



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Mauro Fernandes dos Santos

**A pedagogia da festa: memórias dos CIEP Maria Joaquina de Oliveira e
Brigadeiro Sérgio Carvalho**

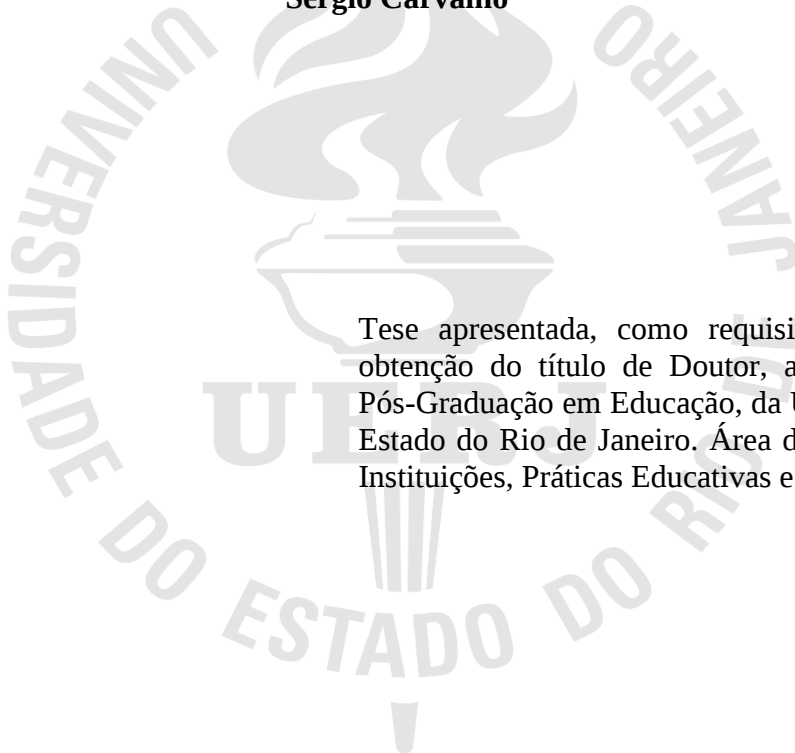
Rio de Janeiro

2021

Mauro Fernandes dos Santos

A pedagogia da festa: memórias dos CIEP Maria Joaquina de Oliveira e Brigadeiro

Sérgio Carvalho



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lia Ciomar de Macedo Faria

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S237 Santos, Mauro Fernandes dos.
A pedagogia da festa: memórias dos CIEP Maria Joaquina de Oliveira e
Brigadeira Sárgio Carvalho/ Mauro Fernandes dos Santos. – 2021.
213 f.

Orientadora: Lia Ciomar de Macedo Faria
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação.

1. Pedagogia – Teses. 2. Educação – História – Teses. 3. Práticas
pedagógicas – Teses. I. Faria, Lia Ciomar de Macedo. II. Universidade do Estado
do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Mauro Fernandes dos Santos

**A pedagogia da festa: memórias dos CIEP Maria Joaquina de Oliveira e CIEP
Brigadeiro Sérgio Carvalho**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Instituições, Práticas Educativas e História.

Aprovada em 05 de novembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Lia Ciomar de Macedo Faria (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Flávia Faissal de Souza

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Prof.^a Dr.^a. Libânia Nacif Xavier

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof. Dr. Lincoln de Araújo Santos

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - FEBF

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta obra primeiramente aos meus pais, Galdino Fernandes dos Santos e Sônia Silva dos Santos, falecida recentemente, mesmo não tendo o ensino fundamental completo, ao se mudarem para um bairro que ainda não tinha escola, ela me ensinou a ler e ele me ensinou as quatro operações da matemática aos seis anos de idade, mas principalmente por me darem uma educação ética e moral que considero exemplar. Deram ainda, a todos os seus cinco filhos, as condições básicas possíveis a uma família proletária de saírem da favela da Rocinha, onde viveram na juventude, para criá-los em Realengo, um bairro do subúrbio, mas com moradia digna, alimentação e paz, para que eu pudesse perseguir o sonho de chegar a conquistar o título de Doutor, ainda que tardiamente.

Dedico ainda aos meus queridos alunos e alunas por suas perguntas capciosas a minha disciplina e as minhas práticas pedagógicas, pois elas impediram o meu acomodamento e me impulsionaram a conhecer com mais acuidade a minha carreira de educador. Afinal, esta tese não foi produzida só por mim, não só por ter incluído nela as suas memórias, mas também por estar contido seus principais questionamentos que me fizeram refletir sobre quais são as boas metodologias pedagógicas, e o que é ser um bom professor.

AGRADECIMENTOS

Ao começar a redigir os agradecimentos desta tese de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), senti um turbilhão confuso de sensações contraditórias, começando por um alívio de dever cumprido, o fim de uma longa jornada. Já que a tese teve como eixo metodológico as *memórias*, me passou pela cabeça um “longo filme”, que começa lá no Ensino Fundamental, composto de muitas batalhas com várias derrotas e a alegria de uma guerra vencida ao findar o Doutorado. Guerra sim, por ter consciência de que os obstáculos colocados no caminho não foram só para mim, mas para uma classe social e, dentro desta classe, alguns obstáculos extras para um segmento de cor, preta. Senti a alegria de um atleta olímpico de 400 metros com barreiras, tendo em sua raia barreiras a mais que nas outras, e consegue chegar entre os primeiros colocados. Mas também com certa tristeza por saber que sou exceção de um povo, dentro de um país em que sua elite, representada pelo atual Ministro da Educação, insiste em propor uma política educacional em que entrar na universidade não deva ser um direito para todos, mas apenas para aos filhos da elite branca e da classe média.

Entretanto, agradeço a cada uma das pessoas próximas que contribuíram com essa minha jornada acadêmica. A começar pelos meus pais por terem feito o possível para me dar uma boa educação, dentro dos limites possíveis de uma geração que não teve as oportunidades para chegar à universidade. Com poucos recursos para orientar seus filhos, ainda assim tiveram muita vontade, embora hoje, também devido às suas idades avançadas, compreendam pouco o que representa um título de Doutor.

Agradeço aos meus irmãos, Marcelo Fernandes, Marcos Fernandes, Mário Venâncio e Moacir Fernandes (*in memoriam*), por torcerem por mim, compreenderem minha busca vocacional, e por suas contribuições dentro de suas possibilidades.

À minha grande amiga de jornada acadêmica Jaqueline Aguiar, por me acompanhar em cada passo, desde o incentivo para concorrermos a uma vaga de mestrado, e depois do doutorado que, apesar de certos percalços, conseguimos chegar ao fim. Agradeço por cada capítulo lido, refletido, sugerindo ideias metodológicas que são seu forte, e funcionando como uma coorientadora. Uma estratégia que aconselho a todos os pós-graduandos é arranjar sempre pelo menos um colega de curso para trocarem figurinhas. Jaqueline e eu fomos coorientadores um do outro e deu muito certo.

À minha equipe pedagógica do CIEP M^a Joaquina de Oliveira o qual sou diretor geral, Adriana de Paula diretora adjunta, Sandra Castro coordenadora pedagógica, Rosane Tavares orientadora educacional, Maxwell Barboza agente de pessoal e mais a equipe administrativa e de apoio, que gestaram o colégio com eficiência e responsabilidade todas as vezes que seu diretor tinha que assistir às aulas ou se concentrar para escrever a tese.

À Juçara Oliveira, por sua estimável contribuição administrativa no período em que estive na SEEDUC-RJ e colocamos em prática o projeto pedagógico, I Festival De Música: da Rede Estadual de Ensino, o qual foi fundamental na formulação da tese *A Pedagogia da Festa*.

Ao meu amigo Elias Pires, por executar com grande zelo e responsabilidade a contabilidade do colégio nos momentos em que eu tinha que me dedicar à tese.

À minha orientadora Lia Faria, que com sua aguçada percepção, sensibilidade, conhecimento e experiência no campo da educação, me deu a oportunidade de ser seu orientando, mesmo eu vindo de outra área, por ter visto em mim um possível discípulo que poderia contribuir com seu grupo de estudo.

Aos membros da banca de qualificação e defesa: Prof. Dr^a. Lia Ciomar Macedo de Faria, Prof. Dr^a. Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho, Prof. Dr^a. Flávia Faissal de Souza, Prof. Dr^a. Libânia Nassif Xavier, Prof. Dr^o. Lincoln de Araújo Santos, Prof. Dr^a. Lígia Marta Coimbra da Costa Coelho, Prof. Dr^a. Paula Leonardi. Agradeço pelas contribuições pertinentes que ampliaram muito meus horizontes teóricos e metodológicos no campo da educação.

As amigas que fiz nesta última jornada de estudante: Eveline Viterbo, Fabiana Cloh, Karine Tomaz, Gilmara Cunha, Vanessa Novaes, Beatriz Leal, por compartilharmos livros, textos, ideias, alegrias, sofrimentos e algumas horas de recreio que foram fundamentais para construirmos os sentimentos de amizade que brotaram em nós e que devem durar por longo tempo.

Aos amigos e amigas deste imenso e maravilhoso grupo de pesquisa LER, que mais parece uma grande família - talvez pelo carisma de nossa professora Lia Faria que só nos faz crescer - porque os que se formam não se afastam dele. É tanta gente que se eu for citar um por um, os nomes não caberão nesta página ou serei injusto em deixar alguns de fora.

À minha ex-Prof. Dr^a. Maria Celi Vasconcelos, que me indicou o caminho das pedras para chegar ao doutorado.

Aos Prof. Dr^a. Ana Cristina Mignot, Prof. Dr^o. Roberto Conduru, Prof. Dr^o José Gondra e Prof. Dr^a. Flávia Faissal, cujas disciplinas com quem cursei muito me enriqueceram intelectualmente.

À Tássia Salazar, pelo seu esmero e paciência na revisão ortográfica e que, mesmo com pouco tempo, deu o seu máximo nessa empreitada.

À Penha Malaguthi, minha psicóloga por sua estimável contribuição em ajudar a me equilibrar nos momentos de tormento e stress.

Ao Luis Claudio, diretor do CIEP Sérgio Carvalho, pela grandiosa entrevista e indicação de fontes sobre o patrono do vosso CIEP para compor esta tese.

Ao Josias José, Jeter Ramalho, Sérgio Alves, Nádia Alvarez e Alice, pelas estimáveis entrevistas que me concederam, pois sem elas não haveria fontes suficientes para a tese.

Aos ex-alunos Carlos, Felipe, Francisco e todos os demais pelas contribuições que deram a esta tese.

AQUARELA

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva,
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel,
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu
Vai voando, contornando a imensa curva norte e sul,
Vou com ela, viajando, Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela branco, navegando,
É tanto céu e mar num beijo azul
Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar
Basta imaginar que ele está partindo, sereno, lindo,
E se a gente quiser, ele vai pousar
Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida
De uma América a outra consigo passar num segundo,
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo
Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar
Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá
(que descolorirá)

Toquinho

RESUMO

SANTOS, Mauro Fernandes dos. *A pedagogia da festa: memórias de animadores culturais e de professores nos CIEP M^a Joaquina de Oliveira e Brigadeiro Sérgio Carvalho*. 2021. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Pensar a educação requer pensar a sociedade e suas relações de classe e poder. O educador não deve cair na ingenuidade da neutralidade do seu fazer. Deve-se perguntar que aluno se quer formar e que sociedade se quer construir. Este é o ponto de partida para se jogar um feixe de luz em um dos maiores projetos de educação popular realizado no Brasil: o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). O objetivo geral desta tese é interpretar histórias das práticas pedagógicas entre professores(as) e Animadores(as) Culturais. A partir de memórias do CIEP Maria Joaquina de Oliveira e do CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho, identificar quais conceitos pedagógicos estariam por detrás das atividades dos(as) professores(as) e Animadores(as) culturais; verificar se os objetivos de Darcy Ribeiro para construção de uma escola humanista, que integrasse a cultura popular dos alunos à cultura letrada, estavam presentes nas práticas pedagógicas dos CIEP; identificar ainda vínculos entre o conceito de pedagogia da festa formulado nesta tese, com as atividades pedagógicas conjuntas de professores(as) e Animadores(as) Culturais dessas duas instituições. Para chegar aos objetivos propostos, se fez necessário revisitar os fundamentos teóricos de autores dos campos do behaviorismo, do construtivismo e do humanismo. Tais teóricos também foram importantes para verificar as diferenças nas formações cognitivas entre as crianças e os adolescentes, considerando que os últimos são atores dessa investigação. Como a pesquisa se situa em uma interseção entre a História da Educação, a Sociologia e a Psicologia da Educação, ancorou-se em autores que possibilitassem fazer a ligação entre as práticas educativas cotidianas e as estruturas sociais construídas ao longo da história. Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa qualitativa no campo da História Oral/autobiográfica cujas fontes foram adquiridas principalmente através de entrevistas. Tem como recorte temporal o período de 1987, ano de inauguração de vários CIEP e final do primeiro governo de Leonel Brizola, a 2002, final do governo Benedita da Silva, do qual o autor fez parte integrando a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC - RJ). A pesquisa contribui para ressaltar o quanto Darcy Ribeiro também foi um grande pensador da educação, particularmente na arena da transformação da realidade. A partir das práticas pedagógicas observadas nos colégios pesquisados foi possível perceber a importância da inserção do lúdico, através de atividades artísticas, esportivas e recreativas, enfim, uma pedagogia da festa, no ensino-aprendizagem de adolescentes. Esta é a contribuição desta tese para o campo da educação.

Palavras-chave: Pedagogia da festa. Práticas pedagógicas. Animadores culturais. CIEP M^a Joaquina de Oliveira. CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho.

ABSTRACT

SANTOS, Mauro Fernandes dos. *The pedagogy of the festival: memories of cultural animators and teachers at CIEP M^a Joaquina de Oliveira and Brigadeiro Sérgio Carvalho*. 2021. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Thinking about education requires thinking about social class and power relations. The educator must not fall into the naïveté of the neutrality of his doing. It must be asked which student wants to form and which society wants to build. It is the starting point for throwing a beam in one of the most significant popular education projects carried out in Brazil. The “Centro Integrado de Educação Pública” (CIEP). The objective of this thesis is to recover histories of the pedagogical practices between teachers and Cultural Animators. Identify which pedagogical concepts are behind the activities of teachers and cultural animators from the memories of CIEP Maria Joaquina de Oliveira and CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho. Identify whether Darcy Ribeiro's objectives for building a humanist school, which integrated the students' popular culture with literate culture, were present in the pedagogical practices of the CIEP. Identify links between the concept of party pedagogy formulated in this thesis from the joint pedagogical activities of teachers and cultural animators. It was necessary to revisit the theoretical foundations of authors in behaviorism, constructivism and humanism. Such theorists were also essential to verify the differences in mental formations between children and adolescents, considering that the second are actors in this investigation. As the arch is located at an intersection between the History of Education, Sociology and the Psychology of Education, it was anchored in authors who made it possible to connect everyday educational practices and the social structures built throughout history. In methodological terms, interviews were mainly used as oral sources. It has as its time frame, the period of 1987, the year of the inauguration of the two CIEPs and the end of the first government of Leonel Brizola, in 2002, the end of the Benedita da Silva government, which the author was part of the Secretariat of State for Education - SEEDUC - RJ. The research highlights how Darcy Ribeiro was also a great thinker of education, particularly in the arena of the transformation of practical reality. For being where it matters most. From the pedagogical practices observed in the researched schools, it was possible to perceive the importance of inserting playfulness, through artistic, sports and recreational activities, in short, a pedagogy of the festival in adolescents' teaching-learning process.

Keywords: History of education. Pedagogy of the festival. Pedagogical practices. Cultural animators. CIEP M^a Joaquina de Oliveira. CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho.

RESUMEN

SANTOS, Mauro Fernandes dos. *La pedagogía del festival: memorias de los animadores culturales y profesores del CIEP M^a Joaquina de Oliveira y Brigadeiro Sérgio Carvalho*. 2021. 213f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Pensar en la educación requiere pensar en la sociedad y sus relaciones de clase y poder. Por tanto, el educador no debe caer en el ingenio de la neutralidad de sus acciones. Hay que preguntarse qué alumno quiere formarse y qué sociedad quiere construir. Este es el punto de partida para arrojar luz sobre uno de los mayores proyectos de educación popular realizados en Brasil: el Centro de Educación Pública Integrada (CIEP). El objetivo general de esta tesis es recuperar historias de prácticas pedagógicas entre docentes y Animadores Culturales. A partir de las memorias del CIEP Maria Joaquina de Oliveira y del CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho, identificar qué conceptos pedagógicos estarían detrás de las actividades de los docentes y animadores culturales; verificar si los objetivos de Darcy Ribeiro para la construcción de una escuela humanista, que integrara la cultura popular de los estudiantes con la cultura alfabetizada, estaban presentes en las prácticas pedagógicas del CIEP; identificar también vínculos entre el concepto de pedagogía partidista formulado en esta tesis, con las actividades pedagógicas conjuntas de docentes y animadores culturales. Para alcanzar los objetivos propuestos, fue necesario revisar los fundamentos teóricos de autores de los campos del conductismo, el constructivismo y el humanismo. Tales teóricos también fueron importantes para verificar las diferencias en la formación cognitiva entre niños y adolescentes, considerando que estos últimos son actores en esta investigación. Al ubicarse la investigación en una intersección entre la Historia de la Educación, la Sociología y la Psicología de la Educación, se ancló en autores que hicieron posible la conexión entre las prácticas educativas cotidianas y las estructuras sociales construidas a lo largo de la historia. En términos metodológicos, se trata de una investigación cualitativa en el campo de la historia oral / autobiográfica cuyas fuentes se adquirieron principalmente a través de entrevistas. Tiene como marco temporal el período de 1987, año de inauguración de varios CIEP y fin del primer gobierno de Leonel Brizola, hasta 2002, fin del gobierno de Benedita da Silva, del cual formé parte del Departamento de Educación del Estado. (SEEDUC - RJ). La investigación contribuye a resaltar cómo Darcy Ribeiro también fue un gran pensador de la educación, particularmente en el ámbito de la transformación de la realidad. A partir de las prácticas pedagógicas observadas en las escuelas investigadas, se pudo percibir la importancia de la inserción de lo lúdico, a través de actividades artísticas, deportivas y recreativas, en definitiva, una pedagogía partidista, en la enseñanza-aprendizaje de los adolescentes.

Palabras clave: Historia de la educación. Pedagogía partidista. Prácticas pedagógicas. Animadores culturales. CIEP M^a Joaquina de Oliveira. CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1– Carta de Leonel Brizola.	69
Figura 2 – CIEP 155 Maria Joaquina de Oliveira.	76
Figura 3 – Registros históricos do CIEP 155	77
Figura 4 - Galeria dos Diretores do CIEP M ^a Joaquina de Oliveira.....	78
Figura 5 – Banner sobre o projeto #identidadedaminhaescola.....	82
Figura 6 – Reunião do Conselho de Classes – 2016.	83
Figura 7 – CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho	84
Figura 8 – Banner pintura do CIEP Sérgio Miranda de Carvalho.....	91
Figura 9 – Escola Parque da Liberdade, Salvador, Bahia - 1950	92
Figura 10 – Pintura do aluno MY	102
Figura 11 – Pintura da aluna DN.	103
Figura 12 – Pannel feito por alunos do CIEP Sérgio Carvalho.....	105
Figura 13 – Trabalho dos animadores culturais do CIEP Sérgio Carvalho.....	108
Figura 14 - Pinturas de alunos nos pilares do CIEP M ^a Joaquina, sob a orientação da AC ND. Tema do PPP.	111
Figura 15 - Máscara pintada por alunos	111
Figura 16 – Pintura de alunos no fundo do palco do CIEP M ^a Joaquina	113
Figura 17 – Horta de plantas medicinais no CIEP M ^a Joaquina, em 2017.....	114
Figura 18 – Plantação da muda de Palmeira Real no lançamento do projeto Eu Cuido do Meu Jardim em 2018.	115
Figura 19 – Pintura de alunos em pilar do CIEP M ^a Joaquina.	120
Figura 20 – Apresentação de balé no CIEP M ^a Joaquina em 2017 com estagiárias da UFRRJ.....	121
Figura 21 – Grupo de dança em feira pedagógica do CIEP M ^a Joaquina em 2018.....	122
Figura 22 – Troféus de campeão do CIEP M ^a Joaquina. Foto de 2021.....	124
Figura 23– Coleção de troféus do CIEP M ^a Joaquina. Foto de 2021.	124
Figura 24 – Capa do CD do I Festival de Música da Rede Estadual de Educação – 2003. ...	132
Figura 25 - Capa do Relatório Final de pesquisa feita por alunas do C.E. Presidente Dutra em 2007	137
Figura 26 – Índice do relatório final da pesquisa das alunas do C.E. Presidente Dutra.....	138
Figura 27 – Gráficos do relatório final da pesquisa das alunas do C.E. Presidente Dutra.	138
Figura 28 – Cartaz questionando a não Popularização da Universidade Pública.....	140

Figura 29 – Professor Mauro Fernandes no grupo do	143
Figura 30 – Fala da aluna normalista ZF do meu segundo período como professor.....	144
Figura 31 – Comidas típicas regionais brasileiras.	147
Figura 32 – bolos de cascas de frutas.	148
Figura 33 – O retrato da evasão escolar com o ensino remoto.....	161
Figura 34 - Trecho de O Manifesto dos Pioneiros da Educação	189
Figura 35 Grupo de Jongo com senhoras da comunidade de Seropédica.	191
Figura 36 Máscara pintada por alunos com tema Kizomba: a pedagogia da festa.....	191
Figura 37 - Máscara pintada por alunos em pilastra do CIEP M ^a Joaquina.	192
Figura 38 - Pinturas dos alunos MY e DN sob a orientação da Animadora ND - CIEP M ^a Joaquina.	192
Figura 39 - Apresentação em feira Pedagógica do CIEP M ^a Joaquina.	192
Figura 40 - Feira Pedagógica do CIEP M ^a Joaquina	193
Figura 41 Feira Pedagógica do CIEP M ^a Joaquina.	193
Figura 42 - Feira Pedagógica do CIEP M ^a Joaquina de Oliveira.	193
Figura 43 - Feira Pedagógica do CIEP M ^a Joaquina de Oliveira.	194
Figura 44 Feira Pedagógica do CIEP M ^a Joaquina de Oliveira.....	194

LISTA QUADROS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Indicadores educacional do Ensino Fundamental e Médio do Brasil.	37
Gráfico 2 – População com + 25 anos por Sexo e Cor/raça com curso superior (%)	39
Gráfico 3 – Frequência Escolar por Sexo e Cor/raça no Ensino Médio.....	40
Gráfico 4– Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão no Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro - Censo Escolar 2016/2017	41
Quadro 1 – Teorias do ensino-aprendizagem e seus principais autores	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Animador Cultural
CEAP	Centro de Articulação de Populações Marginalizadas
CEDAE	Companhia de Águas e Esgotos do Estado do Rio de Janeiro
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
EaD	Educação a Distância
EJA	Ensino Médio de Jovens e Adultos
EMR	Ensino Médio Regular
FAETEC	Fundação de Apoio a Escola Técnica
FIC	Curso de Formação Inicial e Continuada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
PEE	Programa Especial de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJ	Rio de Janeiro
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEs	Unidades Educacionais
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	DO CONSTRUTIVISMO À PEDAGOGIA DA FESTA	33
1.1	O Que Sugerem os Indicadores Educacionais	37
1.2	Construtivismo e Humanismo: Piaget, Vygotsky, Roger e Gardner	42
1.3	A Pedagogia da Festa ou Aulas Atrativas	60
2	O PROJETO PEDAGÓGICO DOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	69
2.4	O CIEP Brizolão 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho	84
2.5	As Sementes do CIEP na Escola Parque de Anísio Teixeira.....	91
3	A ANIMAÇÃO CULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA	97
3.6	Os Animadores Culturais do CIEP 155 e suas Práticas Pedagógicas	97
3.7	Os Animadores Culturais do CIEP Sérgio Carvalho e suas Histórias.....	104
3.8	Kizomba: A Pedagogia da Festa	111
3.9	Os esportes e sua contribuição pedagógica.....	124
4	MEMÓRIAS DE PROFESSORES E ALUNOS: UMA PEDAGOGIA EM CONSTRUÇÃO	130
4.10	O Professor Sob o Olhar Retroativo dos Alunos	141
4.11	Esboços de resultados.....	148
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	169
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA.....	175
	ANEXO B - ENTREVISTA COM O PROFESSOR JO.....	176
	ANEXO C - ENTREVISTA COM O DIRETOR DO CIEP SÉRGIO CARVALHO .	179
	ANEXO E – ENTREVISTAS COM ALUNOS DO CIEP SÉRGIO CARVALHO ...	181
	ANEXO F – O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO	189
	ANEXO M – RELATO DO CAPITÃO SÉRGIO MIRANDA DE CARVALHO	201
	ANEXO N – PROPAGANDA DOS JOGOS OLÍMPICOS DE SEROPÉDICA	207
	ANEXO O – PESQUISA SOBRE AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA	209
	LISTA DE TRABALHOS PUBLICADOS E APRESENTADOS EM EVENTOS 2018 - 2019	212

INTRODUÇÃO

A reprodução do sistema de ensino como instituição relativamente autônoma permite a reprodução da cultura dominante, e essa reprodução cultural reforça, como poder simbólico, a reprodução contínua das relações de força no seio da sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1988, p. 112).

O presente estudo parte do princípio que pensar a educação pressupõe refletir sobre a sociedade e suas relações de classe e poder, assim como que de sociedade se quer construir já que a escola, como conceituou Louis Althusser (1983), é um aparelho ideológico do Estado, influenciando significativamente a sociedade e sendo por ela influenciada. Pressupõe ainda refletir sobre o perfil de alunos que se quer formar, quais disciplinas serão inseridas no currículo, por que e com que finalidade certos conteúdos serão priorizados, que teorias e metodologias pedagógicas serão utilizadas em sala de aula. Estas perguntas dizem respeito não só aos(as) pedagogos(as) e aos(as) secretários(as) de educação, mas também aos diretores(as) e aos professores(as) de Unidades Educacionais – (Ues), antes de iniciar o ano letivo. As possíveis respostas vão nortear as políticas educacionais e os projetos políticos pedagógicos (PPP) que serão implantados nas unidades escolares.

A maioria das instituições que pensam a educação no Brasil a vê de dois pontos de vista: o das políticas educacionais ou o das práticas pedagógicas. Não por acaso, os institutos de educação, em geral, têm estas duas linhas de pesquisa. Entretanto, no “chão da escola”, essas duas dimensões não estão separadas. As políticas educacionais traçadas nas secretarias de educação terão reflexo nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. Logo, tanto o corpo técnico das secretarias de educação quanto os diretores e professores das unidades educacionais devem estar atentos para não separarem essas duas dimensões da educação, mas vincularem de forma crítica esses dois prismas do contexto educacional. Isso porque, segundo Bourdieu (1988, p. 98), “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, [...] que visa a reproduzir o arbitrário cultural das classes dominantes.”

O corpo técnico dos ministérios e das secretarias de educação, encarregado de formular as políticas educacionais, deve considerar o dia-a-dia do professor em sala de aula, assim como o professor, antes de mergulhar no seu cotidiano de sala de aula, deve refletir criticamente sobre as políticas educacionais que foram traçadas para serem cumpridas por ele, através de uma relação hegemônica de forças entre as classes dominantes e as classes

dominadas. Deve se atentar para o fato de que o currículo, bem como a cultura escolar no seu conjunto, é, em princípio, uma fórmula dissimulada de se reproduzir a cultura dominante e manter os privilégios de classe. Outrossim, corre-se o risco de mergulhar em práticas pedagógicas meramente conteudistas, reprodutivistas, alienadoras e voltadas apenas para produzir mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Segundo Höfling (2001, p. 34), “visões diferentes de Estado levam a diferentes implementações de políticas públicas e sociais”. Dessa forma, cabe aos educadores identificar nos discursos e nas práticas dos governadores, prefeitos e secretários de educação que concepção de sociedade e de Estado está sendo implantada, tendo em vista que esta concepção vai determinar a política educacional que será praticada pelos professores, coordenadores e diretores de escola. A concepção de Estado contida no pensamento liberal, que prega o ideal do estado mínimo, vai demandar poucos recursos para as políticas públicas, e deixará à iniciativa privada e ao mercado a incumbência de suprir grande parte das demandas educacionais. Entretanto, se a concepção de Estado desses governantes estiver pautada pelas teorias do bem-estar social, a qual concebe que as políticas públicas e sociais devem estar voltadas principalmente para suprir as necessidades básicas da população, a tendência será o Estado assumir a responsabilidade pela maior parte das políticas educacionais, deixando à iniciativa privada uma menor parte dessa demanda.

Assim, educadores que estão no “chão da escola” e não têm clareza desse quadro político-ideológico são considerados alienados da sua própria força de trabalho, pois acreditam que podem ministrar boas aulas ou dirigir bem uma escola, independentemente de qual seja a visão de políticas públicas dos governantes e de que perfil de alunos eles querem formar - ingenuidade que os mantém na ilusão da independência e da neutralidade. Esta postura politicamente simplória acaba sendo a principal engrenagem que faz da escola uma reprodutora da ordem estabelecida. Como, por exemplo, acontece neste momento, em que o governo atual, de orientação liberal conservadora, propõe uma nova reforma na educação, alterando diversos artigos da LDB 9.394/96¹.

Não por acaso, o sistema educacional no Brasil já nasce sob essa polêmica em que as duas visões de sociedade e de Estado travam um embate para ter a hegemonia das políticas

¹Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e a Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo decreto-lei 5452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967.; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

educacionais, como observaram Faria e Souza.

Os educadores da época tiveram papel relevante na defesa de um sistema nacional de educação, e o pós-1930 acabou se constituindo em verdadeiro palco de disputa de orientação para a definição dos novos rumos da educação no país. Os educadores representantes do movimento renovador tiveram muitas de suas propostas obscurecidas em função de interesses ligados a grupos mais conservadores, como os da ala católica. [...] O período pós-1935, marcado pelo início do autoritarismo que se concretizaria em sua manifestação institucional pelo Estado Novo (1937-1945), irá atingir diretamente Anísio Teixeira, que embora sempre tenha sido considerado do ponto de vista político, como um liberal, passa a ser visto pelas autoridades da época, como perigoso pelos ideais que defendia. [...] Anísio é então destituído da função de secretário-geral de Educação e Cultura da capital federal. Paralelamente os pioneiros estavam no centro das discussões, suas propostas vinham sendo formuladas desde a década de 1920 e expressaram publicamente seu ideário no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932. O texto final redigido por Fernando de Azevedo [...] [teve] como principal foco *a defesa [...] da escola pública laica e universal* (FARIA; SOUZA, 2008, p. 4. Grifo do autor).

Tal disputa sobre qual concepção de educação seria implantada no Brasil esteve presente nas constituições de 1934 e atravessou o século. O produto mais representativo foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), criada em 1961, que sofreu uma reforma em 1971, durante a ditadura civil militar, passando pela Constituição Cidadã de 1988, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

Ainda que esta pesquisa vá aprofundar questões no campo da história das práticas pedagógicas, a contextualização sobre as políticas educacionais é essencial para que não se caia em um cientificismo ingênuo e se culpabilize principalmente os educadores pelos fracassos educacionais. A pesquisa tem como recorte temático as práticas e metodologias pedagógicas de professores(as), coordenadores(as) pedagógicos e Animadores(as) Culturais, além da própria experiência de ensino-aprendizagem do autor, em colégios de Ensino Médio.

A nossa história pedagógica nos leva a perguntar por que, depois de mais de meio século, até hoje o Construtivismo e o Humanismo não chegam ao chão das escolas brasileiras, a não ser em casos pontuais. Apesar de Piaget, Vygotsky, Rogers e Freire, terem mudado o foco da pedagogia em alfabetização, de *como se ensina* para *como se aprende*, estas “novas teorias” não foram aplicadas além dos anos iniciais da alfabetização. Não por acaso, o nosso fracasso educacional começa a tomar vulto no segundo segmento do Ensino Fundamental e se estende até ao final do Ensino Médio Regular. Quando se ultrapassa a fase da alfabetização, nosso ensino-aprendizagem retorna, como um pêndulo buscando o estado de inércia da pedagogia tradicional, da memorização, do estímulo resposta do comportamentalismo behaviorista.

A prática de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Regular tem me mostrado que o

adolescente não aprende exatamente como a criança, na formulação de Piaget, nem igualmente ao adulto, na formulação de Paulo Freire. Logo, penso que seria necessária uma pedagogia mais específica para essa faixa etária de alunos, daí a proposta de uma pedagogia que contenha o “espírito da festa”, ou seja, uma *pedagogia da festa*.

Nas páginas que se seguem farei uma reflexão retroativa sobre minhas práticas pedagógicas ao longo de quinze anos em sala de aula, a luz de algumas das principais teorias pedagógicas. Começemos com Antônio Gramsci;

Por que é que na Itália ainda há tanto analfabetismo? Porque em Itália há muita gente que reduz a sua própria vida ao campanário da aldeia e à família. Não se sente a necessidade de aprender a língua italiana porque para a vida comunal e familiar basta o dialeto. [...] O alfabetismo não é uma necessidade, e por isso torna-se um suplício, uma imposição de prepotentes. [...] A propaganda socialista tem servido mais ao alfabetismo do que todas as leis sobre o ensino obrigatório. A lei é uma imposição: pode obrigar-te a frequentar a escola, não te pode obrigar a aprender e, depois de aprender não te pode impedir de esquecer (GRAMSCI, 1917, p. 66).

Os questionamentos que Gramsci fez para a Itália do século passado, nos auxiliam a pensar o Brasil atual. O Ensino Fundamental II e o Ensino Médio Regular, se mantêm um suplício para os adolescentes das classes populares, em particular àqueles com famílias desestruturadas, com baixo nível de escolaridade e que raramente o pai ou a mãe tem nível universitário, que é o grau educacional exigido pelo mundo pós-moderno e informatizado, para que um cidadão seja socialmente respeitado e economicamente estruturado. Como observa Moreira:

O ensino usual é centrado no professor e no conteúdo. É autoritário e ameaçador. É praticamente a antítese de uma abordagem rogeriana. A abordagem de Rogers não é, então, aplicável a escola tal como ela existe hoje? E se houvesse condições, não seria ela ameaçadora e desconfortável para alguns (ou muitos) alunos? (MOREIRA, 2019, p. 146)².

Para se aplicar uma pedagogia centrada no aluno, como propõe Carl Rogers³, seria necessária uma revolução nos sistemas de ensino. A maioria dos governos, o do Rio de Janeiro em particular, está fechando escolas, turnos e salas de aula, reduzindo drasticamente o número de professores e funcionários, cumprindo à risca uma agenda liberal de redução do tamanho do estado, não só na educação, mas também na segurança pública e na saúde em tempo de pandemia, ambos setores fundamentais na organização da sociedade. Deduz-se que

² Marco Antônio Moreira nasceu em 1942, autor do livro *Teorias de Aprendizagem* (2019). O autor faz um resumo das principais teorias de aprendizagem e seus principais autores.

³ Carl Ransom Rogers, 1902-1987), foi um psicólogo americano que desenvolveu uma abordagem centrada na pessoa e sem hierarquia entre a pessoa em terapia e o terapeuta.

esses governos não parecem preocupados com a saúde da população, com a segurança dos cidadãos e com a qualidade do ensino.

Portanto, o que fazer para que nossa escola se torne um lugar atrativo e agradável para nossos alunos? De uma forma mais global, o tema central desta pesquisa, a *pedagogia da festa*, acaba abordando este problema. Algumas experiências demonstram que levar o esporte e as atividades artístico-culturais para os alunos, ajudaria a mantê-los na escola. Darcy Ribeiro⁴, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), através do projeto da Animação Cultural demonstrou esta realidade. Logo, o conceito de *pedagogia da festa*, aqui em construção, propõe observar como se deu a interação de atividades lúdicas com os conteúdos das disciplinas, ou o inverso, como é absorvido certos conteúdos disciplinares inseridos nas atividades festivas e esportivas dos CIEP. Assim como foi feito com o conceito de brinquedoteca⁵ adotado na educação infantil.

O primeiro educador brasileiro a criar e efetivar uma proposta pedagógica inserindo atividades culturais no ambiente escolar foi Anísio Teixeira⁶, com o projeto da *Escola Parque*. Como o próprio nome do projeto pedagógico sugere: o objetivo era fazer da *escola um parque - a criança iria para a escola se divertir*, ou estudar se divertindo, pois, qual criança não gosta de um parque de diversão.

Uma das questões apontadas na minha dissertação de mestrado (Santos, 2012, p. 156), mas que não pôde ser adequadamente desenvolvida naquela obra, foram os limites e os avanços de práticas pedagógicas inovadoras, de professores que transformaram suas *aulas tradicionais* - aquelas apelidadas de “cuspe e giz” - em *aulas atrativas*, fundamentadas em

⁴ Darcy Ribeiro (1922-1997) foi antropólogo, escritor e senador pelo PDT. Membro da Academia Brasileira de Letras. Autor da LDB - 9.394/96. Criou o Museu do Índio, o Sambódromo, a Universidade de Brasília e sua principal contribuição na educação os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP).

⁵ A Brinquedoteca é um espaço de ensino e aprendizagem, preparado para estimular a criança brincar, respeitando-se a sua individualidade de criar e aprender. A criança tem acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico e prazeroso. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/brinquedoteca-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

⁶ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971). Depois de desaparecido por dois dias, seu corpo foi encontrado no fosso de um prédio em Botafogo, onde morava Aurélio Buarque de Holanda. Sua morte é encoberta de mistérios; era o auge da Ditadura Civil Militar e os intelectuais eram alvos do regime. Anísio Teixeira foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central da História da Educação brasileira, desde a década de 1920 ao propor a criação da escola pública, laica, gratuita e obrigatória para toda a população. Expoente do movimento chamado *Escola Nova*, que tinha como princípio a ênfase ao desenvolvimento do intelecto e da capacidade de julgamento, em preferência à memorização. Nas décadas de 1950 e 1960 criou a Escola Parque, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia e, depois em Brasília Distrito Federal, além da criação da Universidade de Brasília, junto com seu discípulo Darcy Ribeiro. Foi também o criador da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – APES), que passou a se chamar Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira, na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%ADsio_Teixeira>. Acesso em: 12 de jan.2021.

princípios construtivistas. A partir da minha própria experiência pude observar que esse tipo de mudança gerava um impacto positivo, tanto no aproveitamento dos conteúdos, quanto no comportamento dos alunos. A partir desta observação se originou o recorte do objeto desta tese de doutorado.

A presente pesquisa parte de problematizações *pontuais* nas práticas pedagógicas de colégios de Ensino Médio, no âmbito da Metropolitana IV, da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), para pensar problemas mais gerais da educação no estado do Rio de Janeiro. São eles: o CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho, localizado no bairro de Campo Grande – município do Rio de Janeiro, o CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira e, o Colégio de Formação de Professores, C.E. Presidente Dutra, os dois últimos localizados no município de Seropédica.

Primeiro abordarei o CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira, no qual trabalho desde 2015, como diretor-geral, após ser aprovado em um processo seletivo interno da SEEDUC-RJ, em 2014. Depois de três anos, fui eleito diretor, num processo consultivo, e permaneço na função até o presente momento. Antes de vir para o CIEP 155, trabalhava no C.E. Presidente Dutra, onde comecei minha carreira em 1999, depois de passar no concurso de 1998 para professor de Ciências Sociais. Em 2001 fui eleito diretor-geral deste colégio, e em 2002, fui indicado ao cargo de Superintendente de Estado de Educação da SEEDUC-RJ, no breve mandato da governadora Benedita da Silva, voltando a dar aula no mesmo colégio em 2003 onde permaneci até 2014. Escolhi pesquisar também o CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho, por ele ter uma história de práticas pedagógicas através de seus Animadores Culturais bastante relevante e semelhante à do CIEP M^a Joaquina, além dos dois CIEP pertencerem a mesma Metropolitana IV.

Esta tese tem como objetivo geral investigar histórias das práticas pedagógicas entre professores(as) e Animadores(as) Culturais, a partir de memórias dos CIEP Maria Joaquina de Oliveira e Brigadeiro Sérgio Carvalho. Os objetivos secundários são: verificar se o projeto pedagógico dos CIEP tinha como meta a construção de uma escola humanista, que integrasse a cultura popular dos alunos à cultura letrada, e se de fato estes objetivos estavam presentes nas práticas pedagógicas dos CIEP; verificar ainda que conexões há entre o que denomino *pedagogia da festa* com atividades pedagógicas mais lúdicas, que se têm chamado de *aulas atrativas*, no interior do corpo administrativo da SEEDUC-RJ; em seguida, identificar que conceitos teórico-pedagógicos estão por detrás das práticas pedagógicas dos professores e se elas se articulavam com as atividades dos Animadores Culturais nos CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira e 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho; por fim, demonstrar como as práticas

pedagógicas do autor tinham correspondência com as atividades em que os professores e os Animadores Culturais interagiam na produção dos projetos e feiras pedagógicas desses colégios, fundamentando assim o conceito de *pedagogia da festa*, dentro do recorte temporal da pesquisa, de 1987 a 2002.

O CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira e o CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho, a rigor, formam o universo geográfico da pesquisa. O recorte do objeto da pesquisa são as *práticas pedagógicas* dos professores, dos corpos pedagógicos e dos Animadores Culturais desses dois CIEP, além das práticas pedagógicas do autor. Como marco temporal o ano de 1987, em que foi consolidado o Programa Especial de Educação, no final do primeiro governo de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, e ano em que foram inaugurados vários CIEP. A pesquisa vai até 2002, ano em que termina o mandato da Governadora Benedita da Silva⁷ e se encerram no Rio de Janeiro os governos que tiveram influência de Leonel Brizola⁸ e do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Benedita da Silva governou por apenas nove meses, pois nos três anos anteriores ela era vice-governadora de Antony Garotinho⁹, eleitos em uma chapa de aliança entre o PDT e o Partido dos Trabalhadores (PT) - ambos governos dos quais fiz parte. No de Antony Garotinho, fui assessor do Subsecretário de Segurança Pública, Luiz Eduardo Soares, em uma coordenação de Direitos Humanos, a qual formulava políticas públicas, visando diminuir a violência contra as mulheres, contra os homossexuais e a violência policial contra a juventude negra¹⁰. Já, no governo da Benedita da Silva, ocupei a Superintendência de Projetos Especiais da Secretaria de Estado de Educação.

⁷ Benedita Souza da Silva Sampaio (também conhecida como Bené) é uma política ativista do movimento negro e feminista que ocupou uma série de cargos públicos importantes. Fundadora do PT, Benedita foi a primeira senadora negra do país e a primeira vereadora negra da Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Manteve a coerência em todos os cargos que assumiu. Assim foi na condição de vereadora, deputada federal, senadora, vice-governadora, governadora, ministra de Desenvolvimento Social do primeiro Governo de Lula, e secretária estadual de Assistência Social e Direitos Humanos do Rio de Janeiro. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/deputados/73701/biografia>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

⁸ Leonel Itagiba de Moura Brizola (1922-2004); foi um engenheiro civil e político brasileiro. Considerado um líder da esquerda e um político nacionalista, foi governador do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, sendo o único político eleito pelo povo para governar dois estados diferentes em toda a história do Brasil. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Leonel_Brizola>. Acesso em: 19 jun, 2021.

⁹ Anthony William Matheus de Oliveira, mais conhecido como Anthony Garotinho (1960-), é um radialista e político brasileiro. Foi o 58º governador do Rio de Janeiro e candidato à presidência da república em 2002. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Anthony_Garotinho>. Acesso em: 19 jun, 2021.

¹⁰ A indicação para tal função foi consequência de minha militância no movimento negro e no movimento de defesa de crianças e adolescentes, e por já ter um acúmulo teórico: a publicação do livro *Violência e racismo: relatório sobre o extermínio de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro* e do artigo *Direitos humanos X violência policial*, ambos publicados pela ONG -Centro de Articulação de Populações Marginalizadas – CEAP)

A metodologia escolhida é qualitativa considerando a História da Educação e a Sociologia, perpassando também pela Psicologia da Educação. Partindo de uma abordagem (auto)biográfica, a metodologia tem como fonte a história oral, através de entrevistas semiestruturadas com dois professores(as), com a coordenação pedagógica e com os dois Animadores Culturais de cada uma das escolas, além do relato da minha trajetória prático-pedagógica. Como fontes impressas, são analisados os projetos políticos pedagógicos (PPP)¹¹ de cada um dos colégios, além de fontes iconográficas, como fotos de trabalhos, de projetos e de feiras pedagógicas realizadas nos respectivos CIEP.

O tema desta tese teve suas sementes na minha dissertação de mestrado, cujo título foi: “Identidades raciais e de gênero: construções na educação” (SANTOS, 2012). A escolha do tema era coerente com os anos de militância no Movimento Negro e com a minha bolsa de iniciação científica, no Núcleo da Cor, na Graduação em Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os temas centrais abordados e desenvolvidos na dissertação do mestrado foram o racismo e o machismo inconscientes, tendo como fontes os trabalhos dos meus alunos e suas relações raciais com os professores, os colegas de turma, e o corpo dirigente do Colégio Estadual Presidente Dutra. Entretanto, as análises das relações raciais e de gênero dos meus alunos na escola não estavam separadas das minhas práticas pedagógicas. Porém, não cabia na dissertação uma análise aprofundada desse ponto de vista metodológico. Logo, a análise das práticas pedagógicas dos(das) professores(as) nas escolas pesquisadas e na minha própria está sendo pesquisada agora na tese de doutorado.

Nesta nova empreitada, o primeiro desafio teórico a ser superado em relação ao recorte do objeto desta pesquisa se refere à sua interdisciplinaridade, já que o objeto em questão se encontra numa interseção entre a História da Educação, a Sociologia e a Psicologia da Educação. Contar um dos capítulos da História da Educação do Rio de Janeiro, ainda que do ponto de vista das suas práticas pedagógicas, requer um olhar histórico, porém, analisar que concepções teórico-pedagógicas foram utilizadas por esses professores nas suas práticas pedagógicas demanda também uma abordagem da Sociologia da Educação. Além disso, não se tem como pesquisar práticas de ensino-aprendizagem sem recorrer a autores clássicos do campo da Psicologia.

Para dar conta desta interseção disciplinar, priorizou-se para a fundamentação teórica,

¹¹ De acordo com Libâneo, o PPP é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. (LIBÂNEO, 2004).

Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Marc Bloch, Jean Piaget e Lev Vygotsky. Bourdieu, porque analisa a educação do ponto de vista macro das políticas sociais, das relações de poder do Estado e das lutas de classes. Conforme diz o autor, “a reprodução do sistema de ensino como instituição relativamente autônoma permite a reprodução da cultura dominante”, (BOURDIEU, 2008, p. 102).

Portanto, estar atento às observações de Bourdieu se faz importante para não perdermos de vista que os fracassos educacionais contêm a responsabilidade de pelo menos cinco atores sociais diretamente envolvidos no ensino-aprendizagem: a família, os alunos, os professores, as direções de escolas e as secretarias de educação. Logo, é um problema multifatorial, que não admite respostas simples de causa e efeito unidirecional. Portanto, utilizo a expressão *fracasso educacional*, no lugar de *fracasso pedagógico*, por entender que esta última expressão, bastante corriqueira, culpabiliza em geral os professores, mesmo que indiretamente; entretanto, os atores que detêm mais poder, dentro do sistema educacional são os mais responsáveis pelo seu fracasso ou seu sucesso. Neste caso, as secretarias de educação, são os atores sociais de maior poder no sistema educacional.

Norbert Elias foi escolhido por ser um pensador que se interessa principalmente pela história das ideias e pela sociologia da vida intelectual e permite fazer a ligação entre as práticas cotidianas e as estruturas sociais construídas ao longo da história. Conforme palavras de Heloisa Pontes, sobre Norbert Elias:

Extrapolando a agenda intelectual da sociologia, as questões analisadas por Elias vêm sendo discutidas e trabalhadas pelos psicanalistas interessados nas conexões da cultura com o inconsciente, pelos antropólogos que estudam as dimensões simbólicas das sociedades ocidentais, pelos historiadores atentos às engrenagens do cotidiano e, principalmente, pelos pesquisadores que se dedicam à história das ideias e à sociologia da vida intelectual. Os temas propostos, as fontes utilizadas e os objetos analisados por Elias não só permitem como também exigem essa empreitada interdisciplinar (PONTES, 1999, p. 17).

O segundo motivo do porquê escolher Norbert Elias, é que ele abre uma possibilidade analítica de se conjugar as dimensões micro e macro na análise dos fatos sociais. Depois de contar um capítulo da breve história da educação, em que professores e Animadores Culturais tiveram práticas pedagógicas multidisciplinares, no projeto pedagógico dos CIEP, qual seria o propósito de analisar essas práticas teórico-metodológicas na educação básica, se não as vincular às políticas educacionais da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro?

Por outro lado, convém frisar que as macropolíticas educacionais no Brasil são traçadas no Ministério da Educação, que as repassa para as secretarias estaduais de educação, para que, a partir desse balizamento, elaborem as políticas para seus municípios. Ainda que haja relativa autonomia dos municípios para aderirem a certos programas e projetos

pedagógicos estaduais e federais, a sua não adesão implica em restrição de parcelas significativas de recursos.

Consequentemente, tanto a interdisciplinaridade entre a História e a Sociologia da Educação, quanto o vínculo entre as práticas pedagógicas do “chão da escola”, com as políticas educacionais dos seus governos, fazem-se imperativas, se quisermos ter uma compreensão mais profunda da nossa educação.

Para Norbert Elias:

Na atual estrutura da pesquisa histórica, uma linha divisória costuma ser traçada entre o trabalho dos historiadores e o dos psicólogos. [...]. Permanece obscuro o caminho que leva, na própria história ocidental, da estrutura mais simples, [...] para a mais diferenciada. Exatamente porque o psicólogo pensa não-historicamente, porque aborda as estruturas psicológicas dos homens de nossos dias como se fossem algo sem evolução ou mudança, os resultados de suas investigações pouco servem ao historiador. E porque, preocupado com o que chama de fatos, evita problemas psicológicos, o historiador pouco tem a dizer ao psicólogo. A situação é pouco melhor no caso da sociologia. Na medida em que chegue a se interessar por problemas históricos ela aceita sem reservas a linha divisória traçada pelo historiador entre a estrutura aparentemente imutável do homem e suas diferentes manifestações [...]. Permanece sem reconhecimento o fato de que uma psicologia social histórica, um estudo simultaneamente psicogenético e socio genético, é necessária para traçar as conexões entre todas essas diferentes manifestações dos seres humanos. Os que se interessam pela história da sociedade, como os que estudam a história da mente encaram a “sociedade” e o mundo das “ideias” como duas formações diferentes que podem haver sentido em separar (ELIAS, 1993, p. 234-235).

