

**LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**  
ORGANIZADOR

# EDUCAÇÃO

**DILEMAS  
CONTEMPORÂNEOS  
VOLUME X**



Pantanal Editora

2021

**Lucas Rodrigues Oliveira**  
Organizadores

**Educação**  
**Dilemas contemporâneos**  
**Volume X**



Pantanal Editora

2021

Copyright© Pantanal Editora

**Editor Chefe:** Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

**Editores Executivos:** Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

**Diagramação:** A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

### Conselho Editorial

#### Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Profa. Msc. Adriana Flávia Neu

Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior

Profa. Msc. Aris Verdecia Peña

Profa. Arisleidis Chapman Verdecia

Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva

Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo

Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu

Prof. Dr. Carlos Nick

Prof. Dr. Claudio Silveira Maia

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos

Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva

Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos

Prof. Msc. David Chacon Alvarez

Prof. Dr. Denis Silva Nogueira

Profa. Dra. Denise Silva Nogueira

Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves

Prof. Me. Ernane Rosa Martins

Prof. Dr. Fábio Steiner

Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza

Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez

Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles

Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira

Prof. Msc. Javier Revilla Armesto

Prof. Msc. João Camilo Sevilla

Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales

Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski

Prof. Msc. Lucas R. Oliveira

Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela

Prof. Dr. Leandro Argenteo-Martínez

Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan

Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann

Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior

Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos

Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla

Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira

Profa. Msc. Núbia Flávia Oliveira Mendes

Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira

Profa. Dra. Patrícia Maurer

Profa. Msc. Queila Pahim da Silva

Prof. Dr. Rafael Chapman Auty

Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke

Prof. Dr. Raphael Reis da Silva

Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes

Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo

Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos

Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca

Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira

Profa. Dra. Yilan Fung Boix

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

#### Instituição

OAB/PB

Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã

UO (Cuba)

IF SUDESTE MG

Facultad de Medicina (Cuba)

ISCM (Cuba)

UFESSPA

UEA

UNEMAT

UFV

AJES

UFGD

UEMS

IFPA

UNICENTRO

IFMT

UFMG

URCA

ISEPAM-FAETEC

IFG

UEMS

UFF

(Colômbia)

UNAM (Peru)

IFRR

UCG (México)

Mun. Rio de Janeiro

UNMSM (Peru)

UFMT

Mun. de Chap. do Sul

IFPR

Tec-NM (México)

Consultório em Santa Maria

UFJF

UEG

FAQ

UNAM (Peru)

SEDUC/PA

IFB

IFPA

UNIPAMPA

IFB

UO (Cuba)

UFMS

UFPI

UFG

UEMA

IFB

UFPI

FURG

UO (Cuba)

UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> <b>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E24	Educação [livro eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume X / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 51p. : il.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-81460-18-1 DOI <a href="https://doi.org/10.46420/9786581460181">https://doi.org/10.46420/9786581460181</a>  1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas Rodrigues.  CDD 370.1
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.  
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.  
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

## **Apresentação**

Chegamos ao décimo volume da obra “Educação: dilemas contemporâneos” com a certeza de que ainda há muito a ser discutido sobre a educação nacional e que, certamente, com a pandemia chegando ao fim – graças às pesquisas científicas –, muitas questões surgirão nesse recomeço.

O capítulo de abertura dessa obra “Literatura no século XXI: encantamentos das leituras a partir das perspectivas digitais” apresenta uma importante discussão a respeito do uso das novas tecnologias para a construção do conhecimento do aluno, nesse caso, observando como a tecnologia pode influenciar a leitura literária.

Vai-se discutir nessa edição também as “Conjuntura das políticas públicas educacionais brasileira: concepção e mecanismos”. Nesse capítulo, serão propostas reflexões sobre as políticas públicas brasileiras relacionadas ao campo educacional.

Há um texto, nessa edição, extremamente interessante: “Educação para as relações étnico raciais”. Em um país como o Brasil – marcado desde seu “descobrimento” pelas relações violentas de poder entre raças – cabe sempre a reflexão sobre as desigualdades étnico-raciais em todos os ambientes, principalmente no escolar.

Caminhando na mesma direção descrita no parágrafo de cima, o capítulo intitulado “Das imagens iconográficas dos negros escravos de Debret ao racismo estrutural no séc. XXI em Jeremias-Pele. Aqui, analisando as duas obras que compõem o título, busca-se retratar o racismo estrutural - iniciado com a escravidão dos negros em solo brasileiro.

Em “Políticas Públicas de educação e as provas padronizadas no Brasil: percurso histórico entre 1970 e 2020”, como os próprios autores esclarecem, objetiva-se delinear o percurso histórico pelo qual passou as provas padronizadas brasileiras, a partir das políticas públicas nacionais – entre 1970 e 2020.

Lucas Rodrigues Oliveira

## Sumário

<b>Apresentação .....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I.....</b>	<b>6</b>
Literatura no Século XXI: Inovando as práticas de Leituras a partir das Perspectivas Digitais	6
<b>Capítulo II .....</b>	<b>12</b>
Políticas Públicas de educação e as provas padronizadas no Brasil: percurso histórico entre 1970 e 2020	12
<b>Capítulo III.....</b>	<b>22</b>
Das imagens iconográficas dos negros escravos de Debret ao racismo estrutural no sec XXI em Jeremias-Pele	22
<b>Capítulo IV .....</b>	<b>28</b>
Educação para as relações étnico-raciais	28
<b>Capítulo V.....</b>	<b>39</b>
Conjuntura das políticas públicas educacionais brasileira: Concepção e mecanismos	39
<b>Índice Remissivo .....</b>	<b>50</b>
<b>Sobre o organizador.....</b>	<b>51</b>

## Literatura no Século XXI: Inovando as práticas de Leituras a partir das Perspectivas Digitais

Recebido em: 27/09/2021

Aceito em: 01/10/2021

 10.46420/9786581460181cap1

Eliane Dolens Almeida Garcia<sup>1\*</sup> 

### INTRODUÇÃO

Estamos imersos na cultura digital e como resultado desta expansão da comunicação, também é possível observar, em grande parte da população, especialmente as gerações mais recentes, a falta de interesse pela leitura dos clássicos da literatura brasileira. Para o fulcro deste trabalho vamos nos pautar em uma experiência que visa aproximar os aprendizes dos clássicos da literatura mato-grossense, demonstrando que a literatura não está tão distante do universo deles.

Embora exista a cultura de se imaginar que os grandes cânones da literatura brasileira ou mundial são obras das quais não temos como acessar, esta aproximação, iniciada em casa, possibilitará o contato maior com grandes autores que, às vezes, passam despercebidos. Por muitas gerações a educação foi, grosseiramente, classificada como *tradicional*, não como algo positivo, mas buscando o sentido pejorativo deste termo. Como vimos, no parágrafo anterior, esta classificação já não é mais possível por estarmos inseridos em um contexto completamente diferente. Vivemos o ensino híbrido (mesclando atividades *on-line e off-line*), a aprendizagem baseada em: projetos (uso da tecnologia como nos projetos de robótica), problemas geográficos (busca de soluções pelo uso de bibliotecas em aplicativos), pares (uso de aplicativos para a aprendizagem compartilhada de conhecimentos), entre outros.

Pouco a pouco a expansão tecnológica ganha espaço nas unidades escolares. A conversão de livros físicos para livros digitais passa a fazer parte da vida de estudantes e dos professores.

Entendemos este trabalho de leitura literária com os estudantes como uma oportunidade de integração da teoria integrada à prática e o uso das ferramentas digitais atendendo a duas das dez competências exigidas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC - temos duas que nos chamam atenção para o seu atendimento e que estão diretamente empenhadas em transformar o estudante de simples membro de uma comunidade escolar em algum lugar do país para sua interação com o mundo. Elas preconizam:

- O uso das linguagens tecnológicas digitais para o desenvolvimento dos estudantes;

---

<sup>1</sup> Pós-graduada em Didática do Ensino Superior pelo ICE – Graduação em Letras: Português/Francês pela UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso – Professora da Educação Básica no Estado de Mato Grosso.

\* Autora correspondente: elianedol@hotmail.com

- O uso da tecnologia de maneira significativa e ética.

Em geral, os estudantes já têm muita intimidade com o uso das ferramentas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC - quando se trata de uso pessoal, no entanto, no campo pedagógico ainda são poucas as atuações dos mesmos, no tocante a obtenção do capital cultural, sendo este um recurso tão útil quanto o capital econômico na determinação e reprodução das posições sociais. Esse pensamento se complementa com a afirmação de Bakhtin [...] *Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento* (Bakhtin, 2011). Logo, incentivar o hábito da leitura, quer seja na modalidade impressa ou por meios das ferramentas virtuais, é estimular no aluno a memória, o contato com a escrita, a afetividade, pois *sabe escrever, quem sabe ler*.

## DESENVOLVIMENTO

Para melhor compreender o contexto em que nos encontramos hoje, é preciso que os docentes tenham conhecimento das transformações que a leitura e a escrita sofreram até chegar à era digital, em especial com ênfase nos anos de 1960 que marca o início das grandes transformações culturais que constituíram impacto decisivo em nossa maneira de perceber o mundo e de viver, passando pelos anos 90, com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Para isso, utilizaremos como suporte, dentre outros, trechos da entrevista concedida pelo teórico francês Roger Chartier (2007) que esteve no Brasil para lançar seu livro *Inscriver & Apagar*, em que discute a preservação da memória e a efemeridade dos textos escritos.

***Ao longo da história da humanidade, acompanhamos a passagem da leitura oral para a silenciosa, a expansão dos livros e dos jornais e a transmissão eletrônica de textos. Qual foi a mais radical?***

**CHARTIER** Sem dúvida, a transmissão eletrônica. E por uma razão bastante simples: nunca houve uma transformação tão radical na técnica de produção e reprodução de textos e no suporte deles. O livro já existia antes de Guttenberg criar os tipos móveis, mas as práticas de leitura começaram lentamente a se modificar com a possibilidade de imprimir os volumes em larga escala. Hoje temos no mundo digital um novo suporte, a tela do computador, e uma nova prática de leitura, muito mais rápida e fragmentada. Ela abre um mundo de possibilidades, mas também muitos desafios para quem gosta de ler e sobretudo para os professores, que precisam desenvolver em seus alunos o prazer da leitura.

Nesse trecho, Chartier aborda a nova prática que as ferramentas digitais possibilitam e que encaminham o estudante para a realização de consultas rápidas e fragmentadas da leitura. É importante refletir aqui, que a leitura deve representar e levar o estudante a realizar uma articulação completa dos pensamentos, de forma que a prática da leitura propicie ao estudante ter uma visão mais ampla do mundo, que possa tecer críticas às fontes, devendo saber o que é real e o que não é real. Para que isso, cabe a

escola incentivar e mediar o processo de contextualização com o estudante, levando-o a relacionar o processo de leitura em diferentes fontes e de maneira crítica.

***Como era, no passado, o contato das crianças e dos jovens com a leitura?***

**ROGER CHARTIER** A literatura se restringia às peças teatrais. As representações públicas em Londres, como podemos ver nas últimas cenas do filme *Shakespeare Apaixonado*, e nas arenas da Espanha são exemplos disso. Já nos séculos 19 e 20, as crianças e os jovens conheciam a literatura por meio de exercícios escolares: leitura de trechos de obras, recitações, cópias e produções que imitavam o estilo de autores antigos, como as famosas cartas da escritora Madame de Sévigné (1626-1696) e as fábulas de La Fontaine (1621-1695).

Em outro trecho da entrevista, Chartier afirma ainda, que [...] cabe às escolas, bibliotecas e meios de comunicação mostrar que há outras formas de leitura que não estão na tela dos computadores. O professor deve ensinar que um romance é uma obra que se lê lentamente, de forma reflexiva, convidando-nos a refletir a postura do leitor diante da leitura e da escrita em diversos suportes: Oral, Manuscrito, Impresso e Digital, sendo o último, o nosso objeto de estudo.

Os anos de 1960 marcam o início de grandes transformações culturais constituindo um impacto decisivo na maneira como a sociedade via e percebia o mundo, incluindo as relações culturais e comerciais nos mais diversos campos como na forma de vestimenta, música, arquitetura, indústria, nos veículos de comunicação, no trabalho, costumes, hábitos e até mesmo na elaboração e aplicação da Lei.

O mundo mudou significativamente nossa maneira de interagir, de aprender e de ensinar, onde devemos destacar a cibercultura como um aspecto favorável para a resignificação da prática docente comprometida com uma educação cidadã.

Para a pesquisadora e professora Maria Lucia Santaella Braga, o aluno precisa se encantar pela tecnologia, conhecer as possibilidades para depois se encantar pela literatura através das obras digitais. Buscar e acessar informações, são recursos que podem facilitar a compreensão de diferentes conteúdos, conceitos e a produção de diferentes gêneros e tipos de textos. Por meio das novas tecnologias, é possível realizar práticas velhas se apropriando de novos recursos com mais estímulo e maior agilidade.

As ferramentas tecnológicas permitem navegar através de revistas digitais, documentários, exposição oral e Blogs possibilitando ao estudante curtir conteúdos, comentar, editar, reeditar, redistribuir e produzir memes ao navegar pelas redes sociais. Cabe a escola, qualificar e orientar essa voz do ponto de vista estético, ético e político. Orientar o estudante para a pesquisa confiável, capacitando o mesmo para o uso de fontes seguras e diversificadas, representa um importante avanço no processo de inclusão do estudante no mundo digital.

