

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

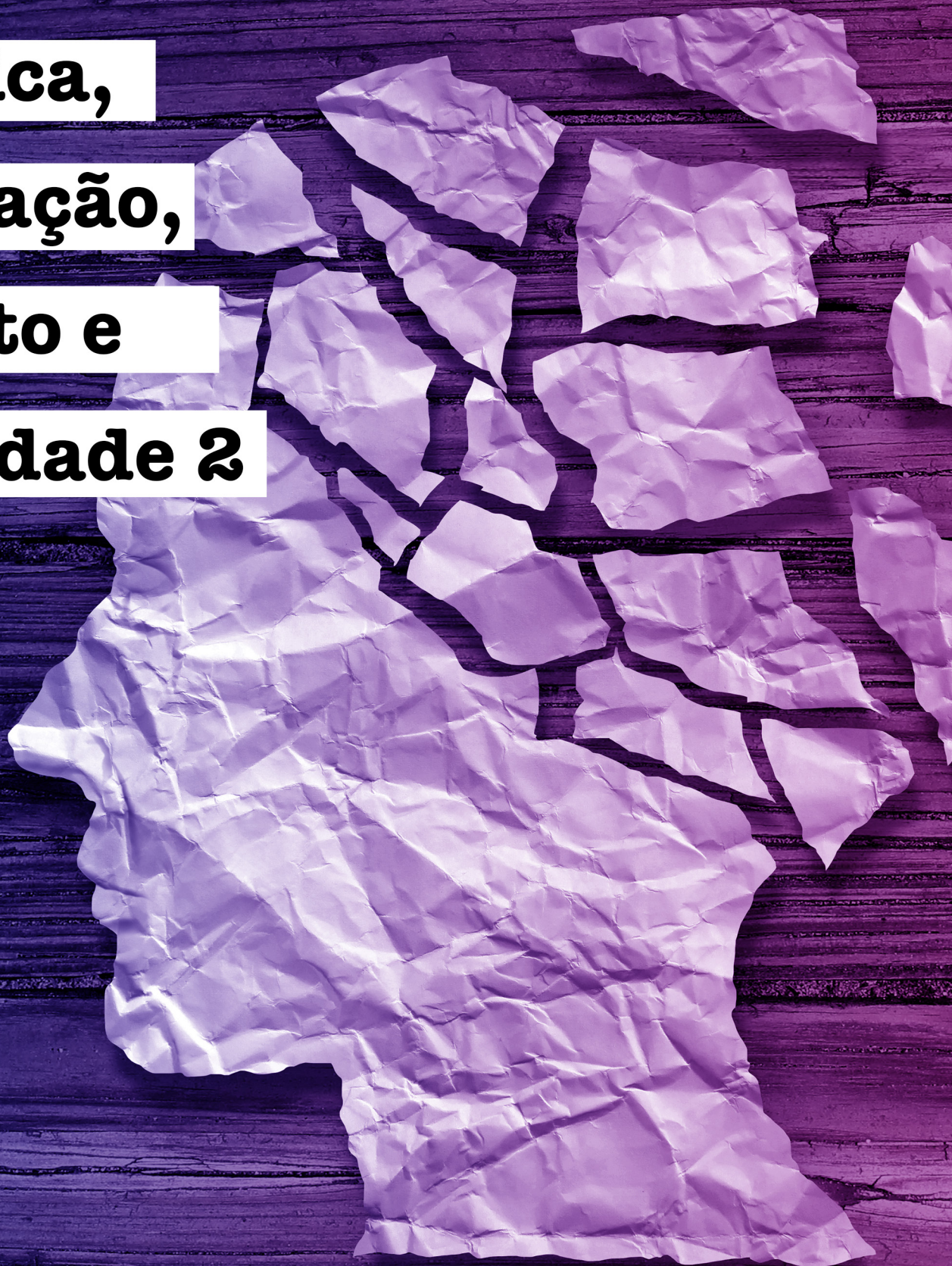
Filosofia

Política,

Educação,

Direito e

Sociedade 2



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-095-7

DOI 10.22533/at.ed.957190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O objetivo do livro é o de aprofundar os estudos sobre FPEDE – Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade, uma vez que, o Brasil, historicamente, sempre se distinguiu por enormes desigualdades e pela exclusão social, econômica, étnico/racial, de gênero e cultural que, atualmente, vem crescendo em face de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, no qual as políticas públicas priorizam os direitos políticos em detrimento dos direitos sociais. Existem declarações, documentos e leis que contemplam os direitos políticos, civis, econômicos, culturais, sociais e coletivos. Entretanto, a concretização desses direitos, na prática, não se realizam de imediato ou de modo natural. Nesse contexto nacional e também mundial, marcado pelo neoliberalismo econômico, é que se instala um verdadeiro abismo social, com um aumento cada vez maior de pessoas excluídas do processo de desenvolvimento econômico, destituídas das condições de dignidade humana. Em períodos de intensa globalização, o debate sobre a universalidade dos direitos humanos ganha novos contornos. Através especialmente da faceta econômica do processo globalizador, o mundo todo se encontra conectado, se inter-relaciona, e, com isso, a hegemonia do mercado capitalista mundial gera o temor da homogeneização. Por outro lado, as reações a esse processo trazem à tona as diferentes identidades e culturas, que mais e mais clamam ser respeitadas. A diversidade de culturas é uma riqueza, não há dúvida. Diferentes formas de ver o mundo, de viver o mundo; a variedade de tradições, de ritos e ritmos; as distintas comemorações e seus significados, os figurinos e seus coloridos. Como é encantador conhecer e aprender com o Outro! Contudo, o brilho da diversidade não deve cegar-nos a algumas práticas culturais que, embora pertencentes a culturas preciosas, acabam agredindo a Humanidade que há em todos nós. Sabe-se que os direitos humanos, após sua consolidação no século XVIII, passaram por transformações no sentido de que novas lutas foram agregando novos direitos ao conjunto. Se, a princípio, falar de direitos humanos significava tratar apenas de direitos civis e políticos, hoje tal denominação abarca também direitos sociais, direitos difusos – como o direito ao meio ambiente – e direitos coletivos – por exemplo, os direitos da mulher. Todavia, não obstante já terem passado mais de dois séculos do seu “nascimento” – cujo marco a história ocidental assenta na Revolução Francesa, de 1789 – sequer os direitos humanos ditos de primeira dimensão foram totalmente efetivados. Ainda que tais direitos sejam caracterizados como universais, isto é, pertencentes a todos os seres humanos, observa-se o desrespeito a direitos mais básicos – como o de não sofrer tratamento cruel ou degradante, para citar um – em várias partes do planeta. Algumas vezes esse desrespeito provém de afronta à própria lei que consagra os direitos. Outras vezes, eles acabam sendo violados por uma questão cultural, ou seja, por práticas culturais que, malgrado sejam exercidas há tempos e sejam aceitas por boa parte de seus praticantes, coíbem o desenvolvimento integral da pessoa, ferindo a dignidade humana e, por isso, constituindo uma ofensa

aos direitos humanos. Frente a esses eventos – globalização, temor de homogeneização, valorização da diversidade cultural –, como defender a existência de direitos humanos universais? De que forma sustentar que todos os seres humanos possuem direitos inalienáveis, independentemente das diferenças que há entre nós? Mais ainda: como demandar respeito a direitos básicos que todos temos ante práticas culturais que os violam, quando justamente a questão da cultura e de sua preservação levanta vozes em sua defesa? De que modo argumentar pelo apreço à dignidade humana, através do respeito aos direitos humanos, que, tal como se entende hoje, se consolidaram no Ocidente, sem que pareça que esta atitude seja um ato de imperialismo cultural? Eis alguns dos dilemas que os direitos humanos enfrentam nos dias atuais argumentos que se pode sustentar a erradicação de uma prática cultural que pareça violadora da dignidade humana, buscando-se um caminho o diálogo intercultural para que a defesa dos direitos humanos que são universais, ou seja, pertencem a todos independente de raça, religião, nacionalidade ou cultura em face de uma tradição não configure imperialismo cultural. A hipótese é a de que, tendo em vista que a cultura é uma categoria dinâmica, em constante processo de construção, e que as culturas se relacionam e se misturam, práticas culturais que aviltem o ser humano, mitigando o desenvolvimento de suas capacidades, merecem ser erradicadas – pelo diálogo intercultural, nunca por imposição em nome dos direitos humanos. É incontestável que não se deve impor ao Outro nosso olhar, nossa perspectiva, nossa maneira de ver. Isso não quer dizer, no entanto, que não se possa chegar a um consenso. Vislumbra-se um caminho: o diálogo intercultural. O interculturalismo entende a diversidade cultural como uma riqueza e tem a compreensão de que as culturas se relacionam, influenciando umas às outras, pois as culturas, sobretudo no mundo globalizado de hoje, aproximam-se, mesclam-se, tornam-se híbridas. A partir daí, e considerando que as culturas são dinâmicas, estando então num permanente processo de reconstrução, seja por circunstâncias internas ou externas (justamente no contato com outras culturas), parece possível que diferentes culturas aprendam umas com as outras na busca de valores comuns que levem ao respeito à dignidade humana sem que isso acarrete homogeneização. Por outro lado, já é hora de desvincular os direitos humanos de sua procedência histórica. Afinal, o fato de, no seu entendimento moderno, terem se consolidado no Ocidente não significa que devam ser mantidos necessariamente presos aos limites de sua origem. Quantos elementos de nossa própria cultura se originaram em outras? Ademais, os valores-base dos direitos humanos não pertencem exclusivamente a nenhum sistema cultural. E os direitos humanos têm se tornado mais e mais uma alternativa a possibilitar a coexistência humana pacífica e sempre mais enriquecedora entre diferentes no mesmo mundo. Como consequência disso, os direitos humanos são cotidianamente violados. Conforme dito anteriormente, esses direitos são assegurados em vários instrumentos jurídicos e conclamados em princípios universais tanto na ordem nacional como no ordenamento internacional. Contudo, o amplo respaldo documental não impede as constantes

violações dos direitos humanos em todo o mundo. Pensa-se, então, em formas de possibilitar o respeito e a eficácia desses direitos humanos que deveriam, na prática, ser consagrados. Nessa perspectiva, surge a educação em direitos humanos como um dos caminhos necessários para a efetivação dos direitos mais elementares e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Como se lê em Horta (2000) a educação em direitos humanos situa-se em uma perspectiva crítica em relação ao modelo neoliberal vigente e impele o desvendar da sua racionalidade, suas implicações sociopolíticas e seus pressupostos éticos. A autora ressalta que promover processos educacionais sem questionar o paradigma hegemônico vigente significa esquivar-se da responsabilidade política da educação em relação ao presente e futuro. Com base nessa ótica de educação, deve-se propor uma ética que enfatize o público, a solidariedade e o bem comum. Compreender a educação como algo isento, à parte das relações sociais significa romantizar a educação. Se a política é algo inerente às relações sociais, não dá para compreender a educação fora do contexto social. Precisamos analisá-la como algo que é influenciado e que também influencia; como determinada e determinante social. Portanto, não basta o[a] professor[a] se preocupar em fazer bem o trabalho que faz, também é preciso que reflita sobre como o faz, sobre as implicações e consequências do que faz. (MATTOS, 2008. p. 8-9). A educação é um direito internacionalmente reconhecido, conforme se lê no art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966: Os Estados partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ALVES, 1997, p. 79, grifos nossos). Da citação acima se depreende a educação tanto como um direito em si mesma como também um meio indispensável para concretização de outros direitos. Segundo Zenaide e Tosi (2004), no Brasil, após a Constituição de 1988, o Estado Democrático de Direito admite os direitos humanos como parte integrante do arcabouço jurídico e institucional, das políticas sociais e da cultura democrática, o que torna a educação em direitos humanos tema central integrante da política de Estado. A discussão sobre a necessidade de uma educação em direitos humanos não é recente, nem está só no plano das ideias. O Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II), lançado pelo governo federal em 2002 dedica uma parte à educação com propostas para curto, médio e longo prazo, dentre eles o item 470: “Criar e fortalecer programas para o respeito aos direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio através do sistema de temas transversais, assim como de uma disciplina sobre direitos humanos.” (BRASIL, 2002). Em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH,

2003). Conforme se lê nesse documento tal educação está direcionada para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais do ser humano, dentre outros aspectos. Tal direcionamento do PNEDH (2003) baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. A Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reflete o propósito dos documentos acima mencionado ao dispor sobre os princípios e fins da educação nacional afirmando no artigo 2º, que a “[...] educação [...] 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”. A identidade da educação em direitos humanos é um processo ainda em construção, não havendo consenso entre autores e autoras sobre sua definição (SACAVINO, 2009). E, pelo fato do conteúdo dos direitos humanos não ser neutro deve-se atentar para a polissemia. Tratou-se de uma primeira versão por meio da Criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da portaria nº 98/1993 da SEDH/PR. Em 2006, foi concluído o Plano com sua versão final. 24 de expressões que são utilizadas de acordo com os interesses de determinados grupos sociais. Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos até o enfoque histórico-crítico de caráter contra hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, tendo como fundamento a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos (SACAVINO, 2009). Essas questões serão examinadas posteriormente. Assim, feita essas considerações, quais relações pode haver entre direitos humanos, democracia, cidadania e educação? A relação entre os direitos humanos e a democracia existe na medida em que esta é entendida como o regime político da soberania popular e do respeito aos direitos humanos, o que pressupõe seu reconhecimento, promoção e proteção. Tal democracia, ao englobar os direitos civis, a participação política direta, a garantia dos direitos sociais, econômicos e culturais sem privilégios para todos os membros da sociedade, cumpre as exigências da cidadania ativa. A educação escolar atua como um dos caminhos de conscientização dos direitos e deveres pelas pessoas que possivelmente terão maior oportunidade de atuar e interferir no contexto social colaborando na construção de outra sociedade em que vigore os direitos humanos. Conforme se lê em Ruiz (2008, p. 225): “Trata-se de entender a escola como um ambiente conflituoso, permeado constantemente por contradições no qual ocorrem, diuturnamente, ‘lutas pedagógicas’ que podem vir a somar-se com a luta sócio-política, em prol da transformação social”. Conforme pondera Konder (2004, p. 20) com base em Marx, “[...] a atividade do[a] educador[a] tem seus limites, porém é atividade humana, é práxis. É intervenção subjetiva na dinâmica pela qual a sociedade existe se transformando. Contribui, portanto, em certa medida, para o fazer-se história”. Com a

democratização de acesso à educação escolar, as crianças passam longos anos de suas vidas dentro de escolas e, durante esse período, pode-se promover processos que favoreçam o desenvolvimento crítico da realidade social, adoção das sementes da real noção de cidadania, de respeito ao outro e do espírito coletivo como também pode ocorrer a introjeção de valores de conformismo e aceitação do status quo do modelo neoliberal de sociedade vigente. O Brasil está no terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos (2009) — PNDH III. Nas últimas três décadas sob o ponto de vista da legislação muito se tem anunciado os direitos humanos como requisito indispensável à concretização da democracia no país. O Estado também tem colocado ênfase na educação formal como um dos meios de construção de uma cultura de direitos humanos por meio da ratificação de vários pactos internacionais e elaboração de vários planos nacionais visando dar subsídios aos governos estaduais e municipais na elaboração e na execução de seus próprios programas de direitos humanos.

No artigo **O IMAGINÁRIO DE MILTON HATOUM: CAMPO DE POSSIBILIDADE PARA O SABER HISTÓRICO E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**, o autor Arcângelo da Silva Ferreira nesse trabalho procura verificar e analisar a ideia de história no pensamento do escritor amazonense Milton Hatoum. Paralelo a isso, as possibilidades de sua narrativa para o ensino de História da Amazônia. o corpus de análise para esta investigação é a novela *Órfãos do Eldorado*. No artigo **O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES**, os autores Suerda Maria Nogueira do Nascimento José Moisés Nunes da Silva com o objetivo de identificar as produções científicas que discutem essa política de educação profissional pesquisas promovidas acerca do Programa Brasil Profissionalizado. O artigo **O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DE BELÉM DO PARÁ**, dos autores Jhanielly Gonçalves Barbosa, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, procura analisar o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) em escolas públicas do ensino médio de Belém, em especial, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva, cujo objetivo é analisar como se configura o Programa Ensino Médio Inovador na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva. O artigo **O QUE SE TRABALHA SOBRE SI QUANDO SE ESTÁ A FILOSOFAR NO ENSINO, PROFESSOR?** o autor José Carlos Mendonça, busca mostrar como a atividade filosófica, como prática educativa, deve se caracterizar para que o sentido do ensino não se restrinja ao trabalho que visa mover o ‘sujeito’ ao redor do discursivo estritamente conceitual; mas, ao contrário, atrelado ao viver, ou a constituição de um “discurso interno” do sujeito sobre si, sobre sua situação, com o objetivo da modificação de si. No artigo **O TEMPO DA DÁDIVA: A ABERTURA DA RAZÃO ÉTICO-ESPIRITUAL NA INTERFACE DÁDIVA E EDUCAÇÃO**, os autores Ana Gregória de Lira, Rodrigo Nicéas Carneiro Leão, Tatiana Cristina dos Santos Araújo, Alexandre Simão de Freitas, objetivou caracterizar o fenômeno da dádiva, suas contribuições

para o campo educacional e elucidar o debate acerca das sutilezas que permeiam a ação educacional. também interligar a dívida à Educação e refletir sobre a ética que permeia a ação pedagógica movida pela dívida. **No artigo O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E O ESTÁGIO REMUNERADO**, as autoras Maria Cristina Leandro de Paiva, Thayane Lopes Miranda, Viviane Marina Andrade Silva, buscou –se discutir a organização e o atendimento às crianças na educação infantil, destacando as particulares subjacentes a esse atendimento, na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. O artigo **O TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DOCENTE**, a autora Roberta Ravaglio Gagno, procura refletir sobre a construção da cultura profissional do pedagogo, em especial no que tange aos processos de trabalho, sua interferência nessa construção, as condições e políticas educacionais no Paraná .No artigo, **O TRABALHO EM EQUIPE E A EXPLORAÇÃO CAPITALISTA: REFLEXÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO TOYOTISMO NA EDUCAÇÃO**, os autores Valmir Pereira, José Cândido Rodrigues Neto, Maria Aparecida da Silva Bezerra, buscou investigar as repercussões e influências na educação, especialmente sobre a formação da mão de obra, as práticas escolares e educacionais e o antagonismo de classes. No artigo **AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A TEORIA DO SER SOCIAL: UMA COMPARAÇÃO COM A CONCEPÇÃO MARXIANA** os autores: Eldernan dos Santos Dias, Roberto Lister Gomes Maia, apresentam um estudo sobre mediações entre a formação humana e suas possibilidades como pressuposto teórico e filosófico para o campo de conhecimento da Educação Física. No artigo **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR**, os autores Solange Aparecida de Souza Monteiro, Gabriella Rossetti Ferreira, Paulo Rennes de Marçal Ribeiro discutir sobre os direitos das crianças e adolescentes com deficiência no âmbito escolar, trazendo a luz, a partir de uma revisão bibliográfica. No artigo **AS CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS EXPERIMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, os autores Gisele Carvalho Lomeu, Fátima Aparecida da Silva locca, discorrem sobre as contribuições das aulas experimentais para o processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos básicos abordados no ensino de Ciências na Educação Infantil, de uma escola do campo no Município de Terra Nova do Norte/MT. No artigo **AS ESCOLAS AMBULANTES NO TERRITÓRIO DO ACRE (1906-1930)**, os autores Mark Clark A Carvalho, Luciana Ferreira de Lira, Mizraiam Lima Chaves, objetivo realizar um resgate histórico acerca do processo de implantação e funcionamento das chamadas “escolas ambulantes” no antigo Território Federal do Acre na perspectiva de procurar evidenciar qual o papel desempenhado por esse tipo de organização escolar para as ações pioneiras de escolarização da população do antigo território. No artigo **AS NARRATIVAS ORAIS E PRÁTICAS CULTURAIS EM NARRADORES DE JAVÉ**, a autora Léa Evangelista Persicano proporcionar uma reflexão acerca de narrativas orais enquanto uma prática cultural que propicia uma ressignificação do passado, com projeções no

presente e no futuro. **No artigo AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS, a autora NOVAIS, Pabliane Lemes Macena, com o objetivo, descobrir qual o papel da formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, se tem havido continuidade nas políticas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação e, ainda, se as ações desenvolvidas nos dois cenários aqui abordados (Educação Infantil e Classes de Alfabetização do Ensino Fundamental).** No artigo **AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA,** as autoras Carolina Barreiros de Lima, Janaína Moreira Pacheco de Souza discute a importância do planejamento pedagógico voltado para questões relacionadas à autoestima e ao fracasso escolar. No artigo a **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES,** a autora COSTA, Simone Freitas Pereira, realizou um balanço de produções sobre o tema supracitado sobre o tema avaliação da aprendizagem, consultando teses, dissertações e artigos publicados em periódicos científicos no Brasil, contemplando o período de 1999 a 2008. **No artigo AVALIAÇÕES EM MATEMÁTICA: O ERRO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM,** André Ricardo Lucas Vieira, o artigo analisa a concepção de erro em avaliações de matemática da Educação Básica, partindo das contribuições da pedagogia construtivista na perspectiva de se considerar o erro como uma estratégia pedagógica de promoção da aprendizagem. No artigo **BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DESAFIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PLENA,** a autora Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro, procurou demonstrar que apesar do principal objetivo do movimento de criação de uma Base Nacional Comum Curricular ser a consolidação da educação promotora da formação integral da pessoa e, apesar do vasto conteúdo legislativo, de fato, não se vê, na prática, sintonia e esforços para a reestruturação necessária para a efetividade do ensino transformador. No artigo **CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Um estudo sobre a formação pelo PARFOR,** os autores, Marnilde Silva de Farias, Lana Cristina Barbosa de Melo, Joelma Carvalho Sales, Marcondes Baptista do Rêgo, Maristela Bortolon de Matos, Busca por meio da abordagem a formação e o processo de profissionalização docente em Educação Física, a partir das implicações decorrentes do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), como um programa de formação emergencial e necessário para consolidação das metas preconizadas pelo Plano Nacional de Educação e ainda em cumprimento as exigências de formação previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No artigo, **CAMINHOS TRILHADOS: PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA,** Josélia Maria Costa Hernandez, Este artigo refere-se à descrição da terceira etapa de pesquisas sobre o processo de profissionalização do professor da Academia

da Força Aérea (AFA) produzidas pelo grupo de estudos Processos Educacionais – Propostas de Estudo (PEPE), vinculado à linha de pesquisa formação e profissionalização docente no ensino superior militar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Assuntos de Defesa (GEPAD) da AFA.. No artigo **CÍCERO ARPINO CALDEIRA BRANT: PRIMEIRO DIRETOR DO GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA (1907-1909)**, os autores, Luan Manoel Thomé e Flávio César Freitas Vieira, pesquisou sobre o primeiro diretor do Grupo Escolar de Diamantina (GED) Cícero Arpino Caldeira Brant . No artigo **Cidadania e Território: Os Desafios Contemporâneos da Crise Ambiental no Espaço da Cidadania**, o autor, Bruno Rego, Pensada sempre nos limites territoriais de um espaço nacional, a noção clássica de Estado-nação tornou-se um conceito cuja operacionalidade foi fracturada em face das grandes tendências e desafios com o que o século XXI se confronta, desafios esses cuja resolução tem de ser enfocada primordialmente num plano global. No artigo **CINEMA, DIVERSIDADE E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: DIÁLOGO POSSÍVEL**, os autores **Maristela Rosso Walker, Ademarcia Lopes de Oliveira Costa, Cassia Peres Martins, Giovanna Marques Moreira Bertim, Guilherme Aparecido de Carvalho, Maria Fatima Menegazzo Nicodem** O trabalho buscou desenvolver o projeto de extensão “É papo de cinema! UTFPR – cinediversidade, educação e diversão”, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Santa Helena. Objetivou favorecer o acesso a acadêmicos, servidores da Universidade e comunidade circunvizinha à produção cinematográfica de diferentes categorias e gêneros, que remetam à temática da DIVERSIDADE social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional, a cultura africana, afrodescendente e indígena. No artigo **Coeducação uma proposta para aulas de educação física no ensino fundamental** as autoras, Raymara Fonseca dos Santos, Patrícia dos Santos Trindade, Dainessa de Souza Carneiro, Lucas Diógenes Leão, Gerleison Ribeiro Barros, o objetivo é investigar se os professores de Educação Física adotam práticas pedagógicas pertinentes às questões de gênero, por meio de aulas coeducativas. No artigo **COMPLEXUS DA MARÉ: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO** a autora Aline de Carvalho Moura, o objetivo deste trabalho é fazer alguns apontamentos sobre a relação entre a sociedade contemporânea e a educação, a partir de uma análise sobre os CIEPs do Complexo da Maré.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O IMAGINÁRIO DE MILTON HATOUM: CAMPO DE POSSIBILIDADE PARA O SABER HISTÓRICO E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.	
Arcângelo da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.9571904021	
CAPÍTULO 2	13
O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	
Suerda Maria Nogueira do Nascimento José Moisés Nunes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9571904022	
CAPÍTULO 3	24
O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DE BELÉM DO PARÁ.	
Jhanielly Gonçalves Barbosa Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.9571904023	
CAPÍTULO 4	31
O QUE SE TRABALHA SOBRE SI QUANDO SE ESTÁ A FILOSOFAR NO ENSINO, PROFESSOR?	
José Carlos Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.9571904024	
CAPÍTULO 5	55
O TEMPO DA DÁDIVA: A ABERTURA DA RAZÃO ÉTICO-ESPIRITUAL NA INTERFACE DÁDIVA E EDUCAÇÃO	
Ana Gregória de Lira Rodrigo Nicéas Carneiro Leão Tatiana Cristina dos Santos Araújo Alexandre Simão de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.9571904025	
CAPÍTULO 6	70
O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E O ESTÁGIO REMUNERADO	
Maria Cristina Leandro de Paiva Thayane Lopes Miranda Viviane Marina Andrade Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9571904026	
CAPÍTULO 7	80
O TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DOCENTE	
Roberta Ravaglio Gagno	
DOI 10.22533/at.ed.9571904027	

CAPÍTULO 8	91
O TRABALHO EM EQUIPE E A EXPLORAÇÃO CAPITALISTA: REFLEXÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO TOYOTISMO NA EDUCAÇÃO	
Valmir Pereira José Cândido Rodrigues Neto Maria Aparecida da Silva Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.9571904028	
CAPÍTULO 9	99
AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A TEORIA DO SER SOCIAL: UMA COMPARAÇÃO COM A CONCEPÇÃO MARXIANA.	
Eldernan dos Santos Dias Roberto Lister Gomes Maia	
DOI 10.22533/at.ed.9571904029	
CAPÍTULO 10	112
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Gabriella Rossetti Ferreira Paulo Rennes de Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.95719040210	
CAPÍTULO 11	121
AS CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS EXPERIMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Gisele Carvalho Lomeu Fátima Aparecida da Silva Iocca	
DOI 10.22533/at.ed.95719040211	
CAPÍTULO 12	126
AS ESCOLAS AMBULANTES NO TERRITÓRIO DO ACRE (1906-1930)	
Mark Clark A. Carvalho Luciana Ferreira de Lira Mizraiam Lima Chaves	
DOI 10.22533/at.ed.95719040212	
CAPÍTULO 13	139
AS NARRATIVAS ORAIS E PRÁTICAS CULTURAIS EM <i>NARRADORES DE JAVÉ</i>	
Léa Evangelista Persicano	
DOI 10.22533/at.ed.95719040213	
CAPÍTULO 14	146
AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	
Carolina Barreiros de Lima Janaína Moreira Pacheco de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.95719040214	
CAPÍTULO 15	156
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Simone Freitas Pereira Costa	
DOI 10.22533/at.ed.95719040215	

CAPÍTULO 16	166
AVALIAÇÕES EM MATEMÁTICA: O ERRO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
André Ricardo Lucas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.95719040216	
CAPÍTULO 17	179
BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DESAFIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PLENA.	
Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro.	
DOI 10.22533/at.ed.95719040217	
CAPÍTULO 18	189
CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO PELO PARFOR	
Marnilde Silva de Farias	
Lana Cristina Barbosa de Melo	
Joelma Carvalho Sales	
Marcondes Baptista do Rêgo	
Maristela Bortolon de Matos	
DOI 10.22533/at.ed.95719040218	
CAPÍTULO 19	200
CAMINHOS TRILHADOS: PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA	
Josélia Maria Costa Hernandez	
DOI 10.22533/at.ed.95719040219	
CAPÍTULO 20	210
CÍCERO ARPINO CALDEIRA BRANT: PRIMEIRO DIRETOR DO GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA (1907-1909)	
Luan Manoel Thomé	
Flávio César Freitas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.95719040220	
CAPÍTULO 21	222
CIDADANIA E TERRITÓRIO: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA CRISE AMBIENTAL NO ESPAÇO DA CIDADANIA	
Bruno Rego	
DOI 10.22533/at.ed.95719040221	
CAPÍTULO 22	231
CINEMA, DIVERSIDADE E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: DIÁLOGO POSSÍVEL.	
Maristela Rosso Walker	
Ademarcia Lopes de Oliveira Costa	
Cassia Peres Martins	
Giovanna Marques Moreira Bertim	
Guilherme Aparecido de Carvalho	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem	
DOI 10.22533/at.ed.95719040222	

CAPÍTULO 23 242

COEDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Raymara Fonseca dos Santos

Patrícia dos Santos Trindade

Dainessa de Souza Carneiro

Lucas Diógenes Leão

Gerleison Ribeiro Barros

DOI 10.22533/at.ed.95719040223

CAPÍTULO 24 252

COMPLEXUS DA MARÉ: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO

Aline de Carvalho Moura

DOI 10.22533/at.ed.95719040225

SOBRE A ORGANIZADORA..... 265

COMPLEXUS DA MARÉ: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO

Aline de Carvalho Moura

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

RESUMO: O título desse trabalho partiu de uma questão levantada por Gabriela Diker (1997), em seu artigo *A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança*, que questionava: Como respeitar as diferenças através de uma instituição cuja estrutura é profundamente homogeneizante? Essa pergunta fez crescer o interesse em discutir alguns pontos relacionados à maneira como a educação se apresenta frente às demandas do mundo atual. O objetivo deste trabalho é fazer alguns apontamentos sobre a relação entre a sociedade contemporânea e a educação, a partir de uma análise sobre os CIEPs do Complexo da Maré. Aqui, faz-se um convite para pensar a situação da educação pública no país, pautada sobre um caráter, essencialmente, político, pois os problemas de administração escolar ou de orientação técnico-pedagógica são apresentados como consequência de uma ordem social que não se interessa, de fato, pela realização de uma obra educacional consistente. A escola não pode ser compreendida como uma instituição alheia aos acontecimentos econômico-sócio-políticos, ou seja, não pode ficar restrita a apresentar

situações abstratas que não explorem, criticamente, as interferências da sociedade na vida dos sujeitos dessa sociedade. Quando falo de sociedade, não me dirijo a qualquer sociedade, detenho-me às questões da sociedade capitalista, mais pontualmente, sua relação com a educação. Muitos são os pontos a serem superados quando se trata de compreender o tempo e o espaço em que se articulam as necessidades da sociedade frente às mudanças dessas configurações econômico-sócio-políticas, e nesse cenário, cabe pensar e discutir o papel da educação.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO; SOCIEDADE CAPITALISTA; CIEP.

ABSTRACT: The title of this work came from a question raised by Gabriela Diker (1997) in her article *Training and practice of teachers: past, present and future of change*, which asks: How to respect differences through an institution which structure is deeply homogenized? This question has increased the interest in discussing some points related to the way education is presented according to the demands of our currently world. The objective of this work is to make some notes on the relationship between contemporary society and education, from an analysis of the *CIEPs* in *Complexo da Maré*. Here, there is an invitation to think about the state of public education in guided country on

a character essentially political, because the problems of school administration or technical and pedagogical guidance are presented because of a social order that does not care about the realization of a consistent educational work. The school cannot be understood as an alien institution to the economic and socio-political events, it cannot be restricted to present abstract situations that do not explore critically the interference of society in the life of the subjects of that society. When I speak of society, I do not drive me to any kind of society, but the capitalist society, and, more punctually, its relationship to education. There are many points to be overcome when it comes to understanding the time and space to articulate that the front society needs to change these economic and socio-political settings, and in this scenario, we should think and discuss the role of education.

KEY WORDS: EDUCATION; CAPITALIST SOCIETY; CIEPS

INTRODUÇÃO

A escola não pode ser compreendida como uma instituição alheia aos acontecimentos econômico-sócio-políticos, ou seja, não pode ficar restrita a apresentar situações abstratas que não explorem, criticamente, as interferências da sociedade na vida dos sujeitos dessa sociedade. Quando falo de sociedade, não me dirijo a qualquer sociedade, detenho-me as questões da sociedade capitalista, mais pontualmente sua relação com a educação. Não é possível pensar uma educação de qualidade que se volte apenas para as disciplinas ditas “escolares” e não questione o mundo, as desigualdades sociais, os projetos políticos existentes e a sociedade como um todo.

O título desse trabalho partiu de uma questão levantada por Gabriela Diker (1997), em seu artigo *A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança*, que questionava: Como respeitar as diferenças através de uma instituição cuja estrutura é profundamente homogeneizante? Essa pergunta fez crescer o interesse em discutir alguns pontos relacionados à maneira como a educação se apresenta frente às demandas do mundo atual. Segundo Tura (2008), no que cerne as transformações em nossa sociedade, estão presentes, nesse contexto, as redefinições do papel do Estado, constituindo novos perfis institucionais do setor público. Ball (2004) afirmou que a educação se tornou “um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional” (p. 1108).

Grandes mudanças cercaram e ainda cercam a sociedade, principalmente, no que diz respeito as suas configurações de âmbito econômico-sócio-político. Muitos são os pontos a serem superados quando se trata de compreender o tempo e o espaço em que se articulam as necessidades da sociedade frente às mudanças dessas configurações econômico-sócio-políticas.

O processo capitalista acaba por influenciar, tencionar, modificar, e muitas vezes, recriar outros processos e outras formas de produção com os quais tem contato, determinando de forma moderada ou até radical a sociedade. Essas determinações

implementadas, impostas ou até mesmo fixadas pelo capitalismo, exercem influências com maior ou menor intensidade, dependendo do lugar no mundo com o qual se defrontam, criando múltiplas articulações para manter seus interesses como sistema.

A partir de uma reflexão sobre a sociedade e a educação, faz-se necessário pensar as políticas que direcionam a educação em prol dos interesses dessa sociedade, e nesse sentido, Stephen Ball (1998) desenvolveu uma abordagem cíclica de políticas para entender relações políticas dentro dos sistemas educacionais. Foram identificados três contextos: 1) o contexto de influência que opera diretamente e indiretamente no centro produtor de políticas do Estado educador e nas escolas; 2) o contexto da produção de textos de políticas dentro desse centro produtor de políticas; e 3) as escolas como o contexto de práticas políticas influenciadas pelos dois outros contextos.

As demandas da sociedade projetam-se sobre a educação afetando a forma como essa educação se estabelece. Essa projeção, apesar de ter um aspecto geral, afeta singularmente cada instituição de uma forma distinta. Apesar de seu objetivo ser o mesmo, as particularidades de cada Estado, de cada município, de cada região e de cada escola, fazem com que as políticas cheguem de forma diferente e sejam implementadas também diferentes.

A análise da sociedade contemporânea exige que esta seja feita a partir das transformações constantes que a sociedade vem sofrendo e das necessidades e demandas que essa sociedade define para as instituições que fazem parte do seu sistema de produção e reprodução de valores, que, no caso desse trabalho, são as instituições educacionais, mais especificamente, os CIEPs do Complexo da Maré.

A educação, que poderia ser instrumento importante para mudanças sócio-político-econômicas apresenta-se, no sistema capitalista, como um instrumento de apoio aos projetos da sociedade, construindo um consenso que favorece a perpetuação do sistema dominante. Como afirma Mézáros (2005), nenhuma sociedade pode perdurar sem seu próprio sistema de educação, uma vez que as sociedades existem e desenvolvem-se por intermédio dos atos dos indivíduos que compõem as instituições que lhe dão corpo.

Considerando, então, que a sociedade capitalista organiza e reorganiza seus sistemas sócio-político-econômicos e conseqüentemente suas instituições segundo seus interesses, seu sistema educacional é organizado, também, seguindo algumas condições da sociedade, tais como situação política e econômica dominante. Com isso, a sociedade capitalista, seguindo seus parâmetros de controle, não permite que a educação, e conseqüentemente, suas instituições, caminhem para além das necessidades do capital.

Este trabalho tem por objetivo fazer alguns apontamentos sobre a educação na sociedade capitalista, no que diz respeito às estruturas homogeneizantes dentro das instituições educacionais, pensando na educação como uma prática cuja organização vai para além da preocupação com os conteúdos, com o método e com a relação

professor-aluno, pensando o “desajuste entre o nosso trabalho e os novos objetivos que devem ser cumpridos pela escola” (DIKER, 1997, p. 206).

Para atingir o objetivo deste trabalho, optou-se por um estudo bibliográfico que discutiu algumas questões da sociedade e seus reflexos na educação, no intuito de pensar o espaço escolar. Além disso, fez-se uma pesquisa de campo, através da utilização de questionários e observações, com o objetivo de analisar as diferenças e contradições dentro de uma mesma comunidade.

Em relação ao universo de favelas do Rio de Janeiro, a comunidade que sediou este estudo foi o Complexo da Maré, localizado no bairro Maré como foi instituído em 1994. No local, existem 12 Escolas Públicas Municipais, sendo cinco CIEPs, sete creches, além de escolas privadas de pequeno porte, voltadas para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. No que concerne o Ensino Médio, há em toda a região, incluindo bairros próximos, somente dois colégios públicos. Foram nestes cinco CIEPs que a pesquisa se realizou.

Os CIEPs visitados foram: CIEP Operário Vicente Mariano, CIEP Elis Regina, CIEP Hélio Smidt, CIEP Ministro Gustavo Capanema e CIEP Presidente Samora Machel. Agora, apresentarei, mais pontualmente, alguns pontos desse trabalho, tentando trazer alguns aspectos estruturais e organizacionais do Complexo da Maré.

1 | COMPLEXUS DA MARÉ: UMA MARÉ DE HISTÓRIAS

A fim de compreender as relações tecidas entre a escola e a comunidade, ou seja, entre os CIEPs e o Complexo da Maré, busco em Morin (2000) o conceito de *complexus*, que significa o que foi tecido junto; coisas interdependentes que apresentam ligação entre si. A complexidade pressupõe elementos distintos, mas inseparáveis na construção de um todo. Ainda segundo o autor, a complexidade é a união entre a multiplicidade e a unidade. Com base nesta afirmação, penso que tanto o CIEP quanto a Maré, se fundem em uma só subjetividade, aonde vão sendo significados um pelo outro. Para se entender esta relação, fui trazida a levantar documentos e trabalhos que abordam a historicidade do Complexo da Maré.

Em relação à comunidade, ela está localizada na Zona da Leopoldina. O Complexo da Maré contava, segundo dados do Censo Maré (2000), com cerca de 132 mil moradores, distribuídos entre 17 comunidades. Sua população é formada por maioria negra e nordestina, com baixa escolaridade. Pessoas que vieram à maior parte, para o Rio de Janeiro em busca de melhores oportunidades de emprego.

As primeiras ocupações populares na Maré datam da década de 1940, mais precisamente no Morro do Timbau, porém, apenas no final da década de 1970, pressionada por diversos setores da sociedade, a ditadura militar deu início ao processo de urbanização no Complexo da Maré. De acordo com dados do Instituto Pereira Passos, estudo feito entre 28 favelas cariocas, o Complexo da Maré encontra-

se na 11ª posição no Índice de Qualidade de Vida Urbana (CENSO, 2000).

COMUNIDADES E ANOS DE OCUPAÇÃO	TOTAL DE HABITANTES
PARQUE UNIÃO	17.795
VILA PINHEIROS	15.485
PARQUE UNIÃO	15.399
BAIXA DO SAPATEIRO (1947)	11.467
NOVA HOLANDA (1962)	11.295
VILA DO JOÃO (1982)	10.651
RUBENS VAZ (1961)	7.996
MARCÍLIO DIAS (1948)	7.179
TIMBAU (1940)	6.031
CONJUNTO ESPERANÇA (1982)	5.728
SALÇA E MERENGUE (2000)	5.309
PRAIA DE RAMOS (1962)	4.794
CONJUNTO DOS PINHEIROS (1989)	4.767
NOVA MARÉ (1996)	3.142
ROQUETE PINTO (1955)	2.514
BENTO RIBEIRO DANTAS (1992)	2.199
MANDACARU	424
MARÉ TOTAL:	132.176

Figura 1: Dados retirados do Censo Maré 2000. Estima-se hoje que a população total dos bairros esteja em torno de 150 mil moradores. Devido à falta de precisão quanto ao ano de ocupação de algumas comunidades, algumas destas encontram-se sem este dado.

Suas 17 comunidades estão distribuídas em pouco mais de 800 mil m² e formam o chamado Complexo da Maré. O *status* de bairro Maré veio em 1994, sendo a 30ª Administração Regional responsável por este complexo, abrangendo tanto os conjuntos habitacionais quanto as áreas de antigas favelas. Atualmente, a Maré é o maior complexo de favelas do Rio de Janeiro e um dos espaços populares mais conhecidos do país. Infelizmente, a fama é consequência dos precários indicadores sociais que caracterizam a região. Para ser um pouco mais exata quanto a sua localização, ela fica junto a Baía de Guanabara, Avenida Brasil e principais vias de acesso a cidade, ocupando uma presença significativa no imaginário carioca.

A história da Maré começa mesmo nos anos de 1940, com o desenvolvimento industrial do Rio de Janeiro. Neste período, a cidade recebeu um grande número de migrantes nordestinos, em busca de trabalho. Neste período, a região da Leopoldina já havia se transformado em núcleo industrial. No final da década de 40, já havia palafitas e alguns barracos de madeira sobre a lama e a água, uma vez que esta região era alagada. Os primeiros focos de povoação foram onde hoje se localizam as comunidades do Timbau, Baixa do Sapateiro e Parque Maré, onde tinha o único lugar com de terra firme. Este cenário só começou a mudar no início dos anos 80.

A construção da Avenida Brasil (concluída em 1946) foi determinante para a ocupação da área, que prosseguiu pela década de 1950, resultando na criação de outras comunidades como Rubens Vaz e Parque União. Já nos anos 60, um novo fluxo de ocupação da Maré começou. Durante o Governo Estadual de Carlos Lacerda

(1961-1965), foram realizadas obras de modernização na Zona Sul da cidade com a consequente erradicação de favelas e remoção de sua população para regiões distantes do município. Neste momento, esta população foi removida para habitações 'provisórias' construídas na Maré. Com isso, surgia a comunidade de Nova Holanda.

O início dos anos 80 foi marcado pela primeira grande intervenção do Governo Federal na área: O Projeto Rio, que previa o aterro das regiões alagadas e a transferência dos moradores das palafitas para construções pré-fabricadas. São hoje as comunidades da Vila do João, Vila do Pinheiro, Conjunto Pinheiro e Conjunto Esperança. Nos anos 80 e 90, foram construídas as habitações de Nova Maré e Bento Ribeiro Dantas, para transferir moradores de áreas de risco da cidade. Já a pequena comunidade inaugurada em 2000 pela prefeitura e batizada pelos moradores de Salsa e Merengue é tida como uma extensão da Vila do Pinheiro.

Em meio a tantas transformações e diferenças, constituiu-se nesse Complexo uma rede de diferentes identidades, onde em uma mesma comunidade, com inúmeras características semelhantes, no que diz respeito às condições econômico-sócio-políticas, as diferenças e diversidades, principalmente culturais, não podem ser ignoradas, ou seja, a palavra homogeneidade não tem espaço nesse contexto.

Após apresentar alguns pontos sobre o Complexo da Maré, irei apontar alguns aspectos sobre os CIEPs.

2 | E O CIEP, QUAL SUA HISTÓRIA?

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) foram criados na década de 1980, período de transição e de profundas transformações que envolveram, praticamente, quase todos os setores da vida institucional do Brasil. Nesta década, percebeu-se uma enorme agitação, organização ou reorganização no campo educacional em prol de um ensino público de maior qualidade.

Nesse período de transição política por que passava o país, os partidos políticos, aliados à necessidade de resolver os graves problemas educacionais e envoltos em uma concepção de que a educação seria o caminho para melhorar a situação geral do Brasil, fizeram da educação a bandeira de seus programas. Foi exatamente nos partidos políticos que educadores encontraram um veículo de mudança para a Educação, implementando muitas propostas nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro.

Grande parte dos projetos educacionais priorizava o prolongamento do tempo diário da criança na escola. Nesta concepção nasceu o CIEP - Centro de Educação Pública - originalmente implantado no Estado do Rio de Janeiro no governo estadual de Leonel de Moura Brizola (PDT). Brizola, como era mais conhecido, assumiu em 1983, o governo estadual do Rio de Janeiro, elegendo a educação como prioridade de seu governo, juntamente com o seu vice, professor Darcy Ribeiro, que se incumbiu da implantação dos CIEPs, na tentativa de fazer desses Centros uma marca de progresso

e democratização.

O período entre 1983 a 1985 foi o momento de planejamento e construção. Professores e intelectuais discutiram as metas do PEE - Programa Especial de Educação e juntamente com o início das obras dos CIEPs projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer. A implantação, propriamente dita, data de abril de 1985 a março de 1987, período que marcou a inauguração de quase 150 CIEPs no Estado e no Município do Rio de Janeiro (RIBEIRO, 1995). Leonel Brizola foi novamente eleito ao governo estadual do Rio de Janeiro em 1991 retomando o projeto dos CIEPs, através do 2º PEE, novamente sob a orientação de Darcy Ribeiro, concluindo e inaugurando novos Centros Integrados que chegaram ao número de 500 unidades espalhadas pelo Estado (RIBEIRO, 1995). Os Centros ganhavam força e cada vez mais legitimidade frente à população.

A proposta de funcionamento dos CIEPs divulgava um atendimento ao aluno de oito horas comportando cerca de 1000 alunos por unidade, e tinha como característica muito marcante, além do período em tempo integral, a arquitetura curiosamente moderna de seus prédios desenvolvidos por Oscar Niemeyer.

O CIEP padrão possuía três blocos. No principal, com três andares, encontravam-se as salas de aula, a cozinha, o refeitório e o centro médico, além das áreas de recreação. No segundo bloco, o salão polivalente, ficava o ginásio coberto com quadra, arquibancada e vestiários. No terceiro, ficava a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes. Há prédios menores devido à dimensão dos terrenos, onde foram construídos, neste caso, o CIEP compacto que é composto apenas pelo prédio principal, ficando no terraço a quadra coberta, os vestiários e a biblioteca. Importante colocar que esses eram os CIEPs pensados, mas nem todos, apresentavam essa estrutura que faziam do CIEP um símbolo (RIBEIRO, 1986).

Originalmente, os CIEPs tinham a preocupação de serem instalados nas regiões mais carentes e nas chamadas favelas do Estado do Rio de Janeiro, mas também foram implantados em regiões que não tinham as características da pobreza que o projeto pensava em um primeiro momento.

Já em relação à proposta pedagógica, o elo integrador das diferentes áreas do currículo foi atribuído à língua materna. De acordo com Ribeiro (1986), são sete os eixos norteadores desta proposta. São eles: a vontade política, onde todos os alunos devem ter igualdade de oportunidades e condições de aprendizagem; a gestão e decisão na (pela) Escola, que seria a democratização das relações de poder dentro da escola com a composição de uma direção colegiada; a cultura, que seria o conhecimento trabalhado pela escola, que pertence, quase que integralmente aos setores dominantes da sociedade, sendo que as crianças de camadas populares têm uma bagagem distante destes ensinamentos que reside, basicamente, nos conhecimentos e habilidades construídos na luta pela sobrevivência; a especialização dos conteúdos, vista como a discussão e adoção de conteúdos mínimos para todos os CIEPs; unificação dos conteúdos e métodos de ensino; interdisciplinaridade, vista aqui

como o que se articula interdisciplinarmente, formas de se produzir o conhecimento e a lógica na construção do saber que se quer socializar, utilizando a língua portuguesa como o elo integrador; e por último a avaliação, que é transformada em instrumento para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico (RIBEIRO, 1986).

Segundo Lima (1988), os CIEPs seriam voltados para as crianças das classes populares, tentando atender suas necessidades e interesses. A filosofia dos CIEPs propõe a educação integral, como único processo de construção de uma verdadeira cidadania, buscando assim a transformação social:

No cotidiano dos CIEPs não é mais possível pensar em educação como um momento pré-fixado na vida de cada pessoa: é necessário admiti-la como um processo dinâmico que acompanha os indivíduos por toda a vida, sendo impossível concebê-la dissociada de seu contexto cultural. Educação e cultura se interpenetram para compor uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que, por sua vez, é um excelente meio de transmissão de cultura. (RIBEIRO, 1986, p. 25).

Foi sobre as bases apontadas acima, que os CIEPs se fundamentaram, trazendo um pensamento de mudança para a sociedade. Contudo, faz-se necessário uma análise mesmo que breve sobre alguns aspectos dessa sociedade, mais propriamente dita da sociedade e seus reflexos na educação, pois pensar hoje, em negar que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução da ordem do capital estão intimamente ligados, seria no mínimo um equívoco.

3 | A EDUCAÇÃO E A SOCIEDADE CAPITALISTA

Segundo Diker (1997), a organização dos sistemas educativos da sociedade está vinculada a garantia de integração de todos os cidadãos à economia capitalista de mercado, ou seja, faz da educação uma ferramenta para a formação do trabalhador, promovendo uma educação para o trabalho:

O que queremos destacar é a aplicação da lógica empresarial ao âmbito educacional, isto é, considera a escola e os professores como instituições e empregados envolvidos na produção de bens e serviços [...] apresenta problemas tanto políticos quanto técnicos, vinculados com o desconhecimento da especificidade da ação educativa (DIKER, 1997, p. 216).

Ainda segundo Diker, “o sistema educacional e a prática cotidiana das escolas se modificam como produto da vontade daqueles que detêm o poder, expressada em leis, regulamentações e decretos” (1997, p. 226). Nesse sentido, deveríamos pensar quem são os atores sociais responsáveis pela elaboração dessas leis, decretos e regulamentações. Não se trata aqui de elaborar uma teoria da conspiração, mas de refletir sobre os interesses que predominam dentro da educação, seu viés político e seu caráter social.

A forma como as instituições educacionais estão organizadas é o resultado da organização da sociedade em seu conjunto. Segundo Mészáros (2005), as relações sociais de produção reificada sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente,

uma vez que só o fazem porque os indivíduos interiorizam as pressões externas, adotando perspectivas gerais da sociedade. Neste contexto, o ideal educacional surge como um simples meio para um fim maior, que seria a manutenção dos pressupostos do capital, onde o homem torna-se apenas mais um indivíduo isolado no mundo capitalista, egoísta e seletivo. A educação formal está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais.

Em seu livro *A teoria da alienação em Marx*, Mézáros (2006, p.275) faz a seguinte colocação: “A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”. Os processos de reprodução da sociedade capitalista são muito fortes e presentes nas instituições formais de educação.

Mézáros (2005) ao parafrasear uma epígrafe de José Martí, no que diz respeito à educação institucionalizada, nos diz que as soluções não podem ser apenas formais, elas devem ser essenciais, ou seja, as soluções devem partir do macro, do econômico, para somente assim, atingir as esferas mais particulares da sociedade:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZAROS, 2005, p.35).

Fazendo uma análise sobre a questão da reprodução da sociedade pelas instituições educacionais, entendo que toda sociedade necessita de um sistema próprio de educação, sistema esse que, de alguma forma, dentro de um consenso de formulações, reproduz em escalas sempre ampliadas às atividades produtivas que cercam o complexo sistema educacional da sociedade, que além destas formulações e reformulações, produz e reproduz valores nos quais os indivíduos ‘definem’ seus próprios objetivos.

Segundo Claudius Ceccon *et al* (2002), não há como ignorar que as instituições de ensino são “uma peça de uma engrenagem maior” (p. 80), pois são partes integrantes dessa sociedade, em que a regra de comportamento é definida com base na orientação de “cada um por si e salve-se quem puder” (p. 81). Ou seja, a educação é reprodutora da ideologia dominante, e dentro dos moldes de produção e reprodução da sociedade, a educação é fundamental para a reprodução da ideologia dominante, exercendo influência sobre os indivíduos desde os mais tenros anos do processo educativo, estabelecendo e restabelecendo ano após ano, o processo de alienação que perdurará até a inserção e permanência no mercado de trabalho e por toda a vida do indivíduo. Esse indivíduo passa toda sua vida internalizando valores mercantis impostos pela sociedade capitalista:

Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser introduzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade, adequando a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. [...] ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais (MÉSZÁROS, 2005, p. 44, 45).

Não estamos, de maneira alguma, atribuindo à educação a responsabilidade por todos os problemas do mundo, até porque, apesar de as instituições formais de educação serem parte importante do sistema de internalização dos valores mercantis regidos pelo capital, ela é apenas uma parte desse grande sistema que é o sistema de produção capitalista. O indivíduo que faz parte desse enorme e complexo sistema está constantemente em contato com os mais diferentes tipos de instituição além da instituição escolar, como, por exemplo, as instituições religiosas, familiares, as de cunho cultural, dentre outras.

Ainda de acordo com a análise de Mézáros (2005), a educação não é a força ideologicamente primária que consolida todo o sistema capitalista, nem tampouco é capaz de, por si só, fornecer uma explicação sistematizada ou fornecer uma alternativa para a situação imposta pelo poder do capital. O que é discutido aqui, é que, além da reprodução, numa escala ampliada das atividades produtivas e dos valores mercantis, o sistema educacional da sociedade capitalista, também é responsável pela:

[...] produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade da mercadoria como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos contribuem para manter uma concepção do mundo e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo (MÉSZÁROS, 2006, p. 263- 264).

Podemos entender que a educação como processo de interiorização de valores para o mundo, significa o processo de interiorização das condições de legitimidade do sistema que explora o indivíduo como mercadoria. Com isso, através da aceitação das condições ditadas pelo capital e pela interiorização dos valores instituídos pela sociedade mercantilizada, podemos pensar nas inúmeras relações que se estabelecem entre a educação e a sociedade e vice-versa.

Analisando, também, a questão da mercantilização Sílvio Claudio Souza (2005) afirma a orientação da sociedade capitalista no sentido da mercantilização da educação e dos indivíduos, onde através do discurso mercantil:

A compreensão que o indivíduo passa a ter da sociedade é filtrada por meio dos óculos da 'educação mercantil'. Essa compreensão impede que o indivíduo perceba a relação indivíduo-sociedade como uma relação política e **econômica** (SOUZA, 2005, p. 65, grifo do autor).

Nessa ordem econômica, o indivíduo é tratado como uma mercadoria que possui

os atributos e as possibilidades de quaisquer bens produzidos na sociedade. Souza (2005) sugere, ainda, que essas dinâmicas de mercantilização da vida, do indivíduo e de transmissão dos valores e padrões capitalistas afetam diretamente a educação. Nesse sentido, Milton Santos (2007) afirma que a ordem capitalista torna a prática educativa uma prática que ajuda a ampliar a desigualdade social, a preparar para o exercício de uma profissão, a educar para o consumo:

[...] a educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para vida (p. 154).

No que tange as interferências e influências que acontecem entre a sociedade e a educação, seria equivocado pensar em uma modificação ou organização interna das estruturas educacionais sem uma análise um pouco mais abrangente que reflita a sociedade capitalista como um todo, ou seja, suas relações sócio-político-econômicas. Uma reformulação significativa da educação seria praticamente inviável, sem uma correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educativas devem cumprir suas funções.

Após considerar a educação e as instituições educacionais de maneira geral, iremos nos deter apenas em uma instituição com o intuito de problematizar a forma de funcionalidade dos CIEPs e a maneira como às questões próprias da educação como currículo, teoria e prática educativa são abordadas nesse espaço.

Assim como foi feito no primeiro momento do texto, onde partimos de uma discussão macro sobre a sociedade capitalista de maneira geral, para uma discussão do micro, onde foram observados alguns aspectos sobre o Complexo da Maré e os CIEPS, tentarei fazer agora uma colocação breve sobre a relação educação e interesses capitalistas nesse contexto, mas especificamente no que diz respeito aos CIEPs.

O diagnóstico contido no *Livro dos CIEPS*, de Darcy Ribeiro (1986), sobre a situação da educação pública no país pauta-se sobre um caráter essencialmente político, pois os problemas de administração escolar ou de orientação técnico-pedagógica são apresentados como consequência de uma ordem social que não se interessa de fato pela realização de uma obra educacional consistente.

Descartando interpretações que poderiam chegar a desculpar o desastre dentro do processo educacional como sendo o preço necessário pago pela expansão, a análise de Darcy Ribeiro apela para causas mais longínquas e profundas que se encontrariam na própria formação histórica do Brasil enquanto nação, ou seja, no modelo colonial escravista (RIBEIRO, 1986). Toda a sociedade brasileira estaria, ainda hoje, marcada pela experiência da escravidão.

O Brasil construiu escolas, pois não havia como não fazê-lo, uma vez que a República, o liberalismo, e, após 1930, os ideais de desenvolvimento nacional autônomo, assim o exigiam. Entretanto:

[...] não houve até hoje o desejo de que o nosso povo se educasse, se alfabetizasse, pois educação implica em dividir, em reconhecer o outro, em ouvir e ser ouvido, em aceitar e em respeitar opiniões diferentes das nossas, em partilhar com todos o que é direito de todos (RIBEIRO, 1986, p. 62).

A escola que resultou dessa ambiguidade é, ainda segundo o autor, elitista e estruturada mais para expulsar do que para absorver as crianças das classes populares, na medida em que as trata como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados. O grande desafio, hoje, seria o rompimento com essa atitude falsa e desonesta da escola pública brasileira e a sua reestruturação em função do mundo real, do mundo que preconiza o trabalho, o mercado, as competências e habilidades, ou seja, o capital.

As demandas das transformações da sociedade fazem com que a educação torne-se cada vez mais um aparelho de reprodução que traz consigo o mito de que o mundo está *para todos*, ao alcance das mãos. A educação é apresentada como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças são aprofundadas. Dentro dessa ideia de homogeneização, é constitutiva da sociedade a forma como a informação é oferecida ao povo, em virtude dos discursos únicos do mundo, informação manipulada que expressam a ideologia dominante, e a emergência do capital como motor da vida.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Termino esse trabalho sem respostas em relação ao caminho que a educação tem pela frente, tanto com relação ao seu papel reprodutor, quanto com relação a sua submissão aos valores mercantis que sustentam a sociedade. Na verdade, terminarei com algumas perguntas. Será que a educação continuará atrelada aos processos sociais de maneira acrítica e abstrata? Como deveria agir o poder público frente às demandas da educação atual? Quais políticas públicas deveriam ser implementadas para uma educação verdadeiramente crítica? E para fechar esse ciclo de perguntas, utilizo novamente um questionamento de Gabriela Diker, já utilizado, no início desse trabalho. Como respeitar as diferenças através de uma instituição cuja estrutura é profundamente homogeneizante? E ainda acrescento: como respeitar as instituições escolares frente às manobras de interesse das políticas públicas?

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o Pós- Estado do bem estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 25, n. 89, 2004.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CECCON, C et al. **A vida na escola e a escola da vida**. 36^a ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DIKER, G. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. e SANTOS, E. S.(orgs.). **Identidade social e a constituição do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

LIMA, V. M. **CIEPS: a re-invenção da escola pública?** Rio de Janeiro: UFF, 1988.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, A. C. **Cotidiano e cultura escolar: currículos praticados e emancipação social nos CIEPS do Complexo da Maré**. Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, D. et al. O Novo Livro dos CIEPs, In: **Carta 15**, publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Gráfica do Senado, 1995.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora Edusp, 2007.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Balanço da Educação no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: [s.n], 1994.

SOUZA, S. C. **Educação: mercadoria ou projeto civilizatório?** Rio de Janeiro: Maanaim, 2005.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raci

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-095-7



9 788572 470957