Elias observa que o homem é um ser extraordinariamente maleável, e que as mudanças que ocorrem nas suas atitudes, durante toda a sua vida, não se limitam ao que se classifica de fisiológico e/ou psicológico, pois tais fenômenos também se remodelam com o curso da história, de acordo com as relações sociais que se estabelecem ao longo das vidas humanas. O autor propõe, como método eficiente de análise para compreender os fenômenos sociais, uma interdisciplinaridade entre pelo menos três ordens de fatores: os históricos, os psíquicos e os sociológicos. Ou seja, os fatos sociais não existem de forma estanque, isolados do desenvolvimento histórico do homem. Essa interdisciplinaridade proposta por Norbert Elias fundamenta, neste trabalho, os conceitos que serão os instrumentos para contar como se deram algumas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) e Animadores(as) Culturais e como elas se vinculam ou não a certas políticas educacionais.

A metodologia do historiador Marc Bloch (2001) foi importante para a pesquisa por ele entender os fatos históricos como um problema, e olhar para o passado na tentativa de compreender o presente; além de problematizar a história e não olhar para as fontes como algo dado, já que faz perguntas a partir de problemas do presente e procura responder a partir

do passado. Seu olhar para o presente busca compreender o passado, e seu olhar para o passado busca respostas para os problemas do presente. Assim, olhar para o modo como os professores deram aulas a partir das últimas três décadas poderá contribuir para explicar o que mudou ou não nas práticas pedagógicas presentes nesses colégios, quais teorias e metodologias pedagógicas foram utilizadas, e se há semelhanças ou diferenças com as práticas pedagógicas do conjunto dos colégios do Rio de Janeiro. “Afinal, para que serve a História?” A leitura de Marc Bloch (2001) será útil também para ampliar o olhar sobre as fontes, pois à medida que se interroga tais fontes, desmistifica-se a ideia de que elas falam por si mesmas. Quando a fonte me diz: “a Sociologia é uma matéria muito chata”, várias perguntas precisaram ser feitas para que se desvele o que está por detrás deste fato social, usando o linguajar positivista de Durkheim (1995). Vejamos também o que diz Heloisa Pontes sobre tal problema:

O grande inconveniente empobrecendo o historicismo [é] de limitar a história à “estrita observação dos fatos, à ausência de moralização e de ornamento, à pura verdade histórica” [...] O que Marc Bloch não aceitava em seu mestre Charles Seignobos, [...] era iniciar o trabalho do historiador somente com a coleta dos fatos, ao passo que uma fase anterior essencial exige do historiador a consciência de que o fato histórico não é o fato “positivo”, mas o produto de uma construção ativa de sua parte para transformar a fonte em documento e, em seguida, constituir esses documentos, esses fatos históricos, em problema. Eis o sentido do “positivismo” recriminado nesses historiadores, positivismo que se tingia de utilitarismo quando, em vez de fazerem a história total, eles reduzem o trabalho histórico ao que lhe parece capaz de “servir à nação” (PONTES, 1999, p. 17).

Depois de problematizar as fontes, ou seja, os projetos e as feiras pedagógicas dos professores nas suas relações com os Animadores Culturais, o segundo desafio é como vou tratar as fontes de um objeto interdisciplinar. A escolha de Leandro Karnal e Flávia Tatsch se deu por possuírem um olhar ampliado sobre tratamento de fontes, pois, em suas palavras:

Discutir o que consideramos um documento histórico é, na verdade, estabelecer qual a memória que deve ser preservada pela História e qual o estatuto da própria História. A categoria documento define uma parte importante do campo de atuação do historiador e a amplitude da sua busca. Se a ideia “sem documento não há História” fez carreira fulgurante e incontestável, ela nublou outra questão central: o que é um documento. (KARNAL; TATSCH, 2012, p. 37).

Os autores seguem ampliando não só a visão do que seriam os verdadeiros documentos a serem tratados como fontes históricas, mas principalmente como essas fontes históricas podem ser lidas e interpretadas ao sabor dos *pontos de vista dos nativos*, como diria Clifford Geertz, e/ou de diferentes leitores e historiadores. Além disso, utilizam como interessante exemplo a carta escrita por Pero Vaz de Caminha, considerada a certidão de nascimento do Brasil.

A visão anterior omite a história do documento, ou seja, como determinado grupo e

determinada época consideraram que aquela folha estivesse na categoria de um verdadeiro “documento histórico”. Tome-se a mesma carta de Caminha para exemplificar esse problema. Enviada no navio de mantimentos para Portugal, foi recebida com interesse na corte de D. Manoel, o Venturoso, mas não pelo “achamento” do que viria a ser o Brasil, mas em função das notícias da viagem que estabeleceria o comércio com a Índia. Para o ansioso monarca e seus cortesãos, o objetivo central era a rota para o Oriente. [...] Por mais de duzentos anos, o documento que temos na conta de preciosíssima certidão de nascimento do Brasil ficou na Torre do Tombo em Portugal, sem que ninguém tivesse um interesse específico por ele. Apenas em 1773, um funcionário chamado José de Seabra da Silva mandou tirar cópia do texto. Quase meio século depois, em 1817, ele seria publicado pela primeira vez na *Corografia Brasílica ou Relação Histórico-geográfica do Reino do Brazil*, pelo padre Manoel Aires de Casal. [...] A fortuna crítica da carta tinha despertado. No contexto da valorização da entidade nacional no Brasil independente [...]. Desde o século XX, ela passou a ser republicada constantemente, foi citada em abundância e entrou nos livros didáticos como referência obrigatória. (KARNAL; TATSCH, 2012, p. 38-39. Grifo do autor).

Karnal e Tatsch ressaltam também como os diferentes contextos históricos podem determinar diferentes possíveis leituras de um documento, demonstrando como, na mesma Carta de Caminha, o passado e o presente possibilitam um diálogo com diferentes interpretações ao longo do tempo.

Dizendo de modo diferente: o crescimento da importância da Carta de Caminha dependeu do crescimento do Brasil, [...] dependeu do crescente orgulho português pelo passado épico das navegações e do contexto do quinto centenário no ano de 2000.[...] variam também os agentes que o leem. Por exemplo: um funcionário na cultura da ditadura do Estado Novo poderia ver em Caminha um documento extraordinário da cultura que nascia [...]. Porém um indigenista, contemporâneo [...] verá no mesmo documento a certidão de óbito de muitas populações indígenas. (KARNAL; TATSCH, 2012, p. 41).

No texto acima, os autores descrevem possíveis leituras que o documento histórico de Pero Vaz de Caminha possibilita. Transpondo para o nosso contexto, o que se apresenta é apenas uma das possíveis interpretações sobre as práticas pedagógicas dos atores sociais contidos nos projetos político-pedagógicos desses colégios, considerando ainda que esses próprios atores sociais, no papel de objetos da pesquisa, podem fazer leituras diversas das que fizemos enquanto pesquisador.

Ainda no campo das fontes, além dos documentos escritos, este estudo “usou e abusou” de entrevistas com professores, coordenadores pedagógicos e Animadores Culturais. Para fundamentar sobre fontes orais optou-se por Marieta Ferreira e Janaína Amado, pela qualidade diferenciada de suas discussões sobre o tema, alargando consideravelmente as concepções e status de diferentes fontes, como demonstram no texto que segue:

[...] na história oral, existe a geração de documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular: são resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, entre sujeito e objeto de estudo; isto leva o historiador a afastar-se de interpretações fundadas numa rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa e a buscar caminhos alternativos de interpretação. (FERREIRA; AMADO, 1998, p. 18).

Na área da historiografia, legitimar o campo da *História Oral*, não foi uma tarefa fácil para os formuladores da *Nova História*. Consequentemente, conceber entrevistas como *documentos*, a princípio, parecia uma heresia para os ainda adeptos da ciência positiva. Neste sentido, Marieta Ferreira e Janaína Amado abusam da História Oral e das entrevistas como fontes documentais.

António Nóvoa e Mathias Finger auxiliam na fundamentação teórico metodológica (auto)biográfica, tendo em vista que são especialistas em biografias docentes. Assim, investiguei não só lampejos da biografia de outros professores, mas principalmente a minha própria biografia, ainda que parcialmente:

A partir do conceito de auto formação participada, o autor desenvolve uma reflexão essencialmente metodológica sobre as potencialidades e os limites do método biográfico no âmbito da formação de formadores, insistindo em três ideias: as histórias de vida constroem-se numa perspectiva retroativa (do presente para o passado) e procuram projetar-se no futuro; a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida no passado; é fundamental que a abordagem biográfica não deslize no sentido de favorecer uma atitude “intimista” (e não participada), à medida que tal poderia dificultar a meta teórica a atingir, isto é, a compreensão a partir da história de vida de cada um processo de formação dos adultos. (FINGER; NÓVOA, 1988, p. 23-24).

Neste ponto me deparei com mais um desafio: o de ter também como fonte a história das minhas práticas pedagógicas enquanto professor. A primeira reflexão que fiz é que estava *observando o familiar*, o que requer um distanciamento na hora da análise, como nos ensinou Gilberto Velho (1973)¹². Segundo este autor e contrariando Clifford Geertz (1997), ao mesmo tempo em que o pesquisador está olhando para o relato, *do ponto de vista do nativo*, o nativo virou pesquisador. O professor que virou pesquisador, passa a ser sujeito e objeto da pesquisa ao mesmo tempo. Este é o principal problema a ser enfrentado pela pesquisa (auto)biográfica.

A formação de formadores tem sido um dos domínios privilegiados de aplicação do método biográfico. O motivo parece óbvio: dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação. (FINGER; NÓVOA, 1988, p. 24).

Convém ressaltar que este não é um caso clássico de autobiografia, pois não estou relatando a minha história de vida no seu conjunto; nem chega a ser a minha trajetória acadêmica. O que está sendo contada é a minha trajetória como educador, não como aluno, ou seja, um fragmento de autobiografia. Como para a Nova História, qualquer pista ou indício, desde pinturas rupestres, passando por excrementos de animais, a galhos recém-quebrados em uma floresta, podem ser tratados como fonte histórica, segundo Ginzburg (2010). Assim,

¹² Segundo Clifford Geertz em sua obra *O Saber Local* (1997), no capítulo *O Ponto de Vista do Nativo*, o autor observa que epistemologicamente não é possível que os antropólogos cheguem a conhecer a maneira como o nativo pensa, sente e percebe o mundo.

sinto-me autorizado a utilizar fragmentos de minha biografia como fonte, e penso que António Nóvoa é o mais indicado para fundamentar esta parte da pesquisa.

Ao mesmo tempo, quero ainda pedir, não uma licença poética, mas sim uma *licença metodológica*, à minha orientadora e à banca examinadora da tese, por, em alguns momentos da pesquisa, não seguir à risca alguns procedimentos metodológicos clássicos, como: o recorte temporal, em que às vezes cito fatos mais recentes da minha trajetória acadêmica, e também o recorte geográfico, quando me reporto ao C.E. Presidente Dutra e a própria SEEDUC-RJ, o que me faz abranger dois municípios, Seropédica e o Rio de Janeiro.

Ao cometer tais “transgressões”, busco alento em Pierre Bourdieu em *Homo Academicus* (1984), ao afirmar que os estudantes de pós-graduação não escrevem o que eles querem, mas sim, o que seus orientadores e as instituições de pesquisas, as quais estão vinculados, querem. Eles só têm liberdade de escreverem o que querem quando terminam o Doutorado. Evoco ainda Clifford Geertz (1997), em o *Saber Local*, quando diz: “Os etnógrafos não estudam as aldeias, e sim, nas aldeias” (GEERTZ, 1997, p. 86). Ou seja, eles estudam a dimensão micro da aldeia, para compreender, as dimensões macro, das sociedades complexas. [...]. “Com tudo é impossível que o antropólogo não faça as suas interpretações, pois ele não pode se desfazer de sua bagagem intelectual.” (GEERTZ, 1997, p. 86-87).

Logo, as eventuais “fugas” metodológicas não comprometem a fundamentação nem os objetivos da pesquisa, pelo contrário, as enriquecem. Alguns comportamentos no campo da nossa educação são estruturantes, pois se repetem ao longo da nossa história. Por exemplo, a metodologia das práticas pedagógicas do conjunto dos nossos professores ao longo do último século, continua tradicional, bancária, behaviorista, assim como a resistência das nossas elites em não permitir que se construa no Brasil, um sistema educacional de qualidade para todos. Mantêm-se a velha ideia de se ter uma boa educação até o chamado *Ensino Superior*, para as elites, e outra educação de baixa qualidade, até o Ensino Médio, para as massas. Esta última deve ser de preferência o ensino profissionalizante, que além de atender o mercado de trabalho, prepara as massas para o trabalho braçal. Este pensamento vem desde o Brasil Colônia, pois as elites sempre se recusaram a trabalhar com os braços em nosso país.

Não por acaso, o projeto da Escola Parque, de Anísio Teixeira, foi altamente criticado por ser de alto custo. Cinquenta anos depois, o projeto dos CIEP, de Darcy Ribeiro, recebeu a mesma crítica. À medida que se faz esta constatação, se realiza uma análise mais sociológica do que histórica, onde o recorte temporal é menos rígido, ou se assemelha mais à História do Tempo Presente, e menos à História Factual. Afinal, o que é um método, senão um dos caminhos possíveis de se buscar conhecimento? Quando as teorias metodológicas não se

adequarem realidade dos fatos, é preciso repensar as teorias metodológicas e não distorcer os fatos.

Para a fundamentação dos conceitos construtivistas, buscou-se principalmente Vygotsky, por demonstrar a relevância das relações socioculturais na aprendizagem e possibilitar um olhar diferenciado sobre os adolescentes. Como os conceitos do que se convencionou chamar de construtivismo foram elaborados empiricamente em pesquisas majoritariamente com crianças, observei que, há poucos estudos pedagógicos formulados abordando adolescentes.

Logo, pode-se partir da observação de Emília Ferreiro (apud AZENHA, 1995), ao afirmar que “as pesquisas comparativas [...] não concernem somente a criança, mas o desenvolvimento em seu conjunto, inclusive os estágios finais adultos”. Esta afirmação nos indica que, não só nas teorias pedagógicas, mas também nas práticas pedagógicas, alguns professores tratam os adolescentes como se fossem crianças, enquanto outros os tratam como se fossem adultos. Entretanto, eles têm suas especificidades no processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, partindo do sucesso pedagógico do conceito de brinquedoteca, e da observação de que o mundo das crianças se resume em brincadeiras, percebi nos meus vinte anos de ensino-aprendizagem que, se dependesse dos adolescentes a vida se resumiria em festas. Estas observações inspiraram a construção do conceito de *pedagogia da festa*, que se resume *a toda e qualquer atividade lúdica escolar que tenha objetivo pedagógico*. As aulas que incluem o lúdico, as atividades artísticas, as atividades esportivas, e, os trabalhos pedagógicos que culminam com o *espírito da festa*, despertam maior interesse nos alunos adolescentes. As chamadas *aulas atrativas*, articuladas com os projetos ou feiras pedagógicas nos colégios citados, produzem um impacto positivo, tanto no aproveitamento pedagógico, quanto no comportamento dos alunos.

A tese está organizada em quatro capítulos. A introdução faz uma contextualização da educação brasileira inserindo o projeto pedagógico dos Centros Integrados de Educação Públicas – CIEP. Em seguida, aborda as metodologias utilizadas na pesquisa apresentando a delimitação temática e temporal, a justificativa, os objetivos, as fontes e os procedimentos teórico-metodológicos adotados, além de apontar os principais autores que serão discutidos posteriormente.

O capítulo 1 intitulado *Do Construtivismo à Pedagogia da Festa* descreve o subprojeto da animação cultural, o qual vai se entrelaçando com os pensamentos dos teóricos na construção do conceito de *pedagogia da festa*. Para a fundamentação teórica desta etapa são analisadas as teorias de alguns autores construtivistas e humanistas, com destaque para

Lev S. Vygotsky por ser o autor que demonstra a forte influência que o fator cultural exerce sobre a aprendizagem e sobre a formação da personalidade da criança, além de Howard Gardner com seu conceito das inteligências múltiplas.

O capítulo 2 intitulado *O Projeto Pedagógico dos Centros Integrados de Educação Pública* faz uma descrição do CIEP M^a Joaquina de Oliveira e do CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho apontando que o projeto pedagógico dos CIEP foi inspirado no projeto da Escola Parque de Anísio Teixeira.

O capítulo 3 intitulado *A Animação Cultural e sua Contribuição Pedagógica* faz uma análise das experiências cultural-pedagógicas dos Animadores Culturais nos dois CIEP, objetivando demonstrar um paralelo de suas práticas com o conceito de *pedagogia da festa*.

O capítulo 4 intitulado *Memórias de Professores e Alunos: uma pedagogia em construção* aborda um fragmento (auto)biográfico relatando as experiências de ensino-aprendizagem do autor, além de alguns depoimentos de alunos sobre as práticas pedagógicas de seus professores.

Nas considerações finais, reafirmo o quanto as teorias e os conceitos construtivistas e humanistas, em particular os de Lev Vygotsky, Paulo Freire e Howard Gardner, ainda têm muito a contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem no Brasil, considerando que os ventos oriundos da Pandemia do Covid-19 aceleraram a “permanência” e a fragilidade da educação a distância. Com a elaboração do conceito de *pedagogia da festa*, espero deixar minha contribuição, demonstrando o quanto as práticas pedagógicas que investem na interatividade humana e no lúdico, não podem - nem devem - sair de “moda”, sob o risco de um grande retrocesso qualitativo na educação brasileira.

- DO CONSTRUTIVISMO À PEDAGOGIA DA FESTA

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”.
(Carlos Drummond Andrade).

Se o *brincar* é uma atividade primordial no desenvolvimento da criança, principalmente na idade pré-escolar, a *festa* tem semelhante correspondência para o adolescente, tanto no seu desempenho pedagógico, quanto na passagem à vida adulta. A fase da adolescência é a transição do mundo da fantasia e do faz de conta das crianças para a vida real e concreta dos adultos, repleta de compromissos e responsabilidades, coisas que os adolescentes não gostam. É ao longo da adolescência que acontece a passagem do pensamento concreto da infância para o pensamento abstrato do adulto. Para Levi Semenovitch Vygotsky (2006), essa passagem se dá numa relação dialética do biológico com o social - uma formulação diferente da construção psíquica estrutural, como pensou Jean Piaget.

Vygotsky teve que reformular, em sua obra *Sobre a Questão da Dinâmica do Caráter Infantil* (2006), os próprios postulados da psicologia para demonstrar que o caráter da criança era algo dinâmico e não estático, como formularam a maioria dos pensadores do início do século XX, inclusive Piaget. Ele precisou demonstrar que o objeto da psicologia está no encontro dialético do biológico com o social. É a partir das diferentes formas sociais que cada indivíduo tatua sua experiência cultural no seu corpo e na sua psique. É na sua herança biológica que o social constrói a psique, a sua personalidade. Este é o objeto de pesquisa da psicologia. Enquanto Sigmund Freud concebia uma psique humana universal, Vygotsky a concebia como dialética e histórica. São dois paradigmas diferentes, pois o primeiro, parte de um pressuposto estrutural, concebendo uma psique humana igual para todos os homens de todas as sociedades e em todos os tempos, já o segundo pressupõe que a psique humana é plástica, dialética, varia no tempo e de cultura para cultura. Essas diferenças vão influenciar diferentes escolas na Psicologia, na Psicopedagogia e na Antropologia. Reconhecer a diferença epistemológica entre a linha de pensamento estrutural e a linha de pensamento dialética é fundamental para identificar as diferenças entre as obras de Piaget e Vygotsky.

Penso que não convém abordar conceitos do construtivismo sem dialogar com Jean Piaget, ainda que sua produção não trate diretamente do ensino-aprendizagem e nossa abordagem vá fundamentar-se principalmente em Vygotsky. No conjunto da obra, os fundamentos metodológicos dos dois autores são excludentes, mas para a análise concreta da

realidade educacional, em várias situações eles são complementares. Logo, dentre os principais conceitos de Jean Piaget, os que utilizarei para efeitos de análises, buscando compreender as diferenças nos processos de aprendizagem entre a criança e o adolescente, serão os seus períodos do desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget (apud MOREIRA, 2017), a criança passa por quatro períodos no seu desenvolvimento cognitivo: o primeiro é o sensório-motor, que vai do nascimento aos dois anos de idade. Neste período, a criança não diferencia o seu *eu* do meio em que ela está inserida - em particular, do *eu* da sua mãe. Esta é uma fase em que ela é extremamente egocêntrica.

O segundo período é o pré-operacional, que vai dos dois anos aos seis ou sete anos. É o período em que a criança passa a usar a linguagem, os símbolos e as imagens mentais. O seu pensamento começa a se organizar, sua atenção volta-se para as características mais atraentes dos fatos, como as cores, o tamanho e as formas, mas ainda não tem uma lógica formal, e ainda não tem um pensamento reversível, ou seja, não é capaz de seguir um raciocínio e no final fazer o raciocínio inverso, para comprovar uma premissa.

Dos sete aos onze ou doze anos se dá o período operacional concreto. A criança vai se desprendendo do egocentrismo e o seu pensamento vai adquirindo uma lógica de operações reversíveis. Porém, seu pensamento opera ainda dentro de uma lógica do concreto, baseado em objetos reais e acontecimentos do momento presente, não em objetos conceituais e, acontecimentos pretéritos ou futuros. Elas ainda têm dificuldades de raciocinar com hipóteses, pois as suas estruturas mentais necessárias para desenvolver o pensamento abstrato ainda estão em formação. Para alcançar o pensamento abstrato que está se iniciando, a criança precisa partir de um fato concreto até chegar a um raciocínio abstrato.

Por volta dos onze ou doze anos inicia-se o quarto período do desenvolvimento mental, o qual atravessa a adolescência e vai até a idade adulta. É também chamado de o período das operações formais. Surge neste período a capacidade de raciocinar através de hipóteses e não apenas a partir de objetos concretos ou acontecimentos presentes. Agora o adolescente já se mostra capaz de elaborar proposições e seguir operando mentalmente. A realidade já pode ser considerada secundária em relação a possibilidade e ao hipotético-dedutivo. O adolescente já demonstra capacidade de manipular construções mentais e relações entre diferentes fatos observáveis que tenham ocorrido. Segundo Piaget, este período se prolonga até a idade adulta, porém, com as importantes observações que seguem abaixo:

Cabe, contudo, destacar que ao longo do desenvolvimento mental de uma criança, a passagem de um período para outro não se dá de maneira abrupta. Cada período tem as características predominantes anteriormente descritas; indivíduos na faixa etária

correspondente apresentam, predominantemente, comportamentos consistentes com essas características. Tais indivíduos podem, no entanto, ocasionalmente comportar-se de maneira correspondente a períodos anteriores, (comportamentos típicos de períodos posteriores são raramente apresentados). Por outro lado, a ordem dos períodos é invariável, embora possam ser observadas diferenças na idade em que as crianças atingem cada período. O importante é a sucessão de períodos pelos quais o indivíduo necessariamente passa até chegar ao pensamento formal, não as idades cronológicas em que isso acontecesse. (PIAGET apud MOREIRA, 2017, p. 99).

Esses quatro marcadores temporais das idades das crianças e adolescentes certamente não dão conta de todas as situações reais e concretas ao longo do desenvolvimento de todas as crianças, mas podem ser utilizadas para simplificar e generalizar as diversas realidades, funcionando como modelos *tipo ideal* - conceito elaborado por Max Weber em sua obra *Economia e Sociedade* (1982).

A partir deste resumo sobre os períodos do desenvolvimento mental, formulados por Piaget, convém abordar dois fatores reais e recorrentes, que vão fazer toda a diferença entre as suas formulações teóricas e as de Vygotsky: o primeiro, muito bem investigado por Lev S. Vygotsky, em sua obra *Pensamento e Linguagem* (1996), é a demonstração da primazia da influência da socialização no desenvolvimento do pensamento da criança, em particular da comunicação através da fala. O segundo, que tem forte influência do primeiro, mas não exclusivamente, é o peso que a socialização faz na diferença de tempo que os alunos levam para atingir cada período de seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, alguns alunos levam mais tempo que outros para atingir o desenvolvimento cognitivo correspondente ao pensamento abstrato, por forte influência da sua socialização.

Logo, a socialização da criança tem significativa importância para o desenvolvimento do seu pensamento abstrato e das funções psicológicas humanas. Por exemplo, as crianças que crescem em famílias intelectualizadas, com pais que têm nível superior e com acesso às diversas ferramentas de apoio ao ensino-aprendizagem, têm mais influências positivas que contribuem para o desenvolvimento cognitivo do que as crianças que crescem em famílias com pouco estímulo ao desenvolvimento intelectual, pais com nível educacional básico, e pouco acesso às melhores ferramentas pedagógicas.

Pierre Bourdieu (2008) observou ainda que o capital cultural da criança herdado da família tem mais influência que o capital econômico no desempenho dos alunos.

Observando o desempenho das crianças em idade escolar Bourdieu notou que o estoque de capital cultural delas era diferente de acordo com a classe social originária. Considerando o capital cultural um “*arbitrário cultural*”, notou que crianças que chegavam à escola com capital cultural valorizado no interior da escola eram melhores recompensadas pelos professores, assim como possuíam melhores condições de absorver o que estava sendo ensinado; haja visto que não se tratava de algo estranho a suas vidas cotidianas. Já as crianças originárias das classes populares, não enxergavam os conteúdos escolares como algo atrativo, isto por estar

distante de suas realidades cotidianas. Em outros termos, algumas crianças possuíam uma predisposição a aprender e outras não. O capital cultural que dispunham previamente era, para Bourdieu, um elemento importante nessa predisposição e, conseqüentemente, no sucesso ou insucesso dos alunos. (BODART, 1998, grifo nosso)

Por outro lado, observando o sistema educacional brasileiro, percebe-se um aprofundamento das reprovações e abandono escolar na faixa etária da pré-adolescência e, em seguida, na adolescência, nos períodos correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental II e ao longo do Ensino Médio. Conseqüentemente, o principal problema da educação hoje no Brasil ainda é a evasão escolar, que tem uma relação direta com a baixa qualidade do ensino-aprendizagem. Na Região Sudeste, 40,2% dos nossos estudantes chegam aos 19 anos sem terminar o Ensino Médio. Este índice sobe para 58% na Região Nordeste. No Ensino Fundamental, 24,2% dos jovens de 16 anos ainda não concluíram esta etapa do ensino. Entre eles, 23% não estão mais na escola. São números escandalosos que os governos não discutem e nem divulgam.¹³

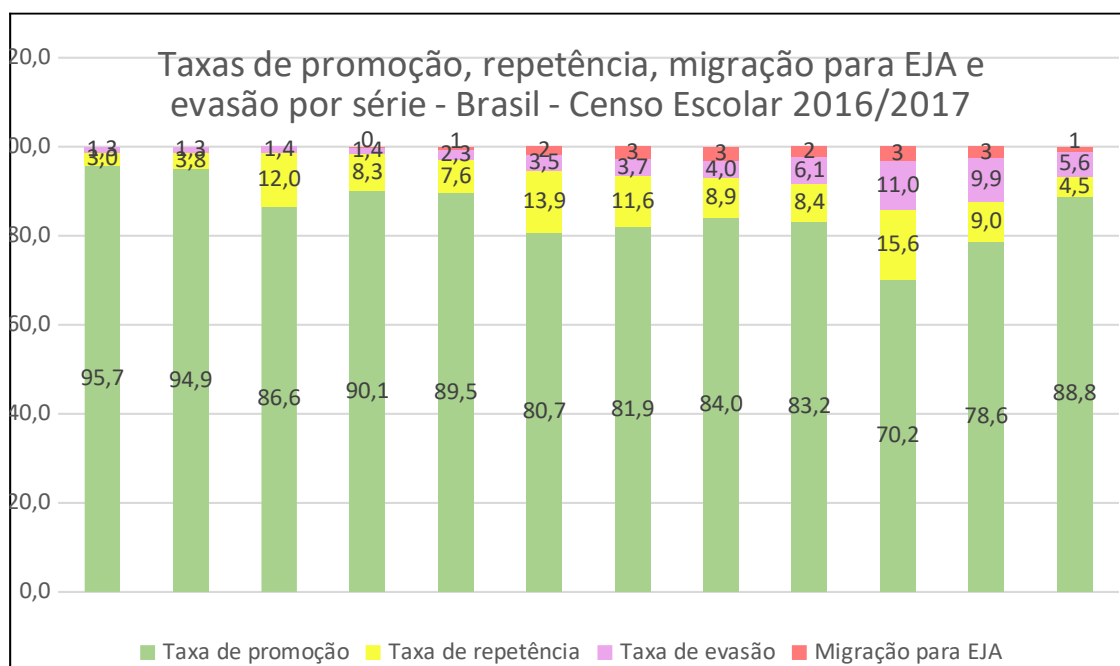
No município de Seropédica, que faz parte do universo desta pesquisa, o índice de evasão escolar no segundo seguimento do Ensino Fundamental é de 32,5%. Posteriormente, em torno de 27% daquele universo volta para cursar o *Ensino de Jovens e Adultos (EJA)*, já completamente fora da idade/série adequada. Muitos desistem novamente, e ficam neste “vai e vem” à medida que, em geral, as empresas que oferecem empregos formais com carteira assinada exigem o diploma do Ensino Médio. Em sua maioria, esses alunos já estão em uma fase da vida que precisam trabalhar para se sustentarem ou sustentar a família, e os educadores sabem quais são as dificuldades e as implicações de quem estuda e trabalha ao mesmo tempo.

¹³ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/18/>>. Acesso em: 09/02/2020.

1.1 O Que Sugerem os Indicadores Educacionais

O ensino obrigatório no Brasil é denominado de Ensino Básico e está dividido em: Ensino Infantil, que vai da creche ao pré-escolar; Ensino Fundamental I, que vai do 1º ao 5º ano; Ensino Fundamental II, que vai do 6º ao 9º ano; e Ensino Médio, que vai do 1º ao 3º ano. Ao analisar no Gráfico 1 abaixo os índices de reprovação, a transferência para o EJA, e a evasão escolar dos últimos anos, conclui-se que esses problemas vão se agravando ao longo do Ensino Fundamental II e início do Ensino Médio. Porém, dois fatos merecem destaque: a passagem do 5º para o 6º ano e do 9º ano para o 1º ano do Ensino Médio. Tais episódios correspondem a passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, e deste para o Ensino Médio. Esses dois momentos representam mudanças radicais na vida dos estudantes, que merecem análises mais minuciosas porque envolvem fatores que estão além dos *muros da escola*.

Gráfico 1 – Indicadores educacional do Ensino Fundamental e Médio do Brasil.



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep

Legenda: Rendimento X fluxo escolar: os indicadores de rendimento se referem à situação final do aluno ao final de um período letivo declarada no Censo Escolar, podendo o mesmo ser aprovado, reprovados ou ter abandonado a escola durante aquele ano letivo. Já os indicadores de fluxo escolar avaliam a transição do aluno entre dois

anos consecutivos considerando os seguintes cenários possíveis: promoção, repetência, migração para EJA e evasão escolar.

Ao longo do Ensino Fundamental I, o aluno tem um convívio intenso com uma professora que passa 5 horas por dia e 5 dias por semana com ele, que lhe ensina todas as disciplinas do currículo e acompanha parte dos seus conflitos e dos seus sucessos pedagógicos - quase como uma segunda mãe que, por esse conjunto de fatores, ele chama de Tia. Consequentemente, no Ensino Fundamental I o aluno está mais próximo de uma pedagogia não só construtivista, mas principalmente humanista, como pregaram Paulo Freire e Carl Rogers com seus princípios do professor facilitador. Este princípio abrange uma compreensão maior da autoestima do aluno, em uma relação de *empatia* e de mais amor com o mesmo, como propõe Paulo Freire.

Quando o aluno passa para o Ensino Fundamental II, tudo isto se acaba, e ele sofre um choque cultural muito grande. Agora o aluno tem dez professores, com os quais ele não tem nenhuma intimidade, que passam poucas horas por semana com ele e, dentre as novas disciplinas, algumas lhes parecem “estranhas e difíceis”, como a Física, a Filosofia, a Sociologia. Ele se depara com uma pedagogia bancária, ameaçadora, fundada na memorização e na reprovação, inibindo fortemente suas curiosidades, liberdade e potencialidades naturais para o aprender.

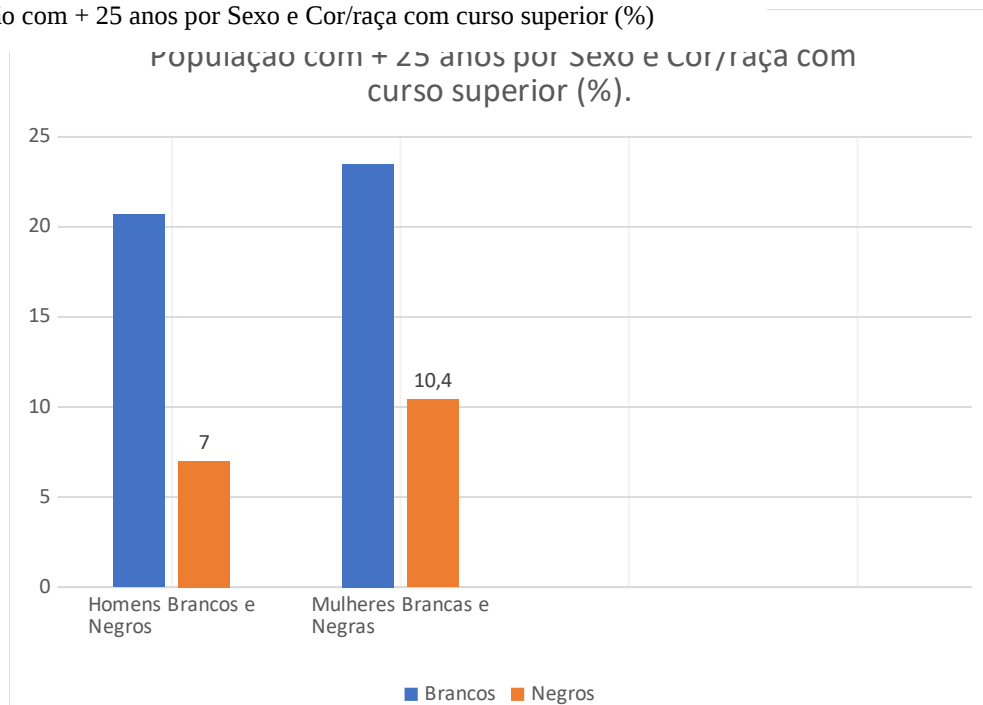
Este processo corresponde a um verdadeiro rito de passagem¹⁴. A passagem do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio corresponde a um segundo rito, com alguns fatores extracurriculares agravantes. A partir dos 15 anos os alunos do sexo masculino das classes populares começam a serem pressionados socialmente a entrarem no mercado de trabalho, principalmente aqueles que já têm repetência ou defasagem idade/série no currículo. Vários são os fatores, desde a necessidade de ajudar a comprar alimentos para a família, até o desejo de querer a roupa da moda. Não por acaso, a primeira série do Ensino Médio tem o maior índice de reprovação de todo o ensino básico, de 15,6%. Já com as meninas esta pressão é menor, mas acontece geralmente quando a família não tem nenhuma condição de sustentá-las. Algumas vão para atividades de apelo sexual ou exposição do corpo, outras chegam até a prostituição propriamente dita. Ocasionalmente, algumas passam por outro fenômeno, que é a gravidez na adolescência, que em 2019 estava com uma taxa de 18% das meninas até os 19

¹⁴ Ritos de passagem, como define Victor Turner são celebrações, momentos, eventos, que irão demarcar a mudança de status de um indivíduo dentro do grupo social a que pertence. Durante o rito de passagem ainda não somos nem o que éramos, e nem aquilo que almejamos nos tornar; ou como diria a dona Britney Spears “Não sou mais uma garota, mas ainda não sou uma mulher”. <https://oritodepassagem.wordpress.com/2013/09/08/o-que-o-rito-de-passagem-1-separacao/>. Acessado em 28/09/2021.

anos de idade¹⁵. Esse conjunto de fatores tem forte impacto na repetência, na migração para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), até chegar à evasão escolar.

Ainda em relação as meninas, a cultura patriarcal e machista das famílias, que pregavam que as filhas não precisavam estudar porque arranjaríamos um “bom casamento” e o marido iria sustentá-las, diminuiu significativamente no último meio século. O conjunto desses fatores, nas últimas décadas, tem levado a significativas diferenças nos índices de escolaridade entre homens e mulheres. Tanto no ensino médio quanto no ensino superior, a partir de meados dos anos de 1980, as mulheres têm alcançado níveis de escolaridade maiores que os homens.

Gráfico 2 – População com + 25 anos por Sexo e Cor/raça com curso superior (%)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep

Nos últimos 60 anos as mulheres tiveram um crescimento na trajetória acadêmica extraordinária, em relação aos homens.

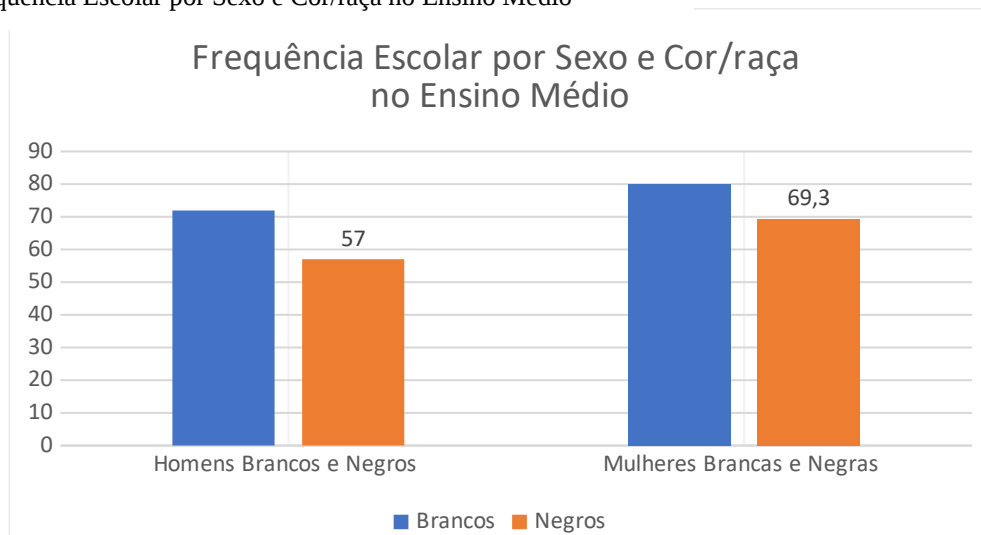
A [...] quantidade de homens e mulheres matriculados no ensino secundário e superior no início do século XX no Rio de Janeiro. O que se destaca é que no ensino médio o número de mulheres representava menos de 25% do total de matrículas. Já no ensino superior, as mulheres não chegavam nem a 1,5% do número de matriculados. Pode-se observar [...], a evolução média de anos de escolaridade para ambos os sexos, de 1960 até 2008. As mulheres partem de uma média de 1,7 anos de escolaridade em 1960 e alcançam 7,3 anos em 2008. Já os

¹⁵ Disponível em: <http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_apload/_21621c-GPA_Prevencao_gravidez_adolescencia.pdf> Acesso em: 28 out. 2020.

homens têm um crescimento médio de escolaridade inferior ao das mulheres neste período, partindo de 1,9 anos de escolaridade e chegando à média a 6,8 anos de estudos. Essa diferença de crescimento na escolaridade do gênero feminino em relação ao gênero masculino nesse período desconstruiu o hiato educacional a favor dos homens no quesito educação. (FERNANDES, 2015, p. 88-89).

Atualmente as mulheres estão estudando bem mais que os homens. Segundo dados do IBGE de 2016, 15,6% dos homens entre 25 e 44 anos de idade concluíram uma graduação; entre as mulheres este índice sobe para 21,5%. Esta diferença de anos de escolaridade entre os gêneros, se mantêm quando se faz o recorte de cor. Mulheres brancas estão estudando mais que os homens brancos, assim como as mulheres negras estão com mais anos de estudo que os homens negros.

Gráfico 3 – Frequência Escolar por Sexo e Cor/raça no Ensino Médio



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep

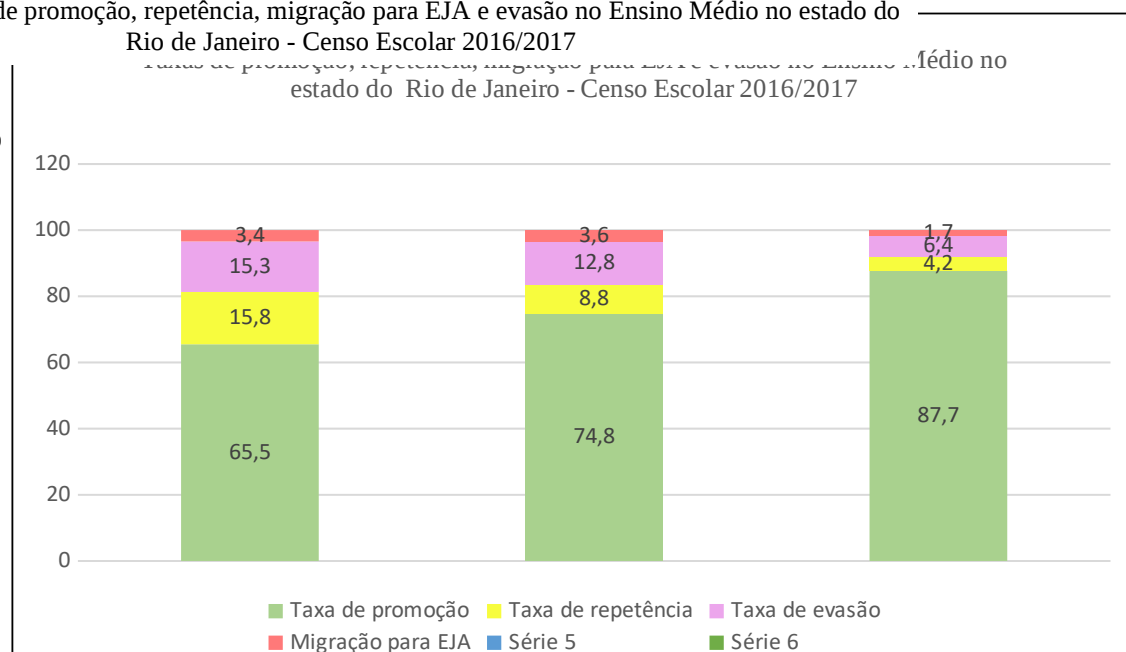
Entretanto, as defasagens de escolaridade, de raça, e de classe se mantêm ao longo do tempo. O Gráfico 3 demonstra que os homens brancos continuam frequentando os bancos escolares mais que os homens negros, assim como as mulheres brancas também estão frequentando as escolas mais que as mulheres negras. Entre os jovens que concluem o Ensino Médio até os 19 anos, há uma diferença de 20% em relação aos jovens que se consideram pretos ou pardos. Essa disparidade ocorre fortemente no recorte por renda: o percentual de jovens mais ricos apresenta uma taxa de conclusão de 83%, enquanto entre os mais pobres apenas 32% concluem o Ensino Médio até os 19 anos. Conclui-se que o racismo e a exclusão social de classe continuam intactas ao longo do século, como fatores que se reproduzem geração após geração e estruturam a nossa sociedade. Por mais que a sociedade brasileira tenha mudado em mais de um século a discriminação racial e social se mantêm em todos os seus setores e em particular na educação.

Saindo da realidade nacional e observando o Gráfico 4 abaixo, referente ao Estado do Rio de Janeiro, vemos que seus índices educacionais são mais baixos que a média nacional. Torna-se uma realidade ainda mais grave se considerarmos que o Rio de Janeiro é um dos maiores entes da federação do Brasil em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), em número de habitantes, e já foi a capital do país.

Enquanto as taxas de evasão escolar do Ensino Médio no Brasil são de 11% na 1ª série, 9,9% na 2ª série e 5,6% na 3ª série, no estado do Rio de Janeiro são de 15,3% na 1ª série, 12,8% na 2ª série e 6,4% na 3ª série.

Gráfico 4– Taxas de promoção, repetência, migração para EJA e evasão no Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro - Censo Escolar 2016/2017

Fonte: Instituto



Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep

Vale ressaltar que, enquanto a taxa de evasão escolar do Rio de Janeiro, da 1ª para a 2ª série cai de 15,3% para 12,8%, em uma variação de 16,3%, da 2ª para a 3ª série cai de 12,8% para 6,4% uma queda de 50% - um índice muito alto de evasão escolar no meio do Ensino Médio. Certamente o apelo para o ingresso no mercado de trabalho constitui um dos fatores principais desse índice, considerando que por volta dos 16 anos, em particular os rapazes das classes trabalhadoras, começam a serem cobrados a contribuir com o orçamento familiar ou, pelo menos, a se auto sustentarem. Já os alunos que persistem em continuar na escola até concluírem a 3ª série do Ensino Médio, têm a expectativa de que o diploma do Ensino Médio pode ajudá-los em sua mobilidade social e, certamente um pequeno percentual, têm a esperança de chegar à universidade. Observa-se ainda que os índices de reprovação e

migração para o EJA seguem a mesma tendência que a evasão escolar no Ensino Médio do Rio de Janeiro.

Tais fenômenos são causados por vários fatores que levam a esta realidade. Entretanto, não é possível se debruçar em todos, pois fugiria do tema desta pesquisa. Porém, Luciana Veiga (2020)¹⁶ detecta na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Seropédica, um fator semelhante ao encontrado no Ensino Médio Regular (EMR) do Rio de Janeiro. Ela aponta que um dos principais fatores que implicam nos índices de reprovação é o pouco conhecimento teórico dos professores sobre as teorias de ensino-aprendizagem. À medida que os professores não têm clareza das limitações temporárias no desenvolvimento cognitivo dos alunos como demarcou Piaget, da influência da socialização no desenvolvimento das etapas do pensamento, como demonstrou Vygotsky, do capital cultural que dispunham oriundo da família, como observou Bourdieu, e do conceito das inteligências múltiplas de Howard Gardner, tendem a achar que os alunos não estão interessados em aprender, ou mesmo que são “burros”, e terminam desistindo desses alunos. Consequentemente, acabam contribuindo para que esses alunos desistam da escola.

1.2 Construtivismo e Humanismo: Piaget, Vygotsky, Roger e Gardner

A filosofia cognitivista trata, então, principalmente, dos processos mentais; se ocupa da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição. Na medida em que se admite, nessa perspectiva, que a cognição se dá por construção chega-se ao construtivismo. [...] O ser humano tem a capacidade de interpretar e representar o mundo, não somente de responder a ele. (MOREIRA, 2019, p. 15).

Embora o que se convencionou chamar de construtivismo englobe os pensadores Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferrero e outros, vai-se priorizar no campo do construtivismo os conceitos de Vygotsky, por ser o autor que nos oferece melhores ferramentas para pensarmos uma pedagogia voltada especificamente para os adolescentes. Assim, considera-se

¹⁶ Resumo: Para que o professor possa ensinar é fundamental que ele compreenda o público que ele atenderá, visto que as metodologias que serão empregadas também devem estar de acordo com as experiências e anseios dos estudantes. No caso específico do EJA parece haver, por parte dos profissionais da educação, pouco interesse em compreender sobre a realidade dos alunos, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja pouco produtivo. Esse certo descaso na busca de metodologias adequadas a esse público é um dos elementos, além das condições sociais dos indivíduos que buscam completar sua escolarização, que influenciam diretamente nas grandes taxas de desistência percebidas nessa modalidade. O que deveria ser um processo de redenção para essas pessoas acaba se tornando mais uma frustração, pela falta de amparo necessário por parte das escolas. No município de Seropédica, localizado na região da Baixada Fluminense, percebe-se que apesar de haver uma universidade pública federal nessa região, com a presença de um grande número de curso de licenciatura, essa modalidade de ensino parece sofrer as mesmas mazelas de outras regiões do Brasil. (CRUZ; BIGANSOLLI, 2011)

que os conceitos pedagógicos elaborados a partir de experimentos ou observações com crianças nem sempre são integralmente válidos para os adolescentes.

Somente sob a luz da teoria da brincadeira de Gross e da nova teoria do exercício para o futuro pode ser verdadeiramente entendido e valorizado o significado do movimento infantil e seu sentido educativo. (GROES, 1916, p. 72; VYGOTSKY, 2006, p. 285).

Em 15 anos de prática de sala de aula observei que, embora no mundo das crianças predomine as brincadeiras, se dependesse dos adolescentes a vida se resumiria em festas. Entretanto, há uma tendência generalizada, tanto das teorias pedagógicas, quanto dos professores em sala de aula, de tratarem os adolescentes às vezes como crianças, às vezes como adultos, e nem sempre estas práticas pedagógicas são as mais adequados para a faixa etária da adolescência. Vygotsky observa algumas dificuldades de comunicação entre adultos e crianças, em certas situações, que embora usem os mesmos signos, as mesmas palavras, não necessariamente estão lhes atribuindo os mesmos significados:

As formas mais elevadas do intercâmbio humano só são possíveis porque o pensamento do homem, reflete a atualidade conceitualizada. É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças mesmo quando estas se encontram familiarizadas com as palavras necessárias a tal comunicação. Pode faltar o conceito adequado sem o qual não é possível uma compreensão total. (VYGOTSKY, 1996, p. 42-43).

As teorias de Piaget e Vygotsky, embora partam de pressupostos diferentes, nos levam a perceber que o conhecimento sobre o desenvolvimento do pensamento humano nos seus diferentes estágios, começando pela infância, passando pela adolescência, até chegar a fase adulta, se mostra fundamental para a elaboração de programas e projetos pedagógicos mais adequados às diferentes modalidades de ensino. Além disso, para detectar em sala de aula o porquê de, geralmente, um grupo de alunos não conseguir acompanhar o ritmo de aprendizagem do conjunto da turma. Isto se dá, muitas vezes, porque aquela parcela de alunos ainda não alcançou o desenvolvimento cognitivo necessário para a integral comunicação e compreensão dos conceitos que estão sendo abordados pelo professor naquele momento. Não é eficaz, por exemplo, querer alfabetizar o adolescente como se alfabetiza a criança, nem como se alfabetiza o adulto:

O desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos, começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, formam a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurece, e se configura e se desenvolve somente na puberdade. Antes dessa idade encontramos determinadas formações intelectuais que realizam funções semelhantes àsquelas dos verdadeiros conceitos, ainda por surgir. (VYGOTSKY, 1987, p. 50).

Esta fala de Vygotsky autoriza afirmar que os alunos que ainda não assimilaram alguns conceitos no mesmo ritmo da turma não são menos capazes, mas que precisam de mais

tempo para que seus desenvolvimentos cognitivos cheguem ao estágio adequado à compreensão daqueles conceitos na forma em que eles estão sendo abordados pelos professores; ou ainda, que os seus professores precisam de uma outra estratégia de ensino, mais adequada ao estágio do desenvolvimento cognitivo daqueles alunos. Frequentemente, o professor exige que seus alunos acompanhem a sua linha de raciocínio que, em geral, é abstrata, sem se dar conta de que ele é quem teria que acompanhar a forma de pensar do aluno. Caso contrário, não há comunicação entre eles. Nestes casos, é preciso que o professor elabore uma metodologia pedagógica, fundamentada no pensamento concreto, com atividades lúdicas para chegar à zona proximal¹⁷ do raciocínio do aluno.

Em síntese, os processos que levam à formação de conceitos desenvolvem-se a partir de duas linhas ou raízes genéticas distintas, uma que se origina dos agrupamentos e vai até os pseudoconceitos e outra, paralela, contemporânea dos conceitos potenciais. A convergência ou fusão dessas linhas dá origem a um processo qualitativamente diferente: a formação de conceitos. É importante notar que essa transição é gradual e não atinge simultaneamente todas as áreas de pensamento onde predominam, por muito tempo, o pensamento por complexos o que, aliás, caracteriza a adolescência. (GASPAR apud MOREIRA, 2017, p. 117).

O que Vygotsky chama de *pensamento por complexos* é fundamentalmente o pensamento concreto, que acompanha o indivíduo, segundo o autor, até a sua adolescência. Segundo o comentário acima, de Gaspar (1994), o pensamento por complexos é predominante nessa faixa etária. Como a passagem para o pensamento abstrato não é um processo estanque, mas sim gradual e paralelo ao pensamento concreto, algumas vezes, quando os professores não conseguem ensinar determinados conceitos abstratos a alguns alunos, é provável que o desenvolvimento cognitivo desses alunos ainda não esteja amadurecido, ou seja, esses alunos ainda estejam operando majoritariamente através do pensamento concreto, ou por pseudoconceitos.

Piaget observou, na teorização dos quatro períodos de desenvolvimento cognitivo, que “a passagem de um período para o outro não se dá de maneira abrupta”. Cada período carrega as características do período anterior e podem ser observadas diferenças na idade em que cada criança ou adolescente atinge cada período cognitivo. Mas, se partirmos dos conceitos de Vygotsky, vamos concluir que essas diferenças não se dão necessariamente em quatro períodos de idades, mas vão se modificando contínua e dialeticamente através do tempo, tendo como ingredientes a herança biológica, o capital cultural, e/ou os contextos

¹⁷ A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

socioculturais de cada aluno, o que vai gerar as diferenças de aprendizagem entre os alunos de uma mesma idade, em uma mesma turma, com um mesmo professor.

O meu tempo de prática pedagógica, lecionando inclusive para turmas de adultos, me levou a observar que a passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato não se completa para todos os alunos, em todas as áreas do cérebro, durante a adolescência, mas segue *em formação* ao longo da vida de jovens e adultos. Este processo, a meu ver, é um fator preponderante para explicar a dificuldade encontrada por um grande número de estudantes em assimilar o conhecimento *adequado* ou exigido no ensino básico, na idade chamada de *adequada*. - Paulo Freire parece também ter observado tal problemática ao construir uma metodologia pedagógica específica para adultos. Cabe pensarmos uma pedagogia específica para o adolescente, já que em sua maioria, elas foram pensadas para as crianças. Howard Gardner complementa esta observação, demonstrando com o conceito das *inteligências múltiplas*, que em um conjunto de diferentes formas de inteligências, cada indivíduo desenvolve umas mais que outras. O que leva alguns alunos a gostarem mais da Matemática, outros do Português, outros da História, outros da Educação Física, outros de Artes, e assim por diante.

O arcabouço teórico de Vygotsky parte de um paradigma diferente do estruturalismo do qual partiu Piaget, Freud, Lévi Strauss e muitos outros pensadores, mudando completamente a perspectiva de explicação de como se dá o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, a formação da mente humana e até a evolução do cérebro da nossa espécie, assim como de outros órgãos, como por exemplo, os que possibilitam o desenvolvimento da fala. Este paradigma histórico-dialético abre diversas novas possibilidades de abordagens, não só na psicologia ou na psicopedagogia, mas em vários outros campos das ciências sociais e humanas.

Vygotsky vai demonstrar também como a fala é um instrumento separado da linguagem, e como a linguagem se desenvolve separada do desenvolvimento do pseudopensamento - ou pensamento concreto - até que ambos se encontrem, possibilitando o surgimento do pensamento abstrato, que se inicia na pré-adolescência e se desenvolve na adolescência. Porém, penso que esse desenvolvimento vai até a fase adulta em algumas pessoas.

Como na própria fala de Vygotsky em *A Formação Social da Mente* (1991), “O propósito primeiro deste livro é caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY,

2006, p. 80). Ele procura explicar não só a formação social do indivíduo, sua sociogênese, mas também a evolução bio-histórica do homem, sua ontogênese. Pois, ao explicar a evolução social da mente, ele vincula-a à evolução bio-cultural da fala.

Ao longo da minha formação, percebo como mais adequado o método dialético de investigação do que o método estruturalista, o qual não me convence completamente. Ao observar diferenças de aprendizagem entre crianças e adolescentes, procuro neste trabalho identificar em Vygotsky pistas de fundamentos teóricos que demonstrem diferenças psicogenéticas de aprendizagem entre as crianças e os adolescentes.

Na teoria psicológica e na prática pedagógica, o próprio modo de formular a questão não deixava espaço para o estudo do caráter infantil, do seu desenvolvimento e da sua formação. A questão era tratada de forma estática, analisando-se o caráter como uma dimensão estável, sempre igual a si mesma, dada e presente. Ele era entendido como um estado e não como um processo, como condição e não como um devir (VYGOTSKY, 2006, p. 80).

Aqui Vygotsky começa a demarcar suas diferenças em relação aos demais pensadores a respeito da formação do caráter ou da personalidade infantil. Embora Piaget tenha observado diferenças ao longo do desenvolvimento psíquico da criança e construído quatro marcadores de idades, ele apresentou essas diferenças como estáticas e iguais para todas as crianças independente do meio social ou cultural em que elas tenham crescido. Já para Vygotsky, essa formação variava principalmente conforme o meio social da criança em uma relação dialética com sua herança genética, não tendo construído demarcadores estáticos de idade.

O esquema de Kretschmer não serve para a definição dos traços caracterológicos por idade. No entanto, isso não impede a tentativa de revelar seu conteúdo predominante e específico para cada etapa do desenvolvimento. Esse conteúdo específico não cabe em nenhum sistema caracterológico existente, pois ele muda muito sob a influência do meio. Eis porque é perigoso atribuir “identidades” rígidas aos sistemas, na situação atual da ciência. A imperfeição desse ponto de vista, como de qualquer outro que seja estático e não dinâmico, é que ele é incapaz de solucionar questões sobre a origem, o desenvolvimento, o curso e é obrigado a limitar-se à constatação, reunião, generalização e classificação de dados empíricos, sem conhecer a verdadeira natureza dos fenômenos pesquisados. (VYGOTSKY, 2006, p. 80).

Vemos que Vygotsky acha perigoso caracterizar as diferenças no caráter infantil por idade, porque elas mudam muito por influência do meio, e acha mais importante seguir buscando a origem dos fenômenos psíquicos do que classificá-los. Entretanto, se recorrermos a Lévi-Strauss (1970, 1982, 1985)¹⁸, o pensador que melhor formulou o método estruturalista,

¹⁸ LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. 2. ed. Rio De Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.
LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

percebemos que, de fato, este método não dá conta de explicar a *origem* dos fenômenos sociais ou psíquicos, mas sim como ele está organizado.

Mas “a essência das coisas” é a sua dialética, que se revela na dinâmica, no processo de movimento, de mudança, de formação e de destruição, no estudo da gênese e do desenvolvimento. A caracterologia – histórica e contemporânea – lembra o estado das ciências naturais até Charles Darwin. O pensamento científico tentava levar em consideração e ordenar, introduzir um sistema e um sentido na grande diversidade de formas vegetais e animais, mas não possuía a chave para alcançar essa diversidade; tratava-a como fato, como dado, como um testemunho indiscutível da criação de tudo o que existe. A chave para a biologia estava na evolução, na idéia de desenvolvimento natural das formas vivas. Assim como a biologia começou com a origem das espécies, a psicologia deve começar pela origem dos indivíduos. A chave da origem dos indivíduos é o reflexo condicional. (VYGOTSKY, 2006, p. 81).

Como observa Frans Boas na citação do próprio Lévi-Strauss (1985, p. 21), “Para compreender a História, não basta saber como as coisas são, mas como chegaram a ser o que são”. Vygotsky segue com fortes argumentos insinuando que para o estruturalismo os fenômenos sociais ou da natureza surgem do “nada” ou de “deus” e, a partir dali, a “ciência” tenta explicar os desdobramentos desses fenômenos.

Se Darwin apresentou a biologia das espécies, então, I.P. Pavlov apresenta a biologia dos indivíduos, a biologia da personalidade. [...] Essa teoria soluciona de modo preciso e definitivo a antiga discussão entre nativismo e empirismo, ao mostrar que na personalidade tudo é construído sobre uma base genérica, congênita e, ao mesmo tempo, tudo nela é supra-orgânico, condicional, ou seja, é social. (VYGOTSKY, 2006, p. 82).

Na fala acima, o autor procura demonstrar que a origem da psique surge do biológico e se constrói ao entrar em uma relação dialética com o social. No trecho abaixo, fica explícito seu forte vínculo ao método dialético marxista que o leva a construir um arcabouço teórico para a psicologia e a psicopedagogia diferente dos demais pensadores da época, que construíram suas teorias partindo do paradigma estruturalista.

“... Se a forma de revelação e a essência das coisas coincidissem diretamente, então qualquer ciência seria desnecessária...” – escreveu Marx (K. Marx, F. Engels. Col., v. 25, p. II, p. 384). Por isso, o ponto de vista que se contenta com a forma de “manifestação das coisas”, ou seja, somente com os dados empíricos sem a análise de sua “essência”, não é um ponto de vista científico. (VYGOTSKY, 2006, P. 82).

Tendo explicitado alguns pontos do método investigativo de Vygotsky, sigo na busca de tentar compreender o porquê das diferenças de aprendizagem entre as crianças e os adolescentes. Não me satisfiz com a explicitação dos quatro períodos do desenvolvimento cognitivo de Piaget, pois eles demostram, mas não explicam. Talvez Vygotsky contribua melhor para desvendar tal hipótese.

O que me parece é que este processo dialético entre a formação psíquica e a aprendizagem começa na infância, passa pela adolescência, mas tem continuidade até certo ponto da vida adulta, ou seja, a formação psíquica da criança vai evoluindo à medida que ela

vai apreendendo o mundo, porém, ela vai compreendendo melhor o mundo à medida que sua psique ou o seu pensamento abstrato se desenvolve. Pois a formação do pensamento abstrato parece que não se consolida plenamente em todos os adolescentes, e nem em todas as partes do cérebro, ou seja, em todas as suas *inteligências*. Parece que algumas inteligências seguem em formação pela vida adulta e que outras não se desenvolvem a contento. Mais adiante voltaremos a aprofundar essa discussão sobre as duas formas de pensamento, o concreto e o abstrato, e sobre as inteligências múltiplas.

Em sua obra *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky (1996) demonstra a importância na influência, da socialização no desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Consequentemente, a socialização faz diferença ímpar no tempo em que os alunos levam para atingir cada período de seu desenvolvimento cognitivo. Logo, alguns alunos levam mais tempo que outros para atingir o desenvolvimento cognitivo correspondente ao pensamento abstrato, por causa das diferenças em suas socializações e de suas heranças genéticas.

Vygotsky produziu fundamentos teóricos para demonstrar o quanto a fala, no arcabouço do desenvolvimento das linguagens, tem sido fundamental tanto para o desenvolvimento filogenético, ou seja, do pensamento do indivíduo, quanto para a evolução ontogênica, ou seja, do intelecto da espécie humana. Logo, ambos os desenvolvimentos acontecem em um contexto sócio-histórico, em uma relação do indivíduo com a sociedade.

Entretanto, para que esta relação aconteça satisfatoriamente, é necessária uma *mediação simbólica* que possibilite a comunicação do indivíduo com a sociedade. Esta mediação pode ser através de instrumentos ou de signos. “Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, [...]. Os signos [...] são orientados para dentro do indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p. 34). Tanto os signos quanto os instrumentos carregam significados construídos socialmente que sofrem mudanças através do tempo e do contexto histórico.

Com o desenvolvimento do ser humano e das sociedades, a utilização dos signos através dos seus significados vão se internalizando e se desenvolvendo em sistemas simbólicos. Dentre os quais, “a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos” (OLIVEIRA, 1997, p. 35). Com as representações simbólicas articuladas em linguagem, o homem pode se comunicar através do tempo, podendo imaginar e planejar ações futuras.

Entretanto, a “evolução” e o entrelaçamento do desenvolvimento do pensamento com o desenvolvimento da linguagem é um processo dialético fortemente marcado pelo histórico-cultural de cada indivíduo. A partir desta compreensão, Vygotsky oferece uma ferramenta fundamental para a psicopedagogia, que é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Este conceito está dividido em dois momentos: *nível de desenvolvimento real*, que é a capacidade da criança realizar uma tarefa sozinha, sem ajuda da mãe, de um professor, ou de um amiguinho, o qual corresponde às etapas de desenvolvimento já alcançadas pela criança; e *zona de desenvolvimento potencial*, que é a capacidade da criança realizar tarefas com a ajuda de outras pessoas lhe dando instruções de como se faz ou observando outras pessoas fazendo. Vejamos o que diz o autor em suas próprias palavras:

“A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 1984, p.97).

Esta é uma etapa fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois a interferência da família ou da escola neste período pode *acelerar* ou *retardar* o desenvolvimento na aprendizagem e, também, no seu próprio desenvolvimento psíquico, considerando que a interferência social faz com que ambos evoluam dialeticamente. Como observa Marta Kohl:

A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura. (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Algumas secretarias de educação de alguns municípios brasileiros tomaram consciência de tais fundamentações Vygotskyanas e procuraram se instrumentalizar, através de políticas educacionais construtivistas e humanistas mais amplas.

É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora, processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa. Para uma criança que já sabe amarrar sapatos, por exemplo, o ensino dessa habilidade seria completamente sem efeito; para um bebê, por outro lado, a ação de um adulto que tenta ensiná-lo a amarrar sapatos é também sem efeito, pelo fato de que essa habilidade está muito distante do horizonte de desenvolvimento de suas funções psicológicas. Só se beneficiaria do auxílio na tarefa de amarrar sapatos a criança que ainda não aprendeu bem a fazê-lo, mas já desencadeou o processo de desenvolvimento dessa habilidade. (OLIVEIRA, 1997, p. 61).

Os benefícios desse conceito de Vygotsky para o ensino escolar são fundamentais pois, se o aprendizado desencadeia o desenvolvimento psicológico do indivíduo, as crianças privadas de uma escola ou que tem uma escola de má qualidade, que não levam em consideração esses conceitos, ficam com seus desenvolvimentos psíquicos seriamente

comprometidos. Esta falha no desenvolvimento produz uma desigualdade muito além do não aprendizado de certos conteúdos, mas sim da própria capacidade psíquica para competir com os demais indivíduos em uma sociedade altamente seletiva.

Mas, em geral, parece que as secretarias de educação esperam, ou pressupõem que seus professores tenham os conhecimentos adequados para lidar com tais situações. Entretanto, a formação de professores - a graduação e a licenciatura desses educadores - não foi adequada para enfrentarem tais problemas no dia a dia da sala de aula. Além disso, a estrutura organizacional das secretarias de educação segue um padrão do século passado, fundamentados na pedagogia tradicional.

Na nossa história educacional recente, na faixa etária do Ensino Fundamental I, os sistemas de ensino de alguns municípios fizeram a transição de suas metodologias pedagógicas, abandonando a pedagogia tradicional na alfabetização e migrando para a metodologia do Letramento e, conseqüentemente, mudando também o sistema de seriado para o sistema de ciclos, esperando uma diminuição significativa nos índices de retenção na Alfabetização e no conjunto do Ensino Fundamental I.

Fernandes (2003) afirma que a escola pública não seria adequada ao aluno das camadas populares, pois seu aluno ideal seria o das classes médias e, nesse processo, a avaliação estaria intimamente ligada ao fracasso escolar (ARROIO, 1997). Desta forma, o fracasso estaria materializado na estrutura seriada e o ciclo potencializaria a formação dos alunos e garantiria um continuum de aprendizagem apresentando-se como uma das alternativas de combate ao fracasso escolar. (CRUZ, 2008, p. 34).

Entretanto, a realidade dos municípios que fizeram esta mudança ficou bem aquém das expectativas, embora o pouco progresso alcançado não deva ser atribuído mecanicamente a metodologia do letramento, nem ao sistema de ciclos. Vários outros fatores influenciam o sucesso ou o fracasso educacional. Esses fatores vão desde a formação continuada dos professores, passando pela estrutura e organização das escolas e das Secretarias de Educação, pelo capital cultural que cada criança herda de suas famílias, até a herança genética e ao potencial das diferentes inteligências de cada aluno. Como esses demais fatores não sofreram alterações, eles contribuíram para o pouco sucesso da metodologia pedagógica do letramento e do sistema de ciclos.

Porém, estas mudanças teórico-metodológicas fundamentadas no construtivismo e no humanismo e, em particular, a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner, ainda não chegaram aos pré-adolescentes e adolescentes no conjunto das escolas brasileiras do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Estes seguimentos continuam com índices de reprovação e abandono escolar alarmantes, como vimos nos gráficos anteriormente. A melhor experiência que tivemos neste sentido, sem sombra de dúvida, foi o Programa Especial de

Educação (PEE) dos CIEP, justamente porque procurou soluções para os vários fatores que incidem sobre o sistema educacional. Da merenda ao transporte escolar, do livro didático à biblioteca, da valorização do professor à sua formação continuada, do aluno residente ao horário integral, das novas metodologias pedagógicas ao Animador Cultural - este conjunto de fatores, levado a sério em todo o PEE, fizeram a diferença. Não por acaso os índices de aprovação chegaram a 90% no programa dos CIEP.

Evidentemente, se não houver uma formação adequada com os(as) professores(as) que estão *no chão da escola*, para que eles apreendam as diferenças entre os conceitos behavioristas, construtivistas e humanistas, necessários à mudança metodológica da alfabetização tradicional para o letramento e o sistema de ciclos, estes professores(as) encontrarão muitas dificuldades e, serão os primeiros a resistirem a qualquer transformação.

Para além da alfabetização, em todo o Ensino Básico, é primordial uma formação continuada dos professores, focada não apenas na compreensão das diferenças conceituais das três principais linhas teóricas do ensino-aprendizagem, o comportamentalismo, o cognitivismo e o humanismo. A questão fundamental é que os professores utilizem esses conceitos no seu dia a dia da sala de aula. No entanto, o que se observa é que esses conceitos as vezes são memorizados pelos universitários nos cursos de licenciatura, mas raramente são aplicados em suas práticas pedagógicas cotidianas, a não ser esporadicamente em alguns projetos pedagógicos.

Ainda assim, para além das mudanças metodológico-pedagógicas, terão que ser feitas mudanças no conjunto dos fatores que compõe as políticas educacionais.

Alguns sistemas educacionais implantaram na sua estrutura, por exemplo, o conceito de *brinquedoteca*. A ideia de brinquedoteca corresponde a um espaço para estimular as crianças e os pré-adolescentes a brincarem livremente, colocando sua criatividade nas atividades de aprendizagens e valorizando as atividades lúdicas. Este conceito obteve um sucesso relativo no ensino-aprendizagem das crianças na educação infantil e na alfabetização, porém não obteve a mesma disseminação e sucesso na pré-adolescência, no Ensino Fundamental II.

A atividade da imaginação criativa é muito complexa e depende de uma série de diferentes fatores. Daqui se depreende claramente que essa atividade não pode ser igual na criança e no jovem, porque todos os fatores assumem um aspecto diferente, em diferentes épocas da infância. Por isso, em cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação criativa se elabora de modo particular, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Vimos que a imaginação depende da experiência e que a experiência da criança vai se estruturando e crescendo lentamente, sendo portadora de características específicas profundas que a distinguem da experiência do adulto. A relação da criança com o seu meio, que, com sua complexidade ou simplicidade, suas tradições e influências, estimula e orienta o

processo da criatividade, é também muito diferente. Os interesses da criança e do adulto também diferem entre si. De tudo isso se depreende que a imaginação na criança funciona de modo diverso da do adulto. (VYGOTSKY, 2014, p.35).

A importância do brinquedo na infância é que o brincar “constitui a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos”, segundo o discípulo de Vygotsky, Leontiev (2017, p. 120).

No período [anterior]¹⁹ pré-escolar da vida de uma criança, o desenvolvimento das brincadeiras é um processo secundário, [...]. Durante o desenvolvimento ulterior, todavia, e precisamente na transição para o estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos torna-se diferente – eles trocam de lugar, por assim dizer. O brinquedo torna-se agora o tipo principal de atividade. (LEONTIEV, 2017, p. 120, *grifo nosso*).

Em seguida, Leontiev se pergunta qual a razão do brinquedo se tornar um processo dominante na transição do período pré-escolar para o período escolar. Ele vai responder que é pelo fato de esse novo mundo objetivo, o qual a criança agora faz parte consciente, estar em constante expansão. Este mundo inclui não apenas os objetos próximos, com os quais a criança pode operar, mas também os objetos que os adultos operam, mas que ela ainda não tem a capacidade física para operar. Leontiev faz ainda a pergunta subsequente: “Como é que a criança toma consciência desse mundo mais amplo de objetos humanos?” (Leontiev, 2017, p. 120). São nas ações humanas, ou seja, através das manipulações dos novos objetos, que a criança vai tomando consciência desse mundo em expansão. “Para a criança, neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação”. (LEONTIEV, 2017, p. 120).

Durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto. (LEONTIEV, 2017, p. 121).

Para que haja o pleno desenvolvimento psíquico da criança, ela tem que agir por ela mesma, ou seja, “não basta para a criança contemplar um carro em movimento ou mesmo sentar-se nele, ela precisa agir, ela precisa guiá-lo, comandá-lo” (LEONTIEV, 2017, p. 121). Porém, a criança ainda não pode dirigir um carro, ela não está plenamente desenvolvida para dirigir um carro. Como então resolver esta contradição? Para a criança, isto pode ser resolvido através da atividade lúdica de um jogo, isto é, de brincar que está dirigindo um carro.

Neste momento, *o jogo* adquire uma representação qualitativamente diferente, um estágio mais alto no desenvolvimento psíquico da criança. Pois o jogo pressupõe regras que

¹⁹ Grifo nosso. Incluímos a palavra “anterior”, pois no nosso entendimento deve ter havido um erro de tradução, que mudou o sentido da explicação do parágrafo. Dois parágrafos abaixo, esta explicação fala do período anterior ao pré-escolar.

tem ligações com a realidade. Para “brincar” de dirigir um carro a criança acaba assimilando também as regras de trânsito; para brincar de bola com os coleguinhas, tem-se que obedecer às regras do futebol. Ora, brincar com uma bola individualmente na idade pré-escolar e brincar de jogar futebol com os coleguinhas na idade escolar é qualitativamente diferente, pois as regras do jogo precisam ser apreendidas, o que precipita as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, elevando-o para um novo patamar de seu desenvolvimento, que é o pensamento abstrato, necessário à apreensão das regras sociais.

Segundo Leontiev (2017), neste período o brincar é a atividade principal da criança. Não exatamente pela quantidade de tempo que o brincar ocupa no dia da criança, mas sim porque esta atividade principal põe em conexão as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança, que a prepara para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Já sabemos como o brinquedo apareceu na criança em idade pré-escolar. Ele surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê outros agirem, da maneira que lhe disseram e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; [...]. Ocorre, por isso um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras. (LEONTIEV, 2017, p. 125).

A comparação da introdução da brincadeira na educação infantil com o impacto que o *espírito da festa* produziu nos adolescentes, em nossas aulas que continham o componente lúdico e o trabalho colaborativo, foi inevitável e levou-me à formulação do conceito de *pedagogia da festa*.

Não é pois, de provocar admiração o velho adágio que diz que você nunca irá longe montando em uma vara. Você pode não ir longe, é verdade, mas, no brinquedo, a ação, todavia, não persegue um objetivo, pois sua motivação está na própria ação e não em seu resultado. (LEONTIEV, (2017, p. 125).

Vejamos o que pensa Vygotsky sobre o brincar:

A brincadeira da época revolucionária que, como qualquer brincadeira, prepara a criança para o futuro, alicerça as linhas fundamentais de seu futuro comportamento. A própria idéia e a prática de tal brincadeira seriam impossíveis se o desenvolvimento da personalidade fosse um desencadeamento passivo dos impulsos primários inatos. A idéia de extrair, conscientemente, ao longo de toda vida humana, desde a infância, uma única linha contínua e direcioná-la por uma única linha reta, traçada pela história, pode ser válida somente sob a condição de que o caráter não nasce, mas forma-se. (VYGOTSKY, 1978, p. 68).

Como a formação do caráter não é um desencadeamento passivo e a brincadeira das crianças vai moldando seu desenvolvimento, podemos concluir que na adolescência a *festa* faz o papel de “finalizar” a formação do caráter do indivíduo. Souza & Silva ilustram muito

bem o papel do brincar e do lúdico em atividades pedagógicas com crianças com deficiência auditiva:

Desse modo, a ação lúdica e toda a atividade criadora (guardadas as suas peculiaridades) podem ser entendidas como modo de expressão/interpretação que a criança efetua sobre o mundo, num formato de leitura e escrita (não gráfica) sobre o real. No brincar, a organização de cenários, a assunção de papéis e a estruturação da cena lúdica (a lógica do acontecido no plano imaginário) são os aspectos que dão verossimilhança ao que é encenado. O corpo, os gestos, as palavras - toda a expressão da criança indica algo que está sendo escrito, tornando possível qualquer outro ler como a criança percebe a realidade circundante. Ela assume personagens, vivendo o lugar social do outro. Pode ser o outro, transitando por diferentes papéis sociais, construindo cenários representados ou cenários conjecturais. Essas situações fictícias, muitas vezes, direcionam-se (não intencionalmente) para uma plateia fora do espaço da brincadeira, conferindo-lhe uma dimensão embrionariamente artística. (SOUZA & SILVA, 2010, p.708).

As autoras demonstram o quanto a brincadeira é importante para as crianças com alguma deficiência física, talvez até mais que para as crianças “normais”, porque vai contribuir significativamente para o desenvolvimento das demais faculdades de percepção do mundo real e concreto.

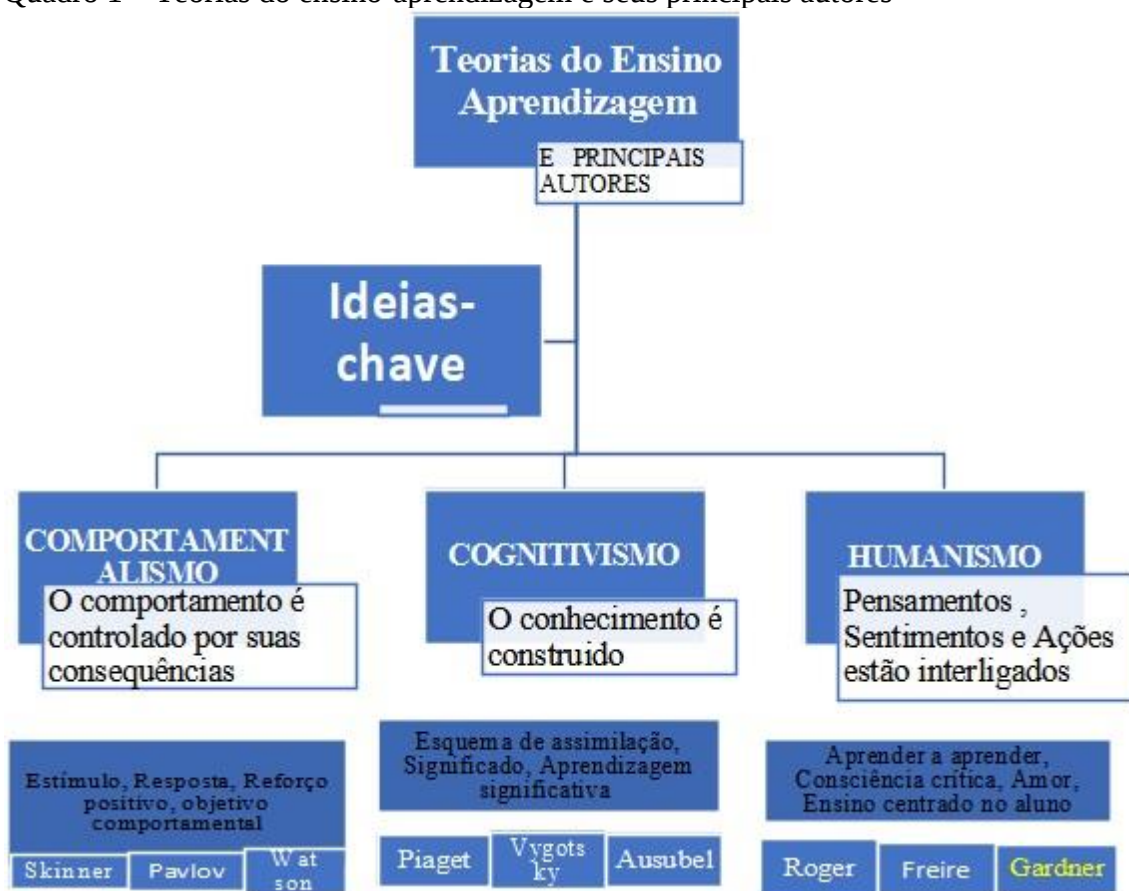
Já os conceitos de “*pensamento por complexos*” ou “*pseudoconceitos*” e o de “*pensamento por conceitos*” ou “*pensamento abstrato*”, são fundamentais para compreensão da transição das formas de pensar do pré-adolescente/adolescente para as formas de pensar do adulto.

Conceitos potenciais: resultam de uma espécie de abstração tão primitiva que, a rigor, não sucede o estágio do pseudoconceito, pois está presente, em certo grau, já nas fases iniciais do desenvolvimento da criança. Os complexos associativos, por exemplo, requerem a “abstração” de algum traço comum em diferentes objetos. Contudo, o traço abstrato é instável e facilmente cede seu domínio temporário a outros traços. Nos conceitos potenciais propriamente ditos, os traços abstraídos não se perdem tão facilmente, mas o verdadeiro conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados e a síntese abstrata resultante passa a ser o principal instrumento do pensamento. (VYGOTSKY, 1978, p. 68).

Logo, mudanças semelhantes às que têm sido feitas na educação infantil deveriam também acontecer no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tanto no contexto estritamente pedagógico, adotando as “novas” metodologias construtivistas e humanistas, quanto nas estruturas das escolas e nos projetos e programas educacionais, no sentido de se construir um programa educacional com mais qualidade, para as crianças e os adolescentes das classes populares.

Segue abaixo um fluxograma com um simplificado resumo dos três principais campos teóricos pedagógicos e alguns dos seus principais autores (Quadro 1).

Quadro 1 – Teorias do ensino-aprendizagem e seus principais autores



Fonte:

Marco A. Moreira (2010).

Este resumo foi inspirado no fluxograma de Marco Antônio Moreira (2019). Entretanto, para o objetivo deste trabalho, além de reduzir o quantitativo de autores contido em seu fluxograma, incluí Howard Gardner – um grande e atual pensador da educação que, a meu ver, faltou ser analisado por Moreira, mas que traz enorme impacto teórico no campo das teorias humanistas. Se os seus pressupostos forem adotados pelas políticas educacionais, podem revolucionar o ensino-aprendizagem, em particular nos índices de reprovações e abandono escolar dos alunos das classes populares.

A filosofia humanista vê o ser que aprende, primordialmente, como pessoa. O importante é a autorrealização da pessoa, seu crescimento pessoal. O aprendiz é visto como um todo – sentimentos, pensamentos e ações – não só intelecto. Neste enfoque a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos. Ela é penetrante, visceral, e influi nas escolhas e atitudes do indivíduo. Pensamentos, sentimentos e ações estão integradas, para o bem ou para o mal. Não tem sentido falar do comportamento ou da cognição sem considerar o domínio afetivo, os sentimentos do aprendiz. Ele é pessoa e as pessoas pensam, sentem e fazem coisas integralmente. (MOREIRA, 2019, p. 15-16).

Moreira resume muito bem o conjunto dos principais pressupostos dos autores humanistas, porém convém destacar para os objetivos desta pesquisa a importância do conceito das inteligências múltiplas de Howard Gardner.

Joseph Novak tem defendido um humanismo mais viável para a sala de aula: é a *aprendizagem significativa*, que subjaz a integração construtiva de pensar, sentir e agir engrandecendo o ser humano. Quer dizer, o aprendiz é visto como um ser que pensa, sente e age de maneira integrada, mas é a aprendizagem significativa que torna positiva esta integração, de modo a levá-lo à autorrealização, ao crescimento pessoal. Já a pedagogia da libertação e a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, defende uma educação dialógica, problematizadora, ao invés de uma educação bancária, que estimula a memorização mecânica de conteúdos propondo uma educação que estimula a criticidade e a autonomia do aprendiz, uma educação que não existe sem o amor, é também um belo exemplo de filosofia humanista. (MOREIRA, 2019, p. 15-16, grifo nosso).

Depois de aplicar em minha prática pedagógica, ainda que intuitivamente, os conceitos de Piaget, Vygotsky, Rogers, Freire e Bourdieu, observei uma significativa melhora no rendimento de aprendizagem das turmas. Como observa Freire, “A reflexão crítica, sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática ativismo” (FREIRE, 2001, p. 24). Mas ainda assim não foi difícil perceber que os ritmos de aprendizagem dentre os alunos continuaram diferentes, ainda que fossem da mesma idade, tivessem o “mesmo capital cultural”, e estudassem na mesma classe. Logo, deveria haver outros fatores que os diferenciavam. A primeira ideia que nos vem é a *herança biológica*, para usar uma expressão de Vygotsky.

Recentemente, quem melhor abordou este fenômeno, que todos viam como natural, foi Howard Gardner, pois aparentemente “nada” se poderia fazer em relação às diferenças naturais de coeficiente de inteligência (QI)²⁰ entre as crianças. Ao construir o conceito das *inteligências múltiplas*, ou seja, demonstrar que as crianças aprendem em ritmos diferentes, porque são dotadas de inteligências diferentes, Gardner dá um salto significativo para as teorias de ensino-aprendizagem, ao demonstrar que todas as crianças podem avançar significativamente se houver um investimento nas suas inteligências mais potencializadas, além dessas contribuírem indiretamente, por rotas secundárias, para o crescimento das demais.

Tive a sorte de desenvolver as teorias de inteligências múltiplas [...] contrariamente a muitos que estudam educação nunca tive um conjunto de práticas que recomendo como Montessori ou Paulo Freire têm uma série de recomendações o que aconteceu, no entanto, foi muito interessante, em diferentes partes dos EUA e agora do mundo, as pessoas pegaram minhas ideias de inteligências múltiplas e as aplicaram da forma que desejaram. [...] Creio que haja duas implicações educativas que sejam mais importantes para mim. A primeira é que devemos individualizar a educação, isso

²⁰ Testes de Inteligências: sua medição se chama Coeficiente de Inteligência (QI). Desenvolvido pelo psicólogo francês chamado Alfred Binet em 1900. (GARDNER, 1993, p. 12).

significa que, em vez de ensinarmos a mesma coisa da mesma forma para todos, devemos aprender o máximo a respeito de cada aluno, e tentar ensinar aquele aluno de forma que façam sentido para sua forma particular de pensar. E isso é possível agora por causa dos computadores, [...]. *A segunda implicação é a pluralização.* Pluralização significa ensinar o que é importante de várias formas. [...]. Quer seja, a teoria da biologia da evolução, quer seja a noção matemática do zero, quer seja a história do Brasil, há diversas formas de ensinar, e, se você ensina de diversas formas, duas coisas vão acontecer. Primeiro você vai alcançar mais jovens ou mais adultos, porque algumas pessoas aprendem melhor com histórias, outras com filmes, com debates ou com interações. Segundo, dessa forma você mostra o que realmente significa saber algo, porque se você realmente entende bem de um assunto, você pode pensá-lo de muitas formas diferentes. Pense sobre sua família, seu hobby, a comunidade onde você vive, você pode escrever a respeito, falar a respeito, brincar a respeito, desenhar, atuar, debater. E a pluralidade de formas significa que você tem entendimento completo sobre alguma coisa. [...] Estou absolutamente confiante de que os estudantes vão aprender mais, gostar mais da escola e se tornar aprendizes para o resto da vida, se individualizarmos e pluralizarmos mais. O lado contrário é ensinar tudo de uma só maneira, e tentar forçar todo mundo a ser igual. O que acontece é as pessoas com uma mentalidade escolar creem nisso, e todos os outros ficam alienados da educação. Não querem ir a escola, não querem aprender, preferem ficar no sofá vendo televisão, não pensam, não votam e não são cidadãos muito desejáveis. (GARDNER, 2009, p. 15. Grifo do autor).

Howard Gardner refletiu sobre um problema da aprendizagem que, por ser aparentemente apenas de natureza biológica, estava naturalizada na consciência dos educadores: se algumas crianças, ao nascerem, seriam mais inteligentes que outras, então não haveria nada que o educador pudesse fazer diante dessa realidade. Porém, ao perceber que não havia uma inteligência inata, mas sim várias, ele pôde questionar a hierarquização do famoso teste do Q.I. Logo, quem seria mais inteligente, aquele que tem um bom raciocínio lógico-matemático, mas vai mal em linguagens e na escrita, ou o que tem uma boa leitura e escrita, mas tem dificuldades para resolver uma equação do 2º grau? E o que dizer daquele que consegue fazer uma boa leitura do contexto social no qual está inserido, faz uma boa análise política da sua sociedade, consegue liderar grupos de pessoas, mas não é bom com os números?

A partir do final do século XIX, a Psicologia Clássica caracterizou a inteligência como única, hereditária e mensurável, através da capacidade do indivíduo em resolver questões linguísticas e lógico-matemáticas. Em 1908, em Paris, Alfred Binet criou o teste de Q.I. Na contemporaneidade, surge a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, psicólogo construtivista, neurologista, professor e pesquisador da Universidade de Howard nos Estados Unidos da América que defende a inteligência como fator não mensurável, mas possível de ser desenvolvida. Segundo Gardner, as pessoas apresentam várias tipologias de inteligências, umas mais e outras menos afluídas. A Teoria das Inteligências Múltiplas se baseia numa visão pluralista da inteligência, onde há várias habilidades cognitivas e não somente verbal e lógica em que o teste de Q.I. avalia. Portanto, os seres humanos apresentam capacidades e dificuldades diferenciadas e, estes aspectos não podem ser medidos ou padronizados. A avaliação, instrumento fundamental ao processo ensino-aprendizagem, deverá valer-se dessa teoria. (OLIVEIRA, 2007).

Vejamos o que são as múltiplas inteligências nas palavras do próprio Howard Gardner:

Eu gostaria de mencionar brevemente as sete inteligências que localizamos e citar um ou dois exemplos de cada uma delas. A *inteligência linguística* é o tipo de capacidade exibida em sua forma mais completa, talvez nos poetas. A *inteligência lógico-matemática* [...] é a capacidade lógica e matemática, assim como a capacidade científica. Jean Piaget, [...] pensou que estava estudando toda a inteligência, mas [...] estava estudando a inteligência lógico-matemática. [...] Em nossa sociedade, entretanto, nós colocamos as inteligências linguísticas e lógico-matemáticas num pedestal. (GARDNER, 2009, p. 14. Grifo nosso).

De acordo com a teoria de Gardner, para um indivíduo ser pedagogicamente “bem-sucedido”, depende da combinação entre os tipos de inteligências que lhe são mais afloradas e o meio cultural em que ele está inserido, à medida que valorizam ou não as suas inteligências.

Pensem nos cirurgiões e engenheiros, caçadores e pescadores, dançarinos e coreógrafos, atletas e treinadores de atletas, chefes e feiticeiros de tribos. Todos esses papéis diferentes devem ser levados em conta se aceitamos a maneira pela qual eu defino a inteligência. Isto é como a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários. (GARDNER, 2009, p. 14-15).

Como nossa sociedade valoriza aqueles que se saem bem em linguagem e/ou em lógica-matemática, os nossos sistemas educacionais reproduzem essa ideologia, e os alunos que têm este perfil acabam tendo mais oportunidades sociais que os alunos potencialmente promissores em outras inteligências.

A *inteligência espacial* é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo. Os marinheiros, engenheiros, cirurgiões, escultores e pintores, citando apenas alguns exemplos, todos eles possuem uma inteligência espacial altamente desenvolvida.

A *inteligência musical* é a quarta categoria de capacidade identificada por nós; Leonard Bernstein a possuía em alto grau; Mozart, presumidamente, ainda mais.

A *inteligência corporal-cinestésica*, é a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou parte do corpo. Dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida.

Finalmente, eu apresento duas formas de inteligências pessoal – não muito bem compreendidas, difíceis de estudar, mas imensamente importantes. A *inteligência interpessoal* é a capacidade de compreender outras pessoas; o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas. Os vendedores, políticos, professores, clínicos (terapeutas) e líderes religiosos bem-sucedidos, todos provavelmente são indivíduos com altos graus de inteligência interpessoal.

A *inteligência intrapessoal*, um sétimo tipo de inteligência, é a capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida.

Estas, então, são as sete inteligências que descobrimos e descrevemos em nossa pesquisa. É uma lista preliminar, como eu disse; obviamente cada de inteligência pode ser subdividida, ou a lista pode ser reorganizada. O ponto importante aqui é deixar claro a pluralidade do intelecto. Igualmente nós acreditamos que os indivíduos podem diferir nos perfis particulares de inteligência com as quais nascem, e que certamente eles diferem nos perfis com os quais acabam. (GARDNER, 2009, p. 14-15. Grifo nosso).

Recentemente, nós, diretores de unidades educacionais, acabamos de receber da SEEDUC-RJ orientações para informar e debater com os professores sobre as providências que estão sendo tomadas para a implantação, no ano de 2022, da Reforma do Novo Ensino Médio. Tivemos que preencher um relatório sobre a posição da escola e enviá-lo para a SEEDUC-RJ. Muito provavelmente, os pensadores da educação discutidos acima seriam contrários à maioria das propostas desta reforma. Já o americano Howard Gardner, que ainda está vivo, deverá ficar decepcionado quando tomar ciência da reforma educacional que está sendo implantada no Brasil. Pois um dos principais pontos desta reforma é tornar obrigatória apenas as disciplinas de Matemática e Português, além do Inglês ser obrigatório em, pelo menos, uma das séries - as demais disciplinas seriam optativas para os alunos complementarem a carga horária.

Logo, esta proposta com aparência democrática distorce as ideias contidas no pensamento de Howard Gardner e vai na contramão da sua principal crítica, pois valoriza ainda mais a inteligência lógico matemática e a inteligência linguística, em detrimento das demais. Além disso, por detrás das aparências está embutido o “projeto pedagógico” que as elites e a classe média branca sempre defenderam para o nosso país - uma educação de qualidade e gratuita até o nível universitário para seus filhos se capacitarem para gerenciar as grandes empresas e o Estado, e outra educação de baixa qualidade até o ensino médio, para os filhos das classes trabalhadoras, visando produzir mão de obra barata para o mercado de trabalho. Como já dissera Darcy Ribeiro, “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”²¹.

A meu ver, a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner se encaixa dentre as teorias humanistas, porém traz uma contribuição complementar aos conceitos do construtivismo, em particular complementando as contribuições de Vygotsky, ampliando o arcabouço de nossa visão do ensino-aprendizagem.

Segundo Gardner, as inteligências são interdependentes, não fazendo sentido hierarquizá-las, considerando uma mais importante que a outra, como faz a nossa sociedade. Pode-se potencializar as mais afloradas em cada indivíduo, provocando a superação das dificuldades das outras em um processo que o autor chamou de *rotas secundárias*²², à medida que certas habilidades são importantes em determinado grupo social. Logo, o educando pode

²¹ Educação no Brasil: Darcy Ribeiro e a crise da educação. Em 1977, em uma palestra nomeada Sobre o Óbvio”, em um congresso da SBPC, Darcy Ribeiro proferiu a seguinte frase “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”. Disponível em: <www.soescola.com/2018/07/educacao-no-brasil.html>. Acesso em: 22 jun. 2021.

dar continuidade aos estudos, se saindo de forma mediana naquelas disciplinas que teriam mais dificuldade, enquanto outros estudantes se sobressairão nessas disciplinas, mas poderão ter dificuldades ou ser medianos em outras.

Não me preocupo com aquelas ocasionais crianças que são boas em tudo. Elas vão se sair muito bem. Eu me preocupo com aquelas que não brilham nos testes padronizados, e que, conseqüentemente, tendem a ser consideradas como não tendo nenhum tipo de talento. Parece-me que o agente, da escola comunidade poderia identificar essas crianças e encontrar colocações na comunidade que lhes dariam uma chance de brilhar. (GARDNER, 1995, p.17).

Sempre existirão diferentes maneiras de se ensinar e aprender. Os estudantes têm seus métodos preferidos de aprendizagem e o professor deve, no processo ensino-aprendizagem, respeitar essa diversidade, procurando perceber cada educando, para detectar seu nível de progresso, suas necessidades, interesses, e habilidades mais afloradas. Portanto, os professores devem utilizar diversificados instrumentos de avaliação ao longo do ano letivo: prova escrita, prova oral, trabalhos de pesquisa em grupo, trabalho escrito individual, debates, seminários, autoavaliações, apresentações em esquetes. Todos esses métodos formam um bom cardápio de avaliações. A diversificação dos instrumentos de avaliação poderá abranger diferentes etapas do desempenho de um educando para se acompanhar seus avanços, suas dificuldades, e seu desenvolvimento.

1.3 A Pedagogia da Festa ou Aulas Atrativas

A partir das nuances entre o pensamento do pré-adolescente e do adolescente/adulto, utilizaremos aqui as expressões *pensamento concreto* e *pensamento abstrato*, para nos referir a essas duas formas de pensamento. Exatamente nas idades em que os alunos estão fazendo a passagem do pensamento concreto para o pensamento abstrato, as metodologias pedagógicas tradicionais, fundamentadas no Behaviorismo ainda resistem, não só nas estruturas das Secretarias de Educação, mas também nas mentes e nas práticas da maioria dos professores. As experiências pedagógicas que tentam abandonar a tradição da pedagogia bancária sofrem vigorosos ataques, como aconteceu com o sistema educacional da Prefeitura do Rio de Janeiro, quando tentou implantar o sistema de ciclos:

É possível perceber, pela fala de uma professora entrevistada no Rio de Janeiro, que assim como em Niterói, muitos profissionais dessa rede rejeitaram a proposta de ciclos porque não compreenderam a sua essência e a confundiram com a progressão automática, na qual não há retenção dos estudantes ao fim de um período letivo. Observa-se que a implantação da organização em ciclo em ambas as redes se deu num quadro de rejeição dos professores a nova forma de encarar a avaliação e o processo de promoção dos alunos. (ALVES, 2012).

Além da resistência dos professores, a implantação do sistema de ciclos no Município do Rio de Janeiro também foi fortemente atacada pelos pais dos alunos e pelos políticos querendo ganhar “íbope” perante a opinião pública, que também se posicionou contra a Secretaria Municipal de Educação.

O Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) foi outra tentativa, anterior àquela, de reorganização da educação em bases construtivistas e humanistas, porém se propondo à mudanças muito além das questões pedagógicas, em uma tentativa de amenizar, desde a influência do capital cultural trazido pela criança, passando por uma verdadeira revolução na estrutura da escola, até ao ponto principal das políticas educacionais, que é o orçamento, o qual ultrapassava 30% do valor destinado à educação.

Durante as gestões de Darcy Ribeiro a frente da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, o Programa Estadual de Educação foi bem-sucedido, diminuindo significativamente não só os índices de reprovações, mas contribuindo para a elevação da autoestima dos alunos das classes populares. Entretanto, o projeto dos CIEP foi implacavelmente desmontado pelos seus sucessores, os governadores Moreira Franco e Marcelo Alencar, com o incentivo da mídia burguesa. Se pudessem, eles teriam desmontado até os prédios, com o intuito de apagar politicamente a imagem do seu antecessor, o governador Leonel Brizola, por ter sido aprovado não só pelas famílias dos alunos, mas também pela opinião pública. Como diria Alceu Colares²³, mais tarde, “Os CAIC e os CIEP só tem um defeito, lembram os seus organizadores”.

Já na discussão sobre o conceito de *pedagogia da festa*, o meu principal diálogo se dá com Maria A. Souza (2012)²⁴, por ela ter utilizado a expressão *pedagogia da festa* antes de mim. Confesso que quando comecei fazer a revisão bibliográfica sobre o tema desta tese e me deparei com o artigo *Por uma pedagogia da festa*, tomei um susto pois, como levei um longo tempo para formular o conceito, considerava-o original. Em seguida, pensei em abandonar o tema, porque não se “inventa a roda”.

De repente, me dei conta de um exemplo histórico clássico que se deu com o conceito de *classes sociais*. Para Karl Marx (1982), as principais classes sociais, nas sociedades que ele analisava, eram burguesia, classe média e proletariado, e se definiam pelo

²³ **Alceu de Deus Collares** (Bagé, 7 de setembro de 1927) é um advogado, servidor público e político brasileiro. Foi governador do Rio Grande do Sul de 1991 a 1995 e prefeito de Porto Alegre de 1986 a 1989, sendo o primeiro negro a ocupar ambos os cargos. https://pt.wikipedia.org/wiki/Alceu_Collares. Acesso em 10/10/2021.

²⁴ SOUZA, Maria A. Por uma pedagogia da festa. In: ANAIS DO CONGRESSO DA ABRACE, 7, 2012, Porto Alegre. *Tempos de memória: vestígios, ressonâncias e mutações*. Porto Alegre: ABRACE, 2012. p. 1-5.

lugar que elas ocupavam no modo de produção capitalista, pois os bens produzidos no capitalismo passam por três instâncias: produção, circulação e consumo. Para Marx, as classes se definiam pelo lugar que os trabalhadores ocupavam na instância da produção. Logo, se você fosse dono dos meios de produção, você era um burguês, mas se você trabalhasse na linha de produção de uma fábrica em troca de salário, você pertencia à classe operária. Algumas décadas depois, Max Weber, analisando as mesmas sociedades, construiu um outro conceito de *classe social*, o qual “não se definia na instância da produção, mas, na do consumo”. Para Weber (1982), as pessoas que têm os mesmos hábitos de consumo pertencem à mesma classe social, independentemente de serem donas ou funcionárias de uma empresa. Esses dois pensadores utilizavam uma mesma expressão, *classe social*, com significados completamente diferentes, analisando um mesmo contexto social. Esses dois diferentes conceitos de classes sociais, mesmo depois de um século e meio permanecem vigentes nas literaturas econômicas e sociológicas até hoje, ambos com correspondência na realidade dos fatos socioeconômicos.

Diante dessa reflexão, e após conversar com minha orientadora e me aprofundar um pouco mais nos escritos da Maria de Souza, percebi que, embora a expressão “pedagogia da festa” que a autora utilizava fosse idêntica à que eu utilizava, o tema, o recorte de nossos objetos, e principalmente a formulação dos nossos conceitos, eram diferentes.

Vejamos as formulações de Maria Souza;

Sendo a Pedagogia Teatral híbrida, esta proposta pretende vincular a ela métodos de pesquisa da perspectiva disciplinar da etnocenologia associando as práticas espetaculares do coco e ciranda pernambucanos como conteúdo didático. A Pedagogia da Festa é uma proposta de exercício de habilidades para dança, teatro e música de forma elementar, levados à cena cujas características de aprofundamento da fruição façam parte dos estágios principais de aprendizagem e que elucide o quanto a alegria educa. (SOUZA, 2012, p. 1).

Maria Souza utiliza a expressão “pedagogia da festa” no sentido literal. Ela constrói uma pedagogia para melhorar o aprendizado da expressão teatral, musical e da dança, ou seja, das atividades culturais propriamente ditas. A construção conceitual desta tese utiliza a expressão “pedagogia da festa” no sentido metafórico e com uma aplicação invertida. Por um lado, Maria Souza construiu uma pedagogia para aperfeiçoar o aprendizado do teatro, da música e da dança, enquanto, nas minhas aulas, eu utilizava o teatro, a música e a dança para aperfeiçoar uma prática pedagógica, por perceber que o teatro, a música e a dança, quando utilizadas como veículos facilitadores do ensino-aprendizagem de conteúdos da Matemática, do Português, da Sociologia, contribuem pedagogicamente para o aprendizado. O conceito de *pedagogia da festa* desta tese inclui, além das expressões culturais propriamente ditas, toda e

qualquer atividade lúdica praticada no espaço escolar que tenha objetivo pedagógico. Logo, o teatro, a música ou dança, praticados sem o engajamento pedagógico dos conteúdos curriculares, não fazem parte do conceito de *pedagogia da festa* construído por mim, mas sim do conceito de Maria Souza.

Chamo por pedagogia da festa a um conjunto de habilidades para dançar, atuar e musicar (compor, cantar e/ou tocar instrumento) uma cena, cujos exercícios técnicos se associem ao aprofundamento na fruição e que esta prática faça parte dos estágios principais de aprendizagem, propositadamente, ou seja, que a descoberta do conhecimento se dê investigando o prazer sensorial, intelectual e vadio da prática teatral. Os procedimentos técnicos que utilizo são resultados de pequenas oficinas que apliquei entre o final do Mestrado em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA/2008) até participações recentes como colaboradora do Grupo de Pesquisa Olaria1 nos quais a brincadeira da ciranda e coco pernambucanos (temas tocados em minha dissertação) fecundavam os momentos mais significativos destas experiências comungando alegria, compreensão e criação. (SOUZA, 2012, p. 2)

O principal ponto de convergência entre o trabalho de Maria Souza e o meu trabalho, além da expressão “pedagogia da festa”, se encontra expresso no trecho: “[...] é uma proposta [...] cujas características de aprofundamento da fruição [...] elucide o quanto a alegria educa” (SOUZA, 2012, p. 1). Percebemos praticamente ao mesmo tempo que a alegria contribui para a aprendizagem. Este foi o principal *insight* que tive ao reapresentar, no pátio do então Colégio Estadual Presidente Dutra, os melhores trabalhos que os alunos haviam apresentado em sala de aula, pois as atividades culturais demonstravam ser um grande gatilho para o desencadeamento da alegria.

Ainda que, em um primeiro momento, os alunos ficassem temerosos em se apresentarem para um público maior que a sua turma em sala de aula, eles se empolgavam quando começavam a ensaiar, entravam numa empolgação desenfreada e, aqueles que ainda não estavam com pleno domínio sobre o tema, se aprofundavam ainda mais. Como se estivessem na zona proximal, o trabalho colaborativo dos ensaios contribuía para a consolidação do aprendizado. Tal empolgação se assemelha ao que Souza (2012) chamou de “fruição do sentimento do fazer”, que é a conexão entre o sentir, o pensar e o agir. Em suas palavras:

Os métodos que são sugeridos na peça teatral de que me sirvo serão experimentados por participantes de uma oficina que tomarão o lugar das personagens e irão desdobrar sobre o grau de dificuldade nas habilidades, refletindo sobre a conexão entre sentir, pensar e agir. Tais costuras pretendem deslocar o privilégio da percepção analítica e provocar um modo dinâmico e multidimensional que descrevo como sentimento do fazer. (SOUZA, 2012, p. 2).

Ora, esta “fruição do sentimento do fazer” vai de encontro ao que prega a pedagogia humanista quando propõe uma integração multidimensional entre pensamentos, sentimentos e ações, nas práticas de ensino-aprendizagem com as crianças. Podemos também chamar de

uma *aprendizagem dialética* composta do fazer, do pensar e do sentir. Se este acontecimento estiver na zona de desenvolvimento proximal, contribui não só para a aprendizagem, mas também produz um salto de qualidade no desenvolvimento psíquico da criança. Como observou Leontiev (2017), a criança toma consciência desse mundo mais amplo, através das ações humanas. Logo, através das manipulações dos personagens do teatro, partindo de um nível do desenvolvimento físico, o adolescente vai tomando consciência dos conceitos pedagógicos, até chegar às teorias abstratas desses conceitos. Por fim, o ensino-aprendizagem se torna muito mais eficiente quando ele é construído para além do nível do pensamento, atingindo também os níveis do sentimento e da ação.

Quando ministrei aulas no C.E. Presidente Dutra para as turmas de normalistas, a partir de 2004, passei a organizar Feiras Pedagógicas com os melhores trabalhos lúdicos das alunas. Nas vésperas das apresentações, o conjunto da turma colaborava na ornamentação do pátio do colégio; mesmo aqueles grupos de alunos que não iam se apresentar na feira pedagógica participavam dessas atividades. Nos dias das apresentações, as turmas que estavam assistindo, quando gostavam das apresentações, se comportavam como torcidas organizadas, tamanha a euforia. Na observação de Souza:

Essa sensação que só se pode ter se se participar da festa cênica implica numa fruição que também envolve um fazer, seja ele do balouçar do corpo; da tentativa de adivinhar a rima que se apresenta; da noção interna de que a pessoa na cena é um ser que tem pontos de identificação com aquele que assiste a quem está na cena e de se propor ao jogo com todo seu espectro e não somente na noção de “sucesso” do mesmo. (SOUZA, 2012, p. 4).

Tanto os alunos participando da ornamentação quanto os alunos da plateia estavam absorvendo os conceitos teóricos propostos pelo professor, produzindo assim um grau de aprendizagem para além da sala de aula, incluindo até os demais professores e o corpo técnico pedagógico do conjunto do colégio. Aos poucos, aquele clima ia contagiando toda a escola, inclusive os professores mais céticos e a direção do colégio.

Encontrei um clima semelhante quando ministrei aulas na Escola Técnica Estadual Adolph Bloch²⁵, reconhecida como uma das melhores escolas do país. Ela oferece, além do Ensino Médio Regular, cursos técnicos na área de comunicação e economia do entretenimento. É uma escola estruturada especificamente para uma *pedagogia da festa*, tanto considerando o meu conceito quanto o de Maria Souza, levando em conta que lá, além dos cursos de Ensino Médio Profissionalizantes, havia cursos específicos de teatro e dança. Não

²⁵ Porém trabalhei pouco tempo neste colégio, apenas um ano e meio, pois eu era professor contratado, pelo prazo de dois anos. Saí quando assumi a direção do CIEP Maria Joaquina de Oliveira.

por acaso, seu patrono e fundador, Adolpho Bloch, foi um dos maiores empresários da imprensa e do entretenimento da televisão brasileira.

Os momentos de avaliação e aproveitamento pedagógico dos alunos e dos conteúdos dos seus trabalhos, no C. E. Presidente Dutra, me impressionavam porque, mesmo a parte escrita,²⁶ em geral, estava muito boa. Essas avaliações me levavam a concluir que era o *espírito da festa* o responsável pelo empenho dos alunos para fazerem um bom trabalho. Não me lembro exatamente do momento que surgiu esta hipótese, mas foi entre 2010 e 2011, quando escrevia minha dissertação de mestrado, porém levou um longo tempo para transformá-la no título *A pedagogia da festa*. Entretanto, foram as práticas pedagógicas com trabalhos de grupos e suas apresentações nas feiras pedagógicas, o seu terreno fértil, seguido das leituras dos conceitos construtivistas, que fez florescer o formato do conceito de *pedagogia da festa*.

No próximo capítulo, analisamos as “práticas pedagógicas” dos Animadores Culturais a partir do projeto pedagógico dos CIEP. O projeto da Animação Cultural, a meu ver, foi “a cereja do bolo” do Programa dos CIEP, embora Darcy Ribeiro não possa ser fotografado na galeria dos grandes pedagogos porque não redigiu uma teoria pedagógica. No campo da educação ele foi muito mais prático do que teórico, se interessava mais em mudar a realidade concreta da educação no Brasil, do que teorizar sobre ela. Nesta ânsia, ele certamente construiu uma pedagogia própria para os Centros Integrados de Educação Pública, diferente, melhor, e mais abrangente que todos os sistemas educacionais dos 27 entes da federação brasileira. Como diz o próprio Paulo Freire (2021), “ensinar exige reflexão sobre a prática, [...] criticizando-se, aproxima-se do objeto cognoscível, [...] que se torna curiosidade epistemológica.” Foi refletindo sobre a sua prática de fazer uma boa escola, em uma relação dialética com a capacidade reflexiva dos grandes pensadores, que Darcy Ribeiro construiu o maior Projeto Político Pedagógico que já se teve no Brasil, o CIEP. Como disse Karl Marx (1977), os pensadores já interpretaram o mundo de várias maneiras, mas o que importa é transformá-lo. Darcy Ribeiro transformou a educação do Rio de Janeiro. Ainda que a íntegra do seu projeto pedagógico tenha se estabelecido por um breve período, ele provou que é possível. A merenda de qualidade, o livro didático, o uniforme, e o transporte escolar

²⁶ Convém ressaltar que estes trabalhos eram planejados para serem feitos em dois bimestres. No primeiro, eles elaboravam o projeto, liam sobre os temas e faziam a pesquisa de campo. No bimestre seguinte, eles, analisavam os dados, redigiam e entregavam suas conclusões, em seguida apresentavam de uma maneira lúdica para a turma. Os melhores trabalhos eram reapresentados para o conjunto do colégio. Cada etapa dessas ia sendo avaliada e pontuada.

gratuitos, programas que se expandiram para todas as escolas, se tornaram definitivamente políticas de Estado.

Embora Paulo Freire não esteja entre os autores que mais contribuíram para esta tese e não figure entre os autores construtivistas, mas sim entre os humanistas, o seu método pedagógico também induz o aluno a buscar e construir seu conhecimento, à medida que se torne um estudante autônomo. Observa-se que a visão do humanismo e a influência de Paulo Freire também estão fortemente presentes no projeto dos CIEP:

Ensinar exige reflexão sobre a prática: na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e, de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da efetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 2007, p. 92).

Quando uma aluna do C.E. Presidente Dutra me falou “professor, eu nem acredito que fui eu quem fiz este trabalho”, comecei a levantar variáveis questões. A primeira resposta estava nos construtivistas; talvez a segunda pudesse ser encontrada nas teorias pedagógicas humanistas de Paulo Freire e Carl Roger. A aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo da disciplina é percebido como relevante pelo aluno. Ele aprende significativamente apenas aquilo que lhe parece engrandecedor para seu próprio eu, ou para alcançar um determinado objetivo, de acordo com Roger (1969). Como observa Freire (1978), a educação autêntica não se faz do educador para o educando, mas do educador com o educando. Logo, o conteúdo programático deve ser de ambos, deve ser buscado. É nessa busca do universo temático que começa o diálogo.

Um outro momento marcante na minha trajetória pedagógica foi quando uma outra aluna me fez o seguinte questionamento:

- *Professor, por que o Sr. Não dá aula normal?*
- Eu perguntei: Normal como?
- *Normal assim, como todos os outros professores, escrevendo no quadro para a gente copiar e depois fazendo um questionário para a gente responder!*

O que se percebe no discurso da aluna é que a *aula normal* para ela era aquela fundamentada na pedagogia tradicional, bancária, como denominava Paulo Freire. O seu discurso demonstra que a maioria dos seus professores frequentemente usavam uma metodologia pedagógica comportamentalista, do estímulo reforço, fundamentada em Pavlov, Skinner e Watson. Embora também tenha a sua importância, pois a memorização é fundamental no processo de aprendizagem, não podemos nos limitar exclusivamente a essas metodologias pedagógicas. É preciso que o ensino-aprendizagem vá acrescentando as novas

pedagogias, pois elas não precisam ser excludentes. Muito provavelmente, esses professores não tinham consciência das teorias metodológicas que estavam por detrás de suas práticas de ensino. No entanto, como ao longo de suas vidas como alunos seus professores davam aulas assim, e seus colegas de trabalho também, eles simplesmente repetiam o que lhes parecia um método natural de ensino. Entretanto, como observa Freire (1978), “ensinar exige *rigorosa metodologia*: reforçar no educando a capacidade crítica, a curiosidade, a insubmissão”; ou ainda que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2021, p. 24).

Embora Paulo Freire seja um dos grandes pensadores mundiais no campo da educação, ele foi perseguido pela Ditadura Civil-Militar, sendo obrigado a se exilar, e até hoje seu arcabouço teórico-metodológico não foi devidamente colocado em prática nos sistemas educacionais brasileiros. Ainda que ele tenha partido da observação da nossa realidade concreta para elaborar suas teorias e metodologias, ainda que ele tenha se indignado com os milhões de analfabetos que o Brasil cultivou ao longo dos séculos, negando o direito à educação a sua população pobre, negra e indígena, as suas teorias e metodologias pedagógicas foram muito mais aplicadas mundo afora do que no Brasil. Esta perseguição não foi apenas pessoal e gratuita, teve pelo menos duas motivações: primeiro porque a sua fundamentação teórica metodológica está calçada em uma interpretação dialética da realidade, logo uma abordagem em que ele usa os conceitos marxistas para compreender a nossa sociedade e reconstruir as metodologias pedagógicas; segundo porque a sua pedagogia vai muito além do ensino-aprendizagem, defende também a própria emancipação dos povos oprimidos. Assim, ele virou inimigo das classes dominantes opressoras. Mesmo depois das lutas dos movimentos pela educação conseguirem universalizar o direito à educação de qualidade e gratuita no limiar século XXI, como consta na Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o sistema educacional reconstruído foi dual: de qualidade para as elites e a classe média branca, e outro de baixa qualidade para o povo negro e pobre. Esta dualidade está sendo aprofundada com a reforma intitulada pelo atual governo de *Novo Ensino Médio*, instituído pela lei federal 13.415 de 2017, a partir da conversão da medida provisória 746 de 2016 (MP 746/2016) em lei federal ordinária²⁷.

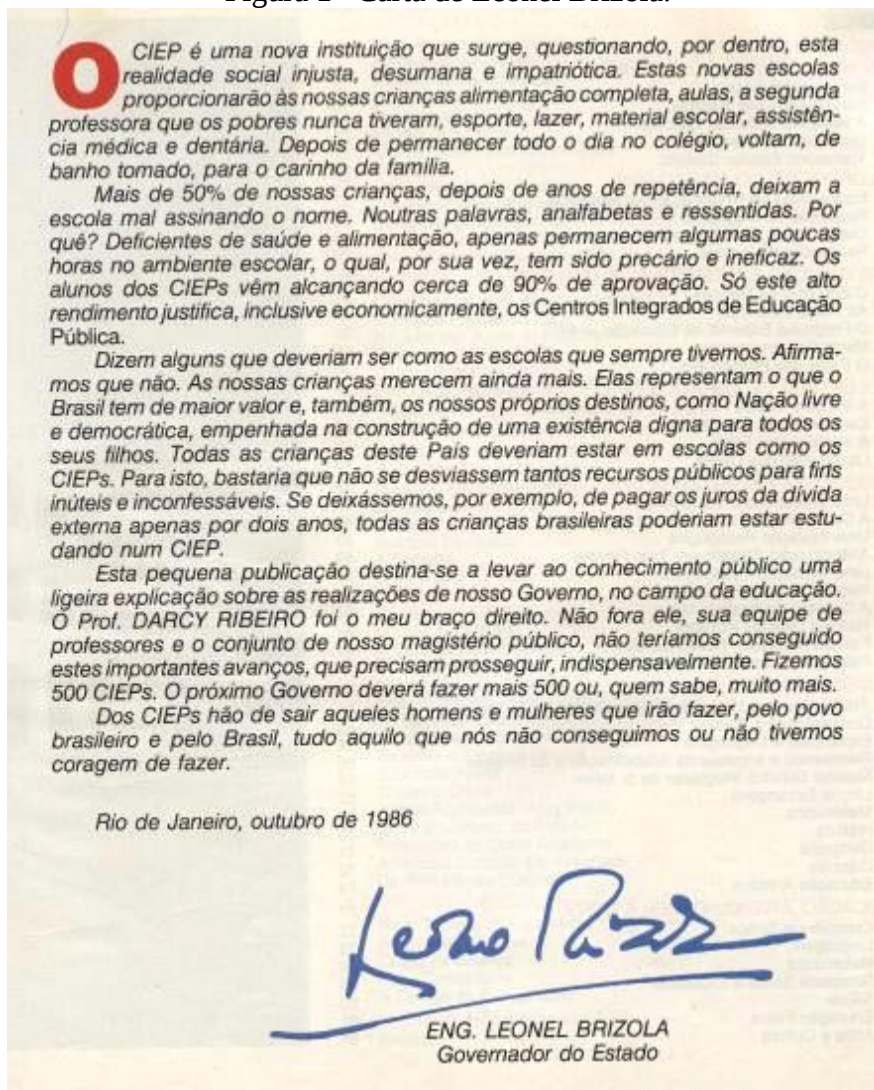
²⁷ A Reforma do Ensino Médio. A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) é uma política governamental educacional brasileira instituída pela lei federal 13.415

O discurso da aluna acima, que é hegemônico em nossas escolas, demonstra o que nossos alunos compreendem como uma *aula normal*, mas também como as práticas pedagógicas dos nossos professores contrariam não só os conceitos pedagógicos de Paulo Freire, mas também todo o conjunto teórico-pedagógico construtivista e humanista.

de 2017, a partir da conversão da medida provisória 746 de 2016 (MP 746/2016) em lei federal ordinária. A política provocou a reforma do ensino médio, tal como ficou popularmente conhecida desde que foi apresentada pelo governo Michel Temer em 22 de setembro de 2016. Ela visa flexibilizar as disciplinas dadas aos alunos do ensino médio no Brasil, estabelecendo disciplinas obrigatórias e disciplinas opcionais, dentre as quais o estudante deve escolher. A medida também prevê aumento da carga horária ao longo dos anos. O ministro da Educação, Mendonça Filho, acredita que a reforma deve ajudar a combater a evasão escolar e estimular a ampliação do ensino em tempo integral. Críticos da reforma dizem que ela irá precarizar o ensino básico no Brasil. No dia 8 de fevereiro de 2017, a medida provisória foi aprovada no Senado por 43 votos a 13, e foi sancionada pelo Presidente da República no dia 16 de fevereiro. O texto aprovado divide o conteúdo do ensino médio em uma parte de 60% para disciplinas obrigatórias, a serem definidas futuramente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e 40% para que o aluno escolha uma área genérica de interesse entre as seguintes opções: linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e ensino profissional. As escolas terão um prazo para aumentar a carga horária das 800 horas anuais para mil horas (ou de quatro horas diárias para cinco horas diárias), visando implantar gradualmente o ensino dito "de tempo integral". Futuramente, a carga anual deve chegar a 1,4 mil horas, mas não há prazo estipulado para esta meta. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Reforma_do_ensino_m%C3%A9dio_no_Brasil_em_2017>. Acesso em: 29/09/2021.

O PROJETO PEDAGÓGICO DOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Figura 1– Carta de Leonel Brizola.



Fonte: O Livro dos CIEPs/Darcy Ribeiro – R.J. 1986.

Leonel de Moura Brizola foi governador de dois estados brasileiros pelo voto direto: o Rio Grande do Sul, de 1959 a 1963, e o Rio de Janeiro, de 1983 a 1987, reelegendo-se em 1991 e governando até 1994. Nos seus governos, ele sempre defendeu uma distribuição de renda menos concentrada nas mãos das elites e, principalmente, uma educação de qualidade para a população mais pobre. Ao longo desses três mandatos, ele construiu 5.800 escolas de

Ensino Fundamental e 306 Colégios de Ensino Médio, entre elas, as Brizoletas²⁸, as Lelés, Escolas Técnicas, Escolas de Curso Normal e os Brizolões.

Em parceria com Darcy Ribeiro, implantaram o maior projeto político educacional em um estado da Federação do Brasil: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Estado do Rio de Janeiro/RJ, mais conhecidos como Brizolões. Com o lápis habilidoso de Oscar Niemeyer, o CIEP foi um dos grandes projetos arquitetônicos do Brasil, voltado à educação pública. Com a genialidade teórico-prática de Darcy Ribeiro e a política de Leonel Brizola, o CIEP foi um projeto político pedagógico que visava universalizar a educação pública no estado do Rio de Janeiro, com mil novas unidades educacionais. Entretanto, nos dois mandatos conseguiram fazer quinhentas novas escolas de qualidade para as crianças do Rio de Janeiro.

Os CIEP foram de fato um projeto pedagógico de *educação integral*.²⁹ Com horário integral, quatro refeições por dia, quadra poliesportiva, piscina, biblioteca, laboratórios de pesquisa, sala de estudo, livro didático, uniforme, transporte, atendimento médico-odontológico, pai social e o animador cultural - tudo ofertado gratuitamente aos alunos das escolas públicas. Em seguida, boa parte desses projetos, como o livro didático, o transporte gratuito, o uniforme, e a merenda de qualidade, foram estendidos ao conjunto das escolas do estado e transformados em políticas públicas universalizadas no Estado do Rio de Janeiro. Uma significativa distribuição de renda com o orçamento do estado, através da educação, que é uma ferramenta fundamental de mobilidade social das classes populares.

Dentre os subprojetos do CIEP, o da *Animação Cultural*, formulado e implantado por Cecília Conde e M^a Lucia Freire, será analisado em profundidade mais adiante. Por enquanto, vamos pontuar com qual objetivo este projeto foi formulado:

²⁸ *Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963)*, de Claudemir de Quadros, Mestre em Educação e professor do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria/RS. De 1959 a 1963, o estado do Rio Grande do Sul foi governado por Leonel Brizola, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Nesse período, o governo do estado implementou o projeto educacional “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Tal projeto resultou em significativa expansão quantitativa do sistema de ensino público do estado. Construíram-se prédios escolares - que ficaram conhecidos como Brizoletas ou escolinhas do Brizola -, contrataram-se professores e um significativo número de novos alunos foram matriculados. Este processo ainda sobrevive na memória de grande parcela da população do estado e marcou positivamente o imaginário de realizações de Brizola. (QUADROS, 2001).

²⁹ Atualmente, convém diferenciar *educação integral* de *educação de horário integral*, pois alguns governos, e a SEEDUC-RJ em particular, têm ampliado o tempo da carga horária no Ensino Médio, acrescentando apenas algum curso profissionalizante ao currículo, “pensando” que estão ofertando educação integral, como os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). No entanto, é preciso que a educação considere a evolução do ser humano como um todo, o corpo físico e o cognitivo. Logo, é necessário incluir no currículo dos conteúdos, além da dimensão profissionalizante, voltada para o mercado de trabalho, também as atividades físicas, artísticas, de lazer e as assistências socioemocionais, visando enfim uma educação fundamentada no humanismo e no construtivismo, como, por exemplo, foram os projetos dos CIEP e a Escola Parque.

[...] no cotidiano dos CIEP a educação é pensada 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 articulam num processo que poderia ser caracterizado como uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que, por sua vez, atua, também, como meio de transmissão da cultura. (CONDE apud RIBEIRO, 1986, p. 133).

Pode-se observar que todos os subprojetos contidos no programa dos CIEP foram pensados por Darcy Ribeiro com o objetivo de manter o aluno das classes desfavorecidas dentro da escola e proporcionar-lhe uma boa qualidade de ensino-aprendizagem. Porém, o projeto da animação cultural foi uma espécie de espinha dorsal dos CIEP, tendo como ambição maior integrar a educação formal escolar erudita à cultura popular das comunidades a qual cada CIEP estivesse inserido. Cecília Conde, com a criação do inovador projeto da animação cultural procurou materializar este objetivo de Darcy Ribeiro. Do ponto de vista pedagógico, possibilitaria não só a contextualização do ensino-aprendizagem, mas também um atrativo para manter na escola os alunos com dificuldades em algumas disciplinas ou com defasagem na idade/série, contribuindo para a diminuição dos índices de evasão escolar.

A quantidade de novas escolas construídas, mais o grande número de projetos inovadores e o quantitativo de funcionários que garantisse o funcionamento adequado ao Programa Especial de Educação (PEE)³⁰, ampliou significativamente os percentuais de gastos com a educação do Rio de Janeiro. Evidentemente que surgiram críticas das elites e dos seus economistas liberais, argumentando que os custos dos CIEP eram muito altos e insustentáveis para o orçamento do estado.

As críticas que se tem sido feitas aos CIEP são tão levianas, demonstram tal desinformação que, a contragosto, sou obrigado a dar uma explicação. [...]. Por outro lado, os CIEP não representam custos vultosos [...]. Obedecem a um programa e não existe mágica em matéria de construção (RIBEIRO, 1986, p. 138).

De fato, no período de construção e implantação dos CIEP, o orçamento do estado do Rio de Janeiro foi consumido principalmente com a educação, entre 30 e 40%, segundo afirmavam com orgulho seus idealizadores em RIBEIRO (1982). O que levou à criação da célebre frase de Darcy Ribeiro: “Se os governantes não construírem escolas, em 20 anos faltará dinheiro para construir presídios.” (RIBEIRO, 1982).

³⁰ O PEE teve início em 1984 sob a direção de Darcy Ribeiro, então vice-Governador e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia do primeiro governo de Leonel Brizola. O 1º Programa Especial de Educação durou de 1984-1986, sendo interrompido com a mudança de governo em março de 1987. Nesse período foram construídos 118 CIEP - escolas de educação integral com duas modalidades: de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série, além da modalidade de educação juvenil, a noite, para jovens trabalhadores de 15 a 20 anos. Os CIEP eram um subprojeto modelo dentro do PEE, pois não era possível universalizar seu projeto por toda a rede escolar do estado. Porém, seu projeto político pedagógico seguia as principais diretrizes do Encontro de Mendes de novembro de 1983. (*Contando a história dos CIEPS: um resgate da história da educação pública no estado do rio de janeiro 1983-2002*).

Apesar de não ter recebido o apoio devido, o [Centro Educacional Ernesto Carneiro Ribeiro], teve ao longo do tempo, o reconhecimento pelo seu papel pioneiro como exemplo de instituição de educação integral e tornou-se uma das melhores experiências pedagógicas já realizadas no país. Lamenta-se que o seu paradigma de educação básica de qualidade tenha sido considerado caro demais pelos agentes que administravam as políticas públicas de educação na época, e (por) esse motivo, não foram abertas outras unidades, como queria o seu idealizador. (MACHADO, 2020, p. 61-62, grifo nosso).

Darcy Ribeiro, ao construir os CIEP, sofreu as mesmas críticas que o seu mestre Anísio Teixeira na construção da Centro Educacional Ernesto Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque, a saber, que aquele projeto de educação era muito dispendioso e o estado não tinha recursos suficientes para mantê-los. De fato, é caro manter um sistema educacional de qualidade para o conjunto das classes populares. Porém, não é custoso a ponto de não caber no orçamento do estado. O próprio Governador Leonel Brizola demonstrou isto durante o período de construção dos CIEP, quando os custos com educação chegaram a 40% do orçamento do estado do Rio de Janeiro; passada esta fase, os custos caíram para entorno de 30%³¹. Esse percentual é semelhante ao que se reivindica hoje, e não muito distante dos 25% vigentes.³²

Darcy Ribeiro descreve todo o projeto do CIEP, da arquitetura às práticas pedagógicas, ressaltando que os CIEP atendem aos três requisitos de uma educação popular, como: “espaços para que alunos e professores possam viver [...]; o tempo indispensável de atenção às crianças [...]; um magistério novo, motivado para a educação popular”, (RIBEIRO, 1986, p. 87).

No Brasil, antes da criação dos CIEP, nunca se fez uma escola popular de dia completo. Em lugar disso, adotou-se o desdobramento do regime escolar em vários turnos, numa solução falsa para o crescimento populacional. Essa deformação do sistema de ensino, com o tempo, tirou as qualidades já escassas da antiga escola pública e deixou-a despreparada para atender ao desafio de adaptar-se à crescente clientela oriunda das zonas rurais ou das comunidades pobres da periferia das metrópoles. (RIBEIRO, 1986, p.41).

Deste modo, o CIEP foi projetado com três blocos, o principal com três andares, onde estão as salas de aulas, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de

³¹ Convém observar que, no período em que Leonel Brizola governou, as competências de prover a educação do Ensino Médio e do Ensino Fundamental eram diferentes de hoje, assim como as distribuições dos percentuais de impostos.

³² Os recursos públicos destinados à educação têm origem em: receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; receita de transferências constitucionais e outras transferências; e receita da contribuição social do salário-educação e de outras contribuições sociais. A Constituição Federal determina que União aplique, no mínimo, 18% para educação e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25%. É da esfera federal que provém a maior soma de recursos para o ensino superior, enquanto os Estados e Municípios os destinam mais para o ensino fundamental. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/financiamento-da-educacao/>>. Acesso em: 13/01/2022.

apoio e recreação. No segundo bloco fica o ginásio coberto com sua quadra poliesportiva, arquibancadas e vestiários, também utilizado para apresentação de eventos esportivos e culturais. No terceiro bloco fica a biblioteca e, sobre ela, moradias para alunos desassistidos pelas famílias. Originalmente, os CIEP eram escolas que funcionavam das 8 h às 17 h, com capacidade para mil alunos. Na segunda fase, foi inserido no projeto uma piscina semiolímpica.

O CIEP foi inovador em diferentes aspectos na educação pública brasileira, da arquitetura à merenda escolar, do transporte gratuito ao uniforme, do livro didático ao animador cultural. A merenda anteriormente era de baixa qualidade, e sua compra era em grande quantidade e centralizada pelo estado; posteriormente, passou a ser comprada pelos diretores das unidades escolares, aumentando a qualidade das refeições e diminuindo consideravelmente o mau uso dos recursos financeiros.

A distribuição gratuita do livro didático e do uniforme, para além de um avanço pedagógico, foram grandes inibidores de baixa autoestima e discriminação socioeconômica nas escolas. Lembro-me bem e, qualquer pessoa que frequentou escola pública antes dos CIEP deve lembrar, das dificuldades que as famílias tinham para comprar os livros para seus filhos, comprometendo assim a qualidade das aulas elaboradas pelos professores e provocando um sentimento de inferioridade nos alunos, perante seus colegas. Até a universalização desses instrumentos pedagógicos, havia uma quantidade significativa de alunos que eram discriminados por seus colegas, porque seus pais não podiam comprar as roupas da moda e os materiais didáticos de seus filhos.

O objetivo das ações pedagógicas dos CIEP visava uma prática pedagógica interdisciplinar, de maneira que as aulas dos professores se integrassem entre as diferentes disciplinas e com as demais atividades dos outros atores da comunidade interna e externa da escola. É difícil eleger qual dos subprojetos do CIEP foi o mais importante: se a merenda escolar, o livro didático, a biblioteca, o transporte gratuito, etc. Porém, para o olhar desta pesquisa, a *Animação Cultural* foi a espinha dorsal, por fornecer às condições ao objetivo principal do CIEP: uma escola, *não só de tempo, mas de educação integral* para a população mais pobre do estado do Rio de Janeiro. Na entrevista que segue, do professor de Educação Física³³ do CIEP 155, pode-se observar essa integração e a multidisciplinaridade nas práticas pedagógicas.

³³ Professor J2: corresponde ao professor de Educação Física Josias José. Um professor extremamente atuante, não só em sua área, na qual deixou um grande legado de troféus, expostos na escola, de torneios esportivos realizados na cidade, mas também atuou como diretor adjunto, articulador pedagógico e auxiliar de secretaria

Professor J2: [...] na Educação Física [...] o que achei interessante era o planejamento integrado, as disciplinas não eram estáticas, o aluno não era fragmentado [...] nós tínhamos que fazer planejamento integrado, com português, matemática, história. Pessoalmente para mim proporcionou uma cultura ampla [...], não só na sua visão corporal, mas na sua visão cultural. Uma visão interessante eram as oficinas, onde a gente trocava experiências com colegas de outros locais. E a questão do resgate [...] dos jogos e brinquedos populares, que foram se perdendo, com os jogos eletrônicos, demandou uma ruptura muito grande da Educação Física Escolar com a proposta do Darcy Ribeiro. [...] De uma educação física voltada para o Brasil, com a condição indígena sendo abordadas, a condição afro, as culturas regionais. O trabalho que eu realizei foi tentar implementar esse planejamento integrado aqui em Seropédica. (FERNANDES, 2020, p. 251).

Neste sentido, as aulas de educação física se integravam com as demais disciplinas, com atividades de outras escolas, e também com as atividades festivas do município. Cecília Conde, quando formulou o projeto da Animação Cultural, captou muito bem o objetivo de Darcy Ribeiro, que era integrar os projetos pedagógicos do CIEP às comunidades do seu entorno, buscando a interação da cultura local com o dia a dia da escola. Além disso, tendo em vista respeitar o universo cultural do aluno, com suas linguagens regionais, visava produzir nele uma autoconfiança, para em seguida aproximá-lo da linguagem letrada acadêmica. Cecília Conde procurou também amenizar um problema que Bourdieu (2008) posteriormente detectou e teorizou - a defasagem do *capital cultural* dos alunos das classes populares, quando inseridos no universo letrado do sistema escolar.

Professor J2: A pergunta, se eu consegui fazer um trabalho integrado com os Animadores. Tinha sim, na época da Tatiana Memória, tinha um trabalho integrado com eles, coisa que não há hoje. Nas datas folclóricas, datas cívicas, como o aniversário de Seropédica. Na época tínhamos um diretor(a) pedagógico(a) que fazia essa interação [...], com os animadores culturais, com os médicos, os dentistas, os pais sociais. (FERNANDES, 2020, p. 252).

Segundo Chagas (2016, p. 140), “é impossível à educação não depender da cultura e, esta daquela [...] vemos que, torna-se impossível – fragmentar cultura, trabalho e educação”. E o autor prossegue observando que “Darcy Ribeiro ao pensar os CIEP como escola pública de horário integral em sua função cultural, aproximou-se do ‘pensamento gramsciano’”.

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, em que o homem é encarado exclusivamente sob a forma de recipiente a encher e carregar de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos. (GRAMSCI apud CAVALCANTI; PICCONE, 1985), in (FERNANDES, 2020, p. 252).

Com o projeto dos CIEP, Darcy Ribeiro se inspirou não só em Anísio Teixeira, mas também em Gramsci, ao não separar a educação da cultura. O seu toque original foi conceber uma proposta pedagógica que não separasse a cultura das elites da cultura das massas. Um dos seus ambiciosos objetivos era integrar dialeticamente a cultura popular e a cultura das

elites. O projeto do Sambódromo, por exemplo, que teve melhor êxito que o dos CIEP, pois neste espaço se conseguiu integrar parcialmente as elites cariocas e a cultura popular, no carnaval. O futebol e o carnaval são duas expressões culturais brasileiras em que as elites e o povo consomem e convivem em relativa harmonia, embora cada um tenha o seu papel nestas estruturas. Enquanto o povo produz a arte, as elites ficam com o capital produzido pela arte. Não por acaso, futebol e carnaval são símbolos da nossa nacionalidade, inclusive aos olhos dos estrangeiros.

Apesar disso, a meu ver, o Sambódromo apresenta dois efeitos colaterais. O primeiro, ao contribuir para as elites se apropriarem do capital financeiro produzido pelo carnaval, em particular, e por ironia do destino, tendo como principal beneficiária a Rede Globo, uma adversária histórica do brizolismo. O segundo efeito foi esvaziar os carnavais dos bairros populares do Rio de Janeiro, que anteriormente recebiam certa infraestrutura e algum recurso financeiro governamental, para se organizarem. Com o Sambódromo, o carnaval da cidade do Rio de Janeiro se concentrou no Centro da cidade, e todo o recurso gerado ficou concentrado nas mãos dos seus “patrocinadores”.

Darcy Ribeiro, intencionalmente, pediu a Oscar Niemeyer que fizesse um CIEP, não só dentro, mas integrado ao Sambódromo, que recebeu o nome de CIEP Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba. Nos períodos de desfile, serviria ao carnaval e, no resto do ano, seria uma escola como os demais CIEP, o que reforça esta sua intenção.

Como observou Genuncio em sua tese de doutorado, que teve como objeto de pesquisa esta instituição:

Este trabalho é fruto de alguns anos de experiência e reflexões sobre a aproximação entre instituição escolar e organização comunitária. Para desenvolvê-lo, analisamos o programa de Ação Cultural implementado nos Centros Integrados de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro, no primeiro governo de Leonel Brizola. Em nosso caso, no CIEP Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba, no bairro do Catumbi e seu entorno, no período de 1984 a 1987 [...] O conceito de mediação cultural, advindo das ideias de Gramsci, torna-se fundamental para que o desenvolvimento do projeto de tese seja conduzido pelas tensões entre teoria e prática, conforme propõe o pensador italiano. O que nos faz buscar na pesquisa como possibilidade é a interação possível entre o mundo da cultura e o da educação, para a transformação deste mundo em outro mais solidário. (GENUNCIO, 2018, p. 6).

Neste sentido, o projeto da Animação Cultural, na visão de Darcy Ribeiro, seria o veículo que integraria, através da educação, os saberes populares à cultura escolar, que é hegemonicamente ideologizada pelas classes dominantes, como já vimos anteriormente. Porém, no seu sonho, levaria o estudante à sua emancipação sem que perdesse sua identidade

cultural e suas raízes. Na sua visão, a nossa educação tradicional “fazia da escola um instrumento antipopular [...] por conta do seu caráter excludente”, (RIBEIRO, 1986, p. 13).

Partindo dos projetos político-pedagógicos e de relatos de professores do CIEP 155 Maria Joaquina de Oliveira e do CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho, mais as reminiscências do próprio autor, será analisado pedagogicamente o cotidiano desses dois CIEP que formam o universo geográfico pesquisado.

O CIEP Brizolão 155 M^a Joaquina de Oliveira

O CIEP BRIZOLÃO 155 – MARIA JOAQUINA DE OLIVEIRA iniciou suas atividades em março de 1987, no km 49, na Antiga Estrada Rio São Paulo. Funcionou em horário integral ou ampliado até 2005. Até a data de 12 de setembro de 2011 se chamava oficialmente CIEP 155 Nelson Antelo Romar. A partir de então a unidade foi comunicada que o nome da escola publicado em Diário Oficial era Maria Joaquina de Oliveira, como havia reivindicado a comunidade, em homenagem a uma parteira do município. Atualmente funciona com 1.114 alunos distribuídos em 03 (três) turnos – manhã, tarde e noite – de 07h às 23h, com as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental 2º Segmento (Regular), Ensino Médio Regular (Regular) e Ensino Médio Nova EJA. (PPP, CIEP 155, 2014, p. 5).

Figura 2 – CIEP 155 Maria Joaquina de Oliveira.



Fonte: Foto tirada pelo autor.

O Centro Integrado de Educação Pública CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira³⁴ foi inaugurado em 1987, como está demonstrado no PPP de 2014 referenciado acima e demonstrado nas Figuras 3 e 4 abaixo, referentes à Unidade Administrativa e à placa de metal Galeria dos Diretores, que homenageia os diretores deste CIEP de 1987 a 2002, correspondendo ao recorte temporal desta pesquisa. Foi inaugurado com o nome de Nelson

³⁴ O CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira fica localizado na Estrada Rio São Paulo, Km 49, Centro, Seopédica, RJ 23890-000, Brasil. Telefone (21)3787-8945; E-mail ciepl55@gmail.com e ciepl55@educacao.rj.gov.br. U.A: 181790, Censo: 33045437.

Antelo Romar, um advogado morador do município de Itaguaí que, segundo relatos, era amigo do ex-governador Leonel Brizola. Porém, por reivindicação da comunidade, seu nome foi mudado para Maria Joaquina de Oliveira.

Figura 3 – Registros históricos do CIEP 155

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
CADASTRO IMOBILIÁRIO
MUNICÍPIO DE Seropédica

INFORMAÇÃO I - UNIDADE ADMINISTRATIVA OU ESCOLAR

NOME: CIEP 155 - Nelson Antelo Romar

ENDEREÇO: Antiga Estrada Rio São Paulo Km 49 - Seropédica
Cep 23.535-150

ATO LEGAL DE CRIAÇÃO: 7/7/36 - D.O 8/7/36 - Dec. 9.045

DEPENDÊNCIAS: 34

INFORMAÇÃO II - PROPRIEDADE

TERRENO -
TÍTULO DE OCUPAÇÃO:
PRÉDIO -

ATO AUTORIZATIVO:
CELEBRAÇÃO:
PRAZO:
VALIDADE:
REGISTRO:
TERMO ADITIVO:
ÁREA: ÁREA CONSTRUÍDA:

INFORMAÇÃO III - PROPRIETÁRIO

NOME:
ENDEREÇO:

Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira

Figura 4 - Galeria dos Diretores do CIEP M^a Joaquina de Oliveira



Fonte: Arquivo CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

A Figura 3 é uma primeira versão do processo protocolado na SEEDUC-RJ de criação administrativa do CIEP 155 Nelson Antelo Romar. A Figura 4 é a placa da Galeria dos Diretores do CIEP do início do seu funcionamento até 2002.

Atualmente, o CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira funciona com três modalidades de ensino: o Ensino Médio Regular (EMR), o Ensino Médio de Jovens e Adultos (EJA) e o Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC)³⁵. Em 2016, foi extinto o 2º turno, com o objetivo da SEEDUC-RJ de otimização de turnos e turmas entre as escolas próximas, fazendo uma permuta do CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira com o C.E. Professor Valdemar Raythe. Os alunos que queriam continuar estudando no turno da tarde tiveram que se transferir para o C. E. Waldemar Raythe, e os alunos do turno da noite daquele colégio que quiseram continuar estudando a noite tiveram que se transferirem para o CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira, pois estes colégios eram os mais próximos entre si, considerando os colégios estaduais com ensino médio no município de Seropédica.

Este procedimento deixou muitos alunos fora da escola. As escolhas dos alunos por determinado colégio nem sempre seguem critérios adotados pela SEEDUC; às vezes eles não

³⁵ Instituído pela Lei 8.367/19, previsto para ser implantado em 374 colégios no ano de 2020. Disponível em: <conexão.educarj.gov.br>. Acesso em: 25/09/2021.

seguem o critério da proximidade escola/moradia, e sim escola/local trabalho, visando a otimização do tempo de traslado. Já em bairros mais perigosos, existe o impedimento dos alunos circularem nas zonas dominadas por criminosos de facção rival, ou frequentes episódios de tiroteios, impedindo os alunos de irem para a escola ou até mesmo gerando o fechamento da escola³⁶. Estes são fatores sociais extracurriculares que acabam influenciando na trajetória escolar dos alunos das classes populares.

O CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira foi inaugurado em 1987, no final do primeiro governo de Leonel Brizola e faz parte da Metropolitana IV, que atualmente abrange parte da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro, mais os municípios de Itaguaí e Seropédica. Atualmente, ele voltou a ter aula nos três turnos, porque passou a ter uma turma com o FIC. - um curso de *horário integral*³⁷, com sete horas de aula diária voltado para o empreendedorismo.

A estrutura predial dos CIEP é semelhante, com pouca variação entre eles. Em alguns, como o CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira, foi incluída a piscina semiolímpica, em outros, localizados em áreas muito urbanizadas e com pouco espaço, foi feito uma “versão compacta”, com quatro andares - a biblioteca, a casa do aluno residente, e a quadra ficam no quarto andar. Essas alterações aconteceram na segunda fase do Programa Especial de Educação.

Em janeiro de 2015, fui empossado como diretor-geral do CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira, após passar por um processo seletivo. Neste processo não se tinha a oportunidade de montar a própria equipe gestora, portanto herdei a equipe da direção anterior. A equipe contava com uma diretora adjunta, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, uma agente operacional escolar, duas agentes de leituras, duas bibliotecárias, quatro articuladoras pedagógicas, quatro vigias, dois inspetores, e três ex merendeiras atuando fora de função como inspetores, após o estado ter terceirizado as atividades dos funcionários de apoio.

³⁶ Por ironia do destino, neste exato momento, está acontecendo um intenso tiroteio aqui no meu bairro, o Jardim Novo Realengo. Começou por volta das 9:00 h, da manhã e já são 9:40 h. Parece ser entre Traficantes e Milicianos. Isto depois de uma noite mal dormida, por causa do intenso barulho de um baile funk. Esta é uma realidade que está se generalizando por todo o Rio de Janeiro.

³⁷ Nos últimos anos, muito se têm “confundido”, cursos de horário integral com *educação integral*, inclusive na SEEDUC. Podemos dizer que os cursos de horário integral, e resumem a mais do mesmo. Estende-se apenas a quantidade de horas que o aluno deve ficar dentro da escola, incluindo algum curso “profissionalizante”. Prevalece, em geral, parte teórica do curso e, apresentam uma pedagogia conteudista, por serem de baixo custo. Tose conjunto torna a escola ainda mais entediante para o aluno, justamente porque não levar em conta as várias dimensões de uma pedagogia humanista, como as dimensões artísticas, esportivas, psicológica, social e de saúde. Exemplos das pedagogias humanistas são encontradas no pioneiro Anísio Teixeira, com a Escola Parque, em Darcy Ribeiro, com os CIEP. Neste sentido, o projeto da Animação Cultural foi fundamental.

Dentre os funcionários terceirizados havia quatro merendeiras, cinco funcionárias de limpeza, um porteiro, e um guardião de piscina.

Este era um quadro pequeno de funcionários para uma escola do tamanho de um CIEP, com três turnos e três modalidades de ensino; e muito longe do número de funcionários que havia no projeto original dos CIEP. Desde quando assumi a direção até hoje, o número de funcionários só diminuiu. No ano seguinte, a coordenadora pedagógica, a diretora adjunta, e em seguida a agente operacional escolar deixaram a equipe. Só conseguimos uma nova coordenadora pedagógica e uma nova diretora adjunta um ano depois. Em seguida, e paulatinamente, os dois inspetores, duas articuladoras pedagógicas, duas ex merendeiras, o porteiro, uma bibliotecária, a intérprete de libras, dois vigias, e o guardião de piscina também deixaram a equipe, embora alguns desses funcionários fossem terceirizados.

Os motivos das saídas dos funcionários foram variados, desde aposentadoria, morte, pedidos para mudar de escola, até saídas baseadas no compadrio com a diretoria regional, como no caso da Agente Operacional Escolar (AOE) – uma espécie de governanta da escola, uma função fundamental para um colégio grande como o CIEP. Entretanto, uma parte dessas saídas seriam passíveis de realocação, desde que houvesse funcionários lotados em outros colégios interessados na transferência. O problema foi que essas saídas contemplaram a “política de enxugamento” da máquina pública, tanto para os funcionários concursados quanto para os terceirizados.

Quando cheguei ao CIEP 155, o governo estadual tinha acabado de diminuir o número de funcionários, baseado em uma classificação que vai de E a A, de acordo com o número de alunos do colégio. Essa classificação, não leva em conta adequadamente o tamanho, o número de turnos e as modalidades de cursos dos colégios, fatores que influenciam significativamente na organização do colégio. Por exemplo, um CIEP, por ter uma estrutura predial grande, que funcione em três turnos e tenha três modalidades de ensino, não pode ter o mesmo número de funcionários que um colégio de estrutura predial pequena, que funciona em dois turnos e com apenas uma modalidade de ensino, mesmo que ambos tenham a mesma quantidade de alunos. Logo, os funcionários que sobraram tiveram que ser realocados e suas tarefas foram aumentadas, gerando muito descontentamento e vários conflitos.

No início do ano de 2019, o governo rebaixou novamente a classificação de vários colégios, o que acarretaria a perda de mais funcionários, de verbas, e das gratificações. Porém, diante de muitas reclamações das direções das escolas e do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE), a SEEDUC alegou erro na reclassificação e se comprometeu em rever alguns casos, mas até o ano de 2021 nosso

processo não foi revisto. Este processo tem deixado os funcionários extremamente sobrecarregados de trabalho, gerado muitos conflitos com as direções e desestimulado grande parte das equipes.

Durante a discussão e aprovação da Reforma da Previdência, este quadro se agravou, pois, muitos funcionários anteciparam o pedido de suas aposentadorias. Em seguida, com a pandemia do Covid-19, chegou-se ao ápice da superexploração da mão de obra dos funcionários, pois acelerou-se os processos de trabalho via internet e suas redes sociais à medida que passou-se a desrespeitar as quarenta horas de trabalho semanais, enviando tarefas para as equipes das 06:00 h as 24:00 h e até aos finais de semana. Em mais de vinte anos de SEEDUC, eu nunca tinha visto tantos diretores(as) de escolas pedirem para sair de suas funções como nos últimos anos.

Desde Darcy Ribeiro, a SEEDUC-RJ não implantou nenhum projeto de vulto do ponto de vista pedagógico. A imagem da (figura 5) é de um banner contendo o resumo de um projeto fomentado pela SEEDUC para que cada escola pesquisasse e contasse a história do seu nome e da sua origem, partindo de uma equipe interdisciplinar, que incluísse também os alunos. A professora de História MDG, junto com as agentes de leituras EDL e EDN implementaram o projeto.

A Figura 5 contém fotos da D. Maria Joaquina de Oliveira, a patrona do colégio, em diferentes situações: uma carteira de identificação, fotos de seus móveis, uma foto ao lado da foto do Papa Pio XII, que lhe condecorou com uma menção honrosa quando esteve no Brasil, “nos dias 20 e 21 de outubro de 1934,” ainda na condição de Cardeal Eugênio Pacelli, e duas fotos que remetem a sua principal atividade profissional de parteira. Em cada uma dessas fotos ela está embalando crianças, uma em um modelo antigo de berço de bambu, e outra com a criança no colo. Supõe-se que essas crianças fossem de famílias importantes da cidade.

O fato de ter sido expressiva na liderança da comunidade religiosa da igreja Santa Terezinha e exercer a função de parteira voluntária, ajudando a dar à luz a “aproximadamente duas mil crianças” de diferentes classes sociais, cores e credos, lhe rendeu merecidamente as várias homenagens, incluindo nome de rua e o nome do maior colégio da Cidade de Seropédica, o CIEP Brizolão M^a Joaquina de Oliveira. Tal processo se deu por conta de uma mobilização e reivindicação da comunidade, diante do centenário de nascimento da Parteira M^a Joaquina de Oliveira, que nascera em 5 de novembro de 1896 e falecera em 1980. O nome de Nelson Antelo Romar, um advogado do Município de Itaguaí, não foi legitimado por não se tratar uma pessoa conhecida no então II Distrito, Seropédica. Na época da apresentação

deste projeto, foram convidadas duas de suas netas para receberem as homenagens do CIEP Brizolão155 M^a Joaquina De Oliveira.

Figura 5 – Banner sobre o projeto #identidadedaminhaescola.

#identidadedaminhaescola 2016

MARIA JOAQUINA DE OLIVEIRA

Homenagens:

- recebeu o título de Cidadã Itaguasiense;
- foi homenageada com uma rua no bairro Boa Esperança, nesta cidade;
- conquistou importante menção honrosa de Vossa Santidade, o Papa Pio XII.

Todas as homenagens recebidas são em virtude do trabalho voluntário por ela realizado na cidade de Seropédica, antigo 2º Distrito de Itaguaí, no âmbito da Igreja Santa Teresinha, onde congregava.

MARIA JOAQUINA DE OLIVEIRA

Estado civil: Viúva

Nacionalidade: Brasileira

Naturalidade: Rio Claro, Estado do Rio de Janeiro

Data de nascimento: 05 / 11 / 1896

Filiação: Sebastião Ribeiro Roger e Francisca Ribeiro Roger

Profissão: Parreira








Maria Joaquina de Oliveira foi mãe, avó e bisavó. Teve seu importantíssimo trabalho de parreira reconhecido pelas famílias por ela assistida, a ponto de se transformar na comadre Joaquina, estimada por muitos. Ajudou a trazer ao mundo cerca de duas mil crianças, sem distinção de cor, classe social ou credo.

Maria Joaquina de Oliveira deixou importante legado imaterial na memória das famílias na cidade de Seropédica e faleceu em 1980.






No ano de 2011 foi mais uma vez homenageada e imortalizada através dos Poderes Legislativo e Executivo do Estado do Rio de Janeiro. Estes estabeleceram através do Decreto/ Lei nº 6.036 de 09 de setembro de 2011 que honrosamente atribuíram seu nome ao CIEP Brizolão 155, em Seropédica, o qual desde então passou a chamar-se CIEP Brizolão 155- Maria Joaquina de Oliveira

Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Do ponto de vista pedagógico, o projeto #identidadedaminhaescola põe em prática duas abordagens metodológicas não tradicionais, o *construtivismo* e a *interdisciplinaridade*. Esta última, envolta em polêmicas de, pelo menos, duas linhas conceituais, tem a vantagem de despertar nos alunos os benefícios do trabalho colaborativo. Já em relação aos professores, pode contribuir para que reflitam sobre o fato de que a disciplina que ministram não é a mais importante do currículo, como também, se ministrada isoladamente, reduz o campo de explicação dos fenômenos, sejam sociais ou da natureza. Como ressalta Lenoir, em suas próprias palavras:

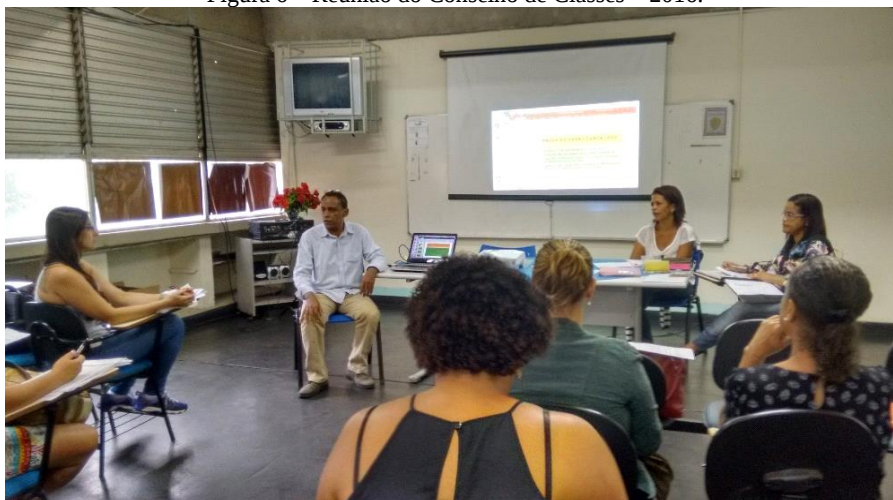
Nessa perspectiva, faz-se necessário recorrer à interdisciplinaridade em função da exigência de um outro método de análise de nosso mundo, mas também em função de finalidades sociais, cada uma das disciplinas científicas não podendo sozinha responder adequadamente às problemáticas altamente complexas. (LENOIR, 2005, p.9).

Logo, os trabalhos ou projetos escolares que utilizam o método ou uma abordagem interdisciplinar, contribuem para o perfil de práticas pedagógicas que a SEEDUC tem chamado de *aulas atrativas*. O mais comum é ser oferecido um cardápio de temas, e deixar que cada escola utilize a metodologia pedagógica que achar conveniente. A tendência é que as escolas, ou os professores em geral, utilizem a pedagogia tradicional ou a pedagogia bancária, como definiu Paulo Freire.

Outra ação que tem alguns objetivos gerais semelhantes ao anterior, porém com um objetivo específico para o desenvolvimento da leitura, é o projeto Agentes de Leituras. Este projeto é mais estruturado porque criou a função específica do agente de leitura em cada escola, que incentiva a prática de leituras, em geral de autores clássicos, através de projetos extraclasse com temas indicados pela SEEDUC.

A Figura 6 é de uma reunião pedagógica do CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira no meu segundo ano na direção do colégio. Em 2018, o governo estadual implementou a Lei 13.990/12, que prevê o processo consultivo para as comunidades escolares como critério para ocupar as funções de diretor-geral e diretor adjunto nas escolas de ensino básico do estado do Rio de Janeiro. Como na época eu já ocupava o cargo de diretor-geral do colégio, me candidatei e fui eleito para um “novo” mandato de três anos, no qual permaneço na função até o presente momento. Na Figura 6, coordenando uma reunião pedagógica estão eu, no centro, a orientadora educacional, e a secretária a direita, os professores estão sentados de frente para nós. Convém ressaltar que neste período o colégio não dispunha de coordenadora pedagógica, nem diretora adjunta, desfalques significativos na equipe que prejudicam principalmente os objetivos pedagógicos do colégio.

Figura 6 – Reunião do Conselho de Classes – 2016.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Nas últimas gestões de governo, as escolhas dos Secretários de Educação têm sido exclusivamente políticas, deixando o critério técnico de lado. Há muito tempo que não se tem um especialista em educação comandando a Secretaria de Estado de Educação, vide o atual Secretário de Estado de Educação, que não possui o curso superior completo³⁸. Tais escolhas

³⁸ Alexandre Valle cursou Administração na UERJ, mas não concluiu o curso. Foi deputado federal de 2015 a 2019 e tentou se eleger prefeito de Itaguaí no ano passado, mas ficou em quarto lugar. De acordo com a biografia apresentada à Câmara dos Deputados, Valle é dono de uma empresa de seguros

políticas ignoram que, não só o Rio de Janeiro, mas o Brasil no seu conjunto, possui inúmeros excelentes Doutores em Educação. Há uma frequente troca-troca de secretários apenas para satisfazer os acordos políticos, sem nenhuma preocupação com a melhoria da educação. Só nos últimos três anos, o Estado do Rio de Janeiro teve três secretários de educação, impossibilitando qualquer continuidade de um projeto pedagógico. Esta situação foi se agravando à medida que se disseminou no Brasil a “teoria” liberal de que bastaria uma “boa administração” para se ter uma boa educação, uma boa saúde, etc. Acabamos de ver o caos da pandemia do Covid-19 com sucessivos ministros que nada entendiam de saúde, rechaçando as orientações de técnicos realmente conceituados em saúde pública. A SEEDUC-RJ veio implantando projetos de gestão sem um projeto pedagógico, desconsiderando que primeiro é preciso ter um bom projeto pedagógico, para se fazer uma boa gestão educacional. A rigor, desde Darcy Ribeiro, a SEEDUC-RJ, não tem um Projeto Político Pedagógico que mereça este título.

1.4 O CIEP Brizolão 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho

Figura 7 – CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho



Fonte: Arquivos do CIEP 165.

O CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho foi inaugurado em 1994, no segundo mandato de Leonel Brizola como governador do Estado do Rio de Janeiro. O patrono que deu nome ao CIEP foi o Brigadeiro Sérgio Ribeiro Miranda de Carvalho, também conhecido na época pela alcunha de Capitão Sérgio Macaco.

em Itaguaí. Em sua passagem pela Câmara, participou das comissões de Esporte, Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado. Disponível em: <<https://correiocarioca.com.br/2021/06/11/novo-secretario-de-educacao-do-rj-diz-que-so-a-capital-precisa-de-20-escolas-novas/>>. Acesso em: 16/08/2021.

O diretor L, após ter passado pelo processo seletivo de 2012 elaborado pela SEEDUC – CEPERJ e nomeado para direção do C.E. Sandra Roldan Barboza, em 22 de dezembro de 2014, foi transferido para o CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho, de acordo com a publicação no DOERJ. Em 2018, passou pelo processo consultivo interno e foi eleito para um “novo” mandato de três anos, no qual se encontra até o presente momento como seu diretor-geral.

Ao entrar em contato com o diretor L, para que ele me autorizasse a coletar fontes para esta tese referentes ao CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho e me indicasse professores que lecionaram no primeiro projeto pedagógico deste CIEP para que eu entrevistasse, tive uma grata surpresa quando ele me disse que conhecera pessoalmente o patrono do colégio, pois foram militantes do PDT no período de Leonel Brizola e de Darcy Ribeiro.

Logo ele começou a me contar a história do patrono do colégio e me forneceu uma gravação feita pela Universidade de Campinas (UNICAMP), de 1987, onde o então Capitão Sérgio Miranda de Carvalho narra a sua história do período em que criou e comandou o esquadrão paraquedista de resgate da Aeronáutica - PARA-SAR³⁹. O relato foca no episódio em que fora ordenado pelo brigadeiro João Paulo Penido Burnier a explodir o gasômetro da avenida Brasil, com o propósito de culpar os “comunistas”.

Pesquisador: L, qual é a origem do nome do CIEP 165?

L: Este CIEP tem o nome de um herói brasileiro, conhecido como *Capitão Sérgio Macaco*. Que só depois da morte dele, os postos que ele perdeu por ter sido perseguido na ditadura militar, foram dados a ele. Acho que foi no governo do Fernando Henrique, quando reconheceram que muitas pessoas foram torturadas.

L: O Capitão Sérgio Sérgio Macaco, [...] era uma figura conhecida porque em 1968 o brigadeiro Burnier, ordenou que o grupo dele, o PARA-SAR, [...] explodisse o gasômetro; ali aonde fica a rodoviária Novo Rio ficava a distribuição de gás do Rio de Janeiro, [...] e ele se recusou. Segundo contam, ele disse o seguinte: “Meu grupo foi feito para salvar pessoas não pra matar pessoas.” O brigadeiro Burnier queria fazer uma grande explosão no gasômetro e culpar os comunistas da época. E aquilo ia causar um problema sério pro Rio de Janeiro. Explodir toda aquela região do centro da cidade. Dizem que o vácuo provocado nas tubulações ia dar umas explosões enormes dentro das residências, ia ser uma catástrofe. Parece que esse atentado ia ocorrer na hora do rush 17:00 h. Ele se recusou, foi perseguido [...] foi obrigado a sair da aeronáutica [...] 2:01. Quando veio a anistia ele se aproximou do brizolismo, [se candidatou-PDT] e foi suplente de deputado federal, até que em 1994, [...] ele teve um infarto e morreu.

L: Quer dizer, foi uma vida marcada por muita perseguição muito sofrimento. Também era um homem mestiço, [...], sangue negro, ele era bem moreno, digamos assim [...]. Então ele tem uma história belíssima, eu cheguei a conhecê-lo, que eu era da juventude do PDT. [...], eu acho até que o nome desse CIEP não deveria ser

³⁹ Sérgio Ribeiro Miranda de Carvalho, aos 37 anos, era Capitão paraquedista com 6 mil horas de voo, novecentos saltos em missão, e quatro medalhas de “sangue em tempo de paz” por seu trabalho nas selvas, salvando índios e pacificando tribos; era admirado pelos irmãos Villas-Bôas, pelo médico Noel Nutels, pelo antropólogo Darcy Ribeiro, e amigo de caciques como Raoni, Kremure, Kretire. Disponível em: <<https://dilectante.blogspot.com/2011/06/capitao-sergio-ribeiro-miranda-de.html>> e <www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/gomes-eduardo>. Acesso em 8 maio 2021.

Brigadeiro Sérgio Carvalho, mas sim Capitão Sérgio Macaco. Então eu tenho o orgulho [...] de dirigir esse colégio e ter conhecido a história desse cidadão, que é um herói brasileiro, ter se recusado a fazer aquela atrocidade. Num país decente ele *estaria* num panteon de um João Cândido, da Revolta da Chibata e, tantos outros heróis que lutaram pela democratização brasileira.⁴⁰

A história do Capitão Sérgio Miranda de Carvalho merece ser contada para as próximas gerações. O fato de um CIEP levar o seu nome demonstra a sensibilidade e a visão do ex-Governador Leonel Brizola, em não querer que uma história tão significativa fosse apagada, como tentou fazer a Aeronáutica brasileira. Brizola se precaveu para que ao menos os estudantes e os profissionais da educação que passassem pelo CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho conhecessem sua história.

O CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho se localiza na Estrada do Lameirão Pequeno, Campo Grande, Rio de Janeiro – RJ CEP: 23017-320; U.A. 18-1874.

Sua infraestrutura consta de alimentação escolar, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet banda larga.

Suas instalações constam de 27 salas de aulas: sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado, (AEE), quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro para os alunos com deficiência, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto, pátio descoberto, área verde.

Suas modalidades de ensino constam de:

Atendimento Educacional Especializado, (AEE): aulas no período da tarde 1, média de 14 alunos 14 por turma.

Ensino Médio – 1ª série: aulas no período da manhã e tarde, número de turmas = 15, média de 42 alunos por turma, aulas presenciais de Inglês, Filosofia, Sociologia, Estudos Sociais, Educação Física.

Ensino Médio – 2ª série: aulas no período da manhã e tarde, número de turmas = 10, média de 38 alunos por turma; aulas presenciais de Inglês, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas, e outras), Filosofia, Sociologia, Estudos Sociais, Educação Física.

⁴⁰ Entrevista feita com o atual diretor-geral do CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho concedida ao pesquisador em 15/07/2021.

Ensino Médio – 3ª série: aulas no período da manhã e tarde, número de turmas = 10, média de 21 alunos por turma, aulas presencias de Inglês, Filosofia, Sociologia, Estudos Sociais, Educação Física.

EJA – Ensino Médio: aulas no período da noite, número de turmas = 7, média de 38 alunos por turma, aulas presencias de Inglês, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas, e outras), Filosofia, Sociologia, Estudos Sociais e Educação Física.

Comparando as informações do parágrafo anterior com a Figura 7 pode se observar duas diferenças que o CIEP Sérgio Carvalho tem em relação aos CIEP tradicionais: a quadra esportiva no quarto andar do prédio principal, e não em um prédio separado, e um número de salas de aula maior que os demais. Isto por causa da reforma de janeiro de 2020, nas breves gestões do Secretário de Educação Pedro Fernandes e do Governador Wilson Witzel, que transformou o pátio interno do andar térreo em oito salas para abrigar um número maior de turmas. Esta política foi aplicada em alguns colégios com o objetivo de suprir as carências de matrículas, com um custo reduzido, em determinados bairros.

Pesquisador: Professora B, houve uma mudança em termos de reforma no prédio do CIEP 165. Em que ano foi? Qual foi o impacto que deu no CIEP e como a comunidade viu esta reforma?

Professora B: Essa mudança ocorreu em janeiro de 2020, enquanto estávamos de recesso, foi uma construção muito rápida. Aquele espaço em baixo onde fazíamos as feiras pedagógicas, nesse espaço que houve a principal mudança. Tem mais, acredito que, oito salas ali. Foi no governo do Secretário Estadual de Educação Pedro Fernandes. Parece que houve uma pesquisa e havia uma necessidade de aumentar o número de vagas. E o nosso colégio foi um dos escolhidos. Nós ficamos chocados. Nós chegamos em fevereiro e não pudemos trabalhar por conta dessa obra que foi feita emergencialmente. De uma forma geral os professores não gostaram, queriam ter sido consultados. Mas foi algo que aconteceu, [...] *do dia para a noite*, durante as férias. A gente ainda não conseguiu trabalhar de fato com essas mudanças. A gente teve quinze dias de aula em março de 2020, depois veio a pandemia, [do Covid-19].⁴¹

Esta reforma gerou polêmica na comunidade interna do colégio, alegando-se o tombamento da estrutura predial dos CIEP, que não poderia ser modificada visando preservar o desenho arquitetônico do Oscar Niemayer.⁴²

Pesquisador: Fizeram oito salas, mas o material que fizeram essas salas, é um material descartável, não é.

Professora B: Sim, isso foi passado pra gente que seria algo que depois, se fosse o caso, daria para desmontar. Só que ali, era o espaço dos alunos, tendo evento ou não, era ali que eles se encontravam. No recreio, com os colegas, eles perderam esse espaço.

Pesquisador: Quer dizer, prejudicou o espaço da festa.

⁴² 08/06/2010· RIO - O prefeito Eduardo Paes sancionou o projeto de lei que dispõe sobre o tombamento para fins de preservação histórica e urbanística dos CIEPS (Centros Integrados de Educação Pública).

Professora B: Sim, nós tivemos uma formatura de 2019 [...].

Pesquisador: Então aquele espaço foi perdido.

Professora B: Sim, foi perdido. É sol, é chuva, eles ficavam abrigados ali.

Pesquisador: Era um pátio coberto que não tem mais, como todos os CIEP têm.

Professora B: A direção se mostrou até solícita, em ver um outro espaço para eles. E parece que foi construído um outro local para eles. Eu ainda não vi por conta da pandemia.⁴³

Outro argumento importante dos professores foi a eliminação do espaço coberto de recreação e lazer dos alunos, um quesito que fere drasticamente o projeto pedagógico de Darcy Ribeiro e Cecília Conde, afetando também o espaço de atuação dos Animadores(as) Culturais. Entretanto, quando visitei o CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho, já haviam reconstruído um outro espaço de recreação para os alunos.

Retrocedendo a história do patrono do CIEP 165 para abril de 1968, ano de recrudescimento da Ditadura Civil-Militar e da instituição do Ato Institucional Número 5 (AI-5), o então capitão Sérgio Miranda de Carvalho de 37 anos, com mais de seis mil horas de voo, novecentos saltos e quatro medalhas em missão de paz na Amazônia em conflitos indígenas, foi ordenado pelo Brigadeiro João Paulo Penido Burnier a explodir o Gasômetro para culpar os “comunistas” daquele período. Podemos acompanhar suas próprias palavras no relato que segue:

Quando em determinado momento, vamos agora pra 68, eu sou chamado no 3 gabinete do ministro da aeronáutica pra salvar o Brasil do comunismo. Eu estranhei, eu salvar o Brasil do comunismo, mas como minha unidade tinha um poder de fogo muito grande, no caso nós tínhamos estocado 30 toneladas de plástico de composto de C-5, um explosivo na época, o mais moderno do mundo e, 10 anos de trabalho com explosivos. Então eu fiquei surpreso e o chefe do gabinete o ministro brigadeiro Burnier me disse que havia a necessidade de se fazer uma escalada terrorista que seria toda atribuída aos comunistas. Essa escalada consistia inicialmente em pequenas cargas na C.A., City Banc e na embaixada americana e em determinado momento, alguns dias mais tarde, haveria o clímax da escalada com a destruição de Ribeirão das Lages que era uma represa que supre o Rio de Janeiro e o grande gasômetro do Rio de Janeiro, essas explosões seriam no mesmo instante, feitas por controle remoto e à tardinha na hora do rush quando a massa operária regressava para os subúrbios. Isso aí deixaria a cidade sem luz, sem água, sem força, milhares de mortes, um caos. Mas já a opinião pública no Rio preparada contra os comunistas. Eu perguntei ao brigadeiro, quem de verdade eram os comunistas? Ele me disse que comunistas no geral eram aqueles que contestavam a revolução e que tinham profissões liberais, médicos, professores, jornalistas, quer dizer numa simplicidade geral ele achava que salvaria o Brasil dessa maneira. Ele me disse que uma vez o caos desencadeado os comunistas seriam cassados a pauladas e mortos até a terceira geração como já ocorrera na Indonésia e que logo após a deflagração do caos, caberia nós a executar fisicamente 40 lideranças político-militares. Ele declinou o nome de cinco e disse que as demais 35 seriam declinadas de cinco em cinco e os cinco declinados foram o Carlos Lacerda, o Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, o Don Helder Câmara e o general Mourão Filho.

⁴³ ⁴³ Entrevista feita com a professora J do CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho concedida ao pesquisador em 10/01/2021.

Observa-se que a estratégia de atentado relatada pelo Capitão Sérgio Miranda de Carvalho, atribuindo seu planejamento ao Brigadeiro João Paulo Moreira Burnier⁴⁴ é muito semelhante a várias outras que a extrema direita organizou naquele triste período da História do Brasil, podendo ser comparado ao Atentado do Rio Centro⁴⁵. Sérgio Miranda de Carvalho segue relatando que:

Eu estranhei o Mourão Filho tá naquela relação, os quatro outros eu sabia que ele tinha problemas, os militares tinham problemas com os outros quatro. E ele me disse: “Enquanto você fica como um bobão na selva”, ele tinha uma grande prova que o Mourão deveria morrer. Era uma foto do Mourão no dia da revolução que ele chegou no Rio, foi visitar o Juscelino na praia de Ipanema e estava ao lado a dona Sara do Alkmin e ele me disse: “Esse é o sustentáculo militar do retorno desse outro” que o Juscelino era senador da república na época e ele previa que o Mourão, apesar de ser ministro do Superior Tribunal Militar, caso o Juscelino voltasse ao poder os dois eram contrerrâneos, mais ou menos da mesma idade, o Mourão seria o sustentáculo militar pro Juscelino e por isso devia morrer. Os outros 35 eu nunca soube. Eu considerei a ideia totalmente alucinada [...]. Então, era um clima assim extremamente alucinado e ele naquela jactância de poder absoluto. Eu então radicalizei minha posição e ele então disse: “Olha, eu quero depois de amanhã aqui, todos do PARA-SAR”. Que até então, só eu e ele conversávamos. Eu fiz três reuniões com ele, eu estou resumindo[...] Ele disse, eu quero todos aqui e eu disse, mas como assim? Eu quero oficiais sargentos e cabos. E dois dias depois, no dia 14 de junho, estávamos todos lá. Foi um clima muito tenso, porque, ele estava armado, eu estava armado, os meus companheiros estavam armados ele cercou o salão nobre com uns soldadinhos armados com metralhadora e ele então fez o discurso extremamente alucinado dele e após explicar seus pontos de vista, ele disse: “Quem concorda ou não concorda?”. E perguntou primeiro pra quatro, nós éramos 41 homens, quatro ele sabia que estava com ele. Os quatro concordaram com ele. O quinto a ser perguntado fui eu, e ele encostou em mim me cuspiendo todo, ele todo exaltado, e me perguntou se eu concordava ou não. E eu disse pra ele berrando, também eu me descontrolei, e disse que não concordava e que considerava a proposta dele imoral, indigna ao militar de carreira e que em quanto tivesse vivo, isso não aconteceria no Brasil. Ele se exasperou mais e disse que não permitia, não aceitava que eu continuasse falando me estendendo, que eu calasse a boca, eu berrei que eu não me calava que o ministro seria sabedor desses fatos. E esperava que ele

⁴⁴ Brigadeiro João Paulo Moreira Burnier (1919-2020), conhecido por seu envolvimento na revolta de Aragarças (1959) e no caso PARA-SAR (1968). A causa de sua morte e o local do sepultamento não foram divulgados pela família. Ele era casado e tinha seis filhos.

⁴⁵ Atentado do Riocentro foi um frustrado ataque a bomba ao Centro de Convenções do Riocentro, no Rio de Janeiro, na noite de 30 de abril de 1981, quando ali se realizava um espetáculo comemorativo do Dia do Trabalhador, durante o período da ditadura militar no Brasil. O atentado perpetrado por setores do Exército Brasileiro insatisfeitos com a abertura democrática que vinha sendo feita pelo regime, ajudou a apressar a redemocratização do país, completada quatro anos depois, [...]. O espetáculo era dedicado ao Dia do Trabalhador (1º de Maio) e contava com personalidades de esquerda, sendo organizado por Chico Buarque e Fernando Peixoto através do Centro Brasil Democrático. Planejado para ocorrer um ano antes, o plano contava com quatro equipes. Ao todo, estavam envolvidos quinze militares distribuídos em seis carros. A primeira equipe foi justamente a que falhou e deveria instalar três bombas no pavilhão. A segunda equipe, responsável por explodir a estação de eletricidade, também falhou, pois a bomba errou o alvo e não possuía força suficiente para gerar o dano desejado. A terceira e a quarta equipe estavam fora do pavilhão e seriam responsáveis por forjar evidências de que militantes de esquerda teriam sido os responsáveis pelas explosões. Para isso, prenderiam inocentes aleatoriamente e pichariam muros da redondeza com a sigla da Vanguarda Popular Revolucionária (VR), movimento já extinto naquele contexto. Também enviariam a jornais à documentos reconhecendo a autoria do atentado ao “Comando Delta” organização fictícia criada pelos militares. O atentado contou com a colaboração do coronel Nilton de Albuquerque Cerqueira que suspendeu o policiamento da região que cuidaria do trânsito e da segurança no entorno do Riocentro.

me desse voz de prisão, porque naquela altura, o clima estava irrespirável e eu estava disposto a não me entregar preso. Quer dizer, fatalmente, ou nós dois morreríamos, ou ele morreria, não sei, aí a história ficaria na suposição.

O relato demonstra que, na condição de Capitão, Sérgio Miranda de Carvalho foi muito ousado, não só por não cumprir a ordem de um Coronel Brigadeiro, mas principalmente por enfrentá-lo. Pelo que se pode observar, o Coronel Burnier não esperava tal reação, pois não tinha um “plano B”, para colocar em execução. Se o plano fosse levado a cabo, este seria “o maior atentado político da nossa História”, ainda que comparado ao Atentado do Rio Centro, que foi parcialmente colocado em prática, pois as bombas explodiram antes do tempo e fora do alvo principal que era o palco do show, onde estavam grandes nomes da nossa música popular brasileira.

E eu disse: Barata e o ministro? O ministro está cruzando o atlântico indo para Lisboa, para as comemorações cabralinas. Eu disse, Barata, você me traiu! Ele bateu o telefone. Então a partir desse momento eu peguei minha mulher, fui a casa de um irmão mais velho que era um oficial da marinha, e dali fomos para casa do Délio Jardim de Matos que mais tarde viria a ser ministro. O Délio ouviu aquilo tudo perplexo, só tem um homem pra segurar um abacaxi desse: é o velho Eduardo Gomes. Fomos pra casa de Eduardo Gomes. Eduardo Gomes perguntou a quem eu era subordinado operacionalmente? Eu digo: major é o brigadeiro Itamar Rocha. Ele disse: “Amanhã de manhã, os dois aqui, eu e o Itamar.” Lá o brigadeiro Eduardo, sugeriu ao Itamar que procedesse a uma investigação sumária imediata, inclusive, até pra apurar a veracidade das minhas denúncias. Itamar assim fez, ouvindo 41 homens que na frente dele respondiam um questionário de próprio punho e saiam sem ter contato com os demais. O resultado desse inquérito deu um resultado de 37 a 4. Mas pra surpresa de todos, 48 horas antes o fato relatado à nação em uma seção pinga fogo por Maurílio Ferreira Lima que hoje é deputado um jovem deputado considerado de esquerda na época e aí o pessoal de centro e de direita se sentiu traído e então o pessoal ultraradical de direita tomou conta do espetáculo e na verdade a noite baixou com o AI-5. Por isso eu não fui cassado. Eu, esse fato ocorreu em junho de 68 os três inquéritos me dando razão levaram o presidente Costa e Silva a mandaram o brigadeiro Délio em minha casa em Recife onde eu depois de ter ficado preso 70 dias eu fiquei sem função. E Délio disse que o presidente teria dito que eu voltaria ao comando da unidade que tinha fundado quando ele pudesse trocar de ministro sem ser numa crista de crise política e que o novo ministro anularia minhas punições e a vida continuaria. Muito bem, o presidente Costa e Silva teve um derrame, veio a junta militar trio viraton e com três dias de trio viraton eu fui reformado com base no ato institucional. <<https://br.search.yahoo.com/search>> Acesso em: 08/07/2021.

Em seguida, como é de praxe na nossa história, o Capitão Sérgio Miranda de Carvalho foi perseguido, preso e expulso da Aeronáutica. Só em 1974 ele começou a ser reconhecido como injustiçado por alguns expoentes da nossa elite militar e política da época⁴⁶. Provavelmente, se o ex-Governador Leonel Brizola não tivesse dado o nome do

⁴⁶ Em maio de 1974, o vice-presidente da República, general Adalberto Pereira dos Santos, foi portador de duas cartas ao presidente Ernesto Geisel: uma petição do capitão Sérgio Miranda de Carvalho solicitando revisão de sua punição e uma longa e apaixonada carta do brigadeiro Eduardo Gomes, em que este pedia a Geisel para corrigir o que chamou de “injustiça que me oprime [...]”. Disponível em: <<https://br.search.yahoo.com/search>> Acesso em:

Capitão Sérgio Miranda de Carvalho à uma escola, este triste capítulo poderia ter sido facilmente esquecido pela nossa História.

Figura 8 – Banner pintura do CIEP Sérgio Miranda de Carvalho



Fonte: Arquivos do CIEP Sérgio Miranda de Carvalho.

1.5 As Sementes do CIEP na Escola Parque de Anísio Teixeira

O Projeto Político Pedagógico dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), a bem da verdade, foi inspirado no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou a Escola Parque da Liberdade, construído em 1950 em Salvador, no bairro da Liberdade, por Anísio Teixeira, mestre de Darcy Ribeiro. Mas, se pode ir um pouco mais longe. A concepção das ideias de uma escola pública, laica, gratuita, de qualidade, de educação integral, em que os alunos tivessem além das disciplinas pedagógicas, alimentação, higiene, socialização, exercícios físicos, instruções artísticas, instruções industriais, construção da cidadania, etc., enfim, uma escola que oferecesse igualdade de oportunidades para alunos das classes sociais mais baixas, que seria a base para uma democracia com direitos sociais plenos, já fora expressa no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*⁴⁷, em 1932, do qual Anísio Teixeira fora um dos

⁴⁷ *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A Reconstrução Educacional no Brasil - Ao Povo e ao Governo* Na hierarquia dos problemas nacionais sobrepõe em importância e gravidade a da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. [...].

Finalidade da Educação:

Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção de vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. [...].

O Estado em Função da Educação:

a) *A educação, uma função essencialmente pública.*

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

b) *A questão da escola única.*

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de

principais signatários. Certamente, Anísio Teixeira deve ter se inspirado em Ernesto Carneiro Ribeiro⁴⁸, e o homenageou lhe atribuindo o nome a este pioneiro projeto pedagógico, mais conhecido como Escola Parque. Segue abaixo uma imagem da Escola Parque Ernesto Carneiro Ribeiro.

Figura 9 – Escola Parque da Liberdade, Salvador, Bahia - 1950



Fonte: Arquivos do CIEP Sérgio Miranda de Carvalho.

Em 1950, finalmente Anísio Teixeira inaugurou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, instituição escolar que ficou conhecida como Escola Parque. Um projeto daquele tipo começara a ser idealizado entre 1931 e 1935, época em que o pedagogo trabalhava no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, como diretor de instrução, implantando um inovador programa de construção escolar. O pedagogo já propunha então, na Capital do País, uma escola urbana de dois turnos, possibilitando às crianças pobres ali permanecerem o dia inteiro, porque os pais estavam fora

educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais.

c) *A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação*

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação.

⁴⁸ Ernesto Carneiro Ribeiro, (1839-1920), nasceu na Ilha de Itaparica, na Baía de Todos os Santos, de família humilde: seu pai, José Carneiro Ribeiro, era escrivão de órfãos na então Vila de Itaparica; sua mãe era Claudiana Ramos. Na vila natal aprendeu os primeiros fundamentos educacionais, estudando latim desde os doze anos, com o professor desta cadeira oficial Manuel José Pinto. Em seguida estudou *humanidades*, preparatórias para a Faculdade de Medicina da Bahia, onde se diplomou em 1864. Embora não se desligando da prática médica, o magistério passou a ser sua principal ocupação, [...] em 1871 [...] se habilita para lecionar Gramática Filosófica. Permaneceu ali, no Liceu da Bahia, até que foi nomeado seu diretor. Em 1873, junto ao cônego Emílio Lopes Freire Lobo, fundou o Colégio Bahia dedicado ao ensino primário e secundário, que durou até 1883. Em 1887 concorreu à cadeira de psiquiatria da Faculdade de Medicina da Bahia, obtendo o segundo lugar. Membro fundador da Academia de Letras da Bahia em 1917, ali ocupando a Cadeira 7 que tem por patrono o Visconde de Cairu, foi também o seu primeiro presidente. No ano de 1902 Carneiro Ribeiro foi incumbido, por J. J. Seabra, de realizar a revisão do Projeto de Código Civil, apresentado por Clóvis Beviláqua que pela primeira vez iria vigorar no Brasil, então regido por antigas e esparsas leis das Ordenações filipinas. Para tanto, foi-lhe dado o prazo de apenas quatro dias, que cumpriu apesar de tão exíguo. Por razões políticas - Seabra era antigo desafeto e adversário político, na Bahia - Ruy Barbosa engendrou ali uma importante polêmica, que serviu para revelar o profundo conhecimento filológico de Carneiro Ribeiro, que refutou as críticas do ex-aluno proferidas na tribuna do Senado e depois publicadas em jornais e livros. O estudioso expôs e defendeu a normatização de peculiaridades do idioma português falado no Brasil - diferente das gramáticas então existentes - sendo nisto o pioneiro no país.

trabalhando e não havia creches para atender à demanda. Pela manhã, os alunos frequentariam o que ele chamava de “Escola-Classe” onde seriam ministradas as disciplinas tradicionais e eles seriam “instruídos”. No período da tarde, eles iriam para a Escola-Parque, onde seriam “educados” realizando várias atividades esportivas, artísticas (dança, música, teatro) e artes aplicadas (artes industriais ou educação pré-vocacional). (MACHADO, 2020, p. 61-62).

Evidentemente, por mais criativo que seja um pensador, as suas ideias não surgem “do nada”. Elas são o produto da história cultural das gerações anteriores as quais produzem as suas formas de pensamento, as suas ideologias, os seus gostos artísticos, e até o desenvolvimento da sua mente, como bem demonstrou Lev Vygotsky. Toda formação e o legado de Darcy Ribeiro teve dois pilares, que ele mesmo reconhecia: Vilas Boas, que o conduziu a mergulhar no estudo das culturas indígenas e Anísio Teixeira, que o levou a pensar e agir politicamente em prol da construção de um projeto de educação para o Brasil.

Anísio Teixeira idealizou construir oito Escolas Parque, na Bahia. Conseguiu pelo menos cinco dessas escolas em grandes cidades brasileiras: Salvador, Brasília, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Campina Grande. Suas ideias influenciaram na construção de centenas de outras escolas no Brasil, às vezes parcialmente, às vezes quase integralmente, como no caso dos CIEP. Nas palavras de Aurea Machado:

Perceba-se assim, que as iniciativas de Anísio Teixeira, ao longo de sua atuação profissional, promoveram alterações no cenário educacional brasileiro tão profundas, a ponto de forjar a necessidade de uma nova categoria dentro da classe de professores: os arte educadores. (MACHADO, 2020, p. 61-62).

Depois de ler sobre a Escola Parque recentemente, me dei conta que a escola em que eu fiz o meu Curso Ginásial, na década de 1970, hoje correspondente ao Segundo Segmento do Ensino Fundamental, o Colégio Municipal Tomé de Souza, localizado na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, foi fortemente influenciada pelas ideias contidas na Escola Parque. Pode-se constatar isso no relato que fiz para o trabalho de uma disciplina do curso de doutorado, com as Professoras Dr^a. Oresta Lopéz Pérez e Dr^a Ana Chrystina Venâncio Mignot:

As Pedras no Caminho da Escola

No ano seguinte⁴⁹ inaugurou a Escola Azul e Branco, de Ensino Fundamental, no meu bairro, o Jardim Novo Realengo. Entrei para a escola e fui matriculado no 1º ano, só que eu já sabia ler (*aprendi com minha mãe*) e fazer contas (*aprendi com meu pai*). Achava a escola *muito chata*. Cortar figurinhas, desenhar, soletrar, tudo o que a professora mandava fazer, eu não via graça *alguma*, estava bem além dos outros alunos. Até que um dia eu falei para minha mãe que não queria ir mais para a escola. Ela me perguntou o porquê, eu disse que a escola era muito chata, que tudo que a professora ensinava, eu já sabia. Minha mãe foi conversar com a diretora e

⁴⁹ O ano seguinte era 1965, pois minha família tinha se mudado da Rocinha para Realengo em 1964. Quando estourou o golpe civil-militar, os tiros dados na Vila Militar eram escutados no nosso novo bairro, Jardim Novo Realengo.

resolveram fazer um teste de *proficiência* comigo. Depois do teste resolveram me pular de série e no ano seguinte me matricularam na 3ª série. Só que a turma era de marmanjos, todos mais velhos que eu, e a maioria de repetentes, a turma era infernal, nenhuma professora aguentava os alunos, trocamos de professora três vezes no ano. Lógico que eu as vezes entrava na bagunça.

No ano seguinte, na quarta série, o perfil da turma era semelhante a anterior, alguns alunos eram os mesmos e, a bagunça era ainda pior. Parecia que juntavam todos os bagunceiros da escola na mesma turma. Os mais bagunceiros viviam tirando o lenço da cabeça da professora. Um dia, uma aluna que se sentava na primeira fileira ficou em pé para conversar com a professora, eu fingi que ia jogar uma bola de papel na lata do lixo e afastei a cadeira da aluna, quando ela se sentou caiu de costas no chão. Eu senti maior remorso pelo feito, tinha um certo carinho por ela, coisa de criança. A professora vivia irritada com a turma, no final do ano reprovou todos os alunos meninos, com exceção do João, que tinha boca, mas não falava. As meninas foram todas aprovadas. Eu fiquei reprovado, mas não sabia do porquê, pois minhas notas eram muito boas. Só fui me dar conta do motivo das reprovações muitos anos depois.

No ano seguinte, estava novamente na quarta série, a turma era outra, muito boa, fizemos a quinta série juntos também, tinha uma turminha que vivia disputando notas, eu oscilava entre o 2º e o 3º lugar da turma. No final do quinto ano, a professora escolheu oito alunos para ingressar no Curso Ginásial no Colégio Daltro Santos, correspondente ao Segundo Seguimento do Ensino Fundamental de hoje. Também não fiquei sabendo do porquê eu não fui escolhido, se eu era um dos melhores alunos da turma. No ano seguinte me mandaram para uma outra escola, chamada José Pancetti, para cursar a sexta série, parece que naquele ano houve algum tipo de reforma no sistema educacional. (FERNANDES, 2019, p.4-5).

O relato anterior e o que segue abaixo demonstram, entre outras coisas, o quanto eu não gostava da escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, e adorava a escola do Ensino Fundamental II. Um movimento contrário acontece hoje em dia, quando os alunos começam a abandonar a escola no Ensino Fundamental II, por não estarem mais gostando da escola. O que diferenciava uma escola da outra era justamente as metodologias de suas práticas pedagógicas. Também me recordo o quanto aprendi a gostar de História, por causa de uma professora que dava as aulas contextualizadas, e não uma aula factual como era de praxe, o que pode ter me influenciado mais tarde a cursar Sociologia. Em 2013, quando fui dar aulas num dos colégios da FAETEC, o Adolpho Bloch⁵⁰, como professor contratado, reencontrei esta minha ex-professora Catarina:

Só no outro ano, finalmente entrei para o Curso Ginásial, era no Colégio Tomé de Souza, longe da minha casa, no bairro de Senador Camará. Muitos colegas do meu bairro foram estudar naquele colégio. Para ir à escola, andávamos uns dois quilômetros e depois pegávamos um trem na estação de Realengo, passávamos por Padre Miguel, Guilherme da Silveira, Bangu e depois saltávamos na estação de Senador Camará e, andávamos mais uns trezentos metros até o colégio.

Adorei aquele colégio, fiz muitos amigos, foram quatro anos juntos. Havia duas disciplinas interessantes, artes industriais e técnicas comerciais, se eu não me engano. Na nossa turma havia um grupo de alunos que eram extremamente talentosos para artes plásticas, eles eram um sucesso na escola, faziam de esculturas a revistas em quadrinho. Eu não me destacava naquela turma, pois não tinha o

⁵⁰ Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch, administrada pela FAETEC, composta de Ensino Médio e Educação Profissional.

menor talento para desenhar. Só ficava admirando meus colegas. O Samuel Carvalho era o que mais se sobressaia, o maior artista que eu já conheci até hoje, tudo que ele tocava virava arte. Fazia de esculturas a pinturas a óleo. Se tivesse nascido em família de sobrenome, com certeza seria um artista famoso. Tinham também, os irmãos gêmeos, faziam histórias em quadrinho, desenhavam os personagens e criavam as histórias. Que turma! Perto do final do Ginásial, alguns de nós começamos a pensar na vida e no futuro, pois as famílias já começavam a pressionar os meninos para trabalharem e ajudar no sustento da casa.⁵¹ (FERNANDES, 2019, p. 5)

O relato acima demonstra o quanto o Colégio Municipal Tomé de Souza foi influenciado pela Escola Parque. Além do galpão de Artes Industriais, que parecia uma grande oficina, havia também outros atrativos que os alunos gostavam muito, como as aulas de Educação Física. A escola possuía muitos equipamentos de ginástica, semelhantes a um ginásio de treinamento para as Olimpíadas, além das quadras para basquete, voleibol, futsal e handebol. Os professores exploravam muito bem todos aqueles equipamentos. Possuía também um laboratório de línguas estrangeiras (Inglês, Francês e Espanhol), muito bem equipado em termos de audiovisual, semelhante ao do curso particular CCAA. Embora não fosse de horário integral, os alunos adoravam a estrutura da escola. Apesar do trajeto de ida e volta ser longo e demorado, lembro de ir para a escola com muita alegria, em um verdadeiro *espírito de festa*.

Ainda são abordadas as construções de Pavilhões de Artes Industriais durante o final da década de 1950 e o início da década de 1960. A partir destes dados, instiga-se a problematização acerca do papel de Anísio Teixeira quanto a história da arte/educação no Brasil.⁵² (MACHADO, 2020, p. 61-62).

Darcy Ribeiro captou muito bem este “espírito de festa” - a escola ser também um parque de diversões para as crianças - quando criou o Animador Cultural. A figura do Animador Cultural tinha um papel além do papel do professor de Artes, que em geral vive enclausurado na sala de aula com práticas pedagógicas tradicionais.

Darcy Ribeiro, junto com a astúcia política de Leonel Brizola, construiu 500 CIEP, no Estado do Rio de Janeiro, cem vezes mais que as Escolas Parque, o que demonstra sua habilidade e tenacidade política no campo da educação. Idealizavam construir 5.000 CIEP em todo o Brasil. Caso Leonel Brizola tivesse chegado à Presidência da República, o que seria um grande passo para a educação brasileira, certamente teria realizado não só o seu sonho, mas também o de Anísio Teixeira, pois o objetivo de Anísio era justamente plantar a ideia de uma educação de qualidade para o povo brasileiro.

⁵¹ Trabalho final da disciplina Atividades Programadas I: Metodologias Narrativas e Investigación Autobiográfica en la Investigación Educativa. Ministrado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para o Curso de Doutorado em Educação ministrada pelos Professores(a) Dr^a Oresta Lopéz Pérez e Dr^a Ana Chrystina Venâncio Mignot.

⁵² Arquivo Anísio Teixeira FGV.

Quem chegou à presidência da República na primeira eleição após a Ditadura Civil-Militar, foi Fernando Collor de Melo, e Leonel Brizola fez um acordo de apoiá-lo na governança em troca de seu projeto de educação. Hoje, olhando retrospectivamente, é compreensível a posição política de Leonel Brizola, contrariando toda a esquerda brasileira ao apoiar Fernando Collor de Mello, durante o impeachment desse presidente. Talvez “aqueles fins justificassem seus meios”, principalmente se considerarmos que o *impeachment* de Fernando Collor de Mello criou precedentes para o impeachment da Dilma Rousseff e para a prisão do Luiz Inácio Lula da Silva. Brizola percebeu, antes de todo mundo - até mesmo de Ulisses Guimarães - que, por detrás do discurso contra a corrupção, estavam os interesses de parte da elite brasileira de “abocanhar” maiores parcelas do poder ou, pelo menos, não perder parte do poder que já tinham, à medida que não controlavam como desejavam o presidente Fernando Collor de Mello. Neste caso, a Rede Globo, representou parte dessa elite.

A ANIMAÇÃO CULTURAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA

Brincar faz parte da infância. Além de ser divertido, o lúdico na aprendizagem pode ajudar tanto no campo cognitivo, quanto no psicológico, sócio e afetivo. Isso proporciona alegria e satisfação. Brincando, a criança socializa melhor, exercita a imaginação e, através disso, pode externalizar suas angústias e dificuldades que não consegue expressar por palavras. (DELORS, 1987).

O processo de ensino-aprendizagem ao longo da história da infância teve grande progresso quando se abandonou a pedagogia tradicional e se inseriu o lúdico e as brincadeiras na educação infantil e no processo de alfabetização das crianças. Segundo Ribeiro (1986, p. 48), “na dinâmica do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), o recreio e as brincadeiras são considerados essenciais ao processo de aprendizagem”. Entretanto, na educação brasileira em geral, estes avanços pedagógicos que foram implantados na educação infantil não chegaram nem a todas as séries ou ciclos do Ensino Fundamental I, quanto mais ao restante da Educação Básica. Darcy Ribeiro já alertara para tais problemas na implantação dos CIEP: “Em sua fase inicial [...] a proposta pedagógica do CIEP procura refletir as prioridades de atendimento para as classes de alfabetização e para a 5ª série, porque é nesses estágios que se registram os maiores índices de repetências”. Por volta de 50%. (RIBEIRO, 1986, p. 49)

O projeto da animação cultural tem sua grande contribuição ao inserir o lúdico no cotidiano pedagógico do CIEP. “Na continuidade do trabalho com o renitente, surge a relevância da brincadeira, que deve ser vista como uma tentativa de sincronizar harmonicamente os processos corporais da criança com seu próprio ser.” (RIBEIRO, 1986, p. 51). Ao longo da minha direção no CIEP Mª Joaquina de Oliveira, pude observar como os alunos com defasagem de idade/série eram facilmente atraídos para as atividades com os Animadores(as) Culturais, pois ao brincar a criança coloca em ação os seus sentimentos e emoções. A atividade lúdica funciona como um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, contribuindo para uma vida saudável, física e mentalmente.

1.6 Os Animadores Culturais do CIEP 155 e suas Práticas Pedagógicas

O Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) 155 Mª Joaquina de Oliveira tem dois Animadores(as) Culturais: o J, que é músico e a N, que é artista plástica. Eles trabalham no CIEP 155 desde 1994. Em 2004 N foi cedida à UFRJ, retornando ao CIEP Mª Joaquina em

2016. No trecho abaixo se observa como eles pensam suas “práticas artístico-pedagógicas”, e como elas se entrelaçavam ou não com as práticas pedagógicas dos professores:

Pesquisador: Qual o trabalho mais relevante que você fez na animação cultural?

Animador J⁵³: Entre os vários projetos e trabalhos, nos meus 24 anos como animador cultural, com certeza, o maior foi o Projeto G 07 (Banda Municipal de Seropédica), criada por mim em parceria com vários Colégios Estaduais, entre os anos de 1999 e 2009. Lembro muito da parceria com as professoras Simone e Magaly e com as diretoras Marlene e Luiza. Com elas eu montei a primeira banda com sucatas de latas com 82 alunos. (FERNANDES, 2015, p. 164).

Lembro-me desta banda na época em que eu estava como diretor do C. E. Presidente Dutra. Em 2002, fui procurado para contribuir na compra de instrumentos para a banda. Na ocasião, indaguei qual seria a contrapartida que teríamos, já que o pedido vinha de um Animador Cultural de outro colégio. O Animador J respondeu que a banda passaria a ser de todos os colégios que contribuíssem, pois passaria a ser composta com alunos de todos esses colégios. Assim, concordei com a contribuição e indiquei alguns alunos para compor a banda.

O tempo de duração da banda G 07, e o fato de ter sido mantida por várias escolas, demonstra que os projetos voltados para a música despertam grande interesse dos alunos e dos professores, reforçando a ideia da importância das atividades culturais em uma proposta pedagógica multidisciplinar.

Atualmente, o Animador Cultural J coordena a Rádio Escolar 155 Lia Faria – nome dado em homenagem à jornalista e professora Lia Faria⁵⁴, na reinauguração da rádio em 2016, durante a minha gestão. Já a Animadora N tem feito trabalhos voltados para as artes plásticas e a dança. Lembro-me de ter feito parcerias com ela em duas ocasiões, em 2000 e em 2004, se não me engano: em uma das ocasiões, ela havia promovido uma espécie de Feira Cultural, em parceria com uma professora da UFRRJ, e me convidaram para eu apresentar um trabalho do C.E. presidente Dutra no CIEP 155 Nelson Antelo Romar; eu apresentei um trabalho intitulado Desfile da Beleza Afro-brasileira. Este desfile era o ponto alto das Feiras Pedagógicas que eu realizava no C.E. Presidente Dutra. Ele era “encenado”, em quatro atos:

⁵³ Animador J: Corresponde ao animador cultural Jeter Ramalho que foi lotado neste CIEP na sua inauguração. É um excelente músico do município de Seropédica, inclusive coordena a banda da cidade. Nos primeiros anos de seu trabalho no CIEP 155 criou a banda Afrolata, tom instrumentos de lata, incluindo alunos de outras escolas além do CIEP. A qurolata fez muito sucesso nas redondezas do município.

⁵⁴ Em 2016, período em que estávamos planejando reinaugar a rádio e o centro cultural do CIEP 155, eu perguntei a animadora N como ela conseguiu transformar a casa dos Alunos Residentes em um centro cultural. Ela me contou que fazia grandes feiras culturais no CIEP, e como não tinha um lugar adequado para pintar quadros com os alunos e fazer uma exposição de artes plásticas, mandou uma carta para a coordenadora pedagógica da SEEDUC, Lia Faria, solicitando permissão para usar aquele espaço que estava ocioso, e ela autorizou. Quando fomos reinaugar ambos os espaços, e convidar a Profª Lia Faria para participar, descobrimos que ela era formada em jornalismo, então batizamos a rádio com o nome dela, pois o centro cultural já tinha nome.

primeiro as(os) alunas(os), mais brancos, se fantasiavam de portugueses e desfilavam, representando a chegada dos portugueses ao Brasil. Depois, desfilavam as(os) alunas(os) morenas e mestiças, representando os indígenas. No terceiro ato, desfilavam as(os) alunas(os) negras, representando a chegada dos escravizados africanos ao Brasil. Por último, havia um ato com todos juntos representando a miscigenação e o carnaval brasileiro. Este desfile chamava a atenção dos alunos de outros colégios, por isso éramos convidados para apresentá-lo.

Na outra parceria, fui convidado para apresentar um trabalho no CIEP 155. Como nesta época eu estava como diretor do C.E. Presidente Dutra, não tinha nenhum trabalho pedagógico específico para apresentar, então resolvi levar os trabalhos de alguns professores, e ajudei no planejamento e na organização do evento. A Animadora Cultural ND fez uma exposição de quadros pintados pelos alunos que foi um grande sucesso. Posteriormente, ela foi convidada para expor aqueles trabalhos fora do país.

No seu retorno da UFRRJ ao CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira, já sob a minha gestão, a Animadora Cultural N tem atraído uma diversidade de alunos com seus trabalhos artísticos, especialmente aqueles classificados pelos professores como “irrecuperáveis”.

Pesquisador: Olhando para trás como você vê a contribuição pedagógica da Animação Cultural para os CIEPs?

Animadora N: Esse era o pensamento de Darcy Ribeiro, a arte caminhando junto com o pedagógico, mas [...] poucos foram os professores que se apropriaram pedagogicamente do trabalho, quando o faziam sempre foi um sucesso. A arte oferece a alma, uma verdadeira cultura íntima e deve fazer parte da educação como um todo, ministrar uma aula com *arte* deixa os alunos em contato com suas emoções, amplia a inteligência. Infelizmente tive algumas experiências que a escola só via na arte um enfeite para se colocar nas paredes. No princípio os animadores culturais chegaram junto com a vocação do Ciep e a proposta era de uma vitalidade exuberante e a escola era viva, cheia de arte! A proposta era transdisciplinar [...], a escola era extensão da casa. Tenho gratas lembranças. E um dos resultados mais significativos é quando a arte cria uma possibilidade, do aluno, muitas vezes rebelde, se relacionar melhor com o meio em que ele vive. (FERNANDES, 2015, p. 178).

Pode-se observar na fala da Animadora N uma certa nostalgia dos “bons tempos” do CIEP, e em particular do projeto da Animação Cultural. Verifica-se ainda a essência da pedagogia humanista no discurso sobre suas práticas: “A arte oferece a alma, uma verdadeira cultura íntima e deve fazer parte da educação como um todo. [...] a escola era a extensão da casa”. Ora, uma pedagogia que oferece a alma, uma pedagogia que é a extensão da casa, é uma pedagogia essencialmente humanista. Darcy Ribeiro teve esta percepção e sensibilidade ao criar o projeto da Animação Cultural e a Animadora N absorveu integralmente, de corpo e alma, a proposta pedagógica de Darcy Ribeiro. Ele pretendia minimizar a defasagem do capital cultural que o aluno trazia de casa ao chegar na escola. Com isto o aluno não se

sentiria diminuído, inferiorizado, mas sim na extensão de sua própria casa; e depois daria o salto, e assimilaria os códigos da cultura letrada da escola.

“Esse era o pensamento de Darcy Ribeiro, a arte caminhando junto com o pedagógico”. Esta fala da N expressa um dos objetivos desta tese, ou seja, verificar até que ponto as práticas “pedagógicas” da Animação Cultural estavam integradas às práticas pedagógicas dos professores, para de fato obter uma prática pedagógica combinando dialeticamente o fazer, o pensar e o sentir - a qual estou chamando de *pedagogia da festa*. Entretanto, nem sempre isso era possível, pois “poucos foram os professores que se apropriaram pedagogicamente do trabalho, quando o faziam sempre foi um sucesso”. Embora esta fosse a intenção de Darcy Ribeiro, nem sempre foi possível colocá-la em prática, já que era necessário que o conjunto dos professores assimilasse não só a proposta pedagógica, mas também os conceitos do humanismo, do construtivismo e da multidisciplinaridade.

“[...] ministrar uma aula com *arte* deixa os alunos em contato com suas emoções, amplia a inteligência”. Esta expressão da Animadora N nos dá elementos para verificar um outro objetivo desta tese: até que ponto as práticas dos Animadores(as) Culturais e dos professores(as) tinham relação com o conceito de *pedagogia da festa* construído nesta tese. Ora, ministrar uma aula com arte é a essência do conceito de *pedagogia da festa*, justamente porque desperta as emoções mais profundas dos alunos, e eles se entregam de corpo e alma na proposta pedagógica do professor. Logo, o aluno assimila os conteúdos efetivamente, de fato amplia sua inteligência, considerando o que Vygotsky e Leontiev demonstram sobre a zona proximal, sobre a influência do contexto social e sobre a importância do brinquedo no desenvolvimento cognitivo da criança, e considerando o que diz Gardner sobre a *inteligência musical* e a *inteligência corporal-cinestésica*, que é a capacidade de resolver problemas utilizando o corpo. Dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida.

Porém, a Animadora N também expressa os limites de uma proposta pedagógica inovadora quando ressalta que: “[...] poucos foram os professores que se apropriaram pedagogicamente do trabalho”. Sua percepção também foi corroborada pelo Animador Cultural S, do CIEP 165 Sérgio Carvalho. “Entendo que uma aula ministrada de forma lúdica, realmente atrai mais os jovens. Infelizmente, são poucos os professores que se atrevem a ministrar esse tipo de aula”. De fato, as evidências demonstram que o objetivo de Darcy Ribeiro com o projeto da Animação Cultural ainda teria bastante a caminhar, pois seria necessário promover uma formação continuada com os professores, voltada para a compreensão dos conceitos construtivistas e humanistas. Esta formação continuada também

seria necessária com os Animadores(as) Culturais, para que de fato houvesse uma multidisciplinaridade entre professores(as) e Animadores(as).

O intuito de Leonel Brizola era que Darcy Ribeiro o sucedesse no governo do Estado do Rio de Janeiro, mas o povo elegeu exatamente seus adversários, pondo fim ao projeto dos CIEP. O projeto político pedagógico (PPP) dos CIEP foi desmontado não só para desconstruir a imagem política de Leonel Brizola, mas também para impedir uma possível mobilidade socioeducacional dos filhos da classe operária, dos filhos dos favelados e dos filhos dos negros do Estado do Rio de Janeiro, que eram a clientela de uma escola de alto padrão pedagógico e estrutural.

O projeto Animação Cultural foi especialmente perseguido, depois de acabarem com a educação integral nos CIEP. Afinal, o que fazer com aquele contingente de trabalhadores que tinham uma vida funcional híbrida, dentro da Secretaria de Educação, por não serem professores e nem terem sido devidamente concursados?

Lendo Ribeiro (1986), outra questão a ser levantada é sobre a interação dos(das) Animadores(as) Culturais com a comunidade escolar, tanto interna quanto externa, o que abrangeria os familiares dos alunos. Percebe-se que essa interação era a principal missão traçada pela equipe pedagógica para os(as) Animadores(as) Culturais; que nos parece ter sido cumprida a contento enquanto o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública funcionou com a educação integral:

N: Todos os meus trabalhos me dão muito prazer mesmo quando minhas atividades artísticas na escola influenciam na promoção de uma aprendizagem significativa para feiras culturais. O projeto que mais me deixa com saudades foi dos “Jovens Pintores Borboletas”, tinha como lema uma frase do escritor Richard Bach que dizia, “o que a lagarta chama de fim de mundo o mestre chama de borboleta”. Neste projeto enviamos 9 quadros em óleo sobre tela para uma exposição no *Museu de France*, através de uma ONG chamada *Aprendizes da Esperança*. Essas telas nunca mais voltaram, mas tenho fotos de todas elas⁵⁵.

As telas às quais a Animadora N se refere foram as citadas anteriormente, na sua primeira fase em que trabalhou no CIEP 155. Naquele período, eu era diretor do C.E. Presidente Dutra. Iniciei minhas atividades no CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira em 2015. Em 2016, a Animadora Cultural N retornou ao CIEP. Ela levou algum tempo para se adaptar à nova realidade. Foi necessária uma mediação cuidadosa de minha parte para que a equipe pedagógica e os professores incorporassem a “nova” Animadora Cultural às atividades pedagógicas.

⁵⁵ Entrevista da animadora cultural ND, concedida a Mauro Fernandes dos Santos, feita por WhatsApp em janeiro de 2020.

Por outro lado, aquele projeto pedagógico pensado por Darcy Ribeiro, desenvolvido e implementado por Cecília Conde e M^a Lucia Freire e a equipe pedagógica, já não existia mais, ou melhor, dele restava pouco mais que o prédio e os Animadores Culturais remanescentes, mas sem nenhuma atividade funcional direcionada pela SEEDUC. Entre a equipe funcional e os professores, restava apenas cerca de meia dúzia de funcionários. Nem eu havia conhecido o projeto original pois me tornei professor em 1999, e ainda não havia trabalhado em CIEP, e Brizola governara até 1994. Porém, confesso que quando li *O Livro dos CIEPs*, já estando na direção deste colégio, a cada capítulo que avançava, eu soluçava com um misto de choro e raiva, pensando em como um ser humano podia, deliberadamente, acabar com um projeto pedagógico tão maravilhoso e tão humano quanto aquele.

O retorno da Animadora N em 2016, e a percepção de que ela ainda tinha ânimo para fazer um bom trabalho, me levaram a perceber que eu poderia resgatar, parcialmente, o projeto da Animação Cultural, pelo menos no CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira. Depois do período de adaptação da Animadora N com a nova equipe, rapidamente ela formou um grupo de alunos e começou a trabalhar. Dentre eles, me chamou atenção a participação dos alunos M e D, pois eles se inseriam dentre aqueles que N chamava de “resultados mais significativos, [que] é quando a arte cria uma possibilidade, do aluno, muitas vezes rebelde, se relacionar melhor com o meio em que ele vive”. Segue abaixo os quadros autorretratos, pintados por eles sob a orientação da Animadora Cultural N (Figura 10 e 11).

Figura 10 – Pintura do aluno M



Fonte: Arquivo do CIEP M^a Joaquina de Oliveira

Figura 11 – Pintura da aluna DN.



Fonte: Arquivo do CIEP M^a Joaquina de Oliveira

Estes alunos estavam entre os mais “rebeldes” do colégio naquele período. Ambos eram classificados pelos professores como “irrecuperáveis” e foram classificados pela SEEDUC como “infrequentes”, logo, suas matrículas foram canceladas por terem um número de faltas acima de 25%. A aluna D vivia metida em confusão na escola, até que fugiu de casa com um namorado e, como não a encontravam, nem o namorado, a família já estava considerando a possibilidade de que ela estivesse morta. Meses depois surgiu a informação de que ela estaria no Rio Grande do Sul, pois seu namorado, aluno da UFRRJ, era de lá. Mas quando seus parentes foram buscá-la, ela fugiu novamente. No ano seguinte voltou para casa e para a escola, matriculou-se no NEJA e se formou dois anos depois com ótimo rendimento. Este ano ela foi no colégio buscar seu diploma e me falou que pretendia cursar administração na UFRRJ.

O M saiu da escola e voltou a se matricular três vezes na 1^a série do Ensino Médio Regular, no período diurno, porque trabalhava como D.J. à noite. Foi indicado por mim para ser o responsável pela rádio escolar, por eu perceber que seria um espaço escolar que ele gostaria de frequentar, além da sua experiência e vocação profissional. Montar a programação musical da Rádio 155 Lia Faria era sua atividade favorita, além de que o colocou em uma posição de vitrine na escola. A nova função lhe deu um status entre os alunos, mas seu relacionamento com os professores não era nada amistoso e participar das aulas regulares não lhe despertava nenhum interesse. Às vezes ele ia à escola no período noturno para merendar, o que acarretou problemas com os funcionários, já que ele estudava no período diurno e não tinha o direito de merendar a noite também. Fui pressionado a “conversar” com ele. Ele me falou que vinha merendar porque às vezes ele não tinha nada para comer em casa; e que havia saído de casa para morar com alguns amigos porque sua mãe não ligava para ele. Sua fala me

cortou o coração, e o autorizei a vir merendar no período noturno somente quando não tivesse nada para comer.

Em seguida, os funcionários perceberam que às vezes M vinha comer a noite e ainda trazia dois amigos. Tive que proibi-lo de continuar merendando a noite. Depois disso ele saiu da escola novamente. Às vezes eu o encontrava na rua e o chamava para voltar para a escola. No ano passado tive a triste notícia de que ele tinha sido morto a pauladas pelos próprios amigos - um confessou o crime e os quatro estão presos. Na ocasião, fiquei vários dias muito triste e relembrando da célebre frase de Darcy Ribeiro: “se os governos não gastarem dinheiro com escolas, daqui a vinte anos faltará dinheiro para fazer presídios”. Pensava no projeto original dos CIEP e no subprojeto Aluno Residente, o qual previa abrigar até oito alunos(as) por unidade escolar e teria contribuído para diminuir os índices de jovens abandonados à própria sorte e que são capturados pela criminalidade do Rio de Janeiro.

O trabalho da Animadora Cultural N fora fundamental no resgate e na reinserção de alguns desses alunos no cotidiano escolar - que por diversos caminhos os excluía. Mas, por mais que se empenhasse, também tinha seus limites, e nem sempre era integralmente bem-sucedida. Apesar do projeto pedagógico do colégio ser intitulado Kizomba: a pedagogia da festa, nem todos os professores se engajavam nas Feiras Pedagógicas e poucos de fato assimilaram o conceito do PPP do colégio. O que faz recordar outra frase de Darcy Ribeiro: “Tentei alfabetizar as crianças brasileiras e não consegui, tentei salvar os índios, e não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Mas [...] eu detestaria estar no lugar dos que me venceram.” (RIBEIRO, 2013).

1.7 Os Animadores Culturais do CIEP Sérgio Carvalho e suas Histórias

Figura 12 – Painel feito por alunos do CIEP Sérgio Carvalho



Fonte: Arquivos do CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho.

O Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Brizolão 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho localizado no Rio da Prata, em Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro, faz parte da Metropolitana IV. Nele trabalham dois Animadores Culturais: o S, poeta e produtor cultural, e a A, teatróloga e psicopedagoga. Ambos trabalham no CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho desde 1994. Realizaram trabalhos que ganharam prêmios nacionais, documentário exibido na TVE e projetos em parcerias com a UERJ e UFRJ.

Quando a professora J, amiga de trabalho no C.E. Presidente Dutra, de mestrado na UCP e de Doutorado na UERJ, atualmente lotada no CIEP 165 Sérgio Carvalho, me “apresentou pelo WhatsApp” o Animador Cultural S, recordei que já o conhecia de duas longas datas. A primeira, quando ainda éramos jovens, nos meados da década de 1980. Ele era integrante de um grupo cultural chamado Passa na Praça que a Poesia te Abraça. Eles faziam grande sucesso se apresentando nas praças da Zona Oeste, teatralizando músicas e poesias. Já eu pretendia criar um movimento cultural chamado Movimento de Arte e Cultura do Jardim Novo Realengo (Macujanre), o qual, com palcos improvisados montados nas ruas e praças de Realengo, convidava grupos culturais de diversos locais do Rio de Janeiro para se apresentarem em nosso bairro. No entorno montavam-se barraquinhas para a venda de comidas e bebidas. Este movimento depois ganhou o nome popular de *Festas de Rua*.

Aquele movimento cultural, junto com vários outros do Rio de Janeiro, começou a discutir a possibilidade de reivindicar junto a prefeitura da cidade espaços físicos e infraestrutura para se criar lonas culturais nos bairros da cidade. Este primeiro movimento deu

origem ao Circo Voador, na Lapa. Alguns anos depois, o movimento retornou e conseguiu criar lonas culturais em outros bairros, tais como: a Lona Hermeto Pascoal na Praça Primeiro de Maio em Bangu, a qual o Animador Cultural SA, teve enorme participação na sua conquista, a Lona Cultural Gilberto Gil em Magalhães Bastos-Realengo, a qual eu tive participação na sua conquista, a Lona Cultural João Bosco em Vista Alegre, e a Lona Cultural Renato Russo na Ilha do Governador. Os nomes das lonas culturais eram escolhidos de acordo com a história dos artistas renomados com os respectivos bairros. Por exemplo, o Gilberto Gil, quando foi preso pela Ditadura Civil Militar, ficou em um quartel em Realengo, o que deu origem à frase “Alô, Alô Realengo, Aquele Abraço”⁵⁶. Posteriormente, outras lonas culturais foram sendo criadas à medida que os artistas das comunidades se organizavam e pressionavam os prefeitos a atenderem suas demandas. A inauguração das lonas culturais em geral era feita com a participação de seus patronos, o que produzia grande efervescência cultural no bairro. Até que se alcançou o número de dez lonas culturais no Município do Rio de Janeiro, sendo que a maioria delas hoje está em estado de semiabandono.

Anos se passaram, e a segunda vez que eu e o Animador Cultural S nos reencontramos, foi na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em 2002. Ele era coordenador da Animação Cultural da Zona Oeste, e eu era Superintendente de Projetos Especiais da Secretaria de Estado de Educação. Neste período, a *Animação Cultural* era um dos Projetos que ficava sob minha pasta, então chamei seus coordenadores para organizarmos o I Encontro de Grêmios e Representantes de Turmas e o I Festival de Músicas da Rede Estadual de Ensino, os quais já foram relatados anteriormente. A música do CIEP 165 Sérgio Carvalho ficou entre as primeiras colocadas do festival. Segue abaixo as principais impressões do Animador Cultural S sobre o projeto da Animação Cultural:

Pesquisador (PQ): Olhando para trás como você vê a contribuição pedagógica da Animação Cultural?

Animador S: Desde aquele tempo, o animador cultural, é em muitos casos a única referência cultural de muitas comunidades onde atua. Fazendo a ponte entre a escola e a comunidade, trazendo para dentro do espaço escolar artistas e grupos da comunidade.

PQ: No seu olhar, você acha que os professores se apropriavam pedagogicamente do trabalho da Animação Cultural para ministrarem aulas “mais atrativas”?

S: Fui coordenador da Animação Cultural pela Zona Oeste e pude acompanhar dezenas de casos. Como por exemplo, animadores que teatralizam temas históricos ou literários em articulação com professores de história e literatura. Realização de eventos como *Dia da Consciência Negra* e *Dia Internacional da Mulher*. Sempre dentro do PPP da escola. Eu mesmo, realizo eventos de conscientização da comunidade escolar, como por exemplo, no dia 29 de setembro, realizei o evento *Bullying e racismo, como combater*, onde convidei para compor a mesa, jovens militantes do movimento negro da comunidade. (FERNANDES, 2015, p. 187).

⁵⁶ Música *Aquele Abraço*, de Gilberto Gil.

“Animadores que teatralizam temas históricos ou literários em articulação com professores [...] Sempre dentro do PPP da escola”. Nesta fala do Animador S, ressalta-se duas questões pedagogicamente vitais para um projeto de *escola de educação integral* como foram os CIEP: a primeira é a multidisciplinaridade entre a Animação Cultural e os demais projetos pedagógicos da escola, através dos seus professores. Isso demonstra que, naquele CIEP, havia uma integração pedagógica entre professores e Animadores Culturais, registrada inclusive no PPP da escola. A segunda questão é que, em uma escola de *tempo integral*, a maior preocupação deve ser com a qualidade do tempo que o aluno passa na escola, não só com a contabilização desse tempo, para que realmente se realize uma educação integral. Muito se confunde *escola de educação integral* com *escola de tempo integral*. Esta última, muitas vezes, se torna um “depósito” de crianças e adolescentes, com a mesma pedagogia bancária, conteudista, enfadonha, aumentando não só o tempo, mas o suplício dos alunos.

“Fazendo a ponte entre a escola e a comunidade, trazendo para dentro do espaço escolar artistas e grupos da comunidade.” Aqui novamente fica demonstrado na fala do Animador S, o objetivo principal de Darcy Ribeiro e sua equipe, com o projeto da Animação Cultural de trazer a comunidade para dentro da escola. Este movimento traz a identidade cultural do aluno para o contexto escolar, produzindo uma dialética com os professores e o corpo pedagógico, criando uma via de mão dupla, um diálogo entre professor e aluno, como preconizava Paulo Freire, reafirmando ainda a construção do conceito de *pedagogia da festa*. Como frisa Cecília Conde, “o CIEP pretendia reparar um erro histórico pedagógico, que foi separar a cultura da educação”, já que o que o conceito de *pedagogia da festa* pretende é demonstrar a importância de reunificar a cultura e a educação no contexto escolar:

Estruturado para agenciar uma nova síntese cultural, como elemento integrador de populações marginalizadas à vida social digna, o CIEP, se depara neste campo com um dos seus maiores desafios: como desfazer o erro da escola tradicional, que relega aspectos culturais a plano secundário, chegando mesmo, [...] a reduzir a Cultura a meros eventos comemorativos ou de entretenimento? (CONDE apud RIBEIRO, 1986, p. 133)

A fala de Cecília Conde aponta objetivos ousados, como “agenciar uma nova síntese cultural como elemento integrador de populações marginalizadas à vida social”; porém, o depoimento do Animador Cultural S nos remete a pensar que a aflição de Conde estava sendo amenizada naqueles CIEP onde o seu projeto pedagógico estava sendo levado à frente. Os temas e as questões culturais *de fora* estavam sendo levadas para dentro dos CIEP, de forma interativa e com o protagonismo de seus principais atores sociais - Animador Cultural, aluno, professor e equipe pedagógica - não de uma forma passiva, como expectadores ou apenas

consumidor de uma cultura de massa ou elitizada. Talvez por isso mesmo a Animação Cultural tenha sido um dos subprojetos mais perseguidos do CIEP, pois tinha objetivos de transformações sociais profundas, que ultrapassavam os muros da escola.

Figura 13 – Trabalho dos animadores culturais do CIEP Sérgio Carvalho



Fonte: Arquivos do CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho.

Na exposição desta peça teatral produzida pelo Animador S, vemos estampado nos rostos dos alunos a alegria de estarem realizando um evento cultural que é ao mesmo tempo um trabalho pedagógico, com um tema pensado coletivamente entre os professores e os Animadores Culturais.

Deste modo, talvez poucas pessoas tenham percebido o alcance do projeto Animação Cultural. Nenhum outro governo pensou em reeditar tal projeto, depois da breve gestão da governadora Benedita da Silva, em 2002. Nesse mandato, realizamos um festival de música com os alunos e um encontro de grêmios, além de tentar solucionar o problema funcional do Animador Cultural por não ser devidamente concursado. Por questões legais, não fomos bem-sucedidos. Abaixo segue os depoimentos do Animador SA:

Pesquisador (PQ): Entre os trabalhos que você desenvolveu na Animação Cultural, qual lhe trouxe mais satisfação?

Animador S: Organizei um grupo de cultura na escola, com o qual mobilizei jovens músicos e atores da comunidade, montamos um espetáculo escrito e dirigido pelos próprios alunos. O qual ganhou o primeiro lugar de um *festival realizado pela Secretaria de Educação*, da época. O que mais me deu alegria, é que esse grupo formou jovens que atuam em cultura até hoje. Um deles coordena um projeto na Casa de Cultura Laura Alvim, e uma jovem hoje é uma liderança comunitária e uma poeta atuante até hoje no movimento de remanescentes de Quilombo.

PQ: Para minha tese de doutorado estou revisitando o conceito de *pedagogia da festa*. Por perceber que, assim como no imaginário das crianças a vida se resume em brincadeiras, se dependesse dos adolescentes o mundo acabaria em festa, logo, as

aulas que têm, uma dimensão prática ou o espírito da festa, atraem mais o interesse dos alunos adolescentes. Você tem alguma experiência de trabalho colaborativo com professores, nesse sentido?

S: Acho que a palavra festa se encaixa mais na questão da culminância de um projeto [...] com os alunos. Entendo que uma aula, ministrada de forma lúdica, realmente atrai mais os jovens. Infelizmente, são poucos os professores que se atrevem a ministrar esse tipo de aula. Como animador cultural, consigo articular com alguns professores a realização de eventos extraclasse, mas, de volta à sala de aula, o fazer pedagógico volta ao “normal”. Por esses motivos, vejo a extrema necessidade de animadores culturais nas escolas. (Entrevista do Animador Cultural SA, concedida ao Pesquisador Mauro Fernandes por WhatsApp, em fevereiro de 2020).

A principal contribuição da Animação Cultural, vital para que uma escola de *tempo integral* se transforme numa *escola de educação integral*, é a interação pedagógica entre professores e Animadores Culturais, no sentido de transformar suas práticas pedagógicas em aulas lúdicas e atrativas. Esta é uma missão mais sofisticada, pois requer dos seus protagonistas, Animador e professor, bem mais que um trabalho em parceria; requer de ambos uma compreensão mais conceitual e teórica, de como transformar um conteúdo pedagógico em uma aula lúdica, que transforme o professor, o Animador Cultural e os alunos em protagonistas do processo ensino-aprendizagem, onde o pensar, o sentir e o fazer se combinem dialeticamente produzindo um ensino-aprendizagem de fato e prazeroso para o aluno, como teorizou Paulo Freire, e observou o Animador S acima e, a Animadora A, no depoimento abaixo.

Meu primeiro contato com a Animadora A, do CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho, foi nesta entrevista de forma remota. Fiquei impressionado com seu conhecimento teórico pedagógico, sua capacidade de síntese e a sua clareza sobre o papel da animação cultural preconizada por Darcy Ribeiro, Cecília Conde e Lúcia Freire, o que justifica este colégio ter sido tão bem reconhecido por outras instituições ligadas à educação e a cultura.

Pesquisador: Olhando para trás como você vê a contribuição pedagógica da Animação Cultural?

Animadora A: Eu creio que os professores que conseguem ter um olhar transdisciplinar, conseguem se apropriar das ações da animação cultural [...] para sua própria ação pedagógica. Mas, nós somos formados no Brasil, pelo olhar cartesiano e dessa forma, bastante disciplinar, então eu acredito que alguns professores não se apropriam da animação cultural, porque não conseguem ter esse olhar interdisciplinar ou transdisciplinar. No início do CIEP, havia uma *política de estado* que tentava incluir a Animação Cultural nesse contexto (não conteudista), e abarcar o aluno integral, como um ser pensante naquele espaço e um ser agente dentro da comunidade. (Entrevista da Animadora Cultural AL concedida ao pesquisador Mauro Fernandes por WhatsApp, em abril de 2020).

“No início do CIEP, havia uma política de estado que tentava incluir a Animação Cultural nesse contexto (não conteudista), e abarcar o aluno integral, como um ser pensante [...]”. Este era mais um dos grandes propósitos de Darcy Ribeiro e sua equipe com o projeto

da Animação Cultural. Vejamos que aqui também têm a contribuição humanista de Paulo Freire, ao “abarcando o aluno integral, como um ser pensante”. É evidente que, para além da compreensão individualizada de alguns professores(as) e Animadores(as) Culturais sobre transdisciplinaridade, humanismo e construtivismo, se faz necessária uma política pedagógica de estado para que esse processo ocorra em larga escala.

Dentre os governadores que sucederam Leonel Brizola, nenhum deles implementou nenhuma política nesse sentido. Os sucessivos governos tiveram duas diferentes posturas em relação à Animação Cultural: ignorá-la ou extingui-la. Os governos subsequentes ao de Brizola ignoraram os Animadores Culturais como se eles não existissem e a SEEDUC-RJ chegou a tratá-los como “verdadeiros funcionários fantasmas”. É difícil imaginar como uma Secretaria de Educação simplesmente ignora um contingente de mais de mil funcionários ao longo de mais de 20 anos sem lhes atribuir nenhuma proposta de trabalho, considerando que sempre tiveram um potencial que poderia ser bem aproveitado pedagogicamente. A meu ver, ou não entenderam a importância pedagógica dos Animadores Culturais ou esta situação só se explica por condutas maniqueístas.

Os dois últimos governos, ao identificar que os Animadores Culturais eram um enorme contingente de trabalhadores “sem função definida”, procuraram caminhos jurídicos para demiti-los, visando diminuir os custos da SEEDUC. Porém, encontraram forte resistência dos próprios Animadores Culturais, que conquistaram o apoio do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), na defesa dos seus direitos trabalhistas, até que o processo chegasse ao Tribunal Superior do Trabalho (TST).

O curioso é que a maioria dos funcionários da SEEDUC veem os Animadores Culturais como se fossem “párias”, e simplesmente relegam esse problema para cada diretor de escola resolver individualmente. Alguns Animadores Culturais aceitam cumprir outras funções diversas às suas originais; tem até Animador Cultural na função de porteiro. Entretanto, alguns diretores têm olhado para eles como profissionais da educação, a serem aproveitados pedagogicamente. Esses diretores, em conjunto com alguns professores, têm produzido bons trabalhos pedagógicos, como mostram as imagens e os relatos.

Eu fiquei surpreso e emocionado quando vi a Figura 14 pintada por um aluno em um dos pilares do CIEP M^a Joaquina, porque ela grafa o título do nosso Projeto Político Pedagógico – *Kizomba: a pedagogia da festa* - proposto por mim quando cheguei a este colégio, o que demonstra que a Animadora ND debateu com os alunos o tema. Além disso, ela propôs pintar várias figuras nos pilares do pátio do colégio que remetem a cultura afro-

brasileira, demonstrando ainda que o seu trabalho não é isolado, não está divorciado da proposta pedagógica dos professores e do PPP do colégio.

Figura 14 - Pinturas de alunos nos pilares do CIEP M^a Joaquina, sob a orientação da AC ND. Tema do PPP.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Figura 15 - Máscara pintada por alunos



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

1.8 Kizomba: A Pedagogia da Festa

Os dois primeiros anos de implantação das feiras pedagógicas no CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira tiveram razoável adesão dos professores. Entretanto, foram poucos os trabalhos elaborados com o tema do racismo, o que era esperado, considerando o número pequeno de professores negros no sistema educacional, e menos ainda o quantitativo dos que

dominam ou se interessam em abordar este tema. A Animadora Cultural N, em 2016, logo absorveu a proposta do PPP e começou a fazer um bom trabalho com os alunos através das artes gráficas e visuais com o tema da identidade racial. Nos anos subsequentes, as feiras pedagógicas no CIEP 155 M^a Joaquina foram melhorando. No ano de 2017, a Animadora N já havia se entrosado com os professores e o corpo pedagógico, além de ter mobilizado um significativo grupo de alunos com seus trabalhos de artes plásticas e dança. Seu trabalho produziu um diferencial nas feiras pedagógicas, pois embora os professores tenham introduzido elementos lúdicos nos trabalhos apresentados nas feiras, a Animadora N introduziu os elementos artísticos propriamente ditos.

No ano de 2018, conseguimos colocar a professora de biologia P,⁵⁷ em metade de sua carga horária na função de articuladora pedagógica⁵⁸, junto com a Animadora N coordenaram as três feiras pedagógicas anuais: a feira de linguagens, a feira de ciências humanas e a feira de ciências da natureza e matemática. A empolgação e a liderança da articuladora P somadas à metodologia de trabalho da Animadora Cultural N contagiaram não só os professores, mas também os alunos, proporcionando além de uma grande participação do conjunto do colégio, mas também a realização de trabalhos com grande qualidade cênica e pedagógica, principalmente com os alunos das 3^a séries do Ensino Médio.

Animadora N, seguindo sua vocação, a cada ano identificava um grupo de alunos talentosos para as artes plásticas e propunha a eles que pintassem os temas das feiras pedagógicas. Em 2019, ela propôs que pintassem nas paredes e nas colunas do pátio do colégio, figuras com o tema do nosso Projeto Político Pedagógico, *Kizomba: a pedagogia da festa*⁵⁹, como pode ser observado na Figura 16.

⁵⁷ A professora PL exercia a função de coordenadora pedagógica em outro CIEP do município, o que lhe dava uma experiência em lidar com os professores, sem contar com sua vocação mobilizadora.

⁵⁸ Articuladora pedagógica, é uma função de apoio a coordenadora pedagógica. Como na maioria dos colégios falta funcionários nas suas devidas funções, a SEEDUC costuma indicar os professores de cada unidade escolar, que estão com carga horária sem turma para dar aula, nesta função.

⁵⁹ *Kizomba* significa festa em Iorubá, língua do povo Nagô, atualmente localizados no sudoeste da República Federativa da Nigéria, os quais foram trazidos escravizados para o Brasil, ao longo do Brasil Colônia.

Figura 16 – Pintura de alunos no fundo do palco do CIEP M^a Joaquina



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina

A primeira consequência positiva desta ação foi que ela inibiu os alunos pichadores de depredarem a pintura das paredes do colégio. Em geral, os alunos pichadores têm certo talento para as artes gráficas e o trabalho da Animadora Cultural N canalizou seus talentos para ações positivas, gerando certa admiração de outros alunos e professores para seus fazeres gráficos individualizados. Porém, à medida que seus trabalhos se inseriram no conjunto dos demais trabalhos das feiras pedagógicas, fortaleceu-se nesses alunos um sentimento de pertencimento a um grupo, que a princípio foi relativo à sua turma, mas que depois se expandiu para o colégio.

Conforme se fortaleceu naqueles alunos um sentimento de pertencimento e um carinho pelo *seu colégio*, eles começaram a cuidar de um espaço que passou a ser deles. Este sentimento pode ser observado nas Figuras 16 e 17. Naquele período, os alunos nos pediram que comprássemos latas de lixo coloridas que caracterizassem a coleta seletiva de lixo, e foi providenciado latas nas cores vermelha, azul, verde e amarela. Porém, como essas coletoras eram pequenas e não comportavam a demanda de lixo do colégio, mantivemos as anteriores, e elas serviram mais como elemento pedagógico.

Os alunos também nos pediram que fizéssemos um palco no local onde aconteciam as principais exposições dos trabalhos das feiras pedagógicas, o que pode ser observado na parte inferior da Figura 16, que tem um “tablado” em concreto, pintado de vermelho. Recordei-me que no C.E. Presidente Dutra os alunos também haviam feito um pedido semelhante, me levando a refletir que *o palco* é por excelência o lugar da expressão artística. Não foi por acaso que os artistas que não dependem do palco para expressar sua arte providenciaram uma maneira de também estarem representados nele. Pintaram na parede do fundo do palco

caricaturas de artistas da música popular brasileira (MPB), que vão de Rita Lee a Luiz Gonzaga, de Tim Maia a Djavan - artistas que não são de sua geração, demonstrando um gosto apurado desses alunos pela Música Popular Brasileira (MPB).

Em seguida, um grupo de alunos sugeriu fazermos uma horta no colégio, a qual foi coordenada pela professora de biologia e articuladora pedagógica PL, que sugeriu fazermos também uma composteira, com restos de alimentos da merenda e com as folhas secas das árvores do quintal do colégio. O projeto levou o nome de Horta Dona Nirleia, uma antiga e dedicada funcionária do CIEP que já mantinha por conta própria uma hortinha de plantas medicinais em um dos espaços ao lado do refeitório. O projeto então ficou composto por uma composteira localizada atrás da biblioteca, uma horta de plantas medicinais e uma de hortaliças, localizadas em cada lado do refeitório.

Figura 17 – Horta de plantas medicinais no CIEP M^a Joaquina, em 2017.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Entretanto, este projeto não teve uma continuidade de longa duração. Logo em seguida à confecção da composteira, a funcionária Nirleia sofreu um infarto e faleceu. O segundo fator foi porque, na virada do ano, a professora P teve sua função de articuladora pedagógica cessada, tendo que voltar toda sua carga horária para a sala de aula, não sobrando mais tempo para coordenar o projeto da horta. O terceiro fator foi porque alguns dos alunos do projeto se formaram e saíram do colégio; logo, por falta de coordenação, não se conseguiu arregimentar novos alunos para o projeto.

Ao refletir sobre o porquê do fim precoce do projeto da horta do CIEP M^a Joaquina, recordei-me que havia ajudado a implantar um projeto semelhante no C.E. Presidente Dutra, que teve duração de vários anos, até que a idealizadora e coordenadora da horta mudou de colégio e o projeto se findou. Neste caso, o projeto da horta era coordenado pela articuladora pedagógica V, que não só havia concebido o projeto, mas mantinha com muita dedicação seu funcionamento com a ajuda de um funcionário terceirizado, o Sr.R, que ajudava a cuidar

regularmente da horta, e principalmente da renovação dos alunos participantes, a cada reinício de ano letivo. Todo início de ano V visitava as turmas iniciantes do colégio, contando a história do projeto e convidando-os a participarem.

A participação dos alunos do CIEP M^a Joaquina em diferentes projetos pedagógicos e atividades lúdicas empolgou não só os professores, mas também o corpo pedagógico e a direção do colégio. Foi neste período que propus fazermos o projeto *Eu Cuido do Meu Jardim*, que tinha como principal objetivo plantar árvores nativas da *Mata Atlântica*, flores e plantas ornamentais para enfeitar o entorno do colégio. Solicitamos à Companhia de Águas e Esgotos do Estado do Rio de Janeiro (CEDAE), que tem um projeto de viveiro de plantas nativas da Mata Atlântica, que nos concedessem as mudas, no que fomos plenamente atendidos.

Figura 18 – Plantação da muda de Palmeira Real no lançamento do projeto Eu Cuido do Meu Jardim em 2018.



Fonte: Arquivo do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Plantamos duas mudas de Palmeira Real, duas mudas de Pau-brasil, várias mudas de Ipê-amarelo, Ipê-roxo e Ipê-branco, além de outras árvores nativas da Mata Atlântica no entorno do prédio do CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira. Plantamos também árvores frutíferas na parte dos fundos do colégio, principalmente mangueiras. Algumas árvores e plantas morreram por não termos uma pessoa específica ou um grupo contínuo para cuidar, mas várias sobreviveram e estão com tamanho mediano.

À medida que o interesse de participação dos alunos foi crescendo na vida do colégio, vi uma maior possibilidade de “organizarmos” um grêmio estudantil atuante. Eu já havia tentado nos dois primeiros anos da minha chegada ao CIEP155, mas sem sucesso, porque não se constrói um grêmio estudantil por decreto, mas sim a partir da participação política dos

seus atores; no caso dos alunos, é importante terem seus professores como espelho. Como há muito tempo a categoria dos professores não se organiza politicamente para reivindicar seus direitos ou influenciar na vida pública da sua cidade, do seu estado, ou de seu país, os alunos não tem em quem se espelhar. Política também se aprende na escola, não só na teoria, nas aulas de sociologia, mas principalmente na prática, em interação com seus professores. O primeiro passo foi eleger os representantes de turmas para, em seguida, observar aqueles alunos que possuíam um perfil de lideranças e incentivá-los a construir chapas para concorrer à direção do grêmio. Só a partir de 2017 conseguimos eleger um grêmio estudantil atuante.

O CIEP M^a Joaquina tem uma fama de bem cuidado, mas isto é fruto não apenas das ações da direção, mas do conjunto dos seus atores: professores, funcionários e alunos; os últimos principalmente por não depredarem o seu colégio. Quando estive como diretor no C.E. Presidente Dutra fizemos um trabalho semelhante. Convidamos dois alunos talentosos em artes gráficas para pintarem um painel no muro do colégio. Apareceram vários outros alunos, e expandimos o espaço para outras paredes do colégio. Evidente que ali estavam os pichadores, então fizemos um debate sobre o assunto, acabando praticamente com as pichações no espaço escolar.

Como a maioria dos alunos do C.E. Presidente Dutra são do sexo feminino por causa do seu curso de Formação de Professores, a principal cultura do cuidado com o espaço escolar veio das alunas normalistas. Recordo que a partir de 2004, quando comecei a organizar as feiras pedagógicas, antes de apresentarem seus trabalhos no pátio do colégio, as alunas os apresentavam em sala de aula. Para tal atividade, elas ornamentavam principalmente os murais da sala de aula. Comecei a observar que, depois de encerrada as feiras pedagógicas, de vez em quando, elas reclamavam que as turmas do turno da tarde ou da noite estavam rasgando ou pichando seus murais.

Organizei um debate sobre o assunto e propus fazermos chaves para todas as salas de aula, pois elegeríamos representantes de turmas, que ficariam responsáveis por fechar as portas das salas toda vez que acabassem as aulas e por guardar as chaves no quadro de chaves da escola. A partir de então, as poucas vezes em que se encontrava uma sala de aula vandalizada, se sabia que tinham sido alunos da turma anterior. Então se estabeleceu que a turma teria o dever de reparar os danos. Esta estratégia funcionou tão bem que as turmas passaram não só a zelar pelos murais, mas também a varrer a sala de aula e arrumar as carteiras antes de saírem da sala. Esta prática virou cultura no colégio, a ponto das turmas de normalistas que entravam no primeiro ano, rapidamente adquirirem o hábito das veteranas,

fortalecendo o sentimento de propriedade e pertencimento ao Grupo Escolar Presidente Dutra⁶⁰. Até o ano de 2014, quando saí do colégio, ainda havia este hábito entre as alunas do Curso Normal.

Este sentimento de pertencimento dos alunos com o seu colégio pode ser observado, de forma generalizada, em qualquer escola que trabalhe com projetos pedagógicos extraclasse, que tenha aulas e/ou atividades pedagógicas com a dimensão lúdica ou o espírito da festa, pois esta é a proposta da *pedagogia da festa*. Na entrevista abaixo, feita com o aluno C, do CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho, também podem se constatar os mesmos efeitos positivos produzidos pela transdisciplinaridade entre Animadores Culturais e professores, a partir de uma Pedagogia de Projetos:

Pesquisador: C, você estudou no CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho. Como você via o CIEP e o que você achava do CIEP no período que você estudava lá?

Aluno C: Então para ser sincero, eu não queria ter entrado naquela escola né, [...], era meio que um castigo para mim na época, eu não tinha conseguindo efetivar minha inscrição no Pedro II [...] e aí fui para lá revoltado. No primeiro ano que estudei no CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho em (2016) foi ano de greve, então eu passei boa parte do meu ano não indo em aula, mas ainda assim indo na escola. Assim que eu entrei na escola fui chamado para participar de um projeto [...], eu tinha me interessado no projeto que era na sala de leitura da professora H [...]. Então, [...] eu achei muito legal essa proposta de trabalhar com gêneros textuais com poesia uma parada super divertida [...]. Enquanto a escola estava de greve eu continuava indo para a escola [...], para fazer os projetos, as intervenções literárias pela escola e era muito divertido e eu até me arrisco dizer que foram os melhores anos da minha vida. É engraçado que eu sempre fui um aluno de sala de aula, sempre fui considerado um bom aluno pelos professores, entre aspas nota 10, então um dos melhores anos da minha vida na escola foi quando estava fora da sala de aula, quando estava fazendo outras coisas na escola. Mas enfim, isso diz muita coisa, mas vamos lá. Eu conheci o laboratório de informática onde foi que eu conheci o F. [...]. a gente entrou no laboratório de informática para fazer um curso de programação que era oferecido pelo pessoal da UFRJ. E acabei me enganchando mais com pessoal do laboratório de informática e acabei ficando por lá mesmo, como monitor do laboratório de informática e também do curso de programação e depois virei instrutor do curso e aí, uma coisa foi levando a outra a gente fez um monte de coisa, literalmente reformamos o laboratório. E aí por conta disso tudo eu passei amar mais a escola. No começo eu não gostava muito, comecei odiando e saí de lá mais do que apaixonado, posso dizer dessa forma. (Entrevista do aluno CRL dada ao pesquisador Mauro Fernandes, por WhatsApp em agosto de 2020).

O aluno C entrou no CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho como se a escola fosse um castigo e saiu de lá apaixonado, mesmo tendo passado por um longo período de greve. Isto se deu porque as atividades dos projetos extraclasse entre Animador Cultural, agente de leitura e alguns professores despertaram suas paixões, não apenas pelo colégio em si, mas principalmente pelas atividades práticas dos projetos. As atividades mobilizaram suas

⁶⁰ Grupo Escolar Presidente Dutra é uma referência ao nome original do atual Colégio Estadual Presidente Dutra, quando ele foi inaugurado em 1950.

inteligências mais afloradas, articulando o fazer, o sentir e o pensar, o que produziu nele uma enorme alegria de frequentar aquele colégio, isto, sim, é *educação integral*. Em suas próprias palavras: “então, um dos melhores anos da minha vida na escola foi quando estava fora da sala de aula, quando estava fazendo outras coisas na escola.” Se ele tivesse assistido só as aulas tradicionais, do “cuspe e giz”, talvez ele não tivesse se encantado tanto pela literatura quanto pela informática e pelo colégio em si. Tais projetos o levaram a cursar Letras na UFRJ, tendo sido o primeiro colocado no ENEM para o curso de Letras.

Enquanto os sistemas educacionais não implantarem esta concepção de *educação integral* como programa de estado, com amplo número de vagas, em que se mobilize as três dimensões do aluno - o fazer, o sentir e o pensar - não teremos uma educação de qualidade.

O depoimento acima e as imagens anteriores demonstram ainda uma segunda consequência positiva do trabalho da Animação Cultural em parceria com os professores nas feiras pedagógicas, que é quando os alunos expõem seus talentos através dos seus trabalhos, e consequentemente são “aplaudidos” pelos seus professores ou pelos colegas de turma. O resultado é que eles se sentem encorajados a aprimorarem ainda mais as suas potencialidades. Além disso, como seus trabalhos estão inseridos em um processo de ensino-aprendizagem, quanto mais aprimoram os seus talentos, mais aprendem os conteúdos pedagógicos que os professores inseriram nesses trabalhos. As atividades culturais nestes casos não representam a arte pela arte, mas sim uma *arte engajada* em uma proposta pedagógica. Isto gera um círculo vicioso, ou uma certa “simbiose” positiva, contribuindo também para o fortalecimento de suas autoestimas e produzindo o que Souza (2012) denominou de “fruição do sentimento do fazer”, que é um processo dialético entre o sentir, o pensar e o agir. Eu prefiro inverter a ordem desses fatores, começando pelo fazer, que aciona o sentir e se complementa com o pensar. Porém, como toda ação voluntária carrega um sentido, um significado, logo requer alguma forma de “pré-pensamento”, este seria o pensamento concreto, seguido de um sentimento, que combinados dão um salto de qualidade e se concretizam com o pensamento abstrato, ou a forma plena do pensamento humano.

Ao inserir o conceito das *inteligências múltiplas* de Gardner nesta reflexão, concluo que Vygotsky estava parcialmente correto em “concluir” que o pensamento do adulto é o pensamento abstrato. Pois, assim como Gardner percebeu que “Jean Piaget, pensou que estava estudando toda a inteligência, mas ele estava estudando o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática”, (Gardner, 1995, p. 15), também percebo que Vygotsky achava que o pensamento do adulto era todo abstrato, mas o que parece é que, das sete inteligências de Gardner, nem todas conseguem evoluir até a sua forma de pensamento abstrato em todas as

pessoas. Parece-me que algumas pessoas evoluem algumas de suas inteligências até sua forma abstrata de pensamento, mas nem todas as suas inteligências chegam a este patamar, e continuam na sua forma concreta de pensamento. Por isso achamos que umas pessoas são mais ou menos inteligentes do que outras, porque em geral tomamos como referência as nossas inteligências mais afloradas. Por exemplo, um aluno que é bom em matemática e fraco em Língua Portuguesa: seu professor de Língua Portuguesa tenderá a achar que aquele aluno é “burro”, já o professor de Matemática tenderá a achar que ele é inteligente, pois ambos tiveram como referencial as suas inteligências mais afloradas.

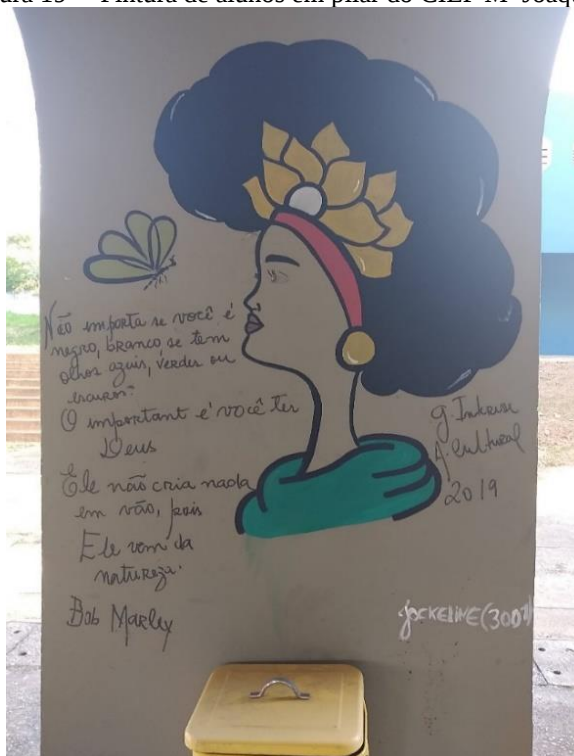
O trabalho dialético da Animação Cultural com os professores nos projetos pedagógicos e nas feiras pedagógicas, remete a um terceiro fator positivo, que é o que Howard Gardner chamou de *superação das dificuldades por rotas secundárias*. É o processo pelo qual, à medida que o aluno potencializa as suas inteligências mais afloradas, essas contribuem para que ele avance na aprendizagem relativa as suas inteligências menos afloradas. A socialização, através da mediação simbólica influenciando na formação psíquica do aluno como demonstrou Vygotsky, contribui para o desenvolvimento das outras faculdades de percepção do mundo concreto, possibilitando assim um salto no desenvolvimento cognitivo do adolescente, assim como da aprendizagem. Este é um processo semelhante ao que acontece com o adolescente de baixa visão, que desenvolve uma melhor compreensão do mundo através da audição, ou seja, o aluno acaba avançando na aprendizagem até naquelas disciplinas com as quais ele não tem muita afinidade, através das metodologias lúdicas que estou chamando de *a pedagogia da festa*.

Frequentemente recebemos elogios de que o nosso CIEP é muito bem cuidado⁶¹. O segredo é que, além de mantermos a pintura e o gramado em dia, as práticas pedagógicas dos professores e Animadores Culturais, através da rádio escolar, do trabalho com pinturas e danças, e das feiras pedagógicas em geral, produzem um sentimento de pertencimento dos alunos com o colégio. Tudo isso contribui tanto para a conservação do colégio quanto para diminuir a evasão escolar e, principalmente, para melhorar o aprendizado pedagógico.

⁶¹ De 2015 até hoje, julho de 2021, temos recebidos dezenas de elogios de que o CIEP M^a Joaquina de Oliveira é bem cuidado e apenas duas críticas. Dentre as que vem dos nossos próprios pares convém destacar algumas: 1) *Passando por Seropédica, vi esse CIEP lindo e tive que parar para tirar uma foto.* (pedropelorio). Ex-secretário de educação, Pedro Fernandes. 2) *O Sr é o diretor do CIEP? Somos da assessoria do governador Fernando Pezão e o seu colégio foi o escolhido para receber a visita do governador na cidade de Seropédica. Parabéns o colégio está muito bem cuidado.* Equipe de assessores do governo ao escolher em qual escola do município o governador iria “pousar” para visitar a cidade. Porém, devido as intrigas políticas da Metro Centro Sul, a acolhida foi transferida para o CIEP 156. 3) *Olá Mauro, você é diretor de um CIEP em Seropédica? (...) É aquele bonitão no centro de Seropédica?* Ex vereador Rubens Andrade. 4) *Olá diretor, ficamos sabendo que o seu CIEP é um dos mais bem cuidados da Metro IV.* Equipe da Metro, quando duas pessoas haviam visitado nosso CIEP e espalhou esse comentário.

Quando cheguei ao CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira, propus na primeira reunião pedagógica o título *Kizomba: a pedagogia da festa* como tema para o PPP do colégio. Objetivava assim duas finalidades: a primeira era sensibilizar os professores para o conceito de *pedagogia da festa*, através de trabalhos lúdicos com culminâncias em feiras pedagógicas, baseado na experiência que eu havia desenvolvido no C. E. Presidente Dutra; a segunda finalidade era fomentar a discussão do tema racismo e relações raciais no conjunto do CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira, pois percebera que este tema quase não era abordado naquele período. Além disso, pretendia levar o colégio a cumprir as leis 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2008) referentes ao ensino da História da África e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica.

Figura 19 – Pintura de alunos em pilar do CIEP M^a Joaquina.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Entretanto, os trabalhos com dança eram os pontos altos das feiras pedagógicas. A professora de Educação Física V, em 2017, fez um trabalho com alunos estagiários da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que consistiu em: os alunos da UFRRJ cumprindo seu estágio, ajudaram a professora a planejar, organizar, e ensaiar um trabalho de dança com seus alunos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira. Na feira pedagógica, os

estagiários apresentaram ainda um trabalho de dança exclusivo deles, muito lindo, que contagiou o colégio.

Figura 20 – Apresentação de balé no CIEP M^a Joaquina em 2017 com estagiárias da UFRRJ.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Esta esquete incentivou alguns grupos dos alunos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira a também produzirem seus próprios trabalhos de dança, sem necessariamente se vincularem a algum trabalho de professor. Um aluno da 3^a série, o T, criou, ensaiou e apresentou um esquete de dança na feira seguinte que emocionou todo o colégio, pois ele era extremamente talentoso. Convém ressaltar que T era um aluno muito discriminado no colégio por ser homossexual e negro e não era considerado um bom aluno pelos professores. Seu trabalho foi reapresentado no turno da noite, e ele acabou ganhando prestígio e virando um líder do colégio nas organizações das feiras pedagógicas. Após sua apresentação ele deu um depoimento e uma de suas falas me chamou atenção quando disse: “A dança é a minha vida, eu não consigo viver sem dançar.”

Figura 21 – Grupo de dança em feira pedagógica do CIEP M^a Joaquina em 2018.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

O depoimento daquele aluno me emocionou e me fez relembrar outra aluna da época em que eu dava aula no C.E. Presidente Dutra. A Y também era uma aluna de baixo rendimento escolar e muito discriminada, aparentemente por ser negra. Em um certo período ela começou a vir para o colégio com um turbante e roupa branca, uma indumentária do Candomblé. Percebi que passou a ser ainda mais discriminada; logo, introduzi em minhas aulas, além do tema discriminação racial, também discriminação religiosa. Conversei com a professora de religião, X, sobre o assunto. Ela também abordava estes temas e passou a dar uma atenção especial àquela aluna.

Meses depois, quando estava perto das turmas apresentarem seus trabalhos na feira pedagógica de ciências humanas, ela me abordou e perguntou, “Professor eu poderia apresentar uma dança da minha religião na feira pedagógica?” Eu respondi “Claro que pode”. No dia da feira pedagógica ela veio acompanhada de outra mulher. Para a apresentação ela se vestiu toda de branco: uma saia rodada, uma blusa de crochê e um turbante, e apresentou uma dança maravilhosa. Daquela data em diante eu percebi uma mudança radical na sua postura no colégio, passou a andar de cabeça em pé, participava dos debates em sala de aula, dando opiniões relevante e, o mais surpreendente, suas notas melhoraram visivelmente. Consequentemente, ao assumir sua identidade de mulher negra, homossexual e candomblecista, a sua autoestima cresceu vertiginosamente.

Entretanto, no ano seguinte, a aluna Y estava no 4º ano do Curso Normal e não era mais minha aluna. Certa vez ao encontrar com ela, perguntei se estava animada para a

formatura. Ela respondeu que não, que talvez nem fosse à formatura ou então “acabaria com a formatura dela e das duas gêmeas”, que continuavam discriminando-a. Isso demonstra os limites dos projetos pedagógicos diferenciados, e o quanto os fenômenos sociais são complexos e dinâmicos, impossibilitando se ter um controle total sobre eles.

Tanto o caso da aluna Y quanto do aluno T nos remete a conceitos de Vygotsky e de Gardner, o primeiro por destacar a influência do meio cultural no desenvolvimento psíquico da criança. Ainda que nos dois casos não se tratasse de crianças, mas de um adolescente e uma jovem, penso que seu conceito pode se estender a essas faixas etárias. Em ambos os casos, há indícios de que a psique dos alunos estava parcialmente travada devido aos múltiplos preconceitos sofridos, produzindo não só uma baixa autoestima⁶², mas também um bloqueio parcial na aprendizagem dos alunos. Contudo, os dois casos podem ser analisados também pelo olhar do conceito das inteligências múltiplas de Gardner, em particular o da *inteligência corporal-cinestésica*, que é a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou parte do corpo.

O conceito de aprendizagem significativa também está contido nesses casos:

[...] é a *aprendizagem significativa*, que subjaz a integração construtiva de pensar, sentir e agir engrandecendo o ser humano. Quer dizer, o aprendiz é visto como um ser que pensa, sente e age de maneira integrada, mas é a aprendizagem significativa que torna positiva esta integração, de modo a levá-lo à autorrealização, ao crescimento pessoal. (MOREIRA, 2019, p.16. Grifo nosso).

Assim, ambos os casos fundamentam também o conceito de *pedagogia da festa*, que é *toda e qualquer atividade escolar lúdica, física ou cultural que contenha o espírito da festa e tenha objetivo pedagógico*. Pudemos compreender ainda o porquê de a *pedagogia da festa* atrair os alunos e contribuir significativamente para a sua aprendizagem. Isto se dá porque ela mobiliza ao mesmo tempo o fazer, o sentir e o pensar⁶³ dialeticamente⁶⁴, acionando a zona proximal do aluno, possibilitando a passagem do pensamento concreto, que está na dimensão do fazer, para o pensamento abstrato, que é a realização plena do pensar. Este processo não acontece plenamente nas aulas com a metodologia pedagógica tradicional, utilizando apenas a lousa, o piloto e a fala do professor, que acionam principalmente o pensar abstrato. Por isto

⁶² Autoestima é a qualidade que pertence ao indivíduo satisfeito com a sua identidade, ou seja, uma pessoa dotada de confiança e que valoriza a si mesmo. Disponível em <<https://www.significados.com.br/autoestima>>. Acesso em: 08/08/2021.

⁶³ Há indícios de que a ordem dos fatores entre o fazer, o sentir e o pensar faz diferença, considerando que nestes casos, o *fazer* está ligado ao pensamento concreto e o pensar ao pensamento abstrato.

⁶⁴ Diferente de Moreira, me parece mais adequado também, trocar o conceito de *integrado* pelo de *dialético*, considerando que o fazer, o sentir e o pensar se combinem para gerar um produto que é o aprendizado pleno, através do pensamento abstrato.

não só as crianças, mas também alguns alunos adolescentes, aprendem mais facilmente partindo de atividades lúdicas, que mobilizam primeiro o pensamento concreto - a partir do fazer - até chegar no pensamento abstrato - o qual ainda não está plenamente desenvolvido em parcela dos adolescentes e até em um percentual de jovens e adultos.

1.9 Os esportes e sua contribuição pedagógica

Figura 22 – Troféus de campeão do CIEP M^a Joaquina. Foto de 2021



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina.

Figura 23– Coleção de troféus do CIEP M^a Joaquina. Foto de 2021.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina.

Um dos temas frequentes dos *bate papos* nas salas dos professores é sobre os alunos bagunceiros de determinadas turmas ou em determinadas disciplinas. Este tipo de comentário também é frequente nas avaliações de Conselho de Classe, que acontece a cada bimestre na maioria dos colégios. Depois de alguns anos em sala de aula, passei a observar que, na maioria das vezes em que os professores reclamavam de certos alunos ou turmas bagunceiras, os professores de Educação Física faziam o comentário contrário aos demais professores - que aqueles alunos ou turmas eram ótimos em sua disciplina. Em contraponto, alguns alunos que eram considerados quietinhos e bons alunos por outros professores, não se interessavam pelas atividades de Educação Física.

De fato, passei um longo tempo refletindo sobre porque aqueles alunos ou turmas, tão criticados pelos demais professores, tinham uma avaliação positiva dos professores de Educação Física. De início fiz a seguinte reflexão: depois de horas sentados assistindo aulas abstratas, muitas vezes “chatas”, tudo que os alunos querem é levantar, sair da sala de aula, fazer alguma atividade lúdica, ir para o *recreio*. Se a próxima aula é a de Educação Física, coincide justamente com o que eles querem e precisam, por ser a única disciplina do currículo do E.M.R. naturalmente lúdica. Consequentemente, a disciplina de Educação Física é a representante nata da *pedagogia da festa*, pois as atividades físicas mobilizam principalmente o corpo, em seguida o sentir, e o pensar. Segue a entrevista com as experiências do professor de Educação Física do CIEP M^a Joaquina de Oliveira:

Pesquisador (PQ): Professor JO, eu vi que o CIEP M^a Joaquina tem muitos troféus, me fale um pouco da história deles.

Professor J: Vou tentar fazer um pequeno relato, espero que eu possa contribuir. O que ocorre Mauro, nós chegamos ao CIEP em 1993, fui bolsista da UERJ, em convênio com o Estado e, em 1992 foi o concurso, nós conseguimos a aprovação e fomos para o CIEP. Inicialmente no CIEP era ministrado o fundamental I, a antiga 1^a a 4^a séries. Posteriormente, o fundamental II, que era do 6^o ao 9^o ano. Então a nossa formação foi uma formação muito humanística, baseado no Vygotsky, Freinet, Paulo Freire, construtivismo, Piaget, então minha formação foi muito sólida nesse sentido, com muita visão sociológica, psicológica e estudos da antropologia, a universidade nos deu esse embasamento. Então nós tivemos uma capacitação na questão dos resgates, da cultura popular que estava se perdendo, então a gente trabalhava muito com a questão dos conteúdos de jogos e brinquedos populares, jogos pré-desportivos, jogos adaptados, então tudo voltado para o resgate da cultura popular. Então de 1993 a 2002, nós não participávamos de projetos esportivos. Então no ano de 2002, os alunos começaram a me pressionar, solicitar que nós participássemos das competições esportivas em Seropédica. E [...] diante da persistência dos alunos, em 2002, tivemos a nossa primeira participação nos jogos estudantis de Seropédica. E, nós colocamos poucas equipes, foram 7 equipes apenas, enquanto nas principais escolas colocavam mais de 12 equipes, e pela nossa surpresa, tanto minha como a dos alunos e de todos os participantes, nós ficamos com 6 primeiros lugares e um segundo. E isso nos deu a pontuação máxima e nós fomos pela primeira vez campeões gerais de 2002 de todas as modalidades que podiam, não só o futebol que eu não valorizava muito, porque eu explicava para eles

que eu era pago pra poder ensinar outras coisas pra eles e que era importante para a formação deles. E assim foi o início da nossa trajetória esportiva, nunca esquecendo que mais importante era a Educação Física escolar, o esporte, a participação e educação e não o esporte performático que não era a nossa intenção. E que todos tinham direito à inclusão nas aulas de Educação Física, que isso nos deu um trabalho a mais de lapidar o treinamento fora do horário escolar. Mas o retorno foi muito bom porque eles se comprometeram, houve uma mudança muito grande na escola a partir dessa primeira conquista, e aí veio a segunda, terceira, quarta, até nós sermos sete vezes campeões gerais dos jogos estudantis de Seropédica.

(Entrevista do Professor O concedida ao pesquisador Mauro Fernandes por WhatsApp, em setembro de 2021).

As Figuras 22 e 23, assim como o relato do professor O, revelam o quanto o CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira foi um participante ativo de torneios esportivos, e em particular um vencedor, e não só no futebol. É evidente pela quantidade de troféus ganhos pelo CIEP 155 que havia uma grande estrutura promovendo competições esportivas para que as escolas pudessem participar. Esta estrutura era os Jogos Estudantis de Seropédica. Observa-se que, além da Prefeitura Municipal de Seropédica organizar seus jogos estudantis, ainda contavam com a infraestrutura de quadras esportivas e recursos humanos qualificados da UFRRJ, o que possibilitou o sucesso deste projeto durante vários anos.

07/10/2013 - A Prefeitura de Seropédica, através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE) realizou nesta segunda-feira (07) a Cerimônia de Abertura dos Jogos Estudantis Municipais, a solenidade ocorreu no Ginásio de Esportes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com a participação da Banda Marcial FAMUSE, com início às 14h.⁶⁵

A história da disciplina Educação Física demonstra que ela passou por vários transformações e objetivos pedagógicos, além de diferentes interesses ideológicos, como podemos verificar na fala de Millen Neto, Ferreira e Soares (2011), que segue abaixo:

Ao pensarmos nos elementos de legitimação da educação física enquanto componente curricular da Educação Básica, diferentes discursos/vozes podem ser localizados. Historicamente, creditou-se à educação física papéis sociais relacionados a determinadas instituições. Bracht (1992) localizou esses elementos de legitimação em torno dos seguintes discursos/vozes: o higiênico e a idéia de promoção da saúde; o militar e a formação de um homem forte e respeitador das normas sociais; e o esportivo e a concepção de seleção de talentos e formação de atletas. Em função da constante reconfiguração do cenário sociocultural, algumas dessas vozes perderam potência com o passar dos anos, outras ainda se fazem ouvir e novas surgiram. (MILLEN NETO; FERREIRA; SOARES, 2011).⁶⁶

⁶⁵ Disponível em: <<https://www.seropedicaonline.com/categoria/prefeitura/smece/>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

⁶⁶ Artigos Originais REGO; FERREIRA, COSTA; SOARES, GONÇALVES. Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de educação física. *Motriz: Rev. Educ. Fis.*, v. 17, n. 3, set. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1980-65742011000300005>>. Acesso em: 10/09/2021.

Não entraremos nos debates dos diferentes papéis sociais da Educação Física, porque o que convém abordar para esta pesquisa é a sua função pedagógica, enquanto uma disciplina particularmente lúdica, e sua contribuição na construção do conceito de *pedagogia da festa*:

VEM AÍ OS JOGOS OLÍMPICOS DE SEROPÉDICA

Por Luiz Calderini - 04 de outubro de 2013.

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE) estará realizando no dia 07 de outubro à Cerimônia de Abertura dos Jogos Estudantis municipais, a solenidade se realizará no Ginásio de Esportes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a partir das 13h.

A competição abordará diversas modalidades esportivas, dentre elas, o atletismo, o basquetebol, o voleibol, o handebol, o futsal, o xadrez e o futebol de campo.

Os Jogos Estudantis se realizarão nos dias 07 (Abertura), 08, 09, 10, 11, 16, 17 e 18 outubro.

Diversas unidades escolares, públicas (de diferentes esferas) e particulares, participarão da competição.

A SMECE, através da Subsecretaria de Esportes, busca introduzir o esporte na rotina dos alunos de instituições educacionais do município, dando-lhes maiores noções de cidadania e induzindo-os a uma rotina saudável, alcançada com o auxílio da prática esportiva.

Venha prestigiar nossos futuros campeões! Você é o nosso convidado!

A solenidade de abertura contará com a presença do Prefeito Municipal e Vereadores, como também, autoridades municipais e estaduais da área esportiva.

Contato para esclarecimentos: Alexandre Rafael (LEXA) (021) 2682-2800/ 7841-3475.⁶⁷

A propaganda acima demonstra que embora os Jogos Olímpicos de Seropédica tivessem objetivos pedagógicos, também eram utilizados politicamente para promover prefeitos e vereadores do município, pois mobilizavam uma enorme parcela da população, seguindo à risca a estratégia do *Pão e Circo*.

A voz intrínseca dos assuntos pedagógicos, relacionada ao papel da escola e a consequente contribuição da educação física na formação de um homem crítico, autônomo e emancipado, iniciou-se na primeira metade dos anos de 1980 e se faz ouvir com mais ênfase nas duas últimas décadas. A ideia da educação para o lazer surgiu, no mesmo contexto do pensamento crítico, como mais uma voz a se relacionar com a educação física na escola (MARCELLINO, 1987, in NETO, 2011). Os esportes, em geral, e a disciplina Educação Física, em particular, são sem dúvida um instrumento poderoso para a educação dos adolescentes e podem ser tratados, com consciência crítica ou não, por professores e alunos, como na fala do professor O, que segue:

O convívio entre eles, a aceitação das diferenças, coisa que a sociedade fragmentada como a nossa tem dificuldade de conviver com as diferenças. [...]. Nós temos que sempre mostramos pra eles que ali é um espaço de convívio para escola e o que importava ali era que eles entendessem que aquilo não era um clube era uma escola, que a principal importância era estudar pra vida, pra desenvolver as potencialidades deles, que o ambiente escolar era o mais importante, que a partir do momento que eles entrassem pelo portão da escola, que todos os espaços da escola, dentro da sala de aula, no refeitório, no pátio, na quadra e na piscina, eles tinham que respirar atitudes e gestos esportivos, atitudes e gestos educativos, porque o nome da

⁶⁷ Edição de matérias sobre Seropédica e atualidades. Disponível em <seropedicaonline.com>. Acesso em: 21 ago. 2021.

disciplina era Educação Física, eu sempre falava pra eles que era educação primeiro, física depois. E aprendemos muito com eles e eles aprenderam um pouco comigo e todos aprenderam com todos. E eu agradeço a oportunidade de ter esses anos todos, convivido com todos, muitos colegas que entraram e saíram, hoje estou fora, desde dezembro de 2019 que me aposentei, mas creio que fiz um bom lastro de amizade com os alunos, com os professores, com os demais funcionários e com vocês aí que foram a última direção que eu tive contato, prazer de conviver com vocês [...]. No mais, creio que a Educação física contribuiu e a oportunidade foi me dada. Os alunos me deram oportunidade, os colegas me deram oportunidade, o diretor me deu oportunidade e fiz o meu melhor dentro de um contexto social, político e econômico. Atravessamos alguns governos com ideologias diferentes com foco diferente, então nós começamos no segundo programa especial do Leonel Brizola, depois vivemos um período com Moreira Franco, Marcelo Alencar, Sérgio Cabra e o Pezão. Passamos por essas alternâncias com visões diferentes para educação, mas nós tínhamos um princípio, o ser humano deve ter princípios. (Entrevista do Professor JO concedida ao pesquisador Mauro Fernandes por WhatsApp, em setembro de 2021).

Mesmo que no mundo todo houvesse um consenso do enorme papel pedagógico da Educação Física para o corpo, para uma formação ideológica, e para uma consciência crítica social, parece-me que o Brasil não deu a importância devida a este instrumento pedagógico. Não por acaso, os países que ganham mais medalhas nas Olimpíadas são aqueles que, além de darem atenção especial aos esportes, vinculam-no a educação escolar. Na fala que segue do professor O, pode-se observar o quanto a sua formação enquanto professor de Educação Física, com uma boa formação pedagógica, contribuiu para a formação e integração dos alunos ao colégio, a ponto de eles ganharem sucessivos campeonatos, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao CIEP 155 Nelson Antelo Romar, como era conhecido na época, e produzindo a fama de o melhor colégio Estadual de Seropédica.

Pesquisador: E qual foi o seu papel na conquista desses troféus?

O - A Questão do meu papel [...], a Educação Física é só um componente curricular, todos tem sua importância [...], Português, Matemática, Artes, Ciências, Física, Biologia, Geografia, todos tem sua importância no contexto formativo do aluno. Então o meu papel [...] era de mediador. A gente faz a mediação compreendendo às características da Educação Física, porque numa disciplina teórica de cálculo você ensina, desenvolve o raciocínio, e posteriormente você vai cobrar, parecido mais ou menos com aquela metodologia bancária que Paulo Freire falava [...]. Já na Educação Física você ensina o gesto, ali naquele momento você tem um retorno [...], é o campo de observação. Quer dizer, as emoções ali você vê no momento. Então você consegue perceber todo tipo de personalidade na atividade individual ou em uma atividade coletiva. Então são oportunidades grande pro professor que tem esse campo de observação, não só do gesto, da performance da execução, mas sim da evolução da aprendizagem das regras e das normas de convívio social. E foi um período muito bom do ano 2000 [...], eu creio que foi até 2011 e 2012. Creio que mudou assim as características da escola, passou a ser considerada uma potência esportiva, mas na minha visão não foi só isso. Foi uma visão de formação do jovem, do adolescente, do pré-adolescente na formação plena, formação integral, no aperfeiçoamento de habilidade e de competência que a Educação Física pode contribuir. Então eu fiz o meu melhor procurei junto com os meus pares não só da Educação física, mas também de outras disciplinas, [...]. (Entrevista do Professor JO concedida ao pesquisador Mauro Fernandes por WhatsApp, em setembro de 2021).

Construir sistemas educacionais que tenham vínculo com programas de ascensão no campo dos esportes tem se mostrado extremamente proveitoso, tanto para a educação em si, pois mantém na escola aqueles jovens que têm potencial esportivo, quanto para o esporte em geral, por produzir uma estrutura de base com incentivo, descoberta de talentos e treinamento inicial de um grande contingente de jovens. Isto sem falar no percentual de jovens que se evita cair nas redes de criminalidade.

Como observou o professor O, “você ensina o gesto, ali naquele momento você tem um retorno [...]. Quer dizer, as emoções você vê *ali* no momento. Então você consegue perceber todo tipo de personalidade na atividade individual ou em uma atividade coletiva.” Na fala do professor O se pode observar que, quando ele ensina e o aluno reproduz o gesto, em seguida desperta a emoção, e posteriormente vem a reflexão sobre as regras do jogo em si, as quais estão inseridas nas normas do convívio social.

Então são oportunidades pro professor que tem esse campo de observação, não só do gesto, da performance da execução, mas sim da evolução da aprendizagem das regras e das normas de convívio social. Foi uma visão de formação do jovem, do adolescente, do pré-adolescente na formação plena, formação integral, no aperfeiçoamento de habilidade e de competência que a Educação Física pode contribuir. (Entrevista do Professor O concedida ao pesquisador Mauro Fernandes por WhatsApp, em setembro de 2021).

Este conjunto de fatores que combina dialeticamente o físico, o psíquico e o social, resulta em um produto que se pode chamar de educação integral, assim como de a *pedagogia da festa*, pois mobiliza três importantes dimensões do homem, gerando no indivíduo uma sensação de prazer, de realização e de felicidade. Esta deveria ser a meta de todo projeto político de educação, e não as metas de produtividade para servir ao mercado e ao aumento das margens de lucro das empresas.

- MEMÓRIAS DE PROFESSORES E ALUNOS: UMA PEDAGOGIA EM CONSTRUÇÃO

Este livro trata da memória autobiográfica e é dedicado ao homem que veio do passado para me tocar. Memória autobiográfica é a lembrança de pessoas, lugares, objetos, acontecimentos e sentimentos que fazem parte da história da vida de alguém. Há muitos anos psicólogos, psiquiatras e sociólogos vêm lidando com este tipo de memória. [...]. Eu também trabalhei com memória autobiográfica, mas num contexto diferente. Registre as histórias de vida das pessoas e coloquei-as, ou parte delas, em livros, em programas de rádio, e numa série de televisão, chamada *Seasons of Life*. E tenho conjecturado [...], sobre o mistério da memória, sobre as imagens mentais do passado que animam o rosto de um narrador, umedecem os olhos de outrem e provoca “calafrios” num terceiro. São estas lembranças fotográficas, ou mesmo remotamente precisas? Do que falam as lembranças e como falam? (KOTRE, 1997, p. 14-15).

O meu amigo W, de vez em quando, me faz o seguinte questionamento: “Ô Mauro, você não vai parar de estudar não? Desde que eu te conheço que você vive estudando. Vai fazer o que com tanto diploma? Vai pendurá-los todos na parede antes de morrer, sem ‘curtir a vida’.” Talvez meu amigo W não compreenda que o meu “curtir a vida” esteja no prazer do conhecer, em não ter perdido aquela curiosidade filosófica das crianças de perguntar o porquê disso, o porquê daquilo. Ele também não deve ter percebido que, fazer um doutorado perto de se aposentar, e não na faixa dos trinta anos, é quase que uma imposição das pedras que os filhos das classes trabalhadoras encontram no caminho. Quisera eu hoje estar buscando apenas mais um título de Doutor por hobby.

Comecei minha carreira docente em 1999, no Colégio Estadual Presidente Dutra como professor de Sociologia; dois anos depois, em 2001, fui eleito diretor do colégio. No ano seguinte, em 2002, fui indicado à Superintendente de Estado de Educação da SEEDUC-RJ, no breve mandato da Governadora Benedita da Silva. Voltei à sala de aula no mesmo colégio em 2003, onde permaneci até 2014. Em 2006 fiz um novo concurso e consegui a segunda matrícula como professor. Fiz também uma pós-graduação, como formação continuada à distância, em um projeto do Governo Federal. De 2008 a 2011 fiz duas pós-graduações *Lato sensu* pela UERJ, uma em gênero e diversidade e outra em gênero e sexualidade. Em 2009 entrei para o Mestrado em Educação, na Universidade Católica de Petrópolis. Em 2012 ingressei na Graduação em Pedagogia a Distância, pelo Cederj, a qual abandonei quando, em 2015, me tornei diretor do CIEP - Brizolão M^a Joaquina de Oliveira, por um processo seletivo interno. Neste período fiz outra pós-graduação *Lato sensu* em Gestão e Empreendedorismo, pela UFF-CESI e SEEDUC. Em 2018 entrei no Doutorado em História da Educação.

O título da minha dissertação de mestrado foi *Identidades raciais e de gênero: construções na educação* (SANTOS, 2012). A escolha do tema era coerente com os anos de militância no Movimento Negro e com a minha bolsa de iniciação científica no Núcleo da Cor, na minha Graduação em Ciências Sociais no IFCS - UFRJ.

Os temas centrais abordados e desenvolvidos na dissertação do mestrado foram o racismo e o machismo inconscientes, tendo como fontes os trabalhos dos meus alunos e suas relações raciais com os professores, os colegas de turma e o corpo dirigente do C.E. Presidente Dutra. Entretanto, as análises das relações raciais e de gênero dos meus alunos na escola não estavam separadas das minhas práticas pedagógicas. Porém, não era possível na dissertação de mestrado fazer uma análise aprofundada com o recorte abordando o ponto de vista metodológico das minhas práticas pedagógicas, que estou desenvolvendo agora na tese de doutorado.

Comecei a repensar minhas práticas pedagógicas em uma certa aula no C.E. Presidente Dutra, após os meus dois primeiros anos como professor, quando uma aluna do Ensino Médio Regular (E.M.R.) noturno me disse: “Professor, o Sr. é muito legal, mas a sociologia é uma matéria muito chata.” Em seguida, algumas perguntas surgiram na minha cabeça, tais como: Por que nos primeiros bimestres mais da metade dos meus alunos tiravam notas vermelhas e conseqüentemente um grande número deles ficavam reprovados no final do ano? Será que o problema era mesmo da Sociologia que, por ser muito abstrata, era de fato, *uma disciplina muito chata*? Será que o problema era dos alunos, que não queriam estudar, como ouvimos no discurso de grande parte dos professores? Ou será que o problema estava nas aulas do professor, que *eram realmente muito chatas*, por estarem fundamentadas numa pedagogia tradicional ou bancária, como conceituou Paulo Freire (1978)? Ou ainda, será que o problema estava na estrutura educacional, ou seja, nas políticas educacionais de governos que não têm nenhum objetivo de ofertar uma educação de qualidade e adequada à cultura popular?

Este fato ocorreu no segundo bimestre do ano de 2000. Alguns meses depois fui eleito diretor do colégio e um ano após assumi o cargo de superintendente de Projetos Especiais da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ. Evidentemente, o meu olhar sobre a educação mudou de lugar, agora eu não estava mais preocupado com uma árvore, mas sim com a floresta. Assim, passei a perceber que a fala daquela aluna não valia somente para as minhas aulas, mas para as aulas de muitos professores, e não só para a sociologia, mas para as diversas disciplinas. Era só mudar o perfil do aluno que se ouviria reclamações semelhantes, ou seja, para alguns alunos, a “disciplina chata” era a Sociologia,

para outros era a Matemática, para outros era o Português, e assim por diante.

Na pasta de superintendente, o principal projeto que estava sob o meu guarda-chuva era a Alfabetização de Jovens e Adultos, com o Projeto MOVA⁶⁸. Todo organizado e inspirado no método que Paulo Freire havia implantado na Prefeitura de São Paulo⁶⁹, o qual arregimentava uma legião de professores leigos, nas comunidades, e mobilizava grande número de funcionários da Secretaria de Educação, visando diminuir o alto índice de analfabetismo do Rio de Janeiro. O MOVA era o projeto estrela da gestão anterior, da Secretaria de Educação do governo de Antony Garotinho. Eu, considerando-o muito bom, dei continuidade na forma como ele estava estruturado, mas queria deixar uma marca naquela superintendência.

Figura 24 – Capa do CD do I Festival de Música da Rede Estadual de Educação – 2003.



Fonte: Foto do arquivo do pesquisador Mauro Fernandes.

Desta forma, criei dois projetos que caminhariam paralelos, mas interligados. O primeiro foi o *I Encontro Estadual de Grêmios e Representantes de Turmas*. Estes encontros aconteceram primeiro em cada uma das 27 regionais, e depois culminaram em um encontro estadual. Os objetivos eram que os alunos discutissem a educação sob os seus pontos de vistas e fomentassem a criação de grêmios estudantis nas suas escolas. O segundo projeto foi o *I Festival de Música da Rede Estadual de Ensino*, com criação de músicas inéditas só de alunos

⁶⁸ Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Um movimento que surgiu em São Paulo em 1989 com Paulo Freire durante a sua gestão na secretaria municipal de educação. O qual tinha a proposta de unir o Estado e as organizações da sociedade civil para enfrentar os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos. O projeto previa, como estrutura, as instalações físicas das associações, igrejas, clubes etc. e a indicação dos alfabetizadores locais. O Estado entrava com a metodologia pedagógica e uma pequena remuneração dos professores leigos e dos coordenadores. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 25/07/2020.

⁶⁹ Coincidentemente, dois anos antes de eu virar professor, eu havia feito um curso em São Paulo, com o Paulo Freire, sobre alfabetização de jovens e adultos, representando a ONG Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP).

da Rede Estadual (Figura 24). A lógica estrutural era a mesma: primeiro se realizaram encontros regionais, com mais de 600 músicas inscritas. As 50 melhores foram selecionadas por um júri de Animadores Culturais, depois as 16 melhores foram para uma culminância no Maracanãzinho, com a participação de mais de 5.000 alunos, sob a organização dos Animadores Culturais⁷⁰. Os dois projetos aconteceram paralelos e concomitantes, ou seja, nas mesmas datas e nos mesmos espaços do Encontro de Grêmios e Representantes de Turmas. Primeiro os alunos discutiam os seus problemas e propostas para a educação, e depois aconteciam as culminâncias musicais. Os eventos caíram no seio dos alunos como um rastilho de pólvora. Tiveram mobilização intensa dos alunos, mesmo nas escolas em que os diretores não se empenharam para viabilizar a participação deles. Infelizmente muitos diretores não viam com bons olhos a organização de grêmios em suas escolas.

Observou-se também a resistência do Subsecretário Pedagógico⁷¹, mas os projetos tiveram a chancela do Secretário de Estado de Educação⁷² garantindo assim a sua execução. A culminância no Maracanãzinho com a participação de quase quinhentos colégios e cinco mil alunos foi um sucesso, apesar das dificuldades de sua execução por falta de apoios de alguns setores. Contratamos um estúdio e um arranjador profissional, compusemos um CD (Figura 24) com as 14 melhores músicas e premiamos os compositores e os cantores das três melhores músicas. A letra que segue foi da música vencedora. Os júris foram formados por Animadores Culturais, mas o júri final fora acrescido de alguns artistas populares convidados e tiveram que julgar duas categorias: a letra da música e o intérprete.

Feliz Simplicidade

Ô gente boa que trabalha sempre, pega cedo no batente antes do sol aparecer.

Ô gente simples que é gente que nem a gente, vive a vida alegremente e sabe como viver.

[Instrumental]

Eu vivo sempre caminhando por aí, e vejo tanta diferença popular.

Gente chorando por não ter como levar, pra eternidade o que ganhou sem trabalhar.

Um dia desses vou sair pra te mostrar, até sem rumo e sem motivo pra chorar.

Os pés descalços na poeira do quintal, e as roupas simples penduradas no varal.

Ô gente boa que trabalha sempre, pega cedo no batente antes do sol aparecer.

Ô gente simples que é gente que nem a gente, vive a vida alegremente e sabe como viver.

Ô gente boa que trabalha sempre, pega cedo no batente antes do sol aparecer.

⁷⁰ Para viabilizar o trabalho da Animação Cultural [...] estão sendo contratadas pessoas comprometidas permanentemente com o fazer cultural. [...] elas são egressas de grupos de teatro, de música, de poesia, de movimentos criados espontaneamente ou de associações comunitárias. (RIBEIRO, 1986, p. 134).

⁷¹ O Subsecretário Pedagógico era o Robson Terra, Ele tinha uma disputa política comigo, pois a princípio eu havia sido indicado pelas alianças políticas partidárias a subsecretário, mas em uma manobra interna ele conquistou o cargo.

⁷² O Secretário de Educação na gestão da Benedita da Silva foi o William Campos.

Ô gente simples que é gente que nem a gente, vive a vida alegremente e sabe como viver.

[Instrumental]

Um dia desses vou sair pra te mostrar, até sem rumo e sem motivo pra chorar.

Os pés descalços na poeira do quintal, e as roupas simples penduradas no varal.

Ô gente boa que trabalha sempre, pega cedo no batente antes do sol aparecer.

Ô gente simples que é gente que nem a gente, vive a vida alegremente e sabe como viver.

Ô gente boa que trabalha sempre, pega cedo no batente antes do sol aparecer.

Ô gente simples que é gente que nem a gente, vive a vida alegremente e sabe como viver.

Ô gente boa que trabalha sempre, pega cedo no batente antes do sol aparecer.

Ô gente simples que é gente que nem a gente, vive a vida alegremente e sabe como viver.

E vive a vida alegremente e sabe como viver.

E vive a vida alegremente e sabe como viver.

E vive a vida alegremente e sabe como viver.

(Afonso C. Oliveira – C.E. Temístocles de Almeida).

O sucesso e o êxtase pedagógico dos alunos, professores, Animadores Culturais, da equipe, e do Superintendente de Projetos Especiais de Educação que realizaram o I Festival de Música da Rede Estadual de Educação, prenunciava a germinação do conceito de *pedagogia da festa*, desenvolvido nesta tese. A letra que segue recebeu o quinto lugar, porém foi uma das que eu mais gostei; as letras da segunda e terceira colocadas estão nos anexos.

Meu Barraco em Verde e Rosa

Minha mangueira querida, de todo o coração o poeta, a minha escola. E aos grandes poetas da verde e rosa.

Ao mestre.

Pintei, meu barraco com as cores da mangueira.

Minha estação primeira, meu verso, prosa.

Como ficou lindo ficou belo.

Meu barraco, meu lar, meu castelo, que pintei de verde e rosa.

Como ficou lindo ficou belo.

Meu barraco, meu lar, meu castelo, que pintei de verde e rosa.

E por amor e paixão a mangueira, pintei o C de Cartola no portão de madeira.

Coladinho ao Z de dona Zica Meu barraco, meu lar, meu castelo fica muito mais lindo.

Vou gritar pro mundo eu sou mangueira.

Minha paixão meu abrigo.

E até jurar pro morro inteiro.

Quando morrer vou te levar comigo.

Vou gritar pro mundo eu sou mangueira.

Minha paixão meu abrigo.

E até jurar pro morro inteiro.

Quando morrer vou te levar comigo.

E por amor e paixão a mangueira, pintei o C de Cartola no portão de madeira.

Coladinho ao Z de dona Zica, meu barraco, meu lar, meu castelo ficam muito mais lindo.

Vou gritar pro mundo eu sou mangueira.

Minha paixão meu abrigo.

E até jurar pro morro inteiro.

Quando morrer vou te levar comigo.

Vou gritar pro mundo eu sou mangueira.

Minha paixão meu abrigo.

E até jurar pro morro inteiro.

Quando morrer vou te levar comigo.

Canta minha mangueira querida, minha estação primeira.
Aos grandes poetas da verde e rosa, a minha homenagem a minha escola.
(Nego Roger – CIEP Dr. Oswaldo Cruz).

Como o nosso mandato foi breve, a empolgação com este projeto durou pouco e não foi possível dar continuidade a ele para observar quais teriam sido os “frutos” de uma “pedagogia da festa”, não em alguns CIEPs isolados, mas em grande escala, com a maioria dos colégios da rede estadual de ensino. Além disso, cada equipe nova que entra na secretaria de educação parece fazer questão de pôr fim aos projetos pedagógicos da equipe anterior, por melhor que ele seja. Este é um grande problema, pois a secretaria de educação tem servido de moeda de troca política dos governadores com seus aliados da ALERJ. No entanto, a análise das experiências relatadas neste estudo serve como caso “tipo ideal” ou “estudos de casos”, que reafirmam que a *pedagogia da festa* é uma metodologia pedagógica capaz de contribuir significativamente para o ensino-aprendizagem.

Ao retornar para a sala de aula em 2003, aquelas perguntas continuavam a fervilhar em minha cabeça; agora com mais profundidade, pois a percepção do problema não se restringia somente às minhas aulas, nem somente à sociologia. As passagens pela direção da escola e pela Secretaria de Educação me fizeram concluir que eu ainda entendia pouco de educação. Para ser de fato um educador não bastava apenas a experiência prática do ensino-aprendizagem, nem somente a experiência política dos cargos de gestão. Tornara-se necessário também o conhecimento teórico sobre o que é educação. Neste sentido comecei a refletir sobre a importância da formação continuada, passei a ler mais sobre teorias de práticas pedagógicas, e tive meus primeiros contatos mais reflexivos com as teorias pedagógicas construtivistas.

Particularmente, após ler o livro *Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata*⁷³, de Hamilton Werneck (1998), decidi que para o ano seguinte mudaria radicalmente minhas práticas pedagógicas. A primeira decisão foi que não seguiria a risca o livro didático, a segunda que não acompanharia necessariamente os conteúdos determinados pelos parâmetros curriculares indicados pela SEEDUC-RJ, a terceira e principal, que daria aulas mais práticas e menos teóricas, com mais pesquisa de campo e menos “cuspe e giz”.

O primeiro passo foi na escolha dos conteúdos. Primeiro eliminei alguns dos conteúdos relativos aos teóricos da sociologia, e depois retirei alguns conteúdos dos parâmetros curriculares propostos pela SEEDUC. Desta forma recriei um cardápio de temas-

⁷³ Embora hoje eu tenha algumas divergências com esta obra, na época fui influenciado por ela. Convém ressaltar que a comparação feita entre o professor e o médico não é consistente do ponto de vista epistemológico, pois compara elementos de diferentes conjuntos.

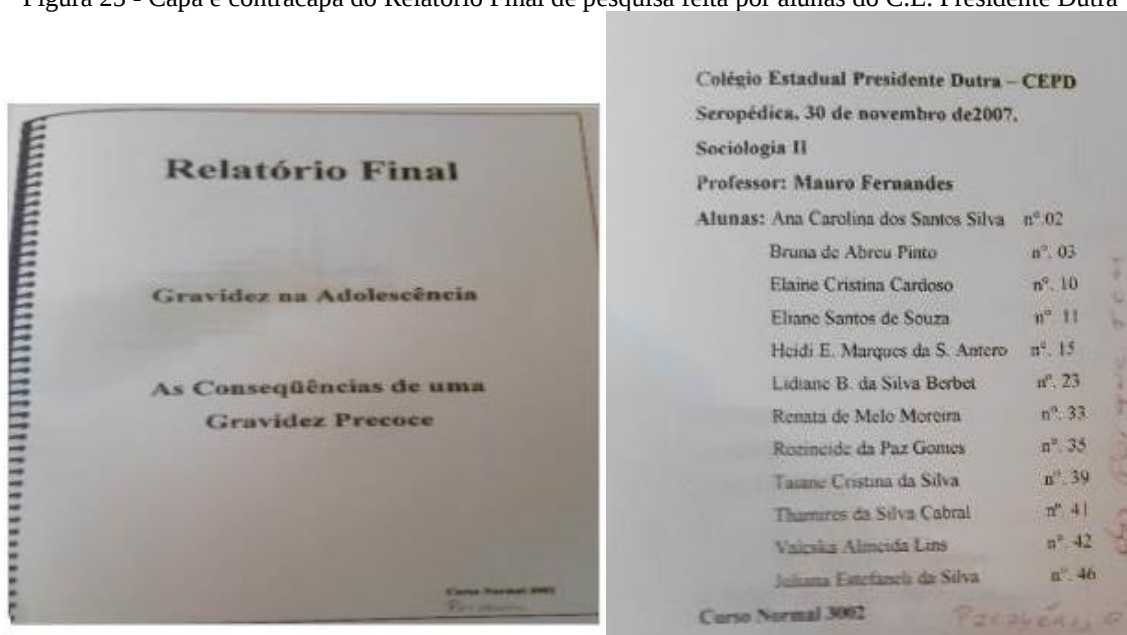
conteúdos que estivessem contextualizados não só com as demandas da sociedade em geral, mas também com as realidades específicas dos alunos. Dividi as turmas em grupos e apresentei o cardápio de temas para as turmas, em seguida pedi para cada grupo escolher um tema para pesquisar. Um dos primeiros cardápios que trabalhei continha os seguintes temas: gravidez na adolescência, drogas, violência, doenças sexualmente transmissíveis e discriminação racial. Nos anos seguintes incluí os temas violência contra a mulher e discriminação contra homossexuais, além de deixar uma janela caso algum grupo optasse por algum tema que não estivesse no cardápio ou acrescentar algum tema que estivesse na ordem do dia. Por exemplo, se fosse hoje, seria a Pandemia do Covid -19.

Porém, somente muito mais tarde fui me dar conta que aquelas mudanças nas práticas pedagógicas estavam em sintonia com as proposições dos principais teóricos os quais discutimos no capítulo dois. A começar por Paulo Freire em *A Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1978)⁷⁴, quando propõe que para se antepor à pedagogia bancária é preciso criar uma dialogicidade com o educando, a qual começa na escolha dos conteúdos programáticos, iniciando-se uma problematização e uma criticidade, além de uma contextualização histórico-cultural do educando com os conteúdos propostos.

O segundo passo foi na mudança da metodologia de se fazer pesquisa no ensino básico. Eliminei aquela prática em que as pesquisas dos alunos se restringiam em um resumo de textos de livros ou revistas, com algumas figuras coladas que era entregue ao professor - na época eles ainda não tinham acesso à internet. Após a escolha dos temas, ensinava aos alunos a elaborarem um pequeno projeto de pesquisa. Em seguida, eles tinham que elaborar um questionário sobre o tema, que podia ser com o método qualitativo ou quantitativo. Depois, deveriam ir a campo entrevistar as pessoas, tabular ou analisar as respostas, e redigir as conclusões. Além de entregarem o trabalho na forma escrita, também tinham que fazer uma apresentação expositiva para a turma. As apresentações deveriam conter alguma atividade lúdica, como: esquete teatral, música, dança, desenhos, pinturas ou uso de *datashow*, etc.

⁷⁴ Talvez os conceitos de Paulo Freire já estivessem guardados no meu inconsciente, pois, por volta de 1988/89, não me lembro a data com precisão, eu fiz um curso de uma semana com o educador Paulo Freire, sobre educação popular, em São Paulo. Nesta época eu estava na graduação do curso de Ciências Sociais, e era militante do Movimento de Defesa da Criança e do Adolescente. Fui indicado pela ONG CEAP, para fazer o curso. Mais tarde, quando me formei, fui trabalhar nesta ONG.

Figura 25 - Capa e contracapa do Relatório Final de pesquisa feita por alunas do C.E. Presidente Dutra



Fonte: Arquivo do Pesquisador.

Tais práticas pedagógicas espelham principalmente os conceitos construtivistas, onde os alunos, além de construírem seu próprio conhecimento com as pesquisas de campo, ou seja, atividades lúdicas, também estavam acionando dialeticamente as três principais dimensões na aprendizagem, que é o fazer, o sentir e o pensar, quando apresentavam seus trabalhos para os colegas nas feiras pedagógicas. As imagens que seguem são do relatório final de um desses trabalhos. Considero-o muito bem feito, se levarmos em conta que eram alunas do Ensino Médio Formação de Professores, portanto Normalistas.

O tema escolhido por este grupo foi gravidez na adolescência, o tema preferido das turmas de normalistas adolescentes; em turmas de mulheres mais adultas, o tema preferido era violência contra a mulher; já as turmas de formação geral, com uma maioria de rapazes, os temas preferidos eram drogas ou violência. As conclusões tiradas dessas preferências foram que o “cardápio de temas” estava bem contextualizado, o que levava os alunos a escolherem o tema em que eles tinham uma proximidade de vivência. As preferências pelos temas levavam os alunos a se empenharem bastante com o trabalho de pesquisa; como consequência, os trabalhos ficavam bons na sua maioria, aumentando os índices de aprendizagem, o gosto pela disciplina, e uma significativa mudança relativa ao bom comportamento durante as aulas.

Como se pode observar na Figura 25, os alunos aprenderam os principais pressupostos de uma pesquisa científica. Na capa e na contracapa estão as informações referentes ao cabeçalho, como o tema, a data, a instituição, o professor e os autores do trabalho. Já na Figura 26, pode-se tirar conclusões sobre as metodologias da pesquisa e a qualidade do

resultado da pesquisa. Na Figura 27 do gráfico de pizza, onde aparecem os índices relativos, pode-se ver discriminado cada etapa do trabalho e concluir que aprenderam sobre metodologia de pesquisa. Na mesma figura, fica explícito que a pesquisa foi feita com o método quantitativo, as perguntas e os gráficos demonstram a qualidade da elaboração do questionário e dos resultados da pesquisa. A mesma tem a qualidade de pesquisa feita por alunos graduandos universitários, mas são de alunas do Curso Normal.

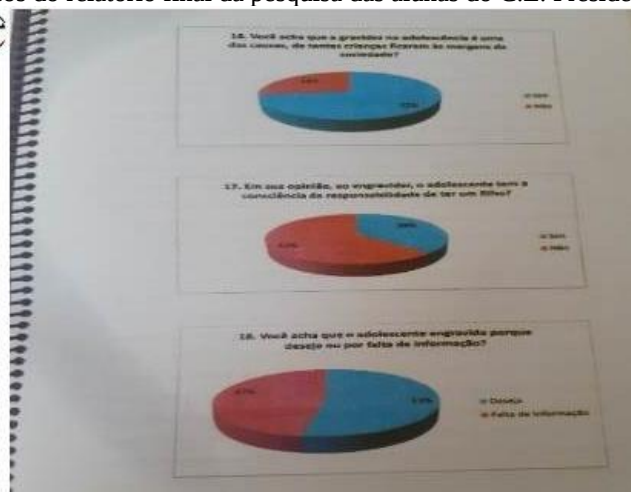
Os resultados dos trabalhos dos alunos após a adoção das novas práticas pedagógicas foram muito além do esperado. As “notas vermelhas” caíram significativamente, e as reprovações tiveram índices muito baixos.

Figura 26 – Índice do relatório final da pesquisa das alunas do C.E. Presidente Dutra.

ÍNDICE	
Gravidez na Adolescência	
As Consequências de uma Gravidez Precoce	
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. APRESENTAÇÃO.....	2
3. OBJETIVOS.....	3
3.1. Objetivos Práticos.....	3
3.2. Objetivos Teóricos.....	3
4. DESENVOLVIMENTO.....	4
4.1. Metodologia.....	4
4.2. Questionário.....	5
5. RELATÓRIO PARCIAL.....	7
5.1. Gráficos.....	10
5.2. Tabelas.....	11
6. RELATÓRIO FINAL.....	14
7. CRONOGRAMA.....	14
8. CONCLUSÃO.....	14
9. BIBLIOGRAFIA.....	14

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Figura 27 – Gráficos do relatório final da pesquisa das alunas do C.E. Presidente Dutra.



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Além dos resultados positivos no aprendizado, houve também significativa mudança

no comportamento dos alunos em sala de aula, no gosto pela disciplina e na empatia com o professor. Com as mudanças metodológicas em minhas práticas de ensino e com a empolgação dos trabalhos que os alunos apresentavam, passei a selecionar os melhores trabalhos para serem reapresentados no pátio do colégio, com direito a pontos extras para os grupos que apresentassem.

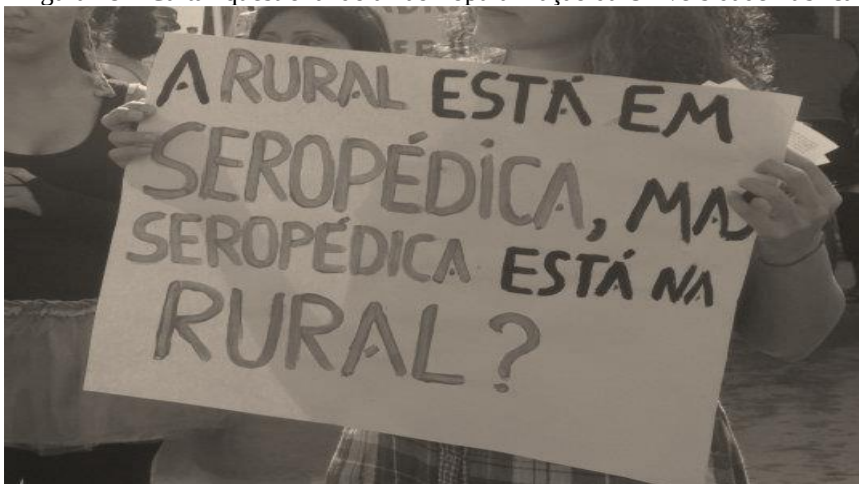
As apresentações no pátio causaram um frenesi no conjunto do colégio. A intenção era exatamente esta. Alguns professores e a direção olharam com “ar de incredulidade”, outros começaram a aderir à ideia de também apresentar seus trabalhos no pátio da escola, e assim nasceu a Feira Pedagógica de Ciências Humanas. Em seguida surgiu a Feira de Linguagens e no ano seguinte a Feira das Disciplinas Pedagógicas, pois o Colégio Estadual Presidente Dutra tinha o Curso de Formação de Professores, além do Ensino Médio de Formação Geral. Em 2007, a direção da escola instituiu que todas as áreas fizessem suas feiras pedagógicas, foi quando as áreas das Ciências da Natureza e a Matemática, as mais resistentes, começaram a fazer sua feira pedagógica.

À medida que os anos foram passando, fui percebendo os frutos daquele trabalho, quando encontrava com ex-alunos, que já estavam fazendo algum curso na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); eles faziam comentários como: “professor, eu lembrei muito do Sr. quando comecei a fazer pesquisa na faculdade, tudo que pediam eu já sabia fazer, por ter aprendido com o senhor”; “professor, eu te agradeço muito por estar cursando uma faculdade”. É claro que aqueles comentários me emocionavam. Faziam-me lembrar que todo início de ano eu fazia a seguinte pergunta à turma: “Levanta a mão quem pretende fazer uma faculdade?” Poucos levantavam a mão, de cinco a oito alunos, em média. Depois eu complementava a pergunta: “Quem pretende estudar aqui em frente?” Pois, o C. E. Presidente Dutra fica em frente à UFRRJ. Dois ou três levantavam a mão, o que demonstrava que os alunos nem sonhavam em chegar àquela Universidade, apesar de morarem tão perto dela. Os alunos das classes populares de Seropédica que chegavam ao Ensino Superior acabavam fazendo faculdade particular em Campo Grande. Esta realidade foi constatada também pela professora da (UFRRJ) M^a Angélica Coutinho em sua tese de doutorado:

[...] esses contatos entre a universidade e Seropédica são insuficientes para que a comunidade efetivamente se beneficie da presença universitária na região. A realidade educacional não foi diferente. Foram surgindo escolas elementares e médias a fim de garantir educação para os filhos das famílias que se transferiam para uma região ainda muito inóspita. Mesmo assim, a universidade manteve-se de costas para a cidade. Os colégios nascidos na região para oferecer educação para os jovens e crianças dos funcionários da universidade, mas também, de outros órgãos de pesquisa criados no interior do Mistério da Agricultura, vinculados ao CNEPA, ocuparam e ocupam edifícios que se localizam todos muito próximos. (COUTINHO, 2014, p. 215-216).

Os poucos estudantes de Seropédica que ingressavam na UFRRJ eram filhos dos professores ou funcionários da própria instituição, e a Universidade Rural sempre foi vista como “de costas para o município de Seropédica, como reafirma o cartaz abaixo, fotografado em uma manifestação de estudantes.”⁷⁵

Figura 28 – Cartaz questionando a não Popularização da Universidade Pública



Fonte: site: levanterj.wordpress.com/category/educação/. Acesso em 23/08/2021.

Tal realidade foi mudando depois de os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) criarem o Pro-Uni e a Lei de Cotas, pois o número de alunos do município de Seropédica que pretendia fazer uma faculdade e que passava a estudar na UFRRJ aumentou significativamente.

Nesta nova proposta pedagógica, um dos trabalhos que me marcou foi quando uma aluna, ao receber o trabalho e verificar que o seu grupo havia recebido nota máxima, após ler um merecido elogio, folheou o trabalho com “ar de Narciso diante do espelho” e fez o seguinte comentário: “professor eu nem acredito que fui eu quem fiz este trabalho.”

A frase daquela aluna também me deixou com a cabeça fervilhando de questões. As principais foram: Por que seus professores, e a própria aluna, não acreditavam no seu potencial? Por que uma mudança na metodologia pedagógica propiciou um impacto tão grande no aproveitamento pedagógico dos alunos? Pois não foi apenas aquela aluna que teve um grande crescimento na aprendizagem depois que mudei a metodologia pedagógica.

Por último, caiu por terra a crítica que a coordenadora pedagógica fizera no período

⁷⁵ Para se ter uma análise mais aprofundada do quadro educacional de Seropédica, convém consultar a tese *A história da UFRRJ e as marcas deixadas na educação pública de Seropédica*; UFRRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, de Maria Angélica Coutinho.

em que fiz a mudança metodológica em minhas práticas de ensino-aprendizagem, dizendo “o professor está querendo dar aulas de mestrado para alunos do Ensino Médio”. O interessante é que na época eu não fazia mestrado ainda. Ela não tinha ciência que até no Ensino Fundamental I se pode fazer pesquisa com metodologia científica, usando o lúdico, desde que se adaptem as atividades e as experiências à idade dos alunos. Como observa Bruner:

Ensinar é, uma síntese, um esforço para auxiliar ou moldar o desenvolvimento [...] há uma versão de cada conhecimento ou técnica apropriada para ensinar a cada idade, por mais introdutória que seja. [...] Toda ideia, problema ou conjunto de conhecimentos pode ser suficientemente simplificada para ser entendida por qualquer estudante particular, sob forma reconhecível. (BRUNER apud MOREIRA, 2017, p. 90).

O que a coordenadora pedagógica não percebia era que o problema não estava no que se ensinava, mas como se ensinava. À medida que os anos foram passando fui cada vez mais valorizando a formação continuada e fiz algumas pós-graduações *Lato Sensu*, o Mestrado, até chegar ao Doutorado.

1.10 O Professor Sob o Olhar Retroativo dos Alunos

Recentemente, em um dos intervalos da escrita da tese, passeando pelo Facebook, fui surpreendido com comentários dos meus antigos alunos do C. E. Presidente Dutra sobre minhas práticas pedagógicas. Ao acessar um grupo intitulado *Das Antigas do Colégio Estadual Presidente Dutra*, me deparei com uma foto minha, seguida da seguinte pergunta: “Quem estudou com o professor Mauro?” Em seguida tinha mais de uma centena de comentários sobre as minhas aulas. Muitos elogios, algumas críticas e outros comentários neutros. Confesso que fiquei emocionado não só pelo conteúdo dos comentários, mas principalmente pelo momento oportuno de estar justamente escrevendo o capítulo três da tese, que versa sobre as minhas aulas no C. E. Presidente Dutra. Nesta surpresa inusitada, em que parecia que não era o pesquisador que buscava as fontes, mas sim que as fontes buscavam o pesquisador, tive que me fazer a mesma pergunta de Kotre (1977), “onde fica a memória?”

Onde fica a memória? Não é onde ela ficava há mil, cem ou mesmo cinquenta anos atrás? Se olharmos para trás na história do Homem, começamos com o *Homo Sapiens* contando apenas com a memória dentro de sua cabeça, apenas com um dos seis lugares onde as luvas brancas existem hoje. Isso foi a centenas de milhares de anos. Em algum lugar neste percurso os humanos inventaram artifícios externos para ajudar a memória: bastões entalhados para levar mensagens de uma tribo para outra, cordões com laçadas para registrar importantes transações legais. [...] Os antigos australianos puseram marcações geométricas sobre placas sagradas para ajudá-los a recordar a história de sua tribo. Em anos recentes os auxiliares da memória têm sido notável. A escrita com alfabeto surgiu há 3.500 anos; a impressão em papel, há menos de 2000. A fotografia existe há apenas 150 anos; o registro do som e das

imagens em movimento, há 100 anos; [...], os computadores, há cerca de 50. [...] (KOTRE, 1997, p.23-24).

Embora não estivesse no planejamento inicial da pesquisa fazer um capítulo com as falas dos alunos, o fato de elas reafirmarem parte da tese me fez reconsiderar e acrescentá-las neste capítulo. Apesar de parte desses alunos ser do período em que eu ainda não tinha inserido o construtivismo em minhas práticas pedagógicas, as fontes acabaram determinando os rumos da pesquisa. Mas o que mais me intrigou é que eu já havia “esquecido” boa parte das situações que os alunos postaram no Facebook. Então, pergunto, aonde estavam e de quem eram aquelas memórias? Elas estavam no Facebook? Elas eram minhas ou dos meus alunos?

Uma nova geração de crianças está crescendo com as mais modernas máquinas de memória. [...]. Como terminarão por retratar suas lembranças? Existe um paradoxo que percorre a história da memória que permanece dentro de nossas cabeças. [...]. Todas essas invenções criam metáforas poderosas para a memória que permanece em nós. (KOTRE, 1997, p.24).

Como observa o autor, quando relembremos nossas vidas vemos outros lugares onde as lembranças residem. Não são os artifícios de gravações que figuram nas histórias de nossas vidas, mas os “locais” onde acontecimentos significativos de nossas vidas se realizaram. Mas a rigor, nossas memórias estão em nós, não necessariamente no cérebro, mas em todo o nosso corpo, ou nos nossos sentidos, quando ouvimos uma música, sentimos um cheiro específico, recordamos de algo significativo para nós. Ao ver os comentários dos alunos no Facebook e por estar justamente escrevendo sobre minha trajetória de educador, revivi muitas das minhas aulas. Estas estão relatadas nas falas dos meus alunos, e estão sendo reinterpretadas por mim, neste momento.

Figura 29 – Professor Mauro Fernandes no grupo do Facebook



Fonte: Grupo do Facebook “Das Antigas do Colégio Estadual Presidente Dutra.

Esta foi a imagem que me surpreendeu no Facebook, seguida de vários comentários de ex-alunos. A foto foi retirada da minha página e os comentários foram espontâneos e de diferentes gerações de alunos. O que muito me surpreendeu foi porque encontrei falas de três períodos diferentes da minha trajetória como professor, de 1998 a 2000 - em 2001 me tornei diretor do colégio e depois superintendente de Estado de Educação, voltando para sala de aula em 2003. Tem falas do período de 2004 a 2010, que foi o período em que modifiquei minhas práticas pedagógicas, inserindo os conceitos construtivistas e a culminância das feiras pedagógicas. Em 2011 entrei de licença, pois havia ficado abalado com o assassinato do meu irmão, Moacir Fernandes dos Santos e para terminar de escrever a minha dissertação de mestrado e de 2012 a 2014 que, foram os meus últimos anos como professor, antes de me tornar diretor do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

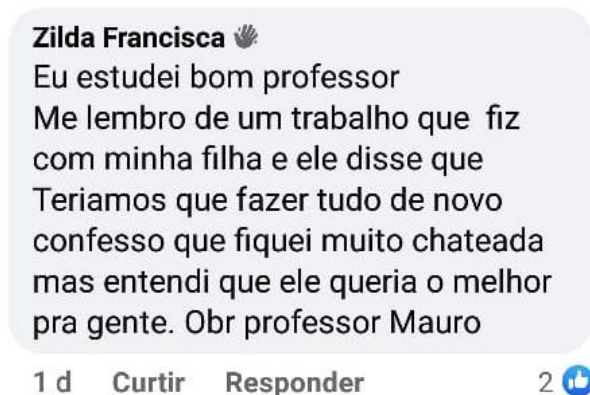
Na maioria das falas identifiquei aproximadamente o período, mas não consegui identificar exatamente o ano e a turma dos alunos(as). Pincei algumas falas de cada um dos três períodos para analisar.

Figura 30 - Fala de aluna normalista do meu segundo período como professor

Nathalia Alcantara 🖐
Me fez ver Matrix e eu não entendi nada kkkkk, passou um filme de Jesus lá MT louco kkkk ícone

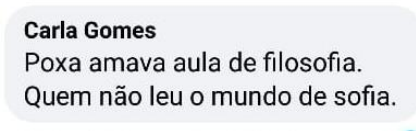
Fonte: Grupo do Facebook “Das Antigas do Colégio Estadual Presidente Dutra.

Figura 31 – Fala da aluna normalista do meu segundo período como professor



Fonte: Grupo do Facebook “Das Antigas do Colégio Estadual Presidente Dutra.

Figura 32 Fala de aluna normalista do meu segundo período como professor



Fonte: Grupo do Facebook “Das Antigas do Colégio Estadual Presidente Dutra.

A Figura 31 tem uma particularidade em que mãe e filha estudavam na mesma turma. Esta situação ocorria quase que anualmente, de mulheres já maduras que abandonaram a escola por causa de gravidez na adolescência, casamento ou trabalho, e voltavam a estudar por incentivo das filhas. Esta aluna é do meu *segundo período* como professor, em que eu já organizava os trabalhos de pesquisa temática em grupo. Estes trabalhos valiam notas para dois bimestres seguidos, incluindo elaboração de um projeto de pesquisa, ir a campo coletar dados através de entrevistas, analisar os resultados, redigir um relatório, apresentar os resultados na forma escrita com notas para um bimestre, e a elaborar uma apresentação lúdica com notas para o bimestre seguinte.

Quando os trabalhos não estavam bem-feitos nas primeiras etapas, eu dava nota, mas pedia para refazerem aquela fase do trabalho. Quando elas refaziam, eu dava uma segunda nota melhor que primeira, valendo como uma recuperação. As alunas reclamavam de ter que refazer o trabalho, como no caso desta aluna acima (Figura 31). Esta metodologia tinha as seguintes vantagens: elas tinham uma nova chance de aprender mais sobre o trabalho e melhoravam suas notas. As consequências observadas por mim a longo prazo foram que o percentual de reprovações diminuiu muito se comparado a minha primeira fase como

professor. Basicamente só não eram aprovados os alunos que não faziam os trabalhos ou os que abandonavam a escola.

No C.E. Presidente Dutra eu ministrava aulas principalmente de Sociologia e Filosofia, pois não tinha outro professor habilitado para essas disciplinas, mas às vezes dava aulas de História e Geografia, pois tinha habilitação para essas disciplinas também. *O Mundo de Sofia* era o meu livro preferido para trabalhar nas aulas de Filosofia, porque considero que o autor, Jostein Gaarder, foi brilhante na metodologia e na linguagem, se adequando ao mundo dos adolescentes. Ele conseguiu falar dos principais temas e dos principais filósofos, desde a Antiga Grécia até a modernidade, dentro de um romance ficcional gostoso de ler. Tive vários depoimentos de alunos relatando que este foi um dos seus livros preferidos.

A maioria dos depoimentos sobre as aulas de Filosofia são da minha primeira fase como professor. Na época, eu ainda não tinha experiência na profissão e ainda não tinha implantado o construtivismo nas minhas práticas pedagógicas.

Matrix era um filme que eu gostava de assistir com os alunos nas aulas de Filosofia, por considerá-lo contextualizado para a juventude da época. Eu usava também o filme *A Última Tentação de Cristo* para introduzir as discussões sobre religião. Essas discussões às vezes eram acaloradas, pois não era uma tarefa fácil relativizar as “verdades dogmáticas” e introduzir o debate sobre as demais religiões, principalmente as de matrizes africanas.

Na minha segunda fase como professor, quando comecei a trabalhar com a pedagogia de projetos e introduzi o construtivismo em minhas práticas pedagógicas, minhas aulas deslancharam. Fui observando o progresso tanto no aproveitamento quanto no comportamento dos alunos. Como relatou o professor JO e outros pedagogos, nós, professores, aprendemos com os alunos tanto quanto eles aprendem conosco. Eu jamais teria formulado a *pedagogia da festa* se não fossem os questionamentos dos alunos sobre as minhas primeiras aulas que eram “bancárias”, “cuspe e giz”, e dentro dos parâmetros pedagógicos tradicionais, como da maioria dos professores. Sobre o segundo período, pensei inclusive em escrever um livro a várias mãos com as minhas alunas do Curso de Normalista, sobre aquelas experiências pedagógicas. Cheguei a começar um planejamento desse projeto, conversando com uma professora da Universidade Rural, que tinha uma proposta semelhante à minha ideia, mas ela saiu do departamento e o projeto morreu. Porém, creio que o projeto está sendo revivido em parte nesta tese, ainda que a participação dos alunos seja através de algumas de suas memórias.

Vejamos agora o que pensam alguns alunos do CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho sobre seus professores:

Pesquisador: Vocês dois foram alunos da professora J, como é que vocês viram as aulas da professora J?

CRL: A professora da mochila de rodinhas né (risos). Ah eu nunca vou me esquecer daquela mochila dela. A professora “tecnológica” tadinha, ela sempre levava um monte de coisa pra fazer as aulas. Inclusive hoje em dia, acho até engraçado porque era muito semelhante com as aulas que eu tenho hoje em dia na faculdade. Os professores sempre com mochila de rodinha cheia de livros, com um monte de aparelho tecnológico que não sabe usar, tadinho do professor, muita gente boa tinha muita dificuldade com o data show. Sempre perdia meia hora de aula, teve uma vez que ela quase chorou dentro de sala de aula com a gente. Porque ela não conseguia ligar o data show, fazer as coisas dela, deu uma pena. Mas enfim, a J ela é uma pessoa assim, ela também é bastante engajada com as coisas que aconteciam lá na escola, então assim, dentro das limitações e tal, ela é bastante ocupada, [...]. A J ela tinha uma coisa, mas eu sou suspeito para falar porque eu gosto muito de História. Mas, tinha uma coisa na aula dela que eu não consigo explicar, mas era uma questão dela como pessoa, [...]. Ela é muito simpática com a gente ela escutava bastante a gente quando a gente falava as coisas. E eu acho uma coisa interessante que ela fazia com a gente que, me ajudou até na faculdade [...], era a questão da autonomia. Ela deixava a gente decidir muito as coisas, questão de trabalho e tudo mais. Ela apresentava as propostas dentro daquilo que ela tinha que passar, a gente levava de outras formas. Tanto que a prova que ela passava para a gente era mais uma etapa tipo meio que tinha que dar a prova entendeu? Ela passava trabalho e seminários enormes, que era muito bacana de fazer, entende? Ela era a única professora que ficava na escola que dava tempo suficiente para fazer um bom seminário, uma boa apresentação pra fazer um bom trabalho de pesquisa [...].

(Entrevista do aluno C concedida ao pesquisador, por WhatsApp em setembro de 2021).

Duas questões relativas aos professores, que foram abordadas pelo aluno CRL, merecem ser analisadas: a primeira é a respeito das dificuldades que muitos professores encontram no uso das novas ferramentas tecnológicas para ministrar suas aulas. Com o advento da pandemia do Covid 19, que levou às aulas remotas, este problema se acentuou, principalmente para professores mais velhos, que não acompanham as mudanças tecnológicas na velocidade em que elas surgem. A segunda questão relevante é o quanto os projetos pedagógicos multidisciplinares também foram importantes para os alunos do CIEP Sérgio Carvalho:

Mas de qualquer forma, minha visão em relação a várias atividades que a ALC desenvolvia com a gente era sempre com a ideia de trabalhar com a questão da interdisciplinaridade, a gente nunca trabalhava sozinho, sempre com a ajuda de um professor, tanto com a ajuda da professora ANC, com a HLL também com a sala de leitura, com a MRZ que era bibliotecária da escola ou com algum outro professor. Então a gente fez uma série de projetos lá, projeto da composteira com o auxílio do [...] que a gente apresentou lá naquela feira em Petrópolis que teve até o secretário de educação e tudo mais, a nossa escola foi selecionada para se submeter [...], até o iniciou minha vida acadêmica porque a gente teve que se submeter a esse trabalho. As discussões com a ALC eram muito interessantes, porque além da ALC ser *animadora* cultural da escola, ela era formada em *Psicologia*. Então tinha todo um trabalho ali porque ela trabalhava muito essa questão do psicológico com a gente, não só a Alice, a HLL? E, eu estou falando muito da ALC porque é uma das que eu mais tive contato. E [...] a ALC levava a gente pra tudo quanto é canto. Foi por ela que a gente obteve contato com a semana nacional de ciência e tecnologia tanto que a gente durante o Ensino Médio todo ano que tinha a gente estava lá apresentando um trabalho, [...], e a ALC era muito ligada com a comunidade. Eu não teria entrado na UFRJ se não fosse por exemplo a ALC e a professora ANC levando a gente para

UFRJ. Não existia para mim essa possibilidade de ir para uma universidade, entende? Para mim era uma coisa totalmente distante. Assim [...], era algo simplesmente impensável, inimaginável. (Entrevista do aluno CRL concedida ao pesquisador, por WhatsApp em setembro de 2021).

Percebe-se que o convívio dos alunos com os Animadores Culturais, a agente de leitura, a bibliotecária e os professores que faziam um trabalho integrado com esses outros agentes pedagógicos, foi fundamental para que eles chegassem à Universidade Pública. Eu ouvi discursos semelhantes a esse várias vezes, das alunas do C.E. Presidente Dutra.

FIP: Minha história é um pouco semelhante a do CRL, eu não queria também entrar para aquela escola em 2016 mas acabei não passando para algumas das escolas da região que diziam que eram melhores então acabei ficando CIEP 165. [...]. No meu segundo ano eu acabei fazendo o curso de programação na escola acabei fazendo parte do projeto da sala de informática que está presente até hoje no Espaço [...]. Realmente foi uma época muito boa do colégio e eu gostava do colégio nessa época [...]. E acho que esses ambientes assim são muito importantes para os alunos é muito bom para formação do aluno para poder integrar o aluno com a escola [...]. Entrevista do aluno FIP concedida ao pesquisador, por WhatsApp em setembro de 2021.

CRL: A J ela sempre tinha algum momento do bimestre que ela dava alguma festa. Tinha uma aula que não era aula a gente se reunia para fazer comes e bebes e levava coisa para a gente comer lá bastante coisa também. Essa era a parte boa da J saber que em algum momento do bimestre a gente ia ter esse momento para relaxar que era uma hora que a gente ia para bater papo e comer. Não vou dizer se divertir porque não era uma balada [...], chamava muita atenção porque ela era a única professora que fazia isso ela e a EDA também fazia [...]. (Entrevista do aluno CRL concedida ao pesquisador, por WhatsApp em setembro de 2021).

Os discursos dos alunos nos três colégios abordados nesta pesquisa demonstram o quanto as atividades extraclasse, que envolvem a ludicidade e o espírito da festa, são fundamentais na construção da identificação do aluno com o colégio. Convém observar ainda que o comer e o beber coletivamente são elementos importantíssimos na produção desse *espírito da festa* (Figura 30). No CIEP M^a Joaquina, esses quesitos eram extremamente presentes em todas as Feiras Pedagógicas, principalmente nos projetos pedagógicos das turmas de jovens e adultos.

Figura 33 – Comidas típicas regionais brasileiras.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Figura 34 – bolos de cascas de frutas.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Os professores não nascem sabendo das aulas, como em geral se pensa. Os anos de prática pedagógica são fundamentais nessa aprendizagem, mas em seguida é necessária uma reflexão teórica sobre essa prática. Como são poucos os professores que buscam este aprofundamento teórico individualmente, é necessário que as secretarias de educação estruturam, como política de estado, a formação continuada das equipes pedagógicas, administrativas e dos seus professores, para que a educação avance qualitativamente.

1.11 Esboços de resultados

“Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende.” (César Coll)⁷⁶

Como vimos em capítulo anterior, ao longo do século XX a pedagogia tradicional separou os conteúdos teóricos da experiência vivida pelo aluno. Reinventar esta conexão a partir das novas tecnologias é fundamental para que as aulas deixem de ser um suplício e voltem a ser prazerosas para os educandos, além de contribuir para um dos maiores problemas da educação atual, a evasão escolar. Para complementar a fundamentação metodológica desta premissa, foram usados dois relatos vivenciados em minha trajetória de educando.

O primeiro, chamado aqui de *Relato Dutra*, consiste em um resumo de práticas pedagógicas acontecidas no C.E. Presidente Dutra, a partir de 2003, no período em que eu ministrava aulas de sociologia para turmas de normalistas. O segundo foi chamado de *Relato*

⁷⁶ Disponível em <www.visãogeografica.com>. Acesso em: 04/09/2021.

CIEP, referente a fatos ocorridos no CIEP 155 Maria Joaquina de Oliveira, a partir de 2015, no período em que eu exercia a função de diretor do colégio.

É importante assinalar que a narrativa destes relatos está afetada pelo “momento de estar escrevendo” a tese, mas, ao mesmo tempo, “tentando demonstrar” que educador eu venho sendo, ou como assinala (STHEFANO, apud FISCHER 2011):

“o que lembramos/esquecemos, valendo-nos da espessura das palavras, não é uma realidade passada e ainda tangível, tampouco acessível na imediatez da narrativa. Escrevemos e dizemos o que pensamos ter vivido, o que pensamos ter sentido, o que imaginamos ter experimentado. Pensamos isso no torrencial do momento em que nos dispomos a narrar e a dizer quem vimos sendo”. (STHEFANO, apud FISCHER 2011, p. 11-12),

Relato Dutra: a partir de 2003, período em que ministrei aulas de sociologia principalmente para normalistas no C. E. Presidente Dutra, minhas práticas pedagógicas consistiam em dividir as turmas em grupos e apresentar um leque de temas para cada grupo escolher um para pesquisar. Os temas mais apresentados eram: gravidez na adolescência, violência social, violência contra a mulher, discriminação racial, uso de drogas e homofobia. Além de sempre deixar um tema em aberto para sugeri-lo de acordo com a conjuntura política ou para os alunos indicarem. Por exemplo, se as aulas fossem hoje, este tema seria o Covid-19.

As pesquisas realizadas pelas alunas eram feitas em duas fases durante o segundo e o terceiro bimestres do ano letivo. Na primeira fase elas aprendiam a elaborar um pequeno projeto de pesquisa. Cada grupo lia sobre o seu tema, elaboravam um questionário, iam a campo fazerem entrevistas, analisavam os dados, redigiam uma conclusão de suas descobertas e entregavam o conjunto do trabalho escrito para receberem a nota do bimestre. No bimestre seguinte, elas tinham que transformar os resultados das pesquisas em apresentações lúdicas para o restante da turma. As melhores apresentações eram reapresentadas numa Feira Pedagógica no pátio para o conjunto do colégio.

Nas primeiras versões dessa metodologia pedagógica eu solicitava que a coordenação pedagógica do colégio viabilizasse os recursos para as apresentações dos trabalhos que, em geral, eram: esquetes teatrais, de danças ou de músicas, vídeos, exposições de desenhos ou pintura, ou trabalhos manuais. Como a parte da infraestrutura sempre gerava problemas com a equipe pedagógica, eu passei parte dessa responsabilidade para cada turma viabilizar os recursos necessários para suas apresentações. Logo, os grupos passaram a ter que se preocupar não só com os ensaios de suas apresentações, mas também em ornamentar o local das apresentações, convidar o público, providenciar o som, o data-show, os materiais de papelarias, tintas, etc.

Aos poucos pude perceber que essa fase de produção do evento era tão pedagógica quanto a fase em que as alunas liam e escreviam sobre seus temas. Agora elas tinham que produzir todo o contexto da feira pedagógica para suas apresentações, além de ensaiar suas performances, o que demandava alto grau de planejamento e responsabilidade. Logo, esta fase servia de laboratório para a vida que elas brevemente teriam que enfrentar no mundo dos adultos e do trabalho. Outro fator que me chamou atenção foi a empolgação com que cada turma produzia a ornamentação da sala ou do pátio para a apresentação dos trabalhos, gerando um verdadeiro clima de festa antecipado, que contagiava outros setores do colégio para colaborarem.

Relato CIEP: Quando me tornei diretor-geral do CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira em 2015, incentivei os professores a elaborarmos três feiras pedagógicas por área do conhecimento, ao longo de cada ano, assim como eu fazia no C.E. Presidente Dutra enquanto professor. As feiras pedagógicas passaram a acontecer regularmente, só que agora o meu papel social era outro. Eu me reunia com a equipe pedagógica, os professores e o grêmio estudantil para planejarmos as Feiras Pedagógicas.

No ano de 2018, os alunos pediram para realizar uma festa no início do segundo bimestre para arrecadar fundos para a formatura deles. Os professores perceberam que o molde da festa seria um Baile Funk, e a maioria ficou contra, argumentando que as festas do colégio teriam que ser pedagógicas, assim como eram as feiras pedagógicas, as quais já tinham o *espírito de festa*. No meio do ano os alunos voltaram com a proposta, querendo fazer uma Festa Junina. Depois de muito debate nós concordamos e demos autonomia para eles realizarem a festa do jeito que eles quisessem. A festa não aconteceu por falhas na organização. No terceiro bimestre eles modificaram o perfil da festa e decidiram que seria uma Festa *Halloween*. Novamente a festa não aconteceu na data prevista por falhas na organização e só foi acontecer no fim de novembro, com a decoração de *Halloween* e músicas Funk.

Na primeira versão *Halloween* da festa eles solicitaram uma reunião com o diretor do colégio e pediram dinheiro para organizar a festa. Eu disse que não poderia tirar dinheiro da manutenção ou da merenda - pois todos os meses tinha que prestar contas dessas verbas – mas poderia colaborar com material pedagógico para ajudar na ornamentação da festa. Eles propuseram vender ingressos da festa e convidarem pessoas de fora do colégio. Nós informamos a eles que era proibido cobrar dinheiro no recinto da escola e que não era prudente deixar pessoas de fora participarem, pelo risco de venda de drogas e possível depredação do colégio. Eles resolveram então fazer vaquinha entre eles para bancar a festa.

A festa ficou bonita e transcorreu tranquila. Alguns dias depois, chegou um rapaz no colégio para me cobrar os serviços dele de DJ e do aluguel do som. Logo em seguida, chegou uma outra dívida de refrigerantes e gelo. Eu convoquei o grêmio e os representantes de turmas para uma reunião. Expliquei a eles que, como eles pediram autonomia para realizarem a festa, consequentemente, essa autonomia estava acompanhada de responsabilidades. Logo, eles não podiam fazer dívidas em nome da escola. E que eles fizessem outra vaquinha e pedissem dinheiro aos seus pais e aos professores para pagarem a dívida, e que eu poderia dar uma contribuição enquanto pessoa física, mas não como diretor do colégio.

A princípio convém ressaltar as principais evidências dos relatos. Quando comecei a usar esta metodologia pedagógica, o que me surpreendeu de imediato foi o quanto os alunos adolescentes se empolgavam com o clima de festa que essa metodologia proporcionava. O fato de o trabalho ser em grupo viabilizava as práticas colaborativas entre os alunos, e as apresentações com teatro, música e dança, além do palco e do público, proporcionavam o *espírito da festa*.

A consequência imediata de inserir práticas pedagógicas lúdicas, combinadas com o espírito da festa, gerou um crescente aproveitamento pedagógico dos alunos, se comparado às antigas aulas tradicionais, chamadas de “cuspe e giz”. As aulas práticas fomentavam um maior interesse nos alunos, porque elas acionam primeiro o raciocínio concreto, considerando que o pensamento abstrato ainda não está completamente desenvolvido em todos os alunos, o que proporciona um melhor aprendizado dos conteúdos, melhoria nas notas e nos índices de aprovação.

A comparação com a introdução da brincadeira na educação infantil foi inevitável. O *espírito da festa* nas aulas que contêm o componente lúdico e o trabalho colaborativo produziu nos adolescentes um efeito semelhante ao da brincadeira na aprendizagem das crianças. Daí a formulação do conceito *pedagogia da festa*. Vejamos o que pensa Vygotsky sobre o brincar:

A brincadeira da época revolucionária que, como qualquer brincadeira, prepara a criança para o futuro, alicerça as linhas fundamentais de seu futuro comportamento. A própria idéia e a prática de tal brincadeira seriam impossíveis se o desenvolvimento da personalidade fosse um desencadeamento passivo dos impulsos primários inatos. A idéia de extrair, conscientemente, ao longo de toda vida humana, desde a infância, uma única linha contínua e direcioná-la por uma única linha reta, traçada pela história, pode ser válida somente sob a condição de que o caráter não nasce, mas forma-se. (VYGOTSKY, p.288).

Como a formação do “caráter” não é um desencadeamento passivo e a brincadeira das crianças vai moldando seu desenvolvimento, podemos concluir que na adolescência a festa

faz o papel de complementar a formação do caráter do indivíduo. Souza & Silva (2010) ilustram muito bem o papel do brincar e do lúdico em atividades pedagógicas com crianças com deficiência auditiva:

Desse modo, a ação lúdica e toda a atividade criadora (guardadas as suas peculiaridades) podem ser entendidas como modo de expressão/interpretação que a criança efetua sobre o mundo, num formato de leitura e escrita (não gráfica) sobre o real. No brincar, a organização de cenários, a assunção de papéis e a estruturação da cena lúdica (a lógica do acontecido no plano imaginário) são os aspectos que dão verossimilhança ao que é encenado. O corpo, os gestos, as palavras - toda a expressão da criança indica algo que está sendo escrito, tornando possível qualquer outro ler como a criança percebe a realidade circundante. Ela assume personagens, vivendo o lugar social do outro. Pode ser o outro, transitando por diferentes papéis sociais, construindo cenários representados ou cenários conjecturais. Essas situações fictícias, muitas vezes, direcionam-se (não intencionalmente) para uma plateia fora do espaço da brincadeira, conferindo-lhe uma dimensão embrionariamente artística. (SOUZA & SILVA, 2010, p.708).

Tal exemplo - fora da curva, por ser com alunos portadores de deficiência - ilumina com mais precisão o pensamento e o comportamento das crianças na construção de uma linguagem para se comunicar com seu meio cultural. A organização de cenários e a reconstrução de significados observados por Souza & Silva (2010), são corroboradas por Oliveira e por Rocha, ao descreverem que “o brinquedo cria um espaço de capacidades emergentes, promovendo uma transição do pensamento concreto ao pensamento abstrato, a partir da maior flexibilização na recomposição de significados” (OLIVEIRA, 1996; ROCHA, 2000). Na adolescência, o lúdico e a festa substituem o brincar, porém agora a criação de seus cenários não pode mais ser *de faz de conta*, pois seus atos serão socialmente cobrados como os dos adultos. Até porque a sociedade acredita que o adolescente já tem as mesmas ferramentas que os adultos, ou seja, a capacidade de planejar o futuro e prever as consequências de seus atos.

Entretanto, os adolescentes ainda não estão completamente preparados para assumirem certas responsabilidades, e muitos deles fogem delas. À medida que o adolescente vai elaborando pensamentos complexos, ou seja, abstratos, ele vai adquirindo a capacidade de imaginar o futuro e de planejar suas ações antes de realizá-las, porém essas ações deverão ter correspondência com o mundo real. Não poderá mais ser um “faz de conta” como nas encenações de crianças, pois ele está entrando para o mundo dos adultos, em que cada ação tem suas consequências.

A criança “pode” pegar um doce no armazém da esquina e pagá-lo com dinheiro de mentirinha, que ela não sofrerá consequências. Ainda que o doce seja real e o dinheiro não, provavelmente alguém pagará o doce para ela. Já os adolescentes não podem organizar uma festa e teatralizar que pagaram as contas da festa, pois eles começam a experimentar as

consequências de seus atos, assim como os adultos, ainda que eles não estejam completamente preparados para tal.

Ao longo de dez anos em que realizei práticas pedagógicas diferenciadas da metodologia pedagógica tradicional, as quais chamei de *pedagogia da festa*, pude perceber o quanto os adolescentes adoram festas e detestam responsabilidades. A princípio, fiz um vínculo teórico com as propostas pedagógicas que defendem a *brincadeira* como fundamental na educação das crianças. Porém, fui percebendo que havia algumas diferenças, e que tanto os teóricos quanto os professores tratavam teoricamente os adolescentes como se fossem crianças e na prática de sala de aula como se fossem adultos - uma contradição que merece ser investigada.

Segundo Palangana (2015, p. 19), o processo de conhecimento interacionista consiste em uma relação entre o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido, de tal forma que se estabelece relações recíprocas entre ambos, as quais modificam tanto o sujeito quanto o objeto.

O arcabouço teórico de Vygotsky parte do materialismo dialético de Karl Marx e da percepção de que o organismo humano é dotado de grande plasticidade, para fundamentar o impacto da variação do ambiente cultural e histórico no desenvolvimento cognitivo da criança. Deste modo, o limiar entre o biológico e o cultural não é estático, nem estrutural, mas sim variável e dialético.

Vygotsky de fato demonstra que os processos de mediações simbólicas são fundamentais para a formação do pensamento abstrato e generalizante. Isto se dá primeiro através da linguagem falada e depois pela linguagem escrita. Pode não parecer, mas são linguagens diferentes, e quando o educador não percebe esta diferença ele tem dificuldade para alfabetizar a criança. Isto pode ser comprovado com a metodologia do letramento⁷⁷. Entretanto, parte significativa dos sistemas educacionais, ainda não adotaram adequadamente

⁷⁷ No decorrer de nossa prática observamos que o letramento vai além de vários métodos para se alfabetizar, pois o letramento não se detém em técnicas de alfabetização, ele é o norteador que dá significado ao que se ler e escreve. Por isso, em nossa sociedade atual alfabetizar letrando é o mais viável, em âmbito escolar, formando seres letrados em diversos ambientes e etapas da vida. Essa premissa é que nos conduziu pesquisar sobre o tema em estudo. [...]. Entretanto, há diversas discussões sobre analfabetismo através de políticas públicas em programas desenvolvidos nos últimos anos tendo como alvo apenas decodificação de palavras, sem se preocupar com entendimento da linguagem e seus significados. O letramento é apenas um método? O letramento surgiu para substituir a alfabetização? Existe um método adequado para alfabetizar letrando? Qual a relação entre a alfabetização e o letramento? Para entendermos tais situações que englobam letramento, é necessário recorrermos e fundamentarmos nossos estudos, nos apoiando em alguns pressupostos teóricos: Freire (1992), Soares (2003), entre outros. Tais teorias nos ajudaram a compreender a importância do letramento associado a diversas formas de alfabetização, pois não basta ler e escrever, mas é preciso que o indivíduo adquira competência e habilidade de interpretar e produzir diferentes gêneros de textos. Disponível em <<https://www.webartigos.com/artigos/o-letramento-na-educacao-muito-alem-de-um-metodo/37648/>>. Acesso em: 17/01/2020.

esta metodologia pedagógica, embora já se tenha várias experiências bem-sucedidas, inclusive transportando esta concepção metodológica para o Ensino Fundamental II, como ocorreu com os CIEP.

De acordo com Laurinda Barbosa, consultora da Fundação Darcy Ribeiro e uma das idealizadoras da proposta, o objetivo dos CIEP era oferecer uma aula formal, aliada à prática de esportes, à cultura e ao desenvolvimento das comunidades. "A ideia discutida do Darcy Ribeiro é que a escola promovesse um planejamento integrado, oferecendo às crianças e aos adolescentes a possibilidade de um exercício pleno da cidadania, sabendo ler e escrever, compreendendo a sociedade e transformando o ambiente em que vive", afirma.

Segundo Laurinda, por mais que algumas escolas da rede estadual ainda permaneçam com o modelo de turno integral, nenhuma segue a proposta original dos CIEP. "O turno integral proposto por Darcy não é aquele em que se tem aula de reforço no contraturno. O modelo dos CIEP unia o conhecimento formal com arte, esportes, ciência, literatura. Sem planejamento integrado e sem proposta pedagógica, isso não se faz", completa. Infelizmente, boa parte dos cursos que a SEEDUC-RJ está implementando como "educação integral", pedagogicamente passam longe desta concepção, pois acrescentam, além do tempo, disciplinas chamadas de "profissionalizantes". Boa parte desses cursos acabam funcionando apenas "para inglês ver", pois não implementam o mínimo de estrutura, nem material e nem humana, necessária a se produzir um bom curso profissionalizante, e optam preferencialmente por cursos mais teóricos, como os da área administrativa, que quase não demandam equipamentos. Sendo assim, não se pode chamar de "educação integral" as modalidades de ensino em que se têm os dois formatos de disciplinas - as teóricas e as profissionalizantes - mas não apresentam uma carga horária adequada para as atividades artísticas e esportivas, como se fez com o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP).

Segundo Laurinda, por mais que algumas escolas da rede estadual ainda permaneçam com o modelo de turno integral, nenhuma segue a proposta original dos CIEP: "O turno integral proposto por Darcy não é aquele em que se tem aula de reforço no contraturno. O modelo dos CIEP unia o conhecimento formal com arte, esportes, ciência, literatura. Sem planejamento integrado e sem proposta pedagógica, isso não se faz", completa.

O Ministério da Educação (MEC) redefiniu as regras do programa que leva ensino integral, de 7 horas diárias, para escolas de ensino médio do país. O novo Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) entra em vigor a partir do ano que vem.⁷⁸

⁷⁸ Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/adesao-programa-de-ensino-medio-integral-fica-mais-flexivel>>. Acesso em: 5 set. 2021.

Atualmente, parte das modalidades dos cursos da SEEDUC-RJ são de “Ensino Médio Integral”⁷⁹. Entretanto, do ponto de vista pedagógico, eles passam longe desta concepção, da maneira como ela foi concebida epistemologicamente.

Segundo o secretário de Estado de Educação, Pedro Fernandes, as duas novas escolas interculturais integrarão o “Programa Escola Pra Vida”, que ampliará em 120% o número de unidades de ensino em tempo integral no estado do Rio de Janeiro. Os Cieps terão parceria dos consulados do México e do Equador. A partir de 2020, mais 322 unidades receberão turmas em tempo integral, saltando das 268 atuais para 590. Além das duas novas escolas interculturais, a Seeduc fará parcerias para que sejam ofertados cursos profissionalizantes voltados à vocação regional, o que aumentará as chances de emprego qualificado para os estudantes. Com isso, tendo como base os dados do Censo de 2018, o Rio de Janeiro sairá da 10ª posição e passará a ser o estado com a terceira maior cobertura percentual de escolas com turmas de horário integral – informou Pedro Fernandes.⁸⁰

A desvirtuação de tais modalidades de ensino da concepção original de *educação integral* ocorre por duas razões principais: a primeira é a busca incessante em diminuir os custos do Estado com esses cursos; logo, a SEEDUC-RJ tem procurado fazer parcerias de alguns colégios com a iniciativa privada, e/ou tem procurado criar cursos com disciplinas mais teóricas, como os das áreas administrativas, que são naturalmente de baixo custo; a segunda razão é a falta da integração de uma carga horária significativa para as atividades artísticas e esportivas, como se fez, por exemplo, com o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Como vimos ao longo deste estudo, essas atividades, assim como os projetos pedagógicos com atividades extraclasse, são fundamentais para acionar dialeticamente os três pilares da educação integral: o fazer, o sentir e o pensar. Pois, somente com um leque diversificado de cursos, tanto do Ensino Médio Regular, quanto do Ensino Médio Profissionalizante, contemplando as vocações Artística e Esportiva, pode-se oportunizar uma formação integral para todos os perfis de adolescentes, atendendo às sete diferentes inteligências demonstradas por Howard Gardner. O que tornaria a SEEDUC-RJ com um projeto político pedagógico construtivista, humanista e democrático.

⁷⁹ 25/11/2020 · § 6º - As solicitações de transferência para todas as unidades escolares da Rede SEEDUC, incluindo as de Ensino Médio Vocacional Profissionalizante, Ensino Médio Vocacional Intercultural, Ensino Médio Articulado ao Técnico, Ensino Médio Vacionado ao Esporte e Ensino Médio Integral com Ênfase em Empreendedorismo, ocorrerão exclusivamente através do site www.matriculafacil.rj.gov.br. Disponível em: <<http://www.matriculafacil.rj.gov.br/Resolucao/Index>>. Acesso em: 5 set. 2021.

⁸⁰ Disponível em: <http://www.rj.gov.br/NoticiaDetalhe.aspx?id_noticia=757>. Acesso em: 5 set. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Portal da Eternidade

Por que você pinta?
 Eu pinto, na verdade para parar de pensar.
 Uma espécie de meditação?
 Quando eu pinto eu paro de pensar.
 Sobre o que?
 Eu paro de pensar e eu sinto que
 eu sou parte de tudo que está fora e dentro de mim.
 Eu queria tanto compartilhar o que eu vejo. [...].
 Agora eu só penso no meu relacionamento com a eternidade.
 O que você chama de eternidade?
 O tempo que virá.
 Talvez o que você diz é que o seu presente para o mundo é sua pintura.
 Se não, para que serve um artista?
 Você fica feliz quando pinta?
 Na maioria das vezes, exceto quando eu falho.
 Você parece bem triste as vezes.
 Existe muita destruição e falha às portas de um quadro de sucesso.
 Eu encontro alegria na tristeza e tristeza é mais do que risos.
 [...] é o estado normal que dá à luz a pintura.
 As vezes dizem que eu sou louco,
 mas um pouco de loucura é o melhor da arte. [...].
 (Vincent Van Gogh)

Certamente as teorias e os conceitos construtivistas e humanistas, em particular os de Vygotsky, Freire, Rogers e Gardner, têm muito a contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem. Considerando que alguns de seus conceitos já incorporam conceitos de outros teóricos dos mesmos campos, eles são fundamentais para compreender, com mais precisão, a origem e a evolução do pensamento das crianças e dos adolescentes e a forma como se expressam. Vygotsky afirma que a criança utiliza o pensamento concreto no processo de conhecimento do mundo, enquanto seu pensamento abstrato se desenvolve e se consolida na adolescência. Com este estudo observei que, embora haja uma diferença fundamental entre as crianças e os adolescentes no processo de aprendizagem, a maioria dos educadores os tratam de forma unificada. Alguns utilizam metodologias pedagógicas com crianças como se elas fossem adolescentes, outros tratam pedagogicamente os adolescentes como se fossem crianças, mas a maioria dos professores do Ensino Médio utiliza metodologias pedagógicas com adolescentes como se eles fossem adultos.

Logo, a plenitude do pensamento humano se dá não com a substituição do pensamento concreto pelo pensamento abstrato, mas como uma fusão dialética dessas duas formas do pensar. Ao longo da fase adulta, algumas pessoas utilizam principalmente o *pensamento*

abstrato para conhecer o mundo a sua volta, como escritores, professores, cientistas, matemáticos, etc., o que não significa que a forma de pensamento concreto tenha desaparecido de sua cognição. Já para outras pessoas, o *start* da cognição se dá principalmente a partir do *pensamento concreto* e finaliza com o pensamento abstrato, embora já tenham desenvolvido o pensamento abstrato anteriormente, como podemos observar em mecânicos, construtores, carpinteiros, engenheiros, atletas, etc.

Antonio Gramsci analisa em *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, não existe uma separação estrita entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois toda forma de trabalho exige pensamento (GRAMSCI, 1978). Ou como observou Claude Lèvi-Strauss, no capítulo *A Ciência do Concreto*, em *O Pensamento Selvagem*: “não é que os povos ditos primitivos fossem menos inteligentes que os modernos, mas sim, que eles utilizavam a sua inteligência a partir do mundo concreto” (Lèvi-Strauss, 1970).

O conceito das *inteligências múltiplas* de Howard Gardner (1995), complementa nossa linha de raciocínio, pois à medida que as inteligências são múltiplas e interdependentes não é possível hierarquizar graus de inteligências entre as pessoas, mas sim admitir que estão combinadas e a floradas de diferentes formas em cada indivíduo. Logo, diferentes indivíduos têm diferentes habilidades, por terem diferentes inteligências a floradas. Entretanto, a divisão da mente utilizada por Vygotsky entre *pensamento concreto* e *pensamento abstrato* não põe em contradição o conceito das *inteligências múltiplas* de Gardner. Pelo contrário, esses conceitos se complementam, pois algumas pessoas, no seu fazer profissional, acionam mais o pensamento concreto, ou a inteligência corporal-sinestésica, já outras acionam mais o pensamento abstrato, ou as inteligências linguística ou lógico-matemática.

O conceito de Gardner reforça nossa hipