobrasileira; intolerância religiosa.

No ano de 2012 ingressei na rede municipal de ensino da cidade de Volta Redonda como arte educadora. Movida por um interesse particular pela arte afro-brasileira que veio a resultar em minha dissertação de mestrado, busquei desde o primeiro momento inserir manifestações artísticas produzidas por artistas negros e de conteúdos afro religiosos e/ ou referentes a estéticas negras em minhas aulas. Interesse este, que tem seu fundamento na ausência que pude identificar em minha formação no curso de educação artística/ artes plásticas, na qual a abordagem da arte afro-brasileira foi ausente, mesmo tendo passado duas instituições de ensino com currículos distintos.

Das memórias trazidas de minha infância e juventude, onde a presença dos terreiros de umbanda, dos sambas e carnavais, somada ao contato com as obras de artistas negros como Mestre Didi, Abdias do Nascimento e Rubem Valentim, emerge a paixão pela cultura popular brasileira e pela arte e cultura afro-brasileira. Em suas nuances de disparidades e indissociações, tomou forma o desejo de compreender as complexidades que permeiam tal vertente. Com este interesse pelo estudo da cultura afrobrasileira, junto ao contato com a realidade da docência na educação

pública, surgem alguns dos questionamentos que serão abordados neste texto.

Este trabalho se propõe enquanto relato de experiência e estudo de caso, desenvolvido em campo ao longo dos últimos dez anos nos quais atuei na rede pública municipal de ensino em cidades no interior do estado do Rio de Janeiro, mas foca principalmente nos últimos seis anos nos quais atuei na rede municipal de Angra dos Reis. E conta com a colaboração generosa de duas colegas da rede que me compartilharam relatos de experiências nas quais se dera a abordagem de temáticas relacionadas à negritude, nas salas de aula do mesmo município. E pretende-se enquanto análise empírica e qualitativa que parte do pressuposto de que o preconceito, inclusive o de cunho religioso, tem sido um importante entrave ao ensino da história, arte e cultura afro-brasileiras, preconizado pela lei 10.639 desde o ano de 2003, mas que até os dias de hoje ainda não foi efetivamente implementado e propagado pelo território nacional.

É necessário esclarecer que por falta de recursos e tempo hábil, ainda não foi realizado um estudo de viés quantitativo sobre o objeto proposto neste trabalho. O que seria interessante, numa perspectiva de avaliar a



generalidade das colocações aqui propostas. No entanto, partindo da reflexão sobre experiências próprias e dos relatos formais e informais de outros professores, inclusive das colegas já mencionadas, este estudo pretende elucidar questões recorrentes, que puderam ser identificadas a partir da observação participante e da espontaneidade dos diálogos tecidos no convívio em diferentes em escolas.

No decorrer deste tempo de atuação em sala de aula, sempre que possível, priorizei atividades em que a cultura afro-brasileira se fez presente de alguma forma. Desde as poéticas, aos artistas abordados, por acreditar na potência deste legado dessa para a cultura brasileira, e na potência da visualidade para a construção de valores não apenas estéticos, mas também éticos, além da importância pedagógica de se descolonizar saberes. Ainda assim, as resistências que têm se apresentado à este propósito, e os muitos equívocos, por vezes me trazem um grau profundo de desesperança, ao ponto de por diversas vezes julgar ser impossível falar de arte afro-brasileira no contexto escolar, em especial na rede em que atuo, sem antes precisar fazer um delicado trabalho de sensibilização e contextualização, para justificar, e em certas medidas até mesmo me respaldar, por estar a abordar tais assuntos. E se torna ainda mais

assustador, quando esta necessidade de contextualizar e justificar o ensino de arte e cultura afro-brasileira parte do corpo docente e demais profissionais da escola.

Veja bem, quando falo da contextualização e sensibilização ante a um tema específico como algo problemático, não o digo apenas pela carga de insegurança que este movimento traz, na dinâmica própria de construção e realização das aulas, como se apontasse para algo inadequado para o contexto. Ou mesmo por arrogância, frente ao desconhecimento geral sobre o assunto. Mas o digo principalmente porque tal ação evidencia a carga de preconceitos dirigidos a arte e cultura afro-brasileira.

Tal estranhamento, que desde o começo de minha trajetória profissional intrigou, acabou culminando no hábito de conversar com outros professores, colegas de escola e de rede, principalmente os de artes, mas também sempre que possível, com os de outras disciplinas, sobre os desdobramentos de suas experiências no ensino de arte e cultura afro-brasileira.

Aos alunos, coube a observação atenta e sempre que necessário, a prática reflexiva, através de perguntas, vídeos explicativos e leituras inspiradoras que os levassem a refletir sobre seus preconceitos e

resistências em torno da estética, da história e da cultura afro-brasileiras. O que nem sempre é bem-visto pelas famílias.

Sem o afã de tomar minha experiência como universal e levando em consideração o contexto dessas escolas, uma vez que se trata de escolas de periferia, numa cidade de interior, este trabalho visa apenas levantar questões para serem desenvolvidas com mais profundidade num momento posterior, mediante um estudo mais estruturado sobre o tema. Mas ainda assim, na iminência dos vinte anos de lei 10.639, me cabe questionar sobre o que afinal produz tanto desconforto e resistência no ensino da arte e cultura afro-brasileira?

Não raro, nas aulas em que uma obra de arte de matriz afro é apresentada aos alunos, ou mesmo um artista negro que não esteja vinculado a cultura pop, há o questionamento sobre os aspectos religiosos da obra, ou personalidade em questão. Música, dança, pinturas, esculturas, desenhos, performances afro-brasileiras estão sempre sujeitos ao termo pejorativo “macumba”. Estaria tudo bem, que se resgatasse o aspecto religioso presente em muitas das produções artísticas afro-brasileiras, ou que se associasse essas obras à

religiosidade de matriz afro devido às proximidades e mesmo correspondências estéticas, dado que assim como ocorre na arte ocidental no decorrer do processo histórico, a temática religiosa é também muito presente na produção deste segmento. Mas o que ocorre com a arte afro-brasileira, é que mesmo em casos de obras não religiosas, a questão da religiosidade é apontada de forma marginalizada. Não raro, há alunos que se valem do argumento da religiosidade para não participarem das aulas, ou mesmo sequer entrarem em contato com os conteúdos e visualidades ao longo das propostas. E dentre aqueles que se identificam com o assunto, há na grande maioria das vezes, um silêncio de medo e constrangimento.

Tornar-se alvo de piadas ou ofensas religiosas é algo que nenhuma criança ou adolescente deseja para si. No entanto, deveria produzir um enorme estranhamento não apenas em nós professores, mas também em todas as famílias, que esse fenômeno com tanta frequência aconteça nas escolas, não apenas do municipal ao qual se volta este estudo, como de toda a nossa região e arrisco dizer, de nosso país. Infelizmente não é bem isso o que acontece. O que tenho observado, no decorrer dessa década de ensino é que com triste frequência, há famílias que reproduzem este

movimento de taxar como “macumbeiros”, num sentido pejorativo e demasiadamente marginalizado do termo, professores que abordem temáticas de matriz afro e fazem de um ensino antirracista o norte de suas práticas, assim como o movimento de marginalização dos alunos de religiões de matriz afro. O que por vezes trás desdobramentos no mínimo desconcertantes aos professores, em especial quando não há o devido respaldo da equipe diretiva e demais membros da escola.

Na busca de tentar compreender as raízes deste preconceito, tanto o que se dirige às produções artísticas afro-brasileira, quanto o que envolve sua religiosidade, retomei aos dados do passado, registros histórico de subjugação do indivíduo negro e de sua cultura, dado que suas manifestações culturais foram por décadas criminalizadas e, mesmo hoje, quase um século depois dos processos de descriminalização das religiões de matriz afro, ainda é grande a batalhas no campo ideológico para que sejam socialmente respeitadas ou para que não se reduzam apenas ao fetichismo e à descaracterização.

Na construção deste olhar depreciativo dirigido às manifestações artísticas e culturais afro-brasileira,

também tiveram o seu papel os primeiros estudiosos do campo. Estudiosos, em geral homens brancos, que influenciados por teorias evolucionistas e baseados no modelo eurocêntrico de racionalidade, monoteísta e cristão, produziram historiografias (Nascimento, 2010, pag. 925) na qual o negro era retratado enquanto indivíduo subalternizado, passivo, e suas manifestações culturais medíocres e primitivas. O que vem sendo revisto ao passo que o debate étnico racial avança, produzindo novas literaturas que elucidam narrativas factuais que descontroem tais argumentos, restituindo assim, o protagonismo narrativo negro no Brasil.

Também as políticas de criminalização da cultura negra, e em especial das religiões de matriz afro, predominantes no começo do século vinte, exerceram grande influência na cristalização do racismo no Brasil e pautam, na perspectiva do cenário pós abolicionista, as bases da intolerância que identificamos ainda nos dias de hoje.

Durante o período de criminalização das religiões de matriz afro, que teve seu fim na década de trinta, com a política do estado novo, implementada por Getúlio Vargas, que legalizou as ações dos terreiros visando promover uma política cultural pautada numa

problemática narrativa de democracia racial, muitos dos objetos ritualísticos utilizados em cultos negros no Brasil foram apreendidos, a exemplo dos objetos que ficaram presos no Museu da Polícia Civil do Rio de Janeiro, até que no ano de dois mil e vinte foram finalmente transferidos para o Museu da República, em detrimento da campanha “Liberte Nosso Sagrado”.

A criminalização de uma cosmovisão e sua estética remanescente, evidência as graves ofensivas na implementação de um processo de aculturação ao qual os indivíduos e comunidades afro diaspóricos foram expostos no Brasil. E o fato dos impactos e investidas dessas dinâmicas se preservarem ainda nos dias de hoje, evidencia o quanto ainda há para ser feito no sentido da construção de uma sociedade verdadeiramente antirracista, onde se dê um panorama de fato, de reparação histórica aos povos negros no Brasil, que, ao contrário do que sonham as mentes progressistas deste país, se vê atolado cada vez mais no conservadorismo.

Retomando a experiência de sala de aula, é interessante frisar que em atividades em que são utilizadas imagens clássicas da historiografia da arte tradicional, imagens renascentistas, barrocas, em que a

iconografia religiosa cristã se faz visivelmente presente, assim como a estética euro referenciada, não é comum que aconteça nenhum tipo de questionamento quanto ao caráter religioso das obras, tanto por parte dos alunos, quanto por parte da equipe e responsáveis. Considerando que os paradigmas religiosos católicos e protestantes são divergentes em vários aspectos, como em relação a representatividade da figura de Maria, por exemplo. E mesmo quando esta aparece representada, ou em destaque nessas obras, não ocorrem questionamentos de cunho religioso nas aulas. No entanto, já presenciei situações em que a equipe diretiva de uma escola sugeriu a mudança no planejamento de atividades até mesmo já concluídas, por conter alguma referência religiosa de matriz afro, e, em um caso ainda mais extremo, uma ocasião em que a prática de capoeira foi excluída de uma atividade recreativa cultural extraclasse, por medo dos questionamentos que alunos, e principalmente, de familiares evangélicos.

É claro que situações como as anteriormente mencionadas, em que manifestações da cultura afro, dentre elas a capoeira, é excluída de atividades escolares por conta do receio quanto ao que os alunos protestantes e seus familiares possam vir a demandar



da escola, aponta para aspectos pessoais dos indivíduos envolvidos nessas decisões, em suas preferências, perspectivas religiosas e políticas próprias. Mas também, tais receios evidenciam o impacto social das ações de intolerância religiosa nos ambientes institucionais públicos da nossa sociedade. Não podemos ignorar que tais impactos operam desde as situações mais corriqueiras do nosso cotidiano, até as decisões de nível macro no cenário político nacional. O que reforça ainda mais, a importância de um ensino antirracista para a manutenção de um estado democrático, no sentido mais amplo possível do termo.

Sendo assim, mesmo em uma breve análise, arrisco dizer que a intolerância religiosa é hoje um grande entrave para um ensino antirracista, onde a história e a cultura afro-brasileiras sejam abordadas em toda a sua magnitude e contribuição para a constituição do que hoje chamamos Brasil. Ouso mais ainda em afirmar que um ensino antirracista é uma importante ferramenta, que inclusive vem sendo bastante negligenciada, para a construção e manutenção de um estado democrático de direito no Brasil atual.

Então, como fica a implementação da Lei 10639 de 2003, que garante o resgate da identidade afro-

brasileira através da obrigatoriedade do ensino de sua história e cultura?

Para discutir tal questão busquei a troca com alguns colegas de profissão. Disponibilizei um questionário num grupo de arte educadores da rede municipal de Angra dos Reis e, mesmo tendo feito uma apresentação gentil, onde explicava que os dados desta pesquisa seriam utilizados unicamente na produção de um artigo acadêmico, com toda responsabilidade e discrição possível, não vindo a serem compartilhados com supervisores dentre outras autoridades da rede, somente uma professora com a qual já possuo um contato de amizade de outros contextos, se interessou em participar respondendo ao questionário.

Professora da rede já há alguns anos, L é um caso particularmente interessante pois atuou em uma comunidade quilombola e possui um interesse particular pela temática em questão.

Em seu relato, me contou que sempre que possível, inseria artistas afro-brasileiros e manifestações culturais de matriz afro em suas aulas. No entanto, disse ter encontrado pouco interesse dos alunos com a temática e pouco autorreconhecimento destes enquanto negros. Disse ainda, que mesmo se tratando de uma

comunidade escolar composta por alguns alunos quilombolas, não há uma forte identificação com a cultura de matriz afro e nem mesmo com a cultura local.

Apesar de tal dificuldade, L disse ter recebido liberdade e apoio por parte da equipe da escola para trabalhar tais temáticas, mais destacou ainda, que gostaria de fazer um trabalho mais específico e direcionado, cogitando até mesmo a elaboração de um currículo específico para tal comunidade, pois reconhece que ainda há muito a ser feito para a implementação efetiva de um ensino antirracista na rede e, em especial, em sua escola.

Quanto a questão religiosa, L disse ter lidado eventualmente com falas de intolerância e que demonstrassem certo grau de racismo religioso, proferidas em geral por alunos, no decorrer das aulas nas quais a visualidade negra fora abordada. Em suas palavras, L descreve:

Vários trabalhos apresentados a eles são considerados, por eles, "macumba " e/ou "feitiçaria". Percebo que, o que é desconhecido e estranho é visto com muita desconfiança por um número considerável e alunos. Meus esforços são sempre para transpor esse estranhamento. Eu adorava trabalhar com o Auto do Boi Bumbá,

não trabalho mais, porque parte dos alunos debocham, praticamente todos não se reconhecem os personagens, se recusam a ser aqueles personagens na fantasia... outra parte diz que precisa perguntar para o pastor se eles podem fazer, e ainda há uma outra parte que se recusa a tudo, de imediato, afirmando que "isso não é de Deus". Cansativo, não faço mais esse trabalho. Eu tive algumas turmas, poucas, que gostaram da história, fizeram o teatro, fizeram desenhos e tudo deu certo. Eu construí um boi de papietagem e tecido (lindo!), eu tinha os figurinos e acessórios. Com o tempo e essas reações cada vez mais frequentes, me desfiz de tudo.

Em outra circunstância, uma aluna se recusou a fazer um trabalho de desenho alegando que a mãe não permitiu. Isso foi em 2021. Ela disse que a mãe falou que aquilo eram runas. E eu pedi que ela me explicasse sobre as runas (eu tenho um jogo de runas, mas ela não sabia disso). Todo o entendimento da aluna estava equivocado, ela acreditava que as runas eram para fazer um feitiço. Ela explicou que a mãe não permitia que ela fizesse aquele trabalho. Percebi, muito claramente, que as ideias eram da mãe (e outras pessoas, talvez) tentando convencê-la de que era errado. Afirmo isso porque a aluna era muito boa, inteligente, participativa, educada, caprichosa, ela fazia os trabalhos na aula, mas

quando ela ia pra casa e nos encontrávamos na semana seguinte, ela estava cheia de questionamentos que ela mal sabia justificar, acredito muito que o que acontecia é que ela falava em casa e aí a mãe trazia todo esse entendimento errado pra ela.”

Na fala de L fica evidente o quanto a discussão em torno da intolerância religiosa extrapola até mesmo os contornos do debate sobre negritude.

Na conversa, L me indicou uma amiga, em dinâmica de bola de neve, também professora de história e pedagoga, que atua no ensino fundamental I, na rede municipal de Angra dos Reis, com crianças em fase de alfabetização, e com jovens no ensino médio, pela rede estadual de ensino deste mesmo município.

Em seu relato, C diz que durante alguns anos desenvolveu junto de suas turmas de alfabetização um trabalho sobre relações étnico raciais. Diz que foi motivada, pelo relato de uma aluna ainda criança que, vinda de outra escola, contou que havia ouvido da ex-professora que não poderia se vestir de princesa porque era negra e não havia princesas negras. A partir de então, a professora contou que fez um trabalho a partir da literatura infantil sobre diversidade étnico racial, enfatizando a negritude. Conta que abordava a temática

de forma indireta, inserindo o debate étnico racial nos conteúdos das aulas. Ressaltou a importância de ter sensibilidade e tato ao tratar do tema, mas destacou que com as crianças da primeira fase do ensino fundamental, nunca vivenciou um episódio explícito de racismo. O que não se deu na experiência com os jovens, na qual a professora disse ter mais dificuldades em abordar o tema, evitando de fato inseri-los em suas aulas, por conta dos desdobramentos, por vezes polêmicos, que ocorrem.

Quanto à questão da intolerância religiosa, C disse nunca ter falado de religiões de matriz afro diretamente em suas aulas, mas, quando surge alguma questão relacionada ao tema com as crianças, C disse fazer uma fala sobre a importância da coexistência de múltiplas perspectivas religiosas e afirmou que em geral, os menores acabam acatando e concordando com a fala da professora, ao passo que com os adolescentes, ocorrem mais expressões de intolerância.

A professora, que hoje atua na direção de uma escola, fez questão de destacar que todas as vezes em que trouxe a temática da negritude e afro-brasilidade para suas aulas o fez de forma autônoma, sem o apoio da direção da escola ou dos demais colegas. Disse

ainda já ter ouvido falas racistas sobre o seu interesse pelo tema, como a de que era preciso falar de “gente bonita e não de gente feia” e de “povos bem-sucedidos”, “que deram certo” e não de povos “fracassados”. Hoje como auxiliar de direção, C diz ter dificuldades de implementar projetos com temáticas étnico raciais por falta de adesão dos professores.

Uma vez que surge nos relatos a questão da indisposição dos professores e até mesmo despreparo para um efetivo ensino voltado para as questões étnico raciais, me recordo de minha formação. Inicie no curso de Licenciatura em Artes Visuais em 2006, e em 2009 me transferei para o curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes plásticas pela UFRJ, de onde sai em 2011, sem que fizesse parte do currículo dos dois cursos uma disciplina sequer onde conteúdos de arte e cultura afro-brasileiras fossem verdadeiramente abordados.

É verdade que de 2011 para cá muitas mudanças ocorreram nos currículos das instituições universitárias do Brasil, e foi possível acompanhar mesmo que de longe, a ocorrência de vários eventos acadêmicos e formações complementares que visassem esta pauta.

No âmbito das artes, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro é expoente em ações voltadas para o estudo da história e cultura afro-brasileiras. Também os Institutos Federais e o Colégio Pedro II estão a empreender importantes ações, que vão desde cursos de extensão, pós-graduações à seminários, no fomento do debate étnico racial na educação. Optei por restringir a minha breve análise à realidade de algumas instituições do estado do Rio de Janeiro, por ser esta a região onde atuo e acompanho mais de perto, mas também por se tratar das instituições onde muito dos professores da rede pública de Angra dos Reis e região se formaram e vão em busca das complementações de suas formações.

No entanto, ainda é grande o número de professores cuja formação não deu suporte teórico para o ensino de história e cultura afro-brasileira. E infelizmente, na disciplina artes esta carência em geral é suprida com a supressão do tema do currículo. Ou com a difusão de equívocos comuns como, apresentar num mesmo pacote arte africana e arte afro-brasileira, sem que seja feita uma detalhada distinção entre ambas.

Outro exemplo comum, é o uso comum das máscaras africanas, referência que inspirou artistas de



renome para a arte europeia, e que exclusivamente por isso, acabam sendo muitas das vezes a primeira referência que surge em artes para falar de arte negra, e muitas das vezes acabam sendo exploradas de forma descontextualizada e muito mais pelo seu valor ao olhar do homem branco, do que por sua relevância simbólica para o contexto do povo negro que as produziu.

Não raro a pintura de máscaras africanas é a atividade escolhida em artes para se trabalhar a semana de consciência negra, sem que haja nenhuma contextualização ou paralelo com a realidade da negritude no Brasil. Deixando a margem a produção dos inúmeros artistas brasileiros que trabalham com a temática. Nestas ocasiões, acaba-se criando uma enorme confusão na cabeça do educando, que coaduna com as perspectivas de uma África única, ou da negritude como o outro, a África, ao passo que negritude também somos nós, o Brasil.

Veja que não é meu interesse desqualificar a expressividade estética das máscaras africanas, tampouco sua relevância para o diálogo da arte africana com a arte ocidental. Sugiro apenas que o arte-educador, sendo ele um especialista, tenha outras “cartas na manga”, e que também explore junto de seus

alunos o rico e plural universo da arte afro-brasileira. E se possível, que também indague nas manifestações artísticas genuinamente brasileiras, que são postas para o campo da arte desvencilhadas do rótulo de afro remanescente, aspectos de sua afro-brasilidade. Como ocorre com o barroco brasileiro, que foi produzido por negros e mulatos, com aspectos de iconografia afro, misturados com elementos da predominante iconografia cristã europeia, como bem desenvolveu o historiador Roberto Conduru em seu livro intitulado: arte afro-brasileira.

A própria discussão acerca dos contornos do que é a arte afro-brasileira precisa ser popularizada para fomentar a compreensão da relevância desta vertente para a construção de uma cultura genuinamente brasileira.

Sobre tal questão, Conduru sintetiza dizendo que

é preciso pensar coisas e ações indicadas pelo cruzamento de arte e afro-brasilidade: de obras de arte à cultura material e imaterial. Sendo assim a expressão arte afro-brasileira indicaria não um estilo ou um movimento artístico produzido apenas por afrodescendentes brasileiros-, ou deles representativo, mas um campo plural, composto por objetos e práticas diversificados,

vinculados de maneiras diversas à cultura afro-brasileira, a partir da qual tensões artísticas, culturais e sociais podem ser problematizadas esteticamente e artisticamente (Conduru 2007, p. 11).

Recentemente, algumas prefeituras têm investido em formações próprias para capacitar os profissionais de educação a atuarem de forma acertada no ensino da história e cultura afro-brasileiras. A cidade de Angra dos Reis foi uma dessas cidades a ofertar no decorrer dos últimos anos uma formação voltada para o ensino antirracista, vinculada à sua secretaria municipal de educação e ofertada de forma optativa aos professores de dentro e fora da rede.

Na formação, também a história e cultura dos povos indígenas é contemplada, abordando tanto aspectos legais que envolvem um ensino plural em étnico racialidade, quando uma bibliografia que de conta do assunto. Também contemplam visitas às aldeias localizadas no município e região, e ao quilombo do Bracuí.

Apesar do sucesso do curso, dado que as turmas em geral costumam ser cheias, com adesão de professores até mesmo de outros municípios, ainda é modesta a implementação de projetos educacionais

específicos para a questão no município, que ainda convive com situações como as já identificadas e pontuadas nos relatos anteriores.

Do ponto de vista político institucional, o contexto de Angra favorece a implementação deste tipo de ação, como a proposta formativa mencionada anteriormente, pois trata-se de uma cidade que tem como particularidade a origem caiçara e a presença de comunidades quilombolas afro-brasileiras e indígenas, e que por seu patrimônio cultural e natural recebeu, junto do município vizinho de Paraty, o título de Patrimônio Mundial da UNESCO em 2019, lançando ainda mais luz e investimentos para a elaboração de projetos voltados para diversidade presente na região.

No entanto, ainda sim falar de arte afro-brasileira tem sido um desafio que ilustrarei através de dois relatos de aulas que tive em outubro de 2017 e maio de 2022.

O tema da aula era “a multiplicidade da arte visual afro-brasileira”, o público composto por adolescentes do oitavo ano, em uma escola municipal de periferia. O perfil étnico-racial da turma era bastante plural, e dentre os alunos, havia um grupo significativo auto declarante evangélico.

Apresentei-lhes imagens de pinturas presentes no catálogo da exposição “Negros Pintores” que aconteceu em 2008 no Museu Afro Brasil, desenvolvidas pelos artistas negros, Arthur Timótheo, Benedito José de Andrade, Benedito José Tobias, Emmanuel Zamor, Estevão Silva, Firmino Monteiro, Horácio Hora, João Timótheo, Rafael Pinto Bandeira e Wilson Tibério, obras estas pintadas dentro do contexto acadêmico do século XIX e começo do século XX (ARAÚJO, 2008).

Num primeiro momento, foi feita a devida contextualização, que passava por uma breve explicação do que foi a Academia Imperial de Belas Artes, que posteriormente veio a designar-se como Escola de Belas Artes, e hoje funciona junto a UFRJ. Também foi abordada a importância da ocupação deste espaço institucional e formal por estes artistas neste momento histórico, dentro e fora do Brasil, destacando o fato de que em geral, essas obras não apresentavam elementos óbvios da estética afro-brasileira, e o porquê disto, como bem apresenta José Roberto Teixeira Leite, no texto “A cor de sua epiderme”. Mas ainda assim, reforçando o pioneirismo destes artistas.

Leite, ainda questiona a falta de possibilidade de legitimação desses artistas enquanto pintores neste

momento, agindo de forma autônoma aos padrões estéticos eurocêntricos da academia (2008. Pág. 8), dado que foi exposto aos alunos. No entanto, nesta etapa do trabalho a turma reagiu com naturalidade às imagens expostas, havendo inclusive um bom envolvimento dos alunos com a proposta e bastante interesse pela trajetória dos artistas.

Num segundo momento, apresentei imagens de obras do escultor Mestre Didi, que também tem sua produção artística marcada pelo diálogo com a academia, embora a atuação do artista dentro desta, não estivesse diretamente ligada ao curso de artes. Mestre Didi, foi também sacerdote do candomblé e do culto do egungum. Sua poética aborda elementos religiosos ligados principalmente aos orixás pertencentes ao panteão da terra, embora sua obra não seja de um figurativismo obvio. Trata-se de obras onde não aparecem entidades ou passagens ritualísticas do candomblé, ou de qualquer outro culto religioso afro-brasileiro figurativamente retratadas. As imagens que foram utilizadas nesta aula possuíam formas que remetiam ao xaxará de Obaluaiê e o Ibirí de Nanã, dois objetos ritualísticos, mas em dimensões diferentes e ornamentação que foge da iconografia clássica religiosa. Tratava-se de objetos não religiosos,

confeccionados para a experiência estética visual, que apenas faziam referências em suas formas a objetos religiosos.

Este foi o momento em que um silêncio desconfortante invadiu a sala, quebrado apenas por um aluno negro que ergueu o braço e disse: *“eu não me identifico com este tipo de arte professora, porque sou evangélico”*.

A atitude do aluno não foi desrespeitosa e de forma alguma desrespeitada. Compreendi que se tratava de uma particularidade deste aluno, e então propus que cada um se pronunciasse quanto as suas impressões sobre o tema. Não houve nenhuma afirmação de reconhecimento ou simpatia com as obras em questão.

Não cabe a mim, de forma alguma, questionar paradigmas religiosos dos meus alunos. Tampouco querer impor gosto ou identificação estética. Também não é pertinente construir generalizações a partir de uma experiência específica. No entanto, esta fala carregada de complexidade, me trouxe uma série de questionamentos que me levaram a formular este trabalho. A impressão de que mesmo diante de indivíduos das classes mais populares, em ambientes

formais como a escola, é esperado e mais aceito o contato com a estética euro referenciada. A maior identificação de indivíduos negros com uma estética branca. A questão religiosa como um impeditivo para o contato com o outro, o novo ou o desconhecido.

O segundo relato se deu em maio de 2022, quando em uma aula em que eram abordados os paralelos entre a ciranda caiçara e a ciranda pernambucana, em turmas de sextos e sétimos anos, exibi um documentário biográfico sobre a grande diva cirandeira Lia de Itamaracá. Passaram-se poucas semanas para que numa reunião do conselho desta mesma escola, surgisse a reclamação de um grupo de responsáveis, que ganhou corpo através da fala da mãe conselheira, de que a professora de artes estava a ensinar macumba para os seus filhos. Os pais absortos, compartilhavam entre si, através de um grupo de WhatsApp a indignação de terem seus filhos expostos à uma imagem de lemanjá, que aparece de relance no filme, e à fala da cantora, que afirmou cantar para a grande mãe das águas.

Tão logo soube do motim que se instaurava, cogitando até mesmo a possibilidade da troca da professora, tratei de buscar respaldo legal, e me



valendo de uma reunião já previamente agendada com os responsáveis para tratar de outros assuntos, e com apoio da equipe diretiva, pedi a liberdade para fazer uma fala explicativa sobre o filme, em qual contexto ele havia sido exposto, e sobre o panorama legal que respalda a abordagem de tais temáticas em sala de aula, me valendo inclusive dos tópicos na BNCC.

Ouvi de alguns pais, que se dera uma incompreensão por parte dos filhos da proposta da aula, e que os relatos destes apontavam para uma situação muito mais grave do que a que de fato havia acontecido. Alguns compreenderam os meus argumentos e me prestaram apoio, outros, seguiram a me olhar com desconfiança, que ainda permanece até o presente momento presente.

Vale destacar que em momento algum os alunos e famílias vinculados às religiões afro-brasileiras foram considerados nesta discussão. E estes existem, ainda que em minoria muita das vezes não autodeclarada. Fato este que se rompeu quando após a exibição do filme, dois alunos vieram até mim e se afirmaram membros de uma comunidade umbandista, assim como os seus familiares.

Quem acolhe a criança negra na escola? Quem acolhe a criança de religiões de matriz africana? A criança que não se reconhece nos padrões estéticos, culturais e religiosos vigentes?! Quem acolhe?

O simples fato de alguns alunos se escandalizarem ao verem a imagem de uma entidade do candomblé, e com a fala de uma artista negra que cultua um Deus diferente, já elucida muita coisa e promove uma outra ampla gama de questionamentos. Por que só uma menção ofende ou assusta tanto? Como falar de arte afro-brasileira sem mencionar o aspecto da religiosidade? Se fosse a fala de culto à uma divindade branca geraria o mesmo espanto, ou indignação? Como superar através da estética, da arte, da história e da cultura as ramificações do racismo no Brasil? Como vencer a intolerância religiosa a favor da pluralidade cultural e do respeito à coexistência das múltiplas cosmovisões? Cabe a arte afro-brasileira dentro dessa perspectiva de ensino preconceituosa, se adaptar?! Ou Cabe ao ensino se reformular de forma a priorizar valores verdadeiramente importantes para a construção de uma sociedade pacífica e respeitosa para com as diferenças? Todas as diferenças. Como pode a educação ser agente catalizador de uma reparação histórica para com o povo negro brasileiro? Estão as

medidas institucionais até então implementadas a promoverem de forma efetiva mudanças em nossa sociedade?

Léa Austrelina questiona em seu artigo intitulado “Odara a linguagem educativa dos contos de Mestre Didi”, publicado em 27 de setembro de 2017, no blog da Associação “Crianças Raízes do Abaeté” a eficácia das políticas para questões étnico-raciais, em especial no que tange a afro-brasilidade, caso não ocorra uma reflexão de fato sobre os referenciais existenciais da população afro-brasileira:

Atualmente, uma série de políticas estruturam-se no nosso entorno: ensino sobre História e Cultura dos afro-brasileiros, políticas afirmativas, programa de cotas para ingresso em universidades, diretrizes curriculares para o ensino. A validade de todas essas políticas deve ser questionada caso uma reflexão profunda sobre os referenciais existenciais da população africano-brasileira não seja feita.

E então, a pedagoga, Doutoranda e Mestre em Educação, propõe aos professores e demais profissionais de educação, *“saírem do continente teórico-epistemológico ocidental e conhecerem outras*

*formas de pensamento, de elaboração do mundo e da vida”.*

No entanto, em tempos em que se discute tanto o potencial doutrinário da educação e se recrimina por isso o educador. Diante da pluralidade do público discente, principalmente nas escolas públicas, onde é cada vez maior o número de alunos por turma e a polarização se faz a tônica na dinâmica de boa parte das discussões que ocorrem na esfera pública. Como abordar a arte e cultura afro-brasileira na escola, cumprindo com o que prevê a lei 10.639, quando só mencionar a religiosidade afro-brasileira para muitos é ainda hoje um tabu? E neste sentido, o que respalda a ação dos professores? Como assegurar um espaço de fato seguro para o ensino e aprendizagens plurais neste contexto? Nesta conjuntura de conservadorismo e intolerância religiosa como garantir um ensino que contemple a pluralidade do povo brasileiro? A quantas anda a laicidade do Brasil, quando em pleno 2022, ainda se faz necessário pudor ao falar das religiões de matriz afro?

A necessidade de se empreender ações voltadas para uma educação inclusiva do ponto de vista étnico racial, o que na arte educação se dá através de

propostas que incluam arte afro-brasileira e indígena, o que não se faz possível, sem que junto mencionemos a religiosidade tão presente nessas expressões, coaduna com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde todos os indivíduos possam se sentir de fato representados e pertencentes.

No entanto, para que haja de fato um compromisso por parte do ensino para com a construção desta sociedade democrática e inclusiva é necessário muito mais do que tolerar, reconhecer o valor, admirar e até mesmo exaltar uma estética. É necessário verdadeiro interesse por visões e narrativas plurais de mundo. Precisamos admitir que há muita hipocrisia, para não dizer má fé, no uso de toda a riqueza imagética, gestual e sonora de um povo, esvaziando-lhes os verdadeiros sentidos e significados. A este processo chamamos apropriação cultural, uma ferramenta muito potente no processo de aculturação, enfraquecimento e desmembramento de um povo.

Deve o ensino ser uma via de reparação e empoderamento ou mais uma ferramenta de produção e reprodução de silenciamentos e sócio opressões?

## Referências:

**ARAÚJO**, Emanuel (Org.). Museu Afrobrasil: Mestre Didi – homenagem aos 90 anos - Deoscoredes Maximiliano dos Santos, o escultor do sagrado. São Paulo: Museu Afrobrasil, 2009.

**ARAÚJO**, Emanuel (Org.). Negros Pintores. São Paulo: Museu Afrobrasil/ Secretaria de Estado da Cultura, 2008.

**BARBOSA**, N. C. Arte Afrobrasileira: contornos dinâmicos de um conceito. disponível em: [http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/11/artigos/VISUAL\\_S\\_arte\\_afrobrasileira.pdf](http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/11/artigos/VISUAL_S_arte_afrobrasileira.pdf)

**BARBOSA**, N. C. Discursos Identitários Negros na Arte Contemporânea: O Mercado e o Sujeito da Arte. Trabalho apresentado no III Congresso Baiano de Pesquisadores Negros – GT Literatura, Artes e Performances Negras. Disponível em: [https://nelmabarbosa.files.wordpress.com/2012/01/iii-cbpn\\_nelmacsbarbosa\\_-trabalho-completo\\_final.pdf](https://nelmabarbosa.files.wordpress.com/2012/01/iii-cbpn_nelmacsbarbosa_-trabalho-completo_final.pdf)

**BECKER**, Howard. Arte como ação coletiva. In: Uma teoria da ação coletiva. Ed: Zarar, Rio de Janeiro, 1977.

**BOAS**, G. V. Arte e geopolítica: a lógica das interpretações. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010269922011000300004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922011000300004&lang=pt)

**CONDURU**, Roberto. Arte Afro-Brasileira. 1. ed. Belo Horizonte: C/ Arte, 2007.

**CONDURU**, Roberto. Entre o ativismo e a macumba: arte e afro-descendência no Brasil contemporâneo. In: VIS – Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UNB, v.7, n.º 1, janeiro/ junho 2008, Brasília.

**CONDURU**, Roberto. Pérolas Negras – Primeiros Fios: Experiências Artísticas e Culturais Nos Fluxos Entre África e Brasil. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2013.

**DOMINGUES**, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). In: Diálogos Latino-Americanos 10. Disponível em: [http://lacua.au.dk/fileadmin/www.lacua.au.dk/publications/10\\_di\\_logos\\_latinoamericanos/mito\\_democracia.pdf](http://lacua.au.dk/fileadmin/www.lacua.au.dk/publications/10_di_logos_latinoamericanos/mito_democracia.pdf).

**ELIAS**, Nobert. A Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

**ELTIS**, D. A diáspora dos falantes de lorubá, 1650 – 1865: Dimensão e implicações. In: Topoi, v. 7, n. 13, jul. – dez. 2006, pp. 271 – 299.

**FIORIN**, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. In: Bakhtiniana, v. 1, n. 1. São Paulo, 2009. p. 115-126.

**GEERTZ**, C. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 2008.

**GILROY**, P. O Atlântico negro. São Paulo: Editora 34, 2001. Inventário dos lugares de memória do tráfico Atlântico de escravos e da história dos Africanos escravizados no Brasil. Disponível em: [http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/3\\_inventario\\_casas.pdf](http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/3_inventario_casas.pdf). Acessado em: 20/05/2015.

**LUZ**, M. A. Alapini Baba Wa e o pensamento futuro. In: Ancestralidade Africana no Brasil: Mestre Didi 80 anos – Juana Elbein dos Santos (Org.). Salvador: SECNEB, 1997. 90

**LUZ**, Marco Aurélio. Cultura Negra em Tempos Pós-Modernos. Salvador: EDUFBA, 2008.

**MORAIS**, M. R. Políticas Públicas e a fé afro-brasileira: uma reflexão sobre ações de um estado laico. In: Ciencias Sociales y Religión/ Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, ano 14, n. 16, p. 39 – 59, Ene./Jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/CienciasSociaiseReligiao/article/view/26559/20918>.

**MUNANGA**, Kabengele. Arte Afro-Brasileira: O que é afinal? In: AGUILAR, Nelson (org) Mostra do Descobrimento: Arte Afro-brasileira. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos Artes Visuais, 2000. p. 98-111.

**NASCIMENTO**, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. In: Estud. av. vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100019&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100019&script=sci_arttext) NINA

**NASCIMENTO**, Alessandra Amaral Soares. Candomblé e Umbanda: Práticas Religiosas da Identidade Negra no Brasil. RBSE, 9 (27): 923 A 944. ISSN 1676 – 8965, dezembro de 2010.

**RODRIGUES**, Raymundo. Os Africanos no Brasil. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. ORTIZ, R. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Brasiliense, 2003.

**SANTOS**, Léa Austrelina Ferreira. Odara a linguagem educativa dos contos de Mestre Didi. disponível em <http://blogdoacra.blogspot.com.br/2017/09/odara-linguagem-educativa-dos-contos-de.html?m=1>

**TAYLOR**, E. 1871(1958, PARTE 1, p. 1). Apud. LARAIA, R. Cultura um Conceito Antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.



# O PNAE e a participação popular na construção da soberania alimentar

Leila Maribondo Barboza<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Doutora em Antropologia (PPGA/ UFF), mestre em Sociologia (PPGS/ UFF) e graduada em Serviço Social (ESS/ UFF). Realiza estágio pós-doutoral em Sociologia (PPGS/ UFF), vinculado ao Grupo de Pesquisa Fronteiras (UFF). Realizou estágio pós-doutoral em Política Social (PPGPS/ UFF), vinculado ao LASSAL (UFF). Atua como editora responsável da Editora Uaná. Tem experiência nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com ênfase em: mudanças climáticas; sistemas alimentares sustentáveis; economia solidária; políticas sociais; participação popular.

Email: [maribondobarboza@gmail.com](mailto:maribondobarboza@gmail.com)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0317750569062175>

**Resumo:**

A Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN) visa promover a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e garantir o acesso ao Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA), direcionando políticas públicas de nutrição e combate a fome, no Brasil. O presente estudo tem como objetivo refletir sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a importância da participação popular, como o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA) e o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), para a construção da soberania alimentar. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, na qual são realizadas análises sobre os conceitos acerca da trajetória do PNAE e do CONSEA, em uma sociedade desigual de forte herança escravista.

**Palavras-chave:** segurança alimentar e nutricional; alimentação escolar; direitos humanos.

## Introdução

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre a importância da participação popular para a construção da *soberania alimentar*, no que tange o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Tendo em vista os debates do campo agroalimentar, no cenário do capitalismo e suas transformações, a *alimentação* evidencia a necessidade de ser associada como *direito humano*, no âmbito, sobretudo, das políticas públicas. Compreender a interlocução da temática com a promoção da biodiversidade perfaz a necessidade de construção de projetos e ações interdisciplinares, sem perder de vista o protagonismo do campo da *cultura alimentar*.

Para tanto, o estudo utiliza determinados conceitos que atravessam o tema, a fim de tecer uma reflexão sobre os principais programas da agenda pública, compreendendo a potência da participação popular, no controle social em ações de combate à fome, à desnutrição, às suas desigualdades sociais provenientes e à proteção ambiental. Ao compreender a *alimentação* como instrumento pedagógico, o capítulo versa sobre o alerta de manter vivo o PNAE, frente aos desafios postos no mundo do capital, o qual possui uma

lógica de acúmulo da pobreza e violação de direitos fundamentais.

A investigação utilizou a pesquisa bibliográfica para costurar o manto do campo alimentar e políticas públicas, caminhando pelas legislações brasileiras e teorias, como Josué de Castro, em *Geografia da Fome* (1980) e Elaine Behring e Ivanete Bochetti, em *Política Social: Fundamentos e História* (2009).

É válido destacar que o tema da *alimentação*, enquanto direito humano básico, perfaz uma característica que versa na transversalidade bio, política, histórica e social do indivíduo, evidenciando a necessidade de ações igualmente transversas, capazes de alcançar sua eficácia, no cotidiano da classe trabalhadora. O combate à fome deve estar inserido nas agendas das diferentes Secretarias, a fim de garantir não apenas o acesso aos alimentos, mas também à sua qualidade nutricional, indo ao encontro da *saúde pública* e *ambiental*. O ato do comer é um fio condutor do processo de produção do alimento, e seus diferentes ecos nas comunidades locais. A *saúde do trabalhador* rural e a exposição ao uso de agrotóxicos, bem como a manutenção da *cultura alimentar*, no manejo sustentável de terras, evidencia a importância da participação

popular no controle social das ações e iniciativas governamentais. Os ativismos, os movimentos sociais, os conselhos, dentre outras formas de mobilização da sociedade civil, evidenciam sua importância em manter em pauta as concepções de defesa da classe trabalhadora, reforçando o olhar sob a alimentação pública ao Estado.

O capítulo que aqui se apresenta é dividido em duas partes. O primeiro momento é dedicado à descrição do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a fim de refletir sobre o processo de construção de legislações e o contexto sociohistórico. No segundo momento, o estudo se atém à apresentar a importância da participação popular, na manutenção e monitoramento das ações da agenda pública, buscando evidenciar sua potência transformadora e garantidora de direitos.

### **O PNAE e a história da alimentação escolar brasileira**

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE, Lei N.11.947, de 16/6/2009) se constitui como uma das iniciativas da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), que busca garantir o aporte das

necessidades nutricionais de estudantes, durante o período em que estão em ambiente escolar. O Programa visa realizar uma interlocução com outras políticas, como a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), instrumento de mobilização de práticas alimentares saudáveis.

A década de 40 retrata os primeiros passos do PNAE, quando instituições, como o Instituto de Nutrição, reivindicavam pela criação de uma política pública a nível nacional que fosse capaz de oferecer merenda escolar. Nesse período, o problema da *fome* assolava o cenário brasileiro.

Josué de Castro (1980) apontava que o fluxo migratório das massas para as cidades tornava insuficiente o abastecimento de alimentos. Diversos fatores, como as técnicas rudimentares de cultivo e falta de incentivos do governo, contribuía para a ineficácia da cadeia produtiva. As estruturas de comercialização eram precárias evidenciando um descompasso entre o mundo do trabalho e o consumo, ao passo que a pobreza e a fome se tornavam aspectos cada vez mais frequentes na vida cotidiana. O contexto internacional é de uma devastação causada pelas consecutivas guerras mundiais e crise de 1929.

A *fome*, como pontua Josué de Castro (1980), além de atingir “endêmica ou epidemicamente as grandes massas humanas”, possui ainda sua forma “oculta”. Não apenas a falta de alimentos que caracteriza-se a fome, mas também a falta de determinados “elementos nutritivos [...]”, os quais são necessários ao funcionamento da “máquina humana” (CASTRO, 1980).

É importante destacar que as raízes da *fome brasileira* vão ao encontro da formação sócio-histórica do país, tendo suas origens no período colonial, marcado pela escravidão. Durans (2014) afirma que a produção escravista criou uma cultura escravista, organizando, profundamente, a dinâmica do desenvolvimento socioeconômico do Brasil pós-escravidão. A economia colonial se configurou à serviço das necessidades do mercado europeu, tendo como pilar o trabalho escravo, a monocultura e o latifúndio. O Brasil, assim como toda a América Latina, se constituiu a partir de relações de subordinação e pilhagem, fatores fundamentais para a acumulação do capital (MANDEL, 1980, p.58), evidenciando um alvorecer da produção capitalista.

Nos anos 50, nasce os primeiros conceitos que irão consolidar o futuro Plano Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) que se conhece hoje, com diferentes programas de nutrição e combate à fome. No entanto, apenas o Campanha de Merenda Escolar perdurou, devido à, sobretudo, recursos internacionais, por meio de campanhas para promover a oferta de alimentos, nas escolas, como o Fundo Internacional de Socorro à Infância, atualmente Unicef.

Ao longo do tempo, o programa adquiriu maior independência e seu nome mudou para Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), embora a categoria *merenda escolar* tenha perdurado até os dias atuais, no vocabulário cotidiano. Com a Constituição Federal de 1988, a garantia da *alimentação* torna-se obrigatória, sendo de responsabilidade dos governos federais estaduais e municipais a sua oferta e manutenção.

Fruto de um processo de conquista da classe trabalhadora, as políticas sociais se constituem como uma concessão do Estado como mediação de conflitos e desigualdades sociais presentes entre classes sociais (BEHRING e BOCHETTI, 2009). Como resultado de relações contraditórias e complexas, as políticas sociais



se estabelecem na negociação entre Estado e sociedade civil, no âmbito da luta de classes, na construção e garantia de direitos sociais. A Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) torna-se tema de debate mais intenso a partir da década de 90, período pós-Constituição de 88, tendo como marco histórico a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN, Lei 11346/ 2006), sendo criado o Sistema Nacional de SAN (SISAN), constituindo as bases da Política Nacional e do Plano Nacional de SAN. A LOSAN passa a definir o conceito de SAN, que vai ao encontro do conceito de *saúde pública*, admitindo seu caráter transversal e intersetorial.

Art. 3º A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis. (BRASIL, 2006)

Compreendendo o aspecto nutricional – ingestão do alimento e os impactos na saúde – e alimentar – produção, comercialização e consumo –, o conceito da SAN enfatiza o acesso ao alimento, comercialização, os

processos participativos de produção, usos sustentáveis, manejo da terra e manutenção da biodiversidade e as diferenças culturais das populações locais, imprimindo uma ampla gama de subtemas que configuram o sentido do alimento e seus múltiplos efeitos. O conceito de SAN tem como pilar a garantia pela sua qualidade enquanto *promotora da saúde*, visando consolidar o norteamento de políticas públicas, ações e iniciativas. Nesse sentido, o SISAN se constitui como um sistema pública em construção, fruto de um processo participativo, como o CONSEA. A PNSAN (2010), que possui a SAN e a DHAA como princípios, compreender a “alimentação como elemento de humanização das práticas de saúde” e o

respeito à diversidade e à cultura alimentar: a alimentação brasileira, com suas particularidades regionais, é a síntese do processo histórico de intercâmbio cultural, entre as matrizes indígena, portuguesa e africana que se somam, por meio dos fluxos migratórios, às influências de práticas e saberes alimentares de outros povos que compõem a diversidade sócio-cultural brasileira. Reconhecer, respeitar, preservar, resgatar e difundir a riqueza incomensurável de alimentos e práticas alimentares correspondem ao desenvolvimento de ações com base no respeito à

identidade e cultura alimentar da população (BRASIL, 2013, p.22).

O PNAE apresentou avanços importantes, evidenciando estabilidade para SAN, atendendo universalmente os estudantes da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –, e articulando diferentes setores, como Saúde, Agricultura e Assistência social. A partir de uma estrutura descentralizada, na qual os “estados e municípios possuem autonomia administrativa”, sendo “responsáveis pelo uso do recurso repassado e também pela qualidade da alimentação fornecida” (CARVALHOSA, 2015, p.04), o PNAE possui uma legislação de apoio à agricultura familiar e preocupação com a promoção de saúde: isto é, na compreensão da escola como *espaço promotor da saúde*.

Vinculada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE, MEC), o PNAE, objetiva contribuir com o

desenvolvimento biopsicossocial, o rendimento escolar, a aprendizagem e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio da realização de ações de educação alimentar e nutricional (EAN) e da oferta de refeições que garantam as necessidades nutricionais dos estudantes no

período em que estes se encontram na escola (SILVA, MONEGO, SOUZA, ALMEIDA, ANO, p.2672, 2018).

Nesse sentido, é possível dizer que o PNAE possui um caráter formativo, utilizando o *alimento* como ferramenta pedagógica, de modo transversal na construção da *soberania alimentar*. É, nesse sentido, que aponta-se a importância da participação permanente da sociedade civil no processo de consolidação de programas e políticas de SAN, como as instâncias deliberativas, a exemplo do CONSEA e do CAE.

### **A importância da participação popular na construção da soberania alimentar**

Segundo a avaliação de transição para o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, realizado no início de 2023, o Brasil retornou ao Mapa da Fome (Organização das Nações Unidas, ONU), evidenciando o desmonte das políticas sociais ocorrido, nos últimos quatro anos. A insegurança alimentar e nutricional afeta os seguimentos da sociedade de forma desigual, necessitando da articulação de ações transversais e convergentes. O Conselho Nacional de Segurança

Alimentar (CONSEA), instrumento responsável por aproximar a sociedade civil organizada e apresentar as necessidades locais, se constitui como um órgão capaz de acompanhar, fiscalizar e avaliar as eficácias e demandas dos programas de SAN.

O CONSEA, extinto com a MP 870/2019, teve seu retorno, em 2023, apresentando um novo respiro da sociedade brasileira. Oliveira e Carvalho (2020) afirmam que para que os conselhos funcionem é necessário que a sociedade civil conheça suas atribuições e potências, se impondo nas situações que exijam atenção.

O CONSEA carrega a possibilidade, direta e indireta, de construção de uma sociedade democrática, apontando não tão somente as lacunas das políticas sociais nas regiões, mas também garantindo que as ações governamentais não comprometam a qualidade de vida da população, combatendo ideais que atendam as demandas capital em detrimento dos direitos humanos, como uso descontrolado e abusivo de agrotóxicos na produção de alimentos, o qual afeta a saúde dos trabalhadores urbanos e rurais, as terras por eles manejadas e a biodiversidade.

O CONSEA, dessa maneira, contribui desde a concepção das políticas públicas na garantia da

soberania e segurança alimentar e nutricional até o seu aprimoramento, em um fluxo progressivo do DHAA. A extinção do CONSEA fragilizou a instância participativa, comprometendo o desenvolvimento do SISAN e os processos pertinentes ao DAHH.

Criado em 1993, o CONSEA compunha o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), como fruto de conquistas da classe trabalhadora materializadas na Constituição Federal de 1988, enfrentando um cenário neoliberal, que se estruturava em um processo de globalização e privatização e desmonte de políticas públicas, ainda em construção.

Em 2019, com a extinção do CONSEA, uma rede de movimentos sociais e ativismos se reuniram para incidir na agenda pública da soberania alimentar, buscando garantir o acesso da população às políticas públicas. O Projeto de Lei 5695/2019, que colocava em ameaça o PNAE, teve seu embarreamento a partir da intervenção, dentre outros atores, do Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN), buscando manter viva a agenda pública do SISAN.

Em resposta ao contexto crise democrática que assolou o país e a impossibilidade da realização da 6<sup>a</sup>

Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, organizado pelo CONSEA – extinto, na época –, o FBSSAB organizou uma nova reunião autônoma – chamada de “Conferência em movimento” – permitindo um rearranjo da sociedade civil, de modo garantir um espaço de discussão, avaliação, monitoramento das instâncias do SISAN na busca por construir estratégias de intervenção.

Em 2020, com o acirramento das desigualdades sociais em suas especificidades, bem como o surgimento de demandas sanitárias da pandemia COVID-19, como o distanciamento social e outras medidas emergenciais, a necessidade por políticas públicas eficazes se tornou ainda mais destaque. A construção de um espaço capaz de discutir e construir formas alternativas na luta por direitos sociais evidenciava sua importância.

A rede de atores, que surgiu com a organização da Conferência, contribuiu na construção de ações emergenciais de combate à fome, mobilizando agências de fomento e direitos sociais, como a Lei Aldir Blanc (Lei 14.017/2020) e o conceito estruturado como *cultura alimentar*<sup>16</sup>. Durante a pandemia Covid-19, a defesa por

---

<sup>16</sup> A Lei Aldir Blanc acolhe o conceito de cultura alimentar, compreendendo o *comer* como um ato social, cultural e político. A

direitos sociais destacou a importância de preservação da *cultura alimentar*, tanto dos seus conceitos, quanto dos seus *fazedores* e os respectivos espaços de produção.

Tainá Marajoara (Rede de Cultura Alimentar e Coletivo Indígena do FBSSAN, <https://conferenciassan.org.br/>) destaca que a *cultura alimentar* estava inserida dentro dos espaços de economia solidária, evidenciando a trajetória histórico-social das lutas e conquistas dos processos de alimentação e transversalidade nas políticas sociais.

No entanto, como afirma Marajoara, a cultura alimentar necessitava se compreendida sob um novo olhar epistemológico, reconhecendo-a como protagonista de um segmento cultural próprio. Essa atualização do conceito e seu lugar no debate e execução de ações e políticas públicas foi posta pelo movimento social ao Ministério da Cultura, ao CONSEA e ao Ministério do Meio Ambiente. Nesse sentido,

---

Conferência Popular por Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional mobiliza a cultura alimentar como patrimônio – o saber fazer, o falar, o ritual, a ancestralidade, as técnicas artesanais, etc., guardadas pelos processos de resistência de povos originários e comunidades tradicionais, detentoras desse patrimônio (Conferência SSAN: <https://conferenciassan.org.br/>).



*cultura alimentar* se estrutura como indissociável da *soberania alimentar*.

Edgar Aparecido Moura (Agentes da Pastoral Negra, APNs, <https://conferenciassan.org.br/>) diz que a tradição, os hábitos de fazer e comer são saberes tradicionais, sendo a *cultura alimentar* a “salvaguarda de direitos”, protegendo os povos. A partir da compreensão como cultura material e imaterial, a cultura alimentar, como reflete Glenn Makuta (*Slow Food*, <https://conferenciassan.org.br/>), carrega as identidades de território, bem como protege a biodiversidade e a manifestação de modos de vida específicos. E ao passo das ameaças do capital que marginalizam e excluem segmentos da sociedade, violando seus direitos, a cultura alimentar promove a apropriação das narrativas na salvaguarda dos direitos.

No âmbito específico do PNAE, a constituição dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), órgão colegiado de caráter fiscalizados, permanente, deliberativo e de assessoramento, no que tange a execução das políticas governamentais de alimentação escolar. Iniciado em 1994, como fruto do “processo de descentralização dos recursos para a execução do PNAE [...]”, o CAE “é considerado um instrumento de

controle social” (BRASIL, ANO), importante na garantia ao acesso à alimentação de qualidade no ambiente escolar. Cabe destacar que o conceito de *soberania alimentar* surge, na década de 1990, defendendo a autonomia alimentar dos povos e associando a geração de renda com as culturas locais. É nesse berço que é acolhido o CAE (PNAE) e seus princípios e objetivos, adensando sobre a importância de atuação desse e dos coletivos da participação popular e suas potências transformadoras.

### **Considerações finais**

Os conceitos de *soberania alimentar* e *cultura alimentar* demonstram sua potencialidade de manter viva a luta dos trabalhadores, na garantia e promoção de direitos, servindo de aporte teórico, tanto para nortear as ações governamentais, quanto para agregar os princípios da participação popular. Apesar de diferentes, ambos os conceitos se conectam, mutuamente, sendo um o pilar do outro, se constituindo como propostas transformadoras na relação Natureza e Cultura, evidenciando a transversalidade dos seus objetivos.

A manutenção da biodiversidade, a construção de formas sustentáveis de produção de alimentos, a resistência de culturas locais no manejo da terra, hábitos alimentares e seus territórios, o consumo de alimentos saudáveis, dentre outros processos que englobam os conceitos de *soberania alimentar* e *cultura alimentar*, perfazem uma gama de direitos humanos os quais expressam o atravessamento com a construção, planejamento e execução do PNAE.

Em face da crise climática que assola o mundo atual, é necessário que o Programa esteja afinado com as orientações de proteção ambiental, tendo em vista estreitar a atuação do CAE, do CONSEA, e dos demais movimentos sociais, ativismos, e coletivos, capazes de trazer à tona as demandas e suas especificidades.

## Referências:

**BEHRING**, Elaine; **BOCHETTI**, Ivanete. Política social: fundamentos e história. Editora Cortez. São Paulo, 2009.

**BOSQUILIA**, S., **PIPITONE**, M. A importância da Soberania Alimentar no âmbito do Conselho de Alimentação Escolar no município de Piracicaba (SP). Revista Segur. Aliment. Nutr., Campinas, v. 26, p. 1-8. e019009. 2019.

**BRASIL**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Alimentação e Nutrição. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

**BRASIL**. Medida Provisória N.2.178-36, Brasília: Diário Oficial da União. de 24 de agosto de 2001.

**BRASIL**. Resolução N.26, de 17 de junho de 2013. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Brasília: Diário Oficial da União. 18 jun 2013

**BRASIL**. Lei nº 11.947, de 16/6/2009. Brasília: Diário Oficial da União, 16 de junho de 2013.

**BRASIL**. LOSAN, Lei 11346/ 2006. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.

**BRASIL**. Lei N.14017/2020. Brasília: Diário Oficial da União, 2020.

**CASTRO**, J. Geografia da fome (o dilema brasileiro: pão ou aço). Rio de Janeiro: Antares Achiamé; 1980.

**CASTRO**, I. A extinção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e a agenda de alimentação e nutrição. Cadernos de Saúde Pública, 2019.

**CARVALHOSA, C.** Análise da política de segurança alimentar: um olhar para a alimentação escolar como política social. Anais do Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social. UFSC, 2015.

**CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR (CONSEA).** Documento base da 6ª Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Erradicar a fome e garantir direitos com Comida de Verdade, Democracia e Equidade. Brasília, 2023.

**CONFERÊNCIA POPULAR SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (FASE).** Os nexos entre a Cúpula dos Sistemas Alimentares e as Conferências de Biodiversidade e Mudanças Climáticas das Nações Unidas. Disponível em: <https://conferenciassan.org.br>. Acessado em: Dezembro de 2022.

**DURANS, Cláudia Alves.** Questão social e relações étnico-raciais no Brasil. Revista de Políticas Públicas, São Luís, número especial, p.391-399, jul. 2014.

**FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE).** Conselho de Educação Escolar (CAE). Brasília, 2023.

**LIMA, P. G.; ALMENARA, G. V. R.; SANTOS, J. M.** Os Conselhos municipais de educação: participação, qualidade e gestão democrática como objeto de recorrência. Revista Diálogo Educação, v.18,n.57, p.326-347, 2018.

**MALUF, R.** O novo contexto internacional do abastecimento e da segurança alimentar. In: Belik W. & Maluf R. Abastecimento e segurança alimentar. Campinas: Unicamp, 2000

**MANDEL**, Ernest. O capitalismo tardio. 2. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1980.

**OLIVEIRA**, F. A. A.; **CARVALHO**, F. A. F. Extinção do CONSEA ou instituição do “descontrole social” na Política Nacional de Alimentação Escolar. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, e70341. Fevereiro de 2020

**SILVA**, E. O.; **SANTOS**, L. A.; **SOARES**, M. D. Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação. *Caderno de Saúde Pública*, v.34, n.4, p.1-13 e 00142617, 2018.

**SILVA**, S.; **MONEGO**, E.; **SOUSA**, L.; **ALMEIDA**, G. As ações de educação alimentar e nutricional e o nutricionista no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 23(8): 2671-2681, 2018.

**SOUSA**, J.; **SILVA**, M.; **FRAZÃO**, A.; **DIAS**, I. O Controle Social na Política Nacional de Alimentação Escolar: Perspectivas e Desafios para a Efetividade da Segurança Alimentar. *Revista IdeAS – Interfaces em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade*. Rio de Janeiro, volume 17,1 -21, e 023008, jan./dez. 2023

**SOUZA**, A. A.; **SILVA**, A. A. M.; **BEZERRA**, O. M. P. A.; **BONOMO**, E. Condições de trabalho e atuação de conselheiros de Alimentação Escolar em municípios de Minas Gerais e Espírito Santo. *Demetra*, v.14 e 37875, p.1-17, 2019.

## SINOPSE

*Diálogos sobre educação no Brasil* é um livro cujo propósito consiste em reunir artigos de professores-pesquisadores, com diferentes formações disciplinares na área de Ciências Humanas, mas com um interesse em comum: compreender o caráter e as problemáticas da educação no Brasil. O resultado da junção dessas abordagens é um mosaico de reflexões críticas, que trazem colaborações qualificadas, originais e relevantes sobre temas atuais para o campo educacional. Os artigos trazem os seguintes debates: O artigo de Carlos Douglas traz a trajetória do intelectual orgânico da educação, Demeval Saviani, que completa 80 anos em dezembro de 2023; o artigo de Marisete Beltrame e Vanessa de Quadros sobre a ética na educação e o compromisso docente na formação de indivíduos críticos e comprometidos com a transformação social; o artigo de Luciano da Costa, que alerta sobre a necessidade de constante adaptação da Educação de Jovens e Adultos conforme a realidade social alunos trabalhadores; o artigo de Gabriela Dezidério sobre as problemáticas no ensino de arte e cultura afrobrasileira em escolas da rede de Angra dos Reis/RJ; e o artigo de Leila Barboza sobre o PNAE e a participação popular na construção da soberania alimentar.



## **EDITORA UANÁ**

Instagram: [@editorauana](#)

Site: [www.editorauana.com.br](http://www.editorauana.com.br)

E-mail: [editorauana@gmail.com](mailto:editorauana@gmail.com)