A Internet nasce sob esta múltipla composição: Contracultura, Avanço Tecnológico, Expansão de mercados e Distensão política mundial. O mundo vive uma mistura de culturas, dando origem a Cibercultura.

A globalização só se tornou possível graças a tecnologia TCP/IP que interliga mercados financeiros e de consumo propiciando um rápido desenvolvimento de economias locais e mundiais e nesse desenvolvimento há uma disseminação massiva dos smartphones. Os smartphones foram feitos para a atual geração.

Só no Brasil, são 424 milhões de dispositivos digitais em uso, revela a 31ª Pesquisa Anual do FGVcia, estudo coordenado pelo professor Fernando Meirelles da FGV EAESP. Esse estudo comprova que a evolução tecnológica gerou uma transformação nos hábitos da sociedade e se consolida a medida que movimenta um mercado milionário.

A escrita passou por uma grande evolução ao longo dos tempos, no entanto, a necessidade de registro continua sendo uma necessidade. O acervo da cultura humana está na escrita. A tecnologia é um complemento sem o qual não vivemos mais. Um complementa o outro, mas não substitui, pois não há aprendizagem sem memória. Na educação não há receitas prontas, é preciso estratégias adaptativas.

Traremos para melhor compreender a reflexão sobre o quão importante é a literatura para a formação do estudante, mais um trecho da entrevista de Chantier:

### ***Que papel a literatura ocupa na Educação atual?***

**CHARTIER** A escola se afastou da literatura, principalmente no Brasil, porque está preocupada em oferecer ao maior número possível de crianças as habilidades básicas de leitura e escrita. Mas acredito que os professores devem acolher a literatura novamente, da alfabetização aos cursos de nível superior, como mostram várias experiências pedagógicas. Na França, por exemplo, um filme recém-lançado exhibe uma peça do dramaturgo Pierre de Marivaux (1688-1763) encenada por jovens moradores de bairros pobres.

Com o advento da tecnologia, no Brasil, passamos da cultura oral para a cultura de massa. Isso explica o porquê muitos estudantes chegam a universidade sem saber escrever. Não conseguem estabelecer uma leitura contextualizada e crítica. Considerando esse advento da tecnologia, agora impulsionado com a pandemia ocasionada pelo Coronavírus que impactou o mundo, se faz mais urgente refletir como a literatura tem se adaptado a essas novas plataformas.

A literatura pode ser vista de várias perspectivas, considerando que para a mesma obra literária pode haver várias leituras e ainda assim, as possibilidades de uma nova leitura não estará esgotada. Marisa Lajola (1995) traz o seguinte conceito para definir Literatura:

O que é Literatura? É uma pergunta que tem várias respostas. E não se trata de

respostas que, paulativamente, vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade da verdade-verdadeira. Não é nada disso. Não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem uma resposta, sua definição para literatura. Respostas e definições vê-se logo-para uso interno.

Vemos que a arte literária não envelhece. O contexto temporal em que o leitor está inserido e o seu conhecimento de mundo serão determinantes para que ele signifique e ressignifique a obra literária e seus contextos de produção.

Para a literatura a interação com as plataformas representa um enriquecimento, pois a navegação é algo muito interativo. A arte não fica velha. O mundo digital faz a propaganda para o livro impresso. Vivemos uma época em que é necessário somar e não subtrair. A venda do livro impresso não diminuirá e a figura do professor continuará e deve atuar de forma inspiradora.

Conforme afirma Chartier, Para mim, a discussão sobre o futuro dos livros passa pela oposição entre comunicação eletrônica e publicação eletrônica, entre maleabilidade e gratuidade, portanto, a tecnologia constitui um direito que deve ser estendido a todo cidadão, deixando de representar um tipo de segregação entre os que usam e os que não usam a tecnologia.

Garantir o acesso dos estudantes à literatura não depende exclusivamente dos educadores, pois está diretamente relacionada a leis governamentais que legislam sobre a educação, quer seja na modalidade presencial, investindo na composição dos acervos das bibliotecas escolares ou através de plataformas digitais, portanto, como atender os anseios cognitivos de nossos estudantes que estão incluídos na *geração digital*? Para que esse anseio seja alcançado, é preciso estabelecer métodos de ensino-aprendizagem que considerem o conhecimento de mundo do estudante e a realidade social na qual ele está inserido para que o mesmo possa ser sujeito de sua aprendizagem e desenvolvimento enquanto pessoa humana e atuante na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pergunta permeia e inquieta os educadores com muita frequência: *Como a gente faz para tirar os alunos do celular na classe?* Ora, o aluno atual já nasce na era digital. Tirar o celular desse aluno, seria o mesmo que tirá-lo do mundo. Tudo é digital, até mesmo o livro é digital.

Ao inserir o estudante nessa seara de possibilidades que as ferramentas tecnológicas representam, é preciso se atentar para o fato de que há competências que não podem ser perdidas, devendo ter especial atenção para os processos cognitivos no ato de ler. As habilidades cognitivas devem ser estimuladas a exemplo do uso das tecnologias em sala de aula com *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire (2005) onde o educador vê a palavra como representante de mundos que o estudante permeará sem dificuldades se tiver uma formação que priorize não a decodificação, mas se souber ler os múltiplos sentidos que a palavra pode representar dentro do texto.

O espaço virtual é um espaço físico, supostamente real. A BNCC estimula o direito de inclusão e letramento digital através de três importantes competências: escrever, ler e participar. Essas competências

representam para as escolas e educadores um desafio em como utilizar a cultura digital em seu favor no fazer pedagógico.

É importante utilizar as tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética. Avaliar e considerar todos os seus aspectos positivos, estimulando o estudante a se comunicar em diferentes linguagens, devendo saber organizar o tempo que permanece e dedica ao uso das ferramentas digitais para construir o seu aprendizado e saber diferenciar o que é adequado do que não é adequado, de forma a transformar os estudantes em leitores proficientes tanto de textos literários como dos textos não literários.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bakhtin MM (2006). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Hucitec.
- Bourdieu P (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veinteuno.
- Candido A (1959). *Formação da Literatura Brasileira*. São Paulo: Martins.
- Candido A (1989). *Direitos Humanos e Literatura*. In: FESTER, A. C. R. *Direitos Humanos e*. São Paulo: Brasiliense.
- Chartier R (1998). *A aventura do livro do leitor ao navegador*. 1reimp. da 1ªed. São Paulo: Editora da UNESP.
- Chartier R (2007). *Inscrever & Apagar*. São Paulo: Ed. Unesp.
- Freire P (2005). *A importância do ato de Ler*. SP: Cortez.
- Lajolo M (1995). *O que é Literatura*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 17ª ed.
- Silva M (2008). *Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online*. Revista FAMENCOS, Porto Alegre, nº 37.

## Políticas Públicas de educação e as provas padronizadas no Brasil: percurso histórico entre 1970 e 2020

Recebido em: 04/11/2021

Aceito em: 08/11/2021

 10.46420/9786581460181cap2

Venâncio Francisco Souza Júnior<sup>1</sup> 

Queila Pahim da Silva<sup>2\*</sup> 

### INTRODUÇÃO

Desde a década de 70, as políticas públicas de educação têm procurado estabelecer uma definição de qualidade do ensino a partir de critérios objetivos e cientificamente fundamentados. Isso levou à criação de alguns indicadores, em geral, baseados no desempenho dos estudantes em exames aplicados para um número considerável de participantes em contextos específicos. As provas padronizadas, também denominadas avaliações em larga escala, ou, na literatura anglo-saxã, *standards*, vêm ganhando força no Brasil, principalmente, a partir dos anos de 1990. Desde a última década do século XX, as inovações tecnológicas, que aperfeiçoaram e agilizam os processos de coleta e geração de resultados, possibilitaram uma eficácia satisfatória das provas padronizadas como indicadores da qualidade do processo de ensino e aprendizagem em países e estados, recebendo grandes aportes financeiros para a sua implementação e execução nos âmbitos regionais, nacionais e transnacionais (Travitzki, 2013).

Os sistemas de avaliação da educação brasileira instituídos pelo governo federal abrangem todas as etapas da educação, que vai desde a alfabetização, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), até o ensino superior, com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Contudo, o mais robusto dos sistemas de avaliação em funcionamento é o SAEB, a partir do qual é gerado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice é calculado a partir do fluxo de permanência e êxito dos estudantes, levantado pelo Censo Escolar, e das médias de desempenho nas provas padronizadas que fazem parte do SAEB, como a Prova Brasil (BRASIL, 2015).

A constatação de que o ensino precisa ter uma qualidade mínima em todo o sistema de educação é um ponto de convergência entre os educadores e, as provas padronizadas podem contribuir como parte de uma estratégia capaz de gerar uma visão sistêmica e objetiva da qualidade do ensino oferecido pelas escolas, apontando para aquelas que estão abaixo do rendimento esperado. Contudo, as notas obtidas nas provas padronizadas, divulgadas de forma descontextualizadas, exercem uma pressão sobre os

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, campus Brasília

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, campus Brasília

\* Autora correspondente: quepahim@gmail.com

gestores e docentes para que se adequem, da melhor forma possível, aos parâmetros estabelecidos verticalmente por instrumentos avaliativos que são limitados aos conhecimentos mensuráveis.

Segundo Harvey (2008), no pós-fordismo, a acumulação do capital tornou-se mais dinâmica com o intuito de superar as limitações geradas pela incorporação de processos produtivos marcados pela rigidez do fordismo. Esta nova concepção de capitalismo tem como características a flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Esta mudança fundamental para a expansão do pós-fordismo facilitou o surgimento de novos setores de produção e de mercados, embalados pela intensificação da inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Uma importante mudança de paradigma ocorre ao se constatar as principais mudanças trazidas pela substituição do taylorismo-fordismo pelo gerencialismo e neoliberalismo. No pensamento taylorista e fordista o operário era considerado apenas mais um dos insumos utilizados no processo de gestão, situando o sujeito, inserido na linha de montagem, em posições pouco privilegiadas no processo de gestão e funcionamento do sistema produtivo. Já na ideologia gerencialista, o indivíduo é colocado em uma posição de colaborador, passando a ter um valor elevado para o funcionamento do sistema produtivo, havendo a abertura para que o sujeito exponha suas ideias e contribua de forma efetiva para a melhora do desempenho da empresa (Zen, 2018).

Gaulejac (2007) acrescenta que a proposta de funcionamento do sistema gerencialista está centrada nas ideias de excelência a partir da eficácia, da qualidade, da competência, da responsabilidade, da excelência e do desempenho. Apesar de serem ideias consideradas utópicas, a busca por esta eficácia e eficiência no funcionamento da sociedade como um todo provocou a adesão em massa desta lógica, tanto no contexto empresarial, quanto educacional, principalmente nos países que já seguiam os princípios capitalistas.

No mesmo sentido, Amaro (2016) assevera que as políticas públicas de educação adotadas no Brasil obedecem à lógica neoliberal ou gerencialista, principalmente a partir dos anos 1990, seguem os princípios de eficácia e eficiência, incorporando ao trabalho docente e ao contexto escolar, de forma impositiva ou sugestiva, o modelo mercadológico e gerencial, afetando a todos os profissionais da educação, inclusive os professores que incorporam a sua prática pedagógica os preceitos defendidos pelo gerencialismo. Essa mudança de comportamento fica evidente também nas estratégias de gestão adotadas nas escolas públicas e privadas, cada vez mais preocupadas com a qualidade de seus serviços.

Para Amaro (2016), a adoção do gerencialismo e neoliberalismo pelo estado brasileiro fez com que os profissionais da educação se tornassem responsáveis pela qualidade da aprendizagem dos estudantes, sem que se levasse em conta os diversos contextos, diferenças e situações presenciadas e vivenciadas nos variados contextos em que a educação brasileira se materializa. Sendo assim, o processo de descentralização resultou na isenção do estado, que se absteve da responsabilidade constitucional de oferecer as condições mínimas para o pleno desenvolvimento da aprendizagem, incluindo a infraestrutura das escolas, materiais escolares e didáticos, além da contratação de profissionais qualificados.

Partindo deste contexto de reorganização política, desde o início do século XXI, as provas padronizadas nacionais, internacionais e transnacionais tornaram-se populares no mundo todo. A expansão deste modelo avaliativo alcançou tanto os países pobres, quanto os ricos. Existe um número crescente de países pobres ou em desenvolvimento que estão investindo recursos significativos para promover a aplicação de provas padronizadas dentro de seus sistemas de ensino, além de participarem das avaliações internacionais mais relevantes e difundidas. Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) mostram que de 2013 a 2017 pelo menos 327 países aplicaram avaliações representativas em âmbito nacional em escolas de educação primária e no primeiro nível da educação secundária (ACER, 2017).

O Brasil buscou desenvolver as suas próprias provas padronizadas, tanto em nível regional quanto nacional e se engajou em iniciativas internacionais e transnacionais, com base em uma tendência mundial que se justifica pela gama de fatores verificáveis e interconectados que permitem uma visão sistemática e pormenorizada das diversas realidades educacionais encontradas em todo território nacional. As provas padronizadas não buscam simplesmente revelar a realidade complexa da qualidade da aprendizagem, servem também como uma base robusta de dados capaz de direcionar as ações necessárias para amenizar as distorções de qualidade existentes no sistema educacional. Sendo assim, não se deve considerar o engajamento do país no uso destas provas padronizadas como uma forma simplória de indicador de riqueza ou de desenvolvimento a ser exibido no âmbito das relações internacionais (UNESCO, 2019).

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral traçar, a partir de um estudo bibliográfico, o percurso histórico de criação das provas padronizadas existentes no Brasil a partir das políticas públicas ocorridas entre 1970 até o ano de 2020. Para alcançar tal objetivo, verificou-se como as políticas públicas de educação convergiram para a criação do sistema de avaliação da educação hoje existente; averiguou-se quais foram os elementos motivadores para a adoção das provas padronizadas como instrumentos de avaliação e regulação do ensino em todos os níveis da educação.

Este capítulo está estruturado por esta introdução, material e métodos, resultados e discussão e, as referências consultadas.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

O estado do conhecimento é um apanhado das produções científicas que versam sobre uma mesma temática. As informações coletadas são categorizadas, identificadas e registradas. Esta síntese obedece a determinados recortes como, por exemplo, temporal e geográfico. No caso desta pesquisa, limitou-se aos estudos acadêmicos publicados em Língua Portuguesa, disponibilizados em duas fontes de pesquisa: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Englobando, portanto, neste estado do conhecimento: Teses, Dissertações, livros e artigos científicos produzidos no Brasil ou em Língua Portuguesa, depositados nestes dois repositórios eletrônicos, publicados nos últimos dez anos.

As palavras-chave utilizadas para a busca foram: provas padronizadas; políticas públicas de educação; qualidade da educação; contexto histórico, delimitaram as buscas e foram utilizadas de forma isolada e de forma cruzada para a obtenção dos trabalhos com maior afinidade à proposta de pesquisa deste trabalho (Ferreira, 2002). Este levantamento bibliográfico foi feito nos meses de novembro e dezembro de 2020.

Ao se fazer este tipo de verificação de estudos, é possível analisar e sistematizar o que já foi produzido dentro do campo disciplinar do tema proposto e propicia ao pesquisador e uma visão ampla dos aspectos que já foram abordados e aqueles que ainda não foram investigados em profundidade, fundamentando e justificando aquilo que será priorizado em sua investigação (Quivy; Campenhoudt, 2005).

A realização do estado do conhecimento tem como justificativa a construção de uma base teórica consistente capaz de fomentar a elaboração e execução da pesquisa balizando-se pelos processos monográficos já realizados acerca de um tema específico. Além disso, contribui para o processo de ruptura dos preceitos e tendências ideológicas que o pesquisador possa ter na fase inicial do estudo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Segundo Verger et al. (2018), a avaliação externa é um subgrupo característico de sistema de avaliação de aprendizagem composto por uma série de especificidades que o difere dos demais sistemas. Trata-se de avaliações que permitem compor uma visão detalhada de aspectos limitados do rendimento da aprendizagem de um determinado conjunto de alunos, tendo-se por base variáveis como a idade ou série/ano de um ano acadêmico específico, atendo-se a um número limitado de disciplinas. As provas padronizadas costumam ser classificadas conforme o âmbito geográfico de seu alcance, sendo elas avaliações regionais, nacionais ou transnacionais. Estas avaliações possuem como ponto comum o fato de serem uniformes e padronizadas, no que diz respeito aos conteúdos, processos de produção e aplicação, frequência de aplicação e sistemas de pontuação.

As provas padronizadas são baseadas, na maioria das vezes, em amostras, e, a partir dos anos 1990, estas avaliações têm sido adaptadas para um modelo censitário em um número considerável de países. São características marcantes das provas padronizadas: a realização em escolas, serem planejadas a partir de bases curriculares, poderem gerar impactos para os professores e escolas e terem pouco ou nenhum impacto sobre os estudantes ou outros participantes. Entretanto, há provas padronizadas que não obedecem a estas características, sendo configuradas de outras formas (Verger et al., 2018).

A avaliação da qualidade da educação atual, está caracterizada por elementos que remetem desde a Constituinte de 1933 até o tecnicismo vigente durante a ditadura militar. A modernização da sociedade e o desenvolvimento exponencial da industrialização serviram de pano de fundo para as mudanças na educação, juntamente com os arranjos políticos e demais preparativos para a realização da Assembleia Nacional Constituinte de 1933. Neste mesmo contexto de ebulição política, torna-se público o Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova, que continha uma proposta a ser considerada por suas ideias inovadoras baseadas nos princípios republicanos, como a defesa do acesso universal à educação laica, obrigatória e gratuita, a partir de uma visão sistemática e totalitária (Teixeira et al., 2006; Bordignon, 2011).

Segundo Saviani (2012), as propostas para melhorar a educação, de forma substancial, emergem em 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Esta instituição lançou em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual se propunha a reconstrução social pela educação, propondo um esboço das diretrizes de um sistema nacional de educação. Este sistema abrangeria desde a educação infantil até o ensino superior. Este Manifesto surge a partir de uma profunda análise da educação do país, levantando suas principais limitações. A culminância deste esforço foi o Plano de Reconstrução Educacional que já previa uma sistêmica avaliação do processo educativo em todos os seus níveis, de forma a servir como instrumento regulador e de norte para novas políticas de Estado.

Os projetos governamentais da época estavam alinhados com as propostas do Manifesto dos Pioneiros de tal forma que, a Constituição Federal de 1934 compartilhava de um de suas principais reivindicações, trazendo em seu artigo 150 que União teria como competência a fixação do Plano Nacional de Educação (PNE), abrangendo todos os níveis e segmentos da educação brasileira, coordenando e fiscalizando a sua execução, em todas as regiões do país (BRASIL, 1934).

Como a Constituição Federal de 1933 foi substituída pela Constituição de 1937, não ocorreu a concretização da proposta da universalização da educação em lei, já que a Constituição de 1937 serviu para implantar no país a ditadura do Estado Novo, interrompendo a proposta de planejamento da educação (Zen, 2018).

Segundo Azevedo (2014), a preocupação em se planejar a educação no país somente voltou a ser discutida pelo governo federal no fim da ditadura de Getúlio Vargas, por volta de 1946. Em termos legais, o planejamento educacional só ocorreu na promulgação da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 1961. Esta lei específica para a educação contemplou pela primeira vez a avaliação escolar, entretanto, a proposta foi apresentada de forma superficial, sem estabelecer um plano de ação organizado para a realização de uma avaliação em âmbito nacional. No que diz respeito aos avanços trazidos pela nova legislação, em seu artigo 39, a LDB de 1961, põe em evidência a importância da autonomia das instituições de ensino e dos educadores ao definirem quais serão os critérios de aproveitamento do rendimento escolar dos estudantes, representando um importante avanço para o trabalho docente ao passo que confere a ele a autoridade de julgamento sobre a formulação dos instrumentos e estratégias de avaliação (BRASIL, 1961).

Segundo Zen (2018), o processo de descentralização do poder público, que resultou em um importante desdobramento da mudança do paradigma vigente, fez com que o Estado se empenhasse a atingir os objetivos traçados pelo capitalismo centrado em uma estratégia de acumulação que adotava uma governança mais descentralizada, gerencial e reguladora. Neste contexto, o Estado mantém os recursos e o poder de decisão centralizado, mas cede aos municípios o gerenciamento. Mesmo assim, estabelece-se a necessidade de uma cooperação técnica entre as esferas do poder público no

gerenciamento dos recursos financeiros destinados à educação. No Brasil, o governo federal, por meio de parcerias, delegou aos municípios a responsabilidade de ofertar o ensino fundamental e a educação infantil, já os estados ficaram responsáveis pelo ensino médio. É importante ressaltar que descentralizar a responsabilidade financeira não gerou uma maior autonomia dos entes federados no que tange às determinações tomadas pelo governo federal.

No final da década de 1950, origina-se a educação tecnicista tem origem no fim dos anos de 1950, com a exaustão do modelo escolanovista, surge a proposta educacional denominada de pedagogia tecnicista, baseada, sobretudo, nos interesses do capitalismo fabril. Esta nova forma de ensinar tinha como pressuposto a neutralidade científica e as premissas de eficiência, racionalidade e produtividade. O tecnicismo defendia a reorganização do processo educativo de forma a fazer da educação algo objetivo e operacional, na tentativa de entender as exigências de trabalho da sociedade da industrializada, deixando sua marca na educação até os dias atuais. Desta forma, a abordagem tecnicista busca o planejamento educacional com o objetivo de se estabelecer uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas e sociais que possam pôr em risco sua eficiência, padronizando o ensino (Saviani, 1984).

Na proposta da educação tecnicista, o indivíduo marginalizado pela sociedade e pelo sistema econômico passa a ser sinônimo de incompetente, ineficiente, improdutivo. O tecnicismo apresenta como seu princípio básico a organização racional dos meios, deixando o docente e o estudante em um plano secundário, no qual se executa o que está sendo proposto. Neste modelo educacional, o professor e o estudante passam à condição de meros executores do processo educativo que é concebido, planejado, coordenado e controlado por especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (Saviani, 1984).

Para Frigotto (2011), nos anos de 1960 e 1970, a teoria do capital humano e o conjunto de postulados a ela intrínsecos, principalmente a ideia de que a instrução básica e instrumentalista levaria o país a se desenvolver economicamente, influenciou de forma sensível as políticas públicas e práticas pedagógicas no Brasil, principalmente durante o Golpe Civil-Militar de 64. Sendo assim, a instrução para o trabalho buscou a formação mínima necessária para que o indivíduo pudesse contribuir com o desenvolvimento econômico dos países desenvolvidos que buscavam, na época, a expansão de sua indústria e mercado consumidor, principalmente, entre os países subdesenvolvidos e com mão de obra barata e excedente.

Azevedo (2014) acrescenta que em 1962, ocorreu a aprovação do PNE que, em sua primeira versão, determinou, tanto de forma quantitativa, quanto qualitativa, as metas a serem cumpridas nos oito anos seguintes à implantação do plano. Esse avanço foi um dos importantes desdobramentos trazidos pela Lei 4.024/61. No entanto, o Golpe Civil-Militar de 1964 inviabilizou o PNE, ao passo que se determinou outras orientações para as políticas públicas brasileiras de educação.

Para Zainko (2008), na década de 1960, iniciam-se os primeiros processos de avaliação da educação, contudo, no âmbito do ensino superior, mais especificamente na pós-graduação, ainda durante o regime militar e, em um período posterior, a graduação também é incluída no processo. Este primeiro modelo de avaliação da educação tinha como objetivo implementar, de forma impositiva, um sistema avaliativo baseado nos princípios da produtividade e da eficiência, no qual as instituições de ensino superior deveriam buscar a obtenção de resultados considerados mínimos e cumprir metas de qualidade previamente estipuladas pelo Estado, aproximando cada vez mais a educação ao pensamento empresarial.

A LDB nº 5.692, de 1971, em seu artigo 57, estabelece a obrigação dos órgãos da administração do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Federal de Educação (CFE) de avaliar sistematicamente os planos e projetos educacionais implementados nos sistemas estaduais de ensino e do Distrito Federal, além de prestarem assistência técnica, também deveriam colaborar e suprir, inclusive, financeiramente o preparo e execução das avaliações dos planos e projetos educacionais, ligados ao Plano Setorial de Educação da União (BRASIL, 1971).

Segundo Azevedo (2014), na Ditadura Militar (1964-1985), as tentativas de se estabelecer um sistema de planejamento da educação estavam vinculadas aos planos setoriais de educação que, por sua vez, relacionam-se aos respectivos planos de desenvolvimento econômico. No período compreendido entre 1971 e 1985, entraram em vigor três planos nacionais de desenvolvimento: o Plano Nacional de Desenvolvimento I (1971 a 1974), o Plano Nacional de Desenvolvimento II (1975 a 1979) e o Plano Nacional de Desenvolvimento III (1980 a 1985). Todos os planos tinham em comum a intenção de adequar a educação brasileira para as demandas do capitalismo.

Para Saviani (2012), durante o período ditatorial brasileiro, a educação esteve diretamente vinculada aos interesses da burguesia e ao desenvolvimento da economia capitalista, causando um processo de subordinação do sistema educacional que estava sendo remodelado para atender às demandas do sistema capitalista.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), durante a década de 1980, as lutas políticas ocorridas para exigir a abertura democrática fizeram com que o Estado centralizasse em si mesmo as responsabilidades educacionais. O SAEB existente até a década de 1990, consistia na consulta feita às redes de ensino sobre quais eram os conteúdos que estavam sendo ministrados nas escolas, a partir destes dados era realizada a elaboração das provas. Os estudantes eram submetidos a testes de desempenho e questionários que se relacionavam às informações fornecidas pelas redes. As avaliações aplicadas antes da década de 1990 são consideradas a primeira geração de provas padronizadas brasileiras, elas não traziam consequências diretas para as escolas ou geram propostas de melhorias para os currículos escolares.

Para Oliveira e Araújo (2005), a história da escola brasileira passou por três concepções predominantes de qualidade, que foram ocorrendo ao longo do século XX. A primeira estava relacionada à excelência e exclusão, a segunda, estava voltada para a democratização e inclusão e, a terceira e mais atual, está vinculada aos exames padronizados como o ENEM. Sobre estas concepções, os autores

acrescentam que elas “foram construídas e circularam simbólica e concretamente na sociedade” (Oliveira; Araújo, 2005).

A partir da década de 1980, as provas padronizadas não tinham como objetivo principal o diagnóstico da aprendizagem dos estudantes, antes disso, visavam apenas diagnosticar o domínio de algumas competências. Outro fato importante é que os pressupostos teóricos utilizados para a elaboração das provas padronizadas, nesta época, possuem denominações diferentes entre os autores: “pedagogia do exame” (Luckesi, 2011); “educação baseada na prova ou educação baseada em evidências” (Saussez; Lessard, 2009), “neotecnicismo” (Freitas, 2011) e “avaliatocracia neopositivista” (Afonso, 2014).

Nos dias atuais, com a implementação das provas padronizadas pelo governo federal, a partir das premissas da LDB de 1996, a educação brasileira passou a ser sistematicamente avaliada. As provas padronizadas são aplicadas em todo país em diferentes periodicidades, focando em diferentes grupos de alunos e escolas. Há hoje uma preocupação em se saber a qualidade do ensino ofertado em todo território com a intenção de regular e melhorar, de forma sazonal, a oferta de uma educação de qualidade por meio de políticas de Estado.

Esse tipo de avaliação pode contribuir para inovação, ofertando novas teses e pesquisas em locais com menos interesse. Por exemplo, observa-se que o Brasil ocupa o quinto lugar com pouco mais de 25 documentos submetidos no período analisado, sendo assim, um campo fértil para pesquisas e publicações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACER (2017). Instituto de Estatística da UNESCO. The principles of good practice in learning assessment. Melbourne: ACER. Disponível em: [https://research.acer.edu.au/monitoring\\_learning/35/](https://research.acer.edu.au/monitoring_learning/35/). Acesso em: 12 out. 2020.
- Afonso AJ (2014). Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, 19 (2): 487-507.
- Amaro I (2016). As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contra regulatórios. Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação, 11 (4): 1960-1978, out-dez. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7155>>. Acesso em: 12 maio 2020.
- Azevedo JML de (2014). Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. Retratos da Escola, Brasília, 8 (15): 265-280.
- Bonamino A, Souza SZ (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, 38 (2): 373-388.
- Bordignon G (2011). O planejamento educacional no Brasil. Plano Nacional de Educação. Fórum Nacional de Educação – FNE (Colaboradores especiais: Arlindo Queiroz e Lêda Gomes). Junho.

Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf)>.

Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 out 2017.

BRASIL (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Conheça o Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em 23 jul. 2019.

BRASIL(1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 20 fev. 2019.

Ferreira NSA (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. Rev. Educação e Sociedade (79).

Freitas LC (2011). Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. Fontoura HA (Org.). Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: Anped: 72-90.

Frigotto G (2011). Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista Brasileira de Educação, 16 (46): 235-274.

Gaulejac V de (2007). A gestão como doença social. Tradução: Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras.

Harvey D (2008). A condição pós-moderna. Tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Luckesi CC (2011). Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez.

Oliveira RP, Araújo GC de (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação? Revista Brasileira de Educação, (28): 5-25.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO-UIS). Database. 2019. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

Quivy R, Campenhoudt LV (2005). Manual de Investigação em Ciências Sociais. 4. ed. Coleção Trajectos. Lisboa: Gradiva.

Saussez F, Lessard C (2009). A educação baseada na prova. Do que se trata? Quais são suas implicações? Ferreira EB, Oliveira DA (Orgs.) Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Saviani D (1984). Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 3ed. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Saviani D (2012). A Pedagogia no Brasil: História e teoria. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados.

- Teixeira A, Lourenço Filho MB, Azevedo F de (2006). O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial: 188–204.
- Travitzki R (2013). ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. Departamento de Educação da Universidade de São Paulo (Tese), São Paulo. 332p.
- Verger A, Parcerisa L, Fontdevila C (2018). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71 (1): 5-30.
- Zainko MAS (2008). Avaliação da Educação Superior no Brasil: Processo de Construção Histórica. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 13 (3): 827-831. Universidade de Sorocaba, Brasil.
- Zen RT (2018). Implicações da Prova Brasil no Trabalho de Professores da Rede de Ensino de Cascavel-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal. Departamento de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos (Tese), São Carlos. 244p.

# Das imagens iconográficas dos negros escravos de Debret ao racismo estrutural no sec XXI em Jeremias-Pele

Recebido em: 16/11/2021

Aceito em: 17/11/2021

 10.46420/9786581460181cap3

Laura Pedreira Lazaro<sup>1</sup> 

Ilma Farias de Souza<sup>1\*</sup> 

Alberto Luiz Schneider<sup>1</sup> 

Mariangela Camba<sup>1</sup> 

## INTRODUÇÃO

“[...] no terreno das representações oficiais, vigorou sempre uma boa seleção: seleção do que guardar, do que esquecer e do que é bom lembrar.” Lilia Moritz Schwarcz

Entrando em contato com algumas obras de Debret (1816-1831), percebemos sua sutileza ao retratar em suas aquarelas, situações que em diversos momentos trazem à tona humilhações vivenciadas pelos negros em nosso país na época colonial. A sensibilidade do artista ao capturar as cenas do cotidiano brasileiro quanto ao trato com os negros escravizados trouxeram a realidade do trauma da escravidão. A peculiaridade deste trabalho mais tarde chamou a atenção e suas obras foram reconhecidas como um dos registros dos acontecimentos históricos no Brasil, tornando-se um acervo iconográfico do nosso patrimônio cultural.

Para Lima (2007)

em seu conjunto, as imagens de Debret ensaiam uma interpretação do Brasil, cujo efeito o autor quis destacar também em seus textos, elaborando, então, um pensamento sobre o país, impresso e perpetuado em sua obra pitoresca e histórica.

Ao fazermos um paralelo com as manifestações artísticas que surgiram séculos depois, encontramos novas representatividades, que não só descrevem os fatos, mas sinalizam atitudes de protesto.

Há na atualidade uma linha de pensamento, que de forma muito clara e reiterada, traz o intento de reinterpretar e reescrever histórias por meio da reavaliação das representações estabelecidas no passado. No entendimento de Weibel (2013) estamos vivenciando e experienciando momentos de reescrita nos diversos campos: reescrita da história da arte, da literatura, reescrita da história política e econômica no mundo todo. As diversas formas de expressão da arte contemporânea e o mundo contemporâneo compõem o universo de um programa global de reescrita.

<sup>1</sup> Universidade Metropolitana de Santos.

\* Autora correspondente: ilmaeduca@yahoo.com.br

No universo das histórias em quadrinhos (HQ), trazemos para este estudo a história de Jeremias - Pele, personagem de Maurício de Sousa. A história nos transmite com suas imagens momentos que fazem parte do nosso cotidiano e apesar de utilizada como entretenimento o enredo contém uma conotação de protesto quanto a postura da sociedade no que se refere a interação dos negros. Mauricio de Souza descreveu no prefácio da revista que o personagem Jeremias em sua nova roupagem, ajudará a corrigir uma injustiça histórica em seus quadrinhos. O personagem foi um dos primeiros criados pelo autor e nunca havia protagonizado uma revista (CALÇA, 2018).

Este artigo resulta de um estudo de cunho teórico e bibliográfico em que o tema central é o diálogo e a análise de dois registros históricos sobre a população negra. O primeiro pertencente ao passado retratando a escravidão dos negros, a obra do artista Jean-Baptiste Debret, publicada em Paris, entre 1834 e 1839, sob o título *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil* (Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil).

O segundo, a história em quadrinhos Jeremias – Pele, publicada em 2018 de autoria de Jefferson Costa e Rafael Calça que retrata a atualidade do racismo estrutural e o preconceito racial herdado da escravidão vivido pela população negra em pleno século XXI.

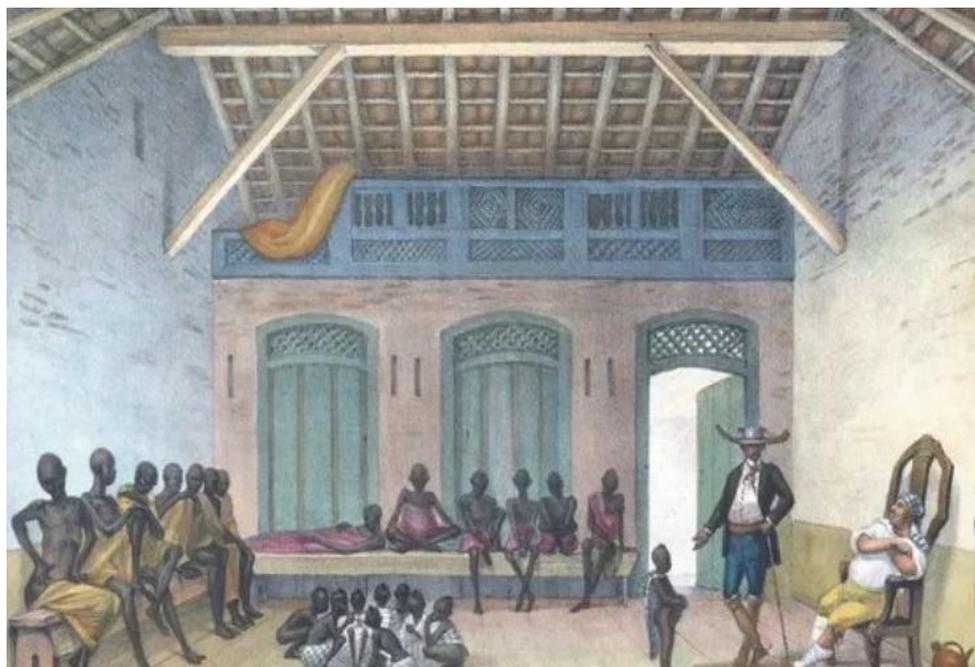
Buscou-se desenvolver uma reflexão baseada nas imagens sobre o racismo estrutural iniciado com a escravidão do negro no Brasil e a sua perpetuação oriunda de conceitos internalizados e atitudes veladas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### ***A vida privada retratada por Jean-Baptiste Debret***

O francês Jean Baptiste Debret (1768- 1848) foi pintor, desenhista, professor e integrou a Missão Artística Francesa que chegou ao Brasil, em março de 1816 trazendo artistas franceses. Durante sua estadia no país, viajou por diferentes regiões brasileiras retratando em suas pinturas e desenhos a terra e o povo. Na cidade do Rio de Janeiro buscou retratar sua paisagem e seus personagens típicos, colhendo ali um vasto material que transformou em livro. A obra “Viagem pitoresca e histórica ao Brasil” publicada posteriormente na França estava em um álbum contendo 232 imagens, das quais 74 são ilustrações das atividades do negro e do mestiço escravizados ou livres (Bandeira; Lago, 2013).

Na aquarela intitulada Mercado de escravos na Rua do Valongo (Figura 1), contida na obra, observamos as pessoas negras escravizadas expostas como mercadoria e vivendo à margem da sociedade da época em que o comércio de escravos era visto como algo corriqueiro.



**Figura 1.** Mercado da rua do Valongo, por Jean Baptiste Debret. Fonte: Bandeira e Lago (2020).

Os autores Bandeira e Lago (2013) apontam que Debret trouxe para o Brasil sua prática iniciada na Itália, a de retratar em suas aquarelas cenas do cotidiano e figuras populares, inaugurando entre nós a história da vida privada. O pintor acreditava que a miscigenação era um fator importante para o desenvolvimento intelectual e cultural, principalmente no que concerne a assimilação da educação e do engenho europeu tanto da parte dos Índios como no que se refere aos negros africanos no Brasil, corroboram Costa e Diener (2003).

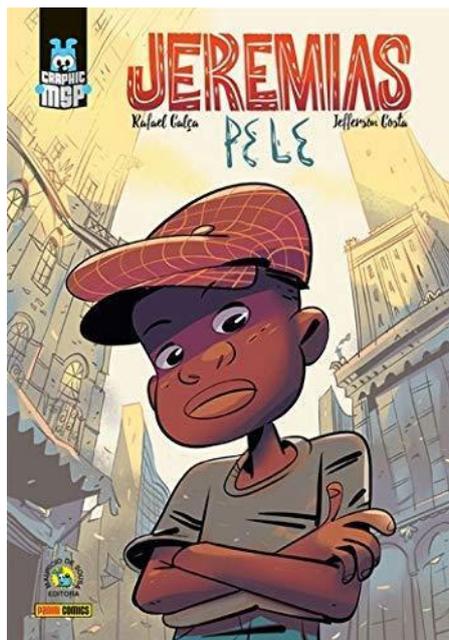
A história, no entanto, revela que na prática os afros descendentes, resultantes da miscigenação, na sua maioria filhos de relações destinadas a manter o sistema escravista, não eram reconhecidos na contribuição para o desenvolvimento da economia, nem em suas práticas culturais e religiosas.

Avançamos pouco neste sentido, pois nos dias atuais, ainda nos deparamos com reflexos dessa prática discriminatória que persegue a população negra, nos vários setores de nossa sociedade, de forma perversa, resultando em exclusão social destes sujeitos.

### ***As histórias em quadrinhos e a representatividade negra***

No contexto da sociedade de hoje, em que a importância da diversidade cultural tem sido reconhecida por parte de alguns setores, a representatividade dos negros, busca ainda, ocupar o seu lugar por direito.

A nova roupagem de Histórias em Quadrinhos (HQs), publicadas pela GRAPHIC MSP (Maurício de Sousa Produções), em que os artistas negros Rafael Calça (roteirista) e Jefferson Costa (parte artística) realizaram uma releitura do personagem icônico Jeremias trouxe uma nova visão dos fatos do cotidiano dos sujeitos pertencentes a população negra (Figura 2).



**Figura 2.** Jeremias: Pele, por Rafael Calça e Jefferson Costa. Fonte: Calça (2018).

A história em quadrinhos de Jeremias - Pele, vem corroborar para uma visão ampla e sem rodeios, de um pré-conceito, assim estabelecido por uma sociedade que determina e impõe padrões étnicos, de forma errônea e marginalizada da cultura afro.

A nova roupagem que se denominou Jeremias – Pele traz vivências do personagem Jeremias no seu cotidiano e algumas dessas baseadas em experiências pessoais dos autores. Destacam entre outras, a força do núcleo familiar e sua relevância como elemento na construção da emocionalidade do sujeito negro brasileiro.

Os relatos colaboram para a desmistificação e lança luz sobre o racismo estrutural, realizado de forma latente e enraizada nos meios comuns compartilhados socialmente.

Em uma das passagens da história em que o personagem Jeremias, o único menino negro de sua sala na escola, passa por um preconceito velado por parte de sua professora, que ao propor uma pesquisa sobre profissões, atribuiu para cada aluno as profissões de engenheiro, policial, médico, ator, sendo que a destinada para Jeremias foi a de pedreiro. O menino revela que gostaria de ser astronauta e a professora o questiona afirmando que astronauta é uma profissão incomum, provocando risadas dos demais alunos da classe. Este fato traz à tona a visão estereotipada, de que por ser o menino negro, caberia a ele ocupar funções da esfera social do trabalhador braçal. Nogueira (2006) sinaliza a forma velada do preconceito existente no Brasil, que segregaciona um grupo, baseado na ideologia da supremacia de uma raça, preterindo e excluindo incondicionalmente os membros do grupo no que concerne a situações, ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador. Almeida (2019, p.20) corrobora apontando que “o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a

organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico, ou que expressa algum tipo de anormalidade.”

Nesse sentido, o que se questiona é: Como trazer a representatividade para o âmbito da escola? O exemplo da história analisada demonstra que os envolvidos no processo de formação de nossas crianças como cidadãos trazem em suas ações atitudes que perpetuam a forma errônea de pensar.

Emicida (2018), rapper brasileiro, na sinopse feita para o livro Jeremias – Pele, descreve: “É no atraso e na ausência de nossa voz que os piores pesadelos se solidificam.”

Entendemos ser importante trazer esta discussão para a sala de aula desde cedo, pois assim as crianças poderão ter exemplos para se espelhar e construir sua autoestima desde a infância. A possibilidade de trazer dentro de uma história, exemplos de situações que abordam o racismo estrutural de forma sutil, favorece a provocação do debate sobre posturas que presenciamos no cotidiano trazendo visibilidade à questão, contribuindo para um trabalho reflexivo sobre a problemática do racismo e fomentando a mudança de postura dos envolvidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As produções literárias hoje, a exemplo da HQ analisada, passam por notáveis mudanças no sentido de dar voz a protagonistas negros e a redução de estereótipos que os lancem ao lugar de raça inferior.

Cabe-nos multiplicar iniciativas como esta e fomentar entre os envolvidos com a educação, a pesquisa pelo nosso passado na história com o objetivo de trazer luz aos fatos e reconstruir os conceitos e ideias quanto a desvalorização da raça negra.

Entendemos que, a autoestima e o valor de identidade, sofrem significativas influências das vivências do ambiente e dos relacionamentos. Desta forma, a transformação desses, por intermédio da reinterpretação dos fatos e de conceitos, podem favorecer o desenvolvimento de sentimentos, emoções que fortalecerá a imagem que o negro tem de si mesmo.

Acreditamos que a abordagem do tema desde cedo em nossas escolas, possibilita as nossas crianças conhecer a história do povo africano, reconhecer sua cultura e valor social, desmistificando o conceito de inferioridade da raça.

Sinalizamos ainda que, o racismo e o preconceito enraizado em nossa estrutura social necessita de vozes que discutam, reflitam, desconstruam e reelaborem uma nova história da população negra. Quando calamos, silenciemos nossas vozes, nos tornamos ética e politicamente responsáveis pela prática e manutenção do preconceito.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Almeida SL de (2019). Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro Pólen.

Bandeira J, Lago PC do (2020). Debret e o Brasil: obra completa (1816-1831). 6ª. ed. Rio de Janeiro: Capivara.

- Calça R (2018). *Graphic MSP: Jeremias: Pele*, roteiro por Rafael Calça; arte por Jefferson Costa, São Paulo: Panini Brasil.
- Costa T, Diener P (2013). O Brasil pitoresco de Jean Baptiste Debret. *Polifonia*, Cuiabá, MT, 20(28): 172-188.
- Lima VA (2017) *J. B. Debret, historiador e pintor: a viagem pitoresca e histórica ao Brasil (1816-1839)*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Nogueira O (2006). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?format=pdf&lang=pt> Acesso 12 de out 2021.
- Schwarcz LM, Varejão A (2014). *Pérola Imperfeita: A história e as histórias na obra de Adriana Varejão*. Rio de Janeiro: Cobogó.
- Weibel P (2013). *Globalization and Contemporary Art*. In: Belting H; Buddensieg A; Weibel P (Org.). *The Global Contemporary and the rise of new arte world*. Karlsruhe: ZKM, Centre for Art and Media; Cambridge: MIT Press.

## Educação para as relações étnico-raciais

Recebido em: 16/11/2021

Aceito em: 17/11/2021

 10.46420/9786581460181cap4

Ariane Dantas<sup>1\*</sup> 

### INTRODUÇÃO

Jogar luz sobre esses pontos em um país jovem historicamente é importante para desenvolver a noção dos conceitos mais básicos de modo a levar a um ponto satisfatório a consciência sobre essa questão (Costa, 2015). Grande parte dos conflitos e discussões se deve a uma compreensão inadequada de definições e conceitos em geral. Por compreensão inadequada, entende-se o descompasso de entendimento, o que não pode ser permitido em um assunto tão delicado quando em ambiente escolar (Rosemberg, 2013).

De acordo com Pini e Moraes (2011), os docentes capazes de identificar e modificar em suas aulas conceitos de raça e etnia que marginalizam o “outro” estarão, de fato, contribuindo para a constituição de uma diversidade cultural que não seja apenas tolerante, mas que perceba que os mesmos possuam direitos e representatividade comuns, seja atuando na sociedade, bem como na capacidade e direito de absorver o programa escolar.

Na educação escolar, trabalhar na perspectiva da diversidade cultural significa uma ação pedagógica que vai além do reconhecimento de que os alunos sentados nas cadeiras de uma sala de aula são diferentes, por terem suas características individuais e pertencentes a um grupo social, mas é preciso efetivar uma pedagogia da valorização das diferenças (Brites, 2011). Entendemos que o primeiro passo para isso é defender uma educação questionadora dos conceitos essencialistas e tratá-los como categorias socialmente constituídas no decorrer dos discursos históricos.

Assim permite-se uma maior compreensão do panorama atual do entendimento da postura da sociedade e do ambiente escolar no que tange a questão racial e função do educador quando confrontado com qualquer situação que possa necessitar deste tipo de conhecimento.

Esse trabalho tem como objetivo definir conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação visto que em grande parte do meio escolar não existe um consenso por parte do corpo docente quanto essa questão.

---

<sup>1</sup> Departamento de Produção Animal e Medicina Veterinária Preventiva, FMVZ, UNESP, Botucatu, SP, Brasil.

\* Autora correspondente: dantas.vet@gmail.com.

## **CONCEITOS DE RAÇA E ETNIA, MISTIÇAGEM, RACISMO E RACIALISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO**

Raça é uma palavra que implica em diversos significados, mas traz comum a necessidade de características arbitrárias para que seja tomada a diferenciação da diversidade da espécie humana (Gutman, 2007). Cientificamente a subdivisão racial é baseada em uma classificação taxonômica muito semelhante a qualquer chave de identificação sistemática: a cor da pele, forma dos cabelos e dos olhos, estatura, índices cranianos e faciais, peso e o volume do cérebro, entre outros traços fenotípicos, também serviram às distinções raciais realizadas desde o século XIX; o desenvolvimento das técnicas de medição e do conhecimento anatômico mudaram os critérios classificatórios (Santos, 2010).

Tendo em vista o mencionado é preciso salientar que o conceito de raça para o *Homo sapiens* é responsável por inúmeras polêmicas, visto que é crescente a concepção de que a humanidade é constituída por raças, mesmo que isso implica na negação de um conceito aplicado a outras espécies, logo o conceito e aplicabilidade da definição de raça acabaria ser uma problemática muito filosófica/sociológica do que biológica (Lima, 2011).

Conceitos de raça e racismo são distintos, porém racismo foi um termo cunhado no século XIX para designar uma "ciência das raças" por antropólogos, psicólogos, sociólogos, ensaístas, filósofos etc., a qual destacava a desigualdade das raças humanas e propunha a superioridade absoluta da raça branca sobre todas as outras (Mendes, 2012). Segundo Banton (1977), o peso dessa teorização nas ideologias de raça é incontestável e, por isso, as características raciais continuam produzindo significados sociais.

Tendo em vista esse breve histórico dos conceitos de raça e etnia, é necessário ao serem trabalhados na sala de aula em uma perspectiva da valorização da(s) identidade(s) dos indivíduos e da preservação da pluralidade cultural que convive no mesmo espaço da escola. Via de regra, os professores devem ter um posicionamento baseado na política escolar como um todo para que haja coerência no tratamento da questão e os discentes possam tomar como exemplo o tratamento dessa questão, a fim de desconstruir os estereótipos e os estigmas que foram atribuídos historicamente aos grupos sociais (Fipe, 2018).

Por seu turno, os mestiços brasileiros carecem de unidade antropológica e também podem ser distribuídos por um número variável de classes; ou grupos. Os mestiços compreendem: 1º os mulatos, produto do cruzamento do branco com o negro; 2º os mamelucos ou caboclos, produto do cruzamento do branco com o índio, muito numerosos em certas regiões, na Amazônia por exemplo; 3º os curibocas ou cafuzos, produto do cruzamento do negro com o índio; 4º os pardos, produto do cruzamento das três raças e proveniente principalmente do cruzamento do mulato com o índio, ou com os mamelucos caboclos (Domingos, 2005).

A prima face, pode-se distinguir na população brasileira atual uma grande maioria de mestiços em graus muito variados de cruzamento, e uma minoria de elementos antropológicos puros não cruzados.

Estes compreendem: a) a raça branca, representada pelos brancos, crioulos não mesclados e pelos europeus, ou de raça latina, principalmente portugueses e hoje italianos em São Paulo, Minas, etc., ou de raça germânica, os teuto-brasileiros do sul da república; b) a raça negra, representada pelos poucos africanos ainda existentes no Brasil, principalmente neste estado, e pelos negros crioulos não mesclados; c) a raça vermelha, ou indígena, representada pelo brasílio-guarani selvagem que ainda vagueia nas florestas dos grandes estados do oeste e extremo norte, assim como em alguns pontos de outros estados, tais como Bahia, São Paulo, Maranhão, etc., e pelos seus descendentes civilizados, mais raros e só observados nos pontos vizinhos dos recessos a que se tem refugiado os selvagens (Munanga, 2019).

Após a segunda guerra mundial a cultura ocidental centralizou-se em grande parte no modelo exportado pelo bloco americano-europeu, uma cultura naquela época, notoriamente segregacionista. Daquele período segue exemplificando a resolução de Allport (1954), em que o preconceito é definido uma hostilização a uma pessoa que pertence a um grupo desvalorizado socialmente. Aos olhos dos conceitos da atualidade, a própria definição de preconceito daquela época soa preconceituosa, ou seja, é constante a renovação e considerações a serem tomadas diante dessa temática. Grupos sociais historicamente por diversos motivos têm a tendência de se tornar etnocêntricos talvez para preservarem-se de influências externas consideradas danosas aos seus costumes. Levando essa macro-realidade ao universo do indivíduo nos deparamos com o preconceito.

Existem diversas formas de preconceitos por inúmeras razões, mas especificamente é mais comum as que se dirigem a grupos definidos em função de características físicas ou fenotípicas supostamente herdadas: trata-se do preconceito racial ou, para alguns autores, preconceito étnico (Sacco et al., 2016).

O racismo difere do preconceito por ser uma constante como espécie de ideologia muito mais que uma atitude, ou seja, um conjunto de ações que leva a um processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é ressignificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento (Campos, 2017). É neste sentido que, como afirma Guimarães (1999), o racismo é uma redução do cultural ao biológico, uma tentativa de fazer o primeiro depender do segundo.

Dessa forma, o racismo repousa sobre uma crença na distinção natural entre os grupos, ou melhor, envolve uma crença naturalizadora das diferenças entre os grupos, pois se liga à ideia de que os grupos são diferentes porque possuem elementos essenciais que os fazem diferentes, ao passo que o preconceito não implica na essencialização ou naturalização das diferenças. Isto é o racismo engloba os processos de discriminação e de exclusão social, enquanto o preconceito permanece normalmente como uma atitude (Guimarães, 2004).

O conceito de racialismo, tal como definido por Appiah (1990) e pelo próprio Guimarães (1999), é um movimento pseudocientífico que tem por sua vez definir a divisão da espécie humana em pequenos

grupos de acordo com a “essência racial”. Essa essência racial seria formada por “certos traços e tendências” que seriam “características hereditárias” do grupo em questão, essas características iriam além das características visíveis, como cor da pele, tipo de cabelo etc. incluindo arbitrariamente “comportamento e cultura”

Não é necessário muito para notar que para Appiah (1990), racismo e racialismo não são sinônimos. Seguindo nessa linha o mesmo autor diz que o racialismo é uma crença falsa, mas não necessariamente perigosa, porém serve de suporte para ideologias racionárias, segregacionistas e até mesmo, violentas, sendo dessa forma um pressuposto nas doutrinas racistas, mas não está necessariamente associado ao racismo em todos os contextos em que se manifesta, devido a não ter uma ampla divulgação. Se a ideia de “essência racial” não é sempre associada a racismo, ela pode e tem sido facilmente mobilizada no mundo ocidental com uma frequência assustadora para justificar a opressão de grupos sociais racializados e para justificar discursos racistas (Cerqueira, 2014).

A prática do racismo é considerada discriminação racial. Segundo a Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Normas de Discriminação Racial da ONU, ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968, a discriminação racial, conforme seu artigo 1º:

“significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na raça, cor, ascendência, origem étnica ou nacional com a finalidade ou o efeito de impedir ou dificultar o reconhecimento e/ou exercício, em bases de igualdade, aos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou qualquer outra área da vida pública”.

A De acordo com Lindgren-Alves (2017), a discriminação racial também pode ser tratada como segregacionismo, aqui entendida conforme a Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Normas de Discriminação Racial da ONU, ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968 como “uma política ou atitude política de segregação racial”.

## **CONFIGURAÇÕES DOS CONCEITOS DE RAÇAS, ETNIAS E COR NO BRASIL: ENTRE AS ABORDAGENS ACADÊMICAS E SOCIAIS**

No Brasil, carrega-se o estigma de um convívio de certa forma pacífico e coerente entre as supostas raças, etnias, ou como queira chamar, gerando um mito de “democracia racial” (Neves; Silva, 2019). Porém, há um preconceito social e físico velado intrínseco que privilegia as características associadas ao padrão dominante na mídia principalmente publicitária veiculada nos mais diversos meios (Bento, 2002). Anjos (2013), em trabalho realizado para descrever uma análise de como a questão “cor/raça” nos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estão ligados aos referenciais ideológicos, mostra que no do censo de 2000, com base nos critérios de autotransclassificação, a população brasileira era composta por 53,4% de brancos, 6,1% de pretos e 38,9% de pardos.

No tocante “cor”, baseia-se em uma avaliação fenotípica complexa, que leva em conta a pigmentação da pele e dos olhos, o tipo de cabelo e a forma do nariz e dos lábios (Telles, 2003).

Aparentemente, a razão pela qual o termo cor é usado no Brasil ao invés de “raça” é que ele enfatiza a natureza contínua dos fenótipos (Petruccelli, 2007).

Estudos realizados por Parra et al. (2003), demonstraram claramente que, no Brasil, a cor avaliada fenotipicamente com base na pigmentação da pele e dos olhos, na textura do cabelo e no formato dos lábios e do nariz, tem uma correlação muito fraca com o grau de ancestralidade africana estimada por marcadores genômicos específicos.

Apesar desses incontáveis trabalhos que propõem e comprovam a falha na detecção e sistematização do conceito de “raças”, o mesmo persiste na construção social e cultural, privilegiando culturas, línguas, crenças e diferenciando grupos com interesses econômicos diferentes em meios comuns (Silva; Nobra, 2017).

Salienta-se que o conceito de raça é carregado de ideologia e sempre traz consigo algo não explicitado: a relação de poder e dominação (Munanga, 2019), forma a qual a sociedade vem se organizando há milênios. Dessa forma, o conceito de raça torna-se “tóxico”, como nos ensina o sociólogo Gilroy (2000), ‘contamina’ a sociedade e tem sido usado para oprimir e fomentar injustiças, mesmo dentro do contexto médico. O conceito de raça tem sua aplicabilidade nula quando tratado no Homo sapiens devido à identidade do próprio ser e à metalinguística da questão propriamente dita já que ela levanta pontos existenciais que são discutidos sob as mais diversas óticas (Kaufman, 1999).

## **CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA**

Traços da cultura de negros e indígenas podem ser vistos em diversos momentos do cotidiano no Brasil. Modos de: falar, andar, comer, orar, celebrar e brincar, estão presentes. É através destas formas comuns de se expressar e de ver o mundo que indígenas e afro-brasileiros têm resistido culturalmente na manutenção de sua história (Ferreira, 2000).

A importância de crianças e adolescentes, independente da raça, etnia ou cor da pele, serem estimuladas a reconhecer e valorizar as identidades culturais da sua região - que podem estar presentes em quilombos, terreiros, aldeias, bairros populares, assentamentos e outros territórios - é que elas podem, de fato, entrar em contato e reconhecer a cultura da sua localidade e dessa forma integrar a diversidade que caracteriza a cultura brasileira (Silva, 2014).

Cultura é tudo que as pessoas dispõem e usam durante a sua existência, tanto em termos materiais como espirituais, envolvendo aspectos físicos e simbólicos. A cultura é um patrimônio de um povo, porque resulta dos conhecimentos compartilhados entre as pessoas de um lugar, e vai passando e sendo recriada, de geração em geração. É a cultura que nos diz em que acreditar, influencia os nossos modos de ser e estar no mundo, de agir, sentir e nos relacionar com o natural e o social (Cuche, 2002).

As culturas de origem africana e indígena são extremamente diversificadas, porém possuem traços que denotam suas semelhanças. Crianças, jovens, adultos, idosos dão grande importância a preservação

da vida natural e social, se organizam por meio da participação coletiva e juntam em torno de objetivos comuns. Entretanto, não realizam essas atividades da mesma forma (Baron, 2004).

A noção de deuses, religiosidades e do sagrado em geral é outra geralmente ligada mais diretamente a natureza. A conexão do físico com o espiritual é ligada ao poder dos elementos. Nestas sociedades, o ensinar/aprender está muito presente. Historicamente, essas sociedades afro-brasileira e indígena foram atingidas por uma forma de violência física e cultural muito semelhantes e ameaças constantes de dissolução. Por isso, é tão importante trazer à tona suas histórias e culturas, nem sempre valorizadas e reconhecidas como deveriam (Dimas et al., 2009).

A inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, por força de lei, ocorreu em momentos distintos, sendo oficialmente introduzida nos currículos escolares, em 1997, através da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para efeito de nossa análise, destacamos a temática da Pluralidade Cultural que:

Diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (Brasil, 1997).

Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER (Brasil, 2013) trazem orientações pertinentes para a promoção de um ensino de História que possibilite a garantia da inclusão afirmativa da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, possibilitando mais uma conquista ou avanço, não só para os assuntos relacionados a estes temas, mas também à cidadania e a democracia no Brasil.

## **POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DISCRIMINAÇÃO POSITIVA - A QUESTÃO DAS COTAS**

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas, ou determinadas pelo Estado com o escopo de extinguir desigualdades historicamente acumuladas. O direito à igualdade, consagrado no caput, do art. 5º, da Constituição da República de 1988, integra o chamado núcleo constitucional intangível também conhecido como cláusulas pétreas.

Além disso, a cidadania e a dignidade da pessoa humana são fundamentos Da República Federativa do Brasil (art. 1º, II e III da Constituição Federal de 1988). Essas ações têm sua origem na Índia da década de 1940, país onde implementou-se o primeiro sistema de cotas beneficiando os indivíduos de castas inferiores em sua representatividade política, antes ocupada somente pelos considerados como pertencentes a castas superiores (Vilas-Boas apud Silva Filho, 2009).

Nos Estados Unidos, as ações afirmativas apareceram nos anos 60, com projetos elaborados pelo presidente John Fitzgerald Kennedy e fundamentavam-se na necessidade de fomentar a igualdade entre brancos e negros e consistia em estímulos às firmas que aumentassem as oportunidades para as minorias raciais. Surgiu, então, a expressão, mais tarde consagrada, “ação afirmativa” (Menezes, 2001).

Essa ação afirmativa foi em grande parte devida ao intenso crescimento da conscientização sobre os direitos civis nos EUA, principalmente ao movimento negro organizado. Segundo Cruz e Kan (2011), a política de cotas raciais no Brasil foi também uma reivindicação do movimento negro organizado, que surgiu após o fortalecimento do Movimento Negro Unificado e a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, com o objetivo de modificar a realidade educacional pelo panorama racial, transformando a condição socioeconômica de afrodescendentes.

A política de cotas para negros dentro das universidades brasileiras foi descrita na proposta do Projeto de Lei n. 3.627/2004 no Congresso Nacional, assim como o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010), destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Segundo a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

## **TRABALHO, PRODUTIVIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL**

A segregação da oferta de trabalho, conhecimento, acesso à ciência, tecnologias e produção cultural no Brasil e nos demais países latino-americanos é fortemente atrelada a noção com que lidamos com a diversidade. É uma configuração histórica que tem marcado profundamente os sujeitos considerados diversos e a sua relação ao acesso, à permanência e à qualidade da educação (Carreira; Souza, 2013).

As desigualdades raciais mostram-se presentes na inserção e ocupação das vagas dos mais diversos setores da economia brasileira, demonstrando que as condições precárias existentes na atualidade têm raízes na forma em que se moldou o mercado de trabalho no período de transição do escravismo para o trabalho livre (Martins, 2015).

Paralelo às questões de ocupação no mercado de trabalho, outros indicadores sociais como: tempo de escolaridade, acesso ao ensino superior, taxas de analfabetismo, mobilidade social e renda domiciliar per capita vêm a ajudar a derrubar o mito da existência de uma democracia racial no Brasil (Guimarães, 2001) pois esses índices vêm de encontro a confirmar as desigualdades raciais expressas através de análises estatísticas que revelam que a população negra no país sofre exclusão em termos de oportunidades e padrão de vida (Santos; Alves, 2015).

Desnaturalizar a desigualdade é uma medida que precisa ser instituída em um patamar individual. Muito mais do que uma dívida histórica ou uma necessidade de medida igualitária. Um ponto a ser iniciado nesse processo é entender como foi instituído e consolidado, ao longo dos séculos, esse padrão

de trabalho e de conhecimento altamente excludente, fruto dos processos de dominação colonial, da escravidão, do racismo, do capitalismo e do neoliberalismo no Brasil e nos vários países da América Latina (Costa, 2014).

A naturalização da desigualdade, por sua vez, engendra no seio da sociedade civil resistências teóricas, ideológicas e políticas para identificar o combate à desigualdade como prioridade das políticas públicas. Procurar desconstruir essa naturalização da desigualdade encontra-se, portanto, no eixo estratégico de redefinição dos parâmetros de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a questão da desigualdade racial necessita ser incorporada como elemento central do debate (Henriques, 2001).

No Brasil, a diversidade é uma questão existente desde a época de seu descobrimento, em 1500, até os dias atuais. Naquela época, já habitavam no país os povos indígenas que pertenciam a um grupo com significados culturais próprios. Vieram os colonizadores portugueses. Foram trazidos os negros da África. No século XIX vieram os imigrantes da Europa e principalmente do Japão. O casamento entre raças diferentes provocou a grande miscigenação da população atual (Silva, 2000).

A questão da diversidade cultural no Brasil está relacionada também ao histórico processo de migração e de colonização ocorrido de forma diferenciada nas diversas regiões (Santos, 2013). Em função da grande extensão territorial do país ocorre ampla diversificação cultural em cada região, além das desigualdades socioeconômicas que conferem características peculiares à sociedade brasileira.

Como princípio educativo, a diversidade cultural leva-nos a rever constantemente os valores políticos, sociais e culturais de compreensão do outro. Lançar mão desse princípio significa, ao mesmo tempo, entender o saber e a cultura como parte da produção sócio-histórica de determinada sociedade e também problematizar os ditos valores sociais e culturais universais.

## CONCLUSÃO

A sociedade brasileira foi historicamente marcada por ideologias que simularam a existência de uma democracia racial no país. Esse processo favoreceu as desigualdades étnico-raciais nos espaços sociais e educacionais que afetaram, principalmente, a população negra. A questão étnico-raciais ganhou destaque na agenda política e assumiu progressiva visibilidade na sociedade e no sistema educacional brasileiro.

A abordagem das questões étnico-raciais deve ser voltada exclusivamente à meta de, gradualmente, aboli-la visto que, por definição, raça e etnia levantam conceitos de superioridade e inferioridade à primeira sombra de qualquer conflito, uma vez que as diferenças hoje conhecidas e aceitas por senso comum como “raças” são suportes para considerações preconceituosas e ações arbitrárias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allport GW (1954) The nature of prejudice. Boston: Addison Wesley. 576p.

- Anjos G (2013) A questão “cor” ou “raça” nos censos nacionais. *Revistas Eletrônicas - FEE*, 41(1): 103-118.
- Appiah KA (1990) *Anatomy of racism*. Minneapolis: University of Minnesota Press. 356p.
- Banton M (1977) *The idea of race*. Londres: Tavistock. 190p.
- Baron D (2004) *Alfabetização Cultural: A luta íntima por uma nova humanidade*. São Paulo: Alfarrabio Editor. 432p.
- Bento M A S (2002) *Psicologia social do racismo - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes. 189p.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 01/11/2021.
- Brasil (1997). Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: CNE.
- Brasil (2004). MEC. Projeto de Lei n. 3.627/2004. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.
- Brasil (2010). Estatuto da Igualdade Racial. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial, Brasília, DF, 20 jul. 2010.
- Brasil (2012). Palácio do Planalto. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF.
- Brasil (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.
- Brites C (2011). *Valores, ética, direitos humanos e lutas coletivas: um debate necessário*. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 209p.
- Campos LA (2017). Racismo em três dimensões: Uma abordagem realista-crítica. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(95): 1-19.
- Carreira D, Souza ALS (2013). *Indicadores da qualidade na Educação: Relações raciais na escola*. São Paulo: Ação Educativa, 114p.

- Cerqueira DRC (2014). *Causas e consequências do crime no Brasil*. Rio de Janeiro: BNDES, 196p.
- Costa ES (2014). *Identidade, branquitude e negritude*. São Paulo: CEERT, Casa do Psicólogo e Ford Foundation. 312p.
- Costa ES (2015). Racismo como metaenquadre. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 62: 146-163.
- Cruz FB, Kan FV (2011). Ações afirmativas: a polêmica em torno da Constitucionalidade da política de cotas para negros no Ensino superior público brasileiro. *Revista Publicatio, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, 2(19): 107-120.
- Cuche D (2002). O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais. *Revista Tabuleiro de Letras*, 09(01): 04-18.
- Dimas M et al. (2009). *Diversidade e convivência: vencendo desafios*. Bahia: EDUFBA, 256p.
- Domingos P (2005). O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1989-1930). *Diálogos Latinoamericanos*, 10: 115-131.
- Ferreira RF (2000). *Afro-descendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas. 188p.
- Fipe (2021). *Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar*. Disponível em: <<http://bit.ly/1EArqBp>>. Acesso em: 01/11/2021.
- Gilroy P (2000). *Against Race - Imagining Political Culture Beyond the Color Line*. Cambridge: Harvard University Press. 406p.
- Guimarães ASA (1999). *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34. 256p.
- Guimarães ASA (2001). Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos Estudos CEBRAP*, 61: 147-162.
- Guimarães ASA (2004). Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, 47(1): 1-35.
- Gutman G (2007). Raça e psicanálise no Brasil. O ponto de origem: Arthur Ramos. *Revista Latinoamericana de psicopatologia fundamental*, 4(10): 711-728.
- Henriques R (2001). *Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 57-65p.
- IBGE (2000). *Censo Demográfico 2000: Manual do Recenseador*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Kaufman JS (1999). How Inconsistencies in Racial Classification Demystify the Race Construct in Public Health Statistics. *Epidemiology*, 10: 101-103.
- Lima M (2011). Quais são as questões em torno da "raça"? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 26(77): 2011.
- Lindgren-Alves JA (2017). Cinquenta anos da convenção sobre a eliminação da discriminação racial: uma apreciação crítica de dentro. *Lua Nova*, 100: 25-82.
- Martins TCS (2015). *Questão Social e Questão Étnico-Racial: pistas para o debate na Formação Profissional*. São Cristóvão: Editora UFS. 195p.
- Mendes MM (2012). Raça e racismo: controvérsias e ambiguidades. *Revista de Antropologia*, 39: 101-123.

- Menezes PL (2001). A ação afirmativa (Affirmative action) no direito norte-americano. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. 173p.
- Munanga K (2019). Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica. 152p.
- Neves JPS, Silva MAM (2019). O mito da democracia racial: contexto histórico brasileiro e a construção do racismo no Brasil. *Revista Educar Mais*, 3(2): 158-166.
- Parra FC (2003). Color and Genomic Ancestry in Brazilians”, in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100: 177-82.
- Petrucelli JL (2007). A cor denominada - Estudos sobre a classificação étnico-racial. Rio de Janeiro: DP&A. 54p.
- Pini F, Moraes C (2011). Educação, participação política e direitos humanos. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 216p.
- Rosemberg F (2013). Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, 148(43): 44-75.
- Sacco AM et al. (2016). Revisão sistemática de estudos da psicologia brasileira sobre preconceito racial. *Temas em Psicologia*, 24(1), 233-250.
- Santos DJS et al. (2010). Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. *Dental Press*, 15(3): 121-124.
- Santos G, Alves S (2015). Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais. Brasília: Flacso Brasil. 30p.
- Santos JRA (2013). escravidão no Brasil. Coleção: Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos. 136p.
- Silva AC (2000). Viagem Incompleta: a experiência brasileira (1500-2000). São Paulo: Editora SENAC. 368p.
- Silva AMFG, Nobre CMNS (2017). Racismo, exclusão social e a construção da identidade das crianças negras no Brasil. *Socializando*, 1: 20-34.
- Silva Filho AL (2009). Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político. Curitiba: Juruá. 240p.
- Silva HK (2014). A cultura afro como norteadora da Cultura brasileira. *Perspectiva*, 38(144): 25-35.
- Telles E (2003). Racismo à brasileira: Uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-dumará. 347p.

## Conjuntura das políticas públicas educacionais brasileira: Concepção e mecanismos

Recebido em: 16/11/2021

Aceito em: 17/11/2021

 10.46420/9786581460181cap5

Ariane Dantas<sup>1\*</sup> 

### INTRODUÇÃO

Políticas públicas educacionais constituem um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos oriundas do poder público que visam provocar alterações no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura (Delgado, 2011).

Neste universo de reconstrução de sentidos e realinhamento de lugares sociais, as políticas públicas educacionais têm importante papel: o de contribuir para apaziguar as angústias próprias destes períodos de crise institucional, colaborando na construção de conceitos e na elaboração de estratégias que nos permita vivenciar esta transição de maneira o mais saudável possível. Com alterações das políticas públicas se propõem implementar objetivos os quais poderão alterar uma realidade em resposta a demandas e interesses envolvidos (Lima; D'ascenzi, 2013).

Como suportes fundamentadores das políticas públicas educacionais brasileira, tem-se as Constituições Federativas, Leis de Diretrizes e Base da Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Estão postos na Constituição Federativa de 1988 - Capítulo III - Seção I Da Educação, nos artigos 205 a 214, os direitos que alicerçam as garantias à educação vigente no nosso país. Contudo, a Carta Magna não é um instrumento estático. De acordo com o contexto sociopolítico-econômico e o entendimento dos intelectuais e autoridades, são construídas ainda as Emendas Constitucionais, dentre outros instrumentos legais, que alteram alguns daqueles dispositivos - somando-se de tal modo, aos já estabelecidos.

Nesse sentido, cita-se o Estatuto da Criança e do Adolescente quando se trata dos direitos e garantias à educação. No Art. 4º descreve que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Sendo assim, faz-se necessário reportar ao passado para registrar a trajetória, os desafios e conquistas no desenvolvimento da educação brasileira. Até porque,

<sup>1</sup> Departamento de Produção Animal e Medicina Veterinária Preventiva, FMVZ, UNESP, Botucatu, SP, Brasil.

\* Autora correspondente: dantas.vet@gmail.com.

numa clara alusão a Heródoto de Halicarnasso: “pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro”.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma síntese histórica da evolução do processo de normatização do ensino brasileiro, perpassando pela doutrinação/ensinamento catequético predominante na colônia, destacando os principais documentos norteadores atuais que balizam a educação básica brasileira, compreendida pela: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e suas modalidades.

## **INFLUÊNCIA DA COLONIZAÇÃO**

A implantação da educação brasileira está intrinsecamente ligada ao programa religioso instaurado pelos jesuítas que aqui permaneceram por dois séculos. Os padres e religiosos da Companhia de Jesus tinham como objetivo primário a catequização e a introdução da educação, através da fé, aos aborígenes, e mais tarde aos primeiros imigrantes (Neto; Maciel, 2008).

Para a efetivação desse processo de conquista, os religiosos foram responsáveis pela fundação das primeiras escolas, colégios, igrejas, missões e seminários, conquistando território adentro e gradativamente a civilização, sempre no sentido do litoral para o interior do Brasil Colônia. Ou seja, os mecanismos exercidos pelos jesuítas na aplicação dos ideais portugueses à embrionária nação, deram a esses o título de “primeiros mentores” da nossa educação (Costa, 2009).

Dessa forma, a Companhia de Jesus com propósito humanista, influenciou de maneira significativa na formação da sociedade brasileira. E, por conseguinte, o Cristianismo vai representar, portanto, peça de primeira ordem na construção da pirâmide colonial brasileira e, constituir a primeira raiz de nossa educação (Ribeiro, 2010).

De modo que o país movido pela política colonialista, nesse caso Portugal, ao integrar o cristianismo ao colonialismo, através do exercício da catequese reforça e expande a fé católica. Nesse processo de conquista, percebe-se que os valores, as crenças, os costumes e a língua do povo conquistado, são ignorados em detrimento aos ideais do país de origem (Almeida, 2014).

## **TRANSPLANTAÇÃO CULTURAL**

Conforme conhecimento histórico, os portugueses são os responsáveis pelo descobrimento do Brasil, também inegável afirmar a bagagem ideológica impressa pelos ultramarinos. Bem como se afere a esses, o forte interesse em vincar sua linguagem aos nativos (Ferreira, 2010).

Um dos elementos primordiais do conquistador é a inserção da sua língua ao povo conquistado, como forma de afirmação da conquista e domínio. Para Saussure (2000), a qualquer época que remontemos, por mais antiga que seja, a língua aparece como uma herança da época precedente. No caso do nosso país foi a “herança” da Língua Portuguesa, porém, no decorrer do tempo, sofre inegavelmente

interferência das línguas dos índios, escravos e de outros povos aportados no novo mundo, mas, sobretudo, aquela se mantém, como base por excelência.

“Sob o plano político, temos uma sociedade composta de três raças diferentes - a branca, a negra e a indígena – na qual se confrontam línguas, costumes, usos, tradições, crenças europeias, africanas e nativas. Sob o plano pedagógico até a chegada dos jesuítas estamos diante de uma sociedade em que as instituições escolares são ainda desconhecidas, respondendo por um analfabetismo quase absoluto (...).” (Feitosa, 1985).

Percebe-se que a unidade religiosa vinculada à unidade política, exercitada pelos jesuítas, durante os dois séculos que permaneceram no Brasil Colônia, provocam consequências desastrosas no comportamento e na linguagem, tanto à comunidade indígena como à acanhada sociedade que emerge, alterando o modo de vida daqueles e, os ensinamentos impostos, resultam numa efetiva transplantação cultural (Varejão, 2009).

Segundo Saussure (2000), os costumes de uma nação têm repercussão na língua e, por outro lado, é em grande parte a língua que constitui uma Nação. Fecha-se o ciclo do período da Companhia de Jesus e, coincidentemente, em 03 de setembro de 1759 é instituída a língua portuguesa no Brasil.

## **ELITIZAÇÃO DO ENSINO**

A partir do século XVI o programa educacional evolui gradativamente para uma elitização, curvando-se à uma nova clientela oriunda da aristocracia dos senhores dos engenhos, a emergente burguesia do século XVII e aos donos de mineração do século XVIII. Colégios mais imponentes são construídos para os filhos das famílias mais abastadas - a chamada elite colonial, com objetivo da formação de letrados e eruditos. (...) Que bem retratam os medievais propósitos pedagógicos dominantes em Portugal à esta época (Feitosa, 1985).

A expulsão dos jesuítas provocou, entre outras coisas, a desorganização do sistema de ensino edificado no Brasil/colônia. O cenário social já não é o mesmo e a prática do ensinamento catequético exercido até então já não corresponde aos anseios da elite constituída da época (Romanelli, 2003).

Nota-se, portanto, dois momentos distintos na aplicação do ensinar: a clientela antes assistida é substituída pelos filhos da aristocracia emergente. A elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos, ou seja, somente àqueles que podem pagar pela formação acadêmica. Seguindo o modelo da instrução de Portugal, os missionários, “tios padres” passam a dedicar um esforço maior na preparação do educando rico à complementação do ensino europeu (Saviani, 2007).

Introduzidas pela reforma de estudos, as aulas régias já desvinculadas do formato catequético, assumem um caráter mais catedrático, ficando, portanto, restrita à elite, ou seja, àqueles que podiam pagar pela formação de seus filhos (Cardoso, 2002). Contudo, em 1872, com o primeiro senso, o analfabetismo apareceu em números e chocou a sociedade. Diante disso, a elite passou a questionar como poderia construir um país civilizado e próspero com a população analfabeta (Bezerra et al., 2015).

Através dos clássicos da literatura brasileira, é possível perceber o registro de fatos, acontecimentos do cotidiano, documentos e hábitos comuns ao período das publicações, vejamos alguns exemplos:

XXVI

Em cuidadosa escola, o temor santo

Antes das artes a qualquer se ensina;

Dão-lhe lições de ler, contar, de canto,

E o catecismo da cristã doutrina:

Vendo-os o rude pai, concebe espanto,

E pelo filho a mãe à fé inclina,

Nem de meio entre nós mais apto se usa

Que aquela gente bárbara reduza (Durão, 2003).

Mais tarde, Raul Pompéia no romance *O Ateneu* configura a educação formal, nos liceus e colégios com outro formato e realidade, isto é, fundamentalmente destinada ao atendimento dos propósitos das famílias mais ricas.

De fato, os educandos do Ateneu significavam a fina flor da mocidade brasileira. (...) não havia família de dinheiro, enriquecida pela setentrional borracha ou pela charqueada do sul, que não reputasse um compromisso de honra com a posteridade doméstica mandar dentre seus jovens, um, dois, três representantes abeberar-se à fonte espiritual do Ateneu (Pompéia, 1996).

O primeiro espaço oficial, destinados ao ensino educacional e à acomodação dos jesuítas foi o Colégio dos Meninos de Jesus (1550) situado em Salvador. Quatro anos depois (1554), foi criado o Pátio do Colégio, que marcou a fundação de São Paulo. Ainda em São Paulo, na década de 1870 os pastores protestantes, movidos pelo objetivo de divulgarem a religião, fundaram o Mackenzie College. A partir do século XVIII, há um aumento significativo de construções, de caráter educativo, em vários outros estados do país, para o atendimento da nova classe estudantil (Olinda, 2003). Urge, no entanto, a necessidade de dar suporte legal às instituições de ensino e ao ensino propriamente, isto é, instrumentos formais que as legitime (Silva; Souza, 2011).

## **REFORMAS DEFINIDORAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Para os propósitos deste texto, importa registrar, as importantes reformas políticas definidoras do processo de ensino no Brasil, tidas como manifestações de legitimação das orientações educacionais, a seguir:

Benjamim Constant (1890)

Reforma da educação primária e secundária do Distrito Federal, ensino superior, artístico e técnico no País. Considerada o marco inicial normativo da educação, de caráter elitista e liberal, propõe

a organização das etapas do processo educativo. Inaugurada sob os reflexos da transição império/república.

Epitácio Pessoa (1901)

De 1901 a 1911, a educação no Brasil se orientou pelo código dos institutos de ensino superior e secundário, conhecido como Código Epitácio Pessoa. Preocupou-se com aspectos regulamentares, baixando normas para a equiparação das escolas particulares e para o processamento dos exames de maturidade. Cuidava de horários, programas, exames e salários de professores. Permitia o acesso feminino aos cursos secundários e superiores.

Rivadavia Correia (1911)

Baseada nas ideias do ensino livre, a Reforma Rivadavia da Cunha Correia permitiu aos estabelecimentos de ensino secundário a realização de exames reconhecidos oficialmente. Estabelecia a liberdade total do ensino secundário e superior.

Carlos Maximiliano (1915)

Surgiu para reorganizar o ensino, fazendo voltar o ensino secundário e superior à condição de estabelecimentos oficiais e equiparados. Foram instituídos os exames vestibulares.

Rocha Vaz (1925)

Tornou os currículos escolares seriados, elaborando programas oficiais e restituindo bancas examinadoras para o ensino particular. Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário.

Francisco Campos (1931)

Reestruturou o ensino superior com a elaboração do estatuto das universidades. O ensino secundário passou a ter sete séries, sendo cinco de estudo básico e duas propedêuticas para as futuras especializações. O ensino das línguas vivas foi renovado, introduzindo o método direto e se estabeleceu a inspeção técnica, subdividida em três áreas: letras; ciências matemáticas, física e química; ciências biológicas e sociais.

Gustavo Capanema (1942)

Promoveu a reforma do ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: Ginásio, clássico e científico - reagindo contra as tendências intelectualizantes e naturalistas da reforma anterior, a nova reforma colocou entre as finalidades do ensino secundário a de formar a personalidade integral do adolescente e de acentuar, na formação espiritual do educando, a consciência patriótica e humanística.

Passa o tempo, mudam-se os regimes de governo, alteram-se os conceitos do ensino e, então, criam-se leis, decretos, instruções normativas, tudo em prol da evolução educacional (Bittar e Bittar, 2012). Destaca-se alguns eventos que consideramos importantes para a consolidação da educação brasileira:

1. Ano 1930 - Criação do ministério da educação e saúde.

2. Ano 1934 - A constituição federal institui pela primeira vez a educação como direito de todos.
3. Ano 1942 a 1946 - Curso secundário passa a ser constituído do ginásio e do colegial. A legislação recomenda que as mulheres frequentem escolas exclusivamente femininas.
4. Ano 1959 - Divulgação do manifesto dos educadores. O documento critica o discurso conservador da igreja católica sobre o ensino e a lei que defendia o apoio à escola privada.
5. Ano 1961 - Promulgação da lei de diretrizes e base da educação nacional. Determina o fim dos exames de admissão para o colegial.
6. Ano 1967 - A nova constituição federal estabelece a obrigatoriedade do ensino até os quatorze anos. Ano em que foi criado o movimento brasileiro de alfabetização.
7. Ano 1969 - Através de lei foram instituídas as disciplinas de educação moral e cívica no primário, organização social e política no ensino médio e estudos dos problemas brasileiros no ensino superior.
8. Ano 1982 - O ensino profissionalizante deixa de ser obrigatório no nível médio em detrimento à formação geral.
9. Ano 1985 - É extinto o movimento brasileiro de alfabetização e implantado o projeto educar.
10. Ano 1995 - O ministério da educação lança a tv escola e cria o sistema de avaliação do ensino básico e o exame nacional de cursos.
11. Ano 1996 - Criação do fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. É aprovada lei nº 9394/96 a atual ldb.
12. Ano 1997 - Lançamento dos parâmetros curriculares nacionais, o referencial curricular para a educação infantil e o referencial curricular para as escolas indígenas.
13. Ano 1998 - Criação do exame nacional do ensino médio.
14. Ano 1999 - Implantação do curso de formação, curso de nível médio para professores leigos.

## **LEIS ORGÂNICAS E DIRETRIZES QUE NORTEIAM O PROCESSO EDUCACIONAL**

Cabe lembrar, também, o papel relevante das Leis de Diretrizes e Bases na consolidação das políticas públicas educacionais vigentes, em destaque:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961

Teve como pontos mais inovadores os que se referiam ao ensino médio e superior e aos recursos para a educação. O incentivo a um ensino mais flexível, a fim de se tornar mais eficiente; a melhor equivalência dos cursos; a determinação de elevar o padrão universitário; a flexibilidade curricular. Todas essas providências resultaram numa grande transformação de mentalidade na educação brasileira, até que sobreveio, em 1971, a reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Lei de Atualização e Expansão do Ensino de 1º e 2º Graus - Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971

Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Apresentou uma divisão tríplice do ensino: o 1º e 2º graus, precedendo ao 3º grau ou superior. O 1º grau, abrangendo os antigos cursos primário e ginásial, ou seja, o Ensino Fundamental é ampliado para oito anos; enquanto o Ensino Médio com duração de três ou quatro séries. As disciplinas de Educação Artística, Religião Programa de Saúde tornam-se obrigatórias nos currículos escolares. Extinguem-se as Escolas Normais e introduz a Habilitação do Magistério.

Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982

Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Com a necessidade dessas modificações, passou a ser objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho.

Em 1985 é extinto o antigo Mobral, dando lugar ao Projeto Educar. Entretanto, percebe-se um aumento considerável de instrumentos legais lançados em favor das políticas públicas educacionais, há progressos e retrocessos, contudo, a grande inclusão acontece nos anos 1990, período em que os governantes priorizam o Ensino Fundamental - inserir no processo educativo, e manter “todas” as crianças, jovens e adultos na escola. A LDB atual dá esse respaldo.

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na LDB atual o sistema educacional brasileiro está dividido em dois “Níveis”: Educação Básica e Educação Superior, sendo a primeira responsável pela Educação Infantil: Creches e pré-escolas, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação Profissional Técnica, Educação Jovens e Adultos e, a Educação Superior constituída pelos cursos de graduação.

Conforme preconiza o art. 2º dessa mesma lei: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Considera-se interessante aprofundar que o ensino nas creches e educação infantil é, prioritariamente, de responsabilidade dos municípios, enquanto ficam a cargo dos estados: Ensino Fundamental, duração nove anos e, Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração de 3 anos.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Educação Jovens e Adultos, indicada àqueles que não puderam ou não conseguiram estudar na idade convencional. Consolidar uma política de educação de jovens e adultos, concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade (Conferência Nacional de Educação - Conae, 2010).

Há ainda, o Supletivo online, oferecido àqueles que pelas mesmas razões acima não concluíram seus estudos em tempo - como mais uma forma de certificar a conclusão do Ensino Fundamental aos maiores de quinze anos, Ensino Médio os maiores de dezoito anos.

Educação Profissional Técnica, como conceitua a atual LDB “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Educação do Campo, de maneira a superar as desigualdades educacionais existentes, a fim de corrigir as diferenças históricas, entre o estudante urbano e do campo, quando esses, oriundos de comunidades rurais, são afetados pela ineficiência do transporte escolar e pelas distâncias geográficas.

A história da educação brasileira traz momentos marcantes de discussão e de formulação de políticas para a educação. Importa citar a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação em cumprimento ao disposto no art. 214 da Constituição Federal. Também de grande relevância para o tema são os documentos finais de avaliação resultante das deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010) Construindo o Sistema nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de educação, Diretrizes e estratégias de Ação e da Conferência Nacional de Educação 2014, enquanto a II Conferência de Avaliação do Plano Estadual de Educação - Conapee, essa em curso, envolvendo a participação da sociedade das esferas federal, estadual e municipal, num processo conjunto, na Elaboração das Diretrizes, Metas e Estratégias para o próximo decênio. Essas, sempre em consonância com os direitos e garantias estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e, deliberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atual o Art. 9º A União incumbir-se-á de: Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Vale destacar outras formas atuais de políticas educacionais institucionalizadas pelo governo federal, referenciais importantíssimos para o processo do ensino brasileiro atual:

- Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.
- Programa Nacional de Transporte Escolar - PNATE.
- Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.
- Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE.
- Programa de Desenvolvimento da Escola - PDE.

- Exame nacional do Ensino Médio - ENEM.
- Programa Universidade para Todos - PROUNI.
- Programa Bolsa Família.
- Sistema de Seleção Unificada.
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.
- Programa Nacional de reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a rede escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA.

## CONCLUSÃO

Políticas públicas educacionais são medidas governamentais que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Todavia, as políticas públicas educacionais são tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Entretanto, a educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais.

A educação é algo que vai além do ambiente escolar, pois é tudo que se aprende socialmente, na família, na igreja, na escola e em outros setores a educação só é escolar quando for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas. Entender as políticas públicas educacionais brasileiras requer uma compreensão da organização da sociedade na qual estas políticas foram criadas e implementadas. Consideramos que é essencial que possamos, a partir do conhecimento da história, compreendermos nossas escolhas no presente de modo a construir um novo futuro. E essa construção é a cada dia, a cada passo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida WRA (2014). A Educação Jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. *Revista Grifos*, 36: 117-126.
- Bezerra AAC et al. (2015). A concepção do indicador analfabetismo nas mudanças censitárias no Brasil. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 34: 155-174.
- Bittar M, Bittar M (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, 34(2): 157-168.
- BRASIL (1961). Lei n.º 4.024. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. D.O.U., 20 dez. 1961.
- BRASIL (1971). Lei n.º 5.692. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. D.O.U., 11 ago. 1971.
- BRASIL (1982). Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.
- BRASIL (1990). Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

- BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL (2016). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 01/11/2021.
- Cardoso TMRFL (2002). As Luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro, 1759-1834. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 2: 168-170.
- Conferência nacional de educação - Conae (2010). Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf)>. Acesso em: 01/11/2021.
- Costa CJ, Menezes SL (2009). Fundamentos históricos da educação no Brasil. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá. 166p.
- Delgado APO (2011). Impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. *Espaço do Currículo*, 4(2): 162-171.
- Durão SR (2003). *Caramuru: poema épico do descobrimento da Bahia (1871)*. São Paulo: Martin Claret. 256p.
- Feitosa A (1985). Raízes da educação no Brasil. *Revista Educação em Debate*, 10: 105-116.
- Ferreira JR (2010). A história da educação brasileira: da colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar. 123p.
- Lima LL, D'ascenzi L (2013). Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista Sociologia e Política*, 21(48): 101-110.
- Olinda SRM (2003). A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. *Sitientibus*, 29: 153-162.
- Pompéia R (1996). *O Ateneu*. São Paulo: Ática. 186p.
- Ribeiro MLS (2010). *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas: Autores Associados. 166p.
- Romanelli O (2003). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes. 142p.
- Saussure F (2000). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix. 312p.
- Saviani D (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados. 504p.
- Shigunov Neto A, Maciel LSB (2008). O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, 31: 169-189.
- Silva AS, Souza AO (2011). A política educacional no Brasil: Do império à República. *Revista Científica da FASETE*, 5: 69-78.

Varejão FOA (2009). O Português do Brasil: Revisitando a história. Cadernos de Letras da UFF - Dossiê:  
Difusão da língua portuguesa, 39: 119-137.

## Índice Remissivo

---

### *D*

Discriminação · 31

---

### *E*

Educação · 12, 14, 16, 18

Escola · 46

---

### *L*

Leis · 39, 44

Literatura · 9

---

### *P*

Provas Padronizadas · 21

---

### *R*

Reformas · 49

Releitura · 27

## Sobre o organizador

  **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul.

Contato: [lucasrodrigues\\_oliveira@hotmail.com](mailto:lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com).



**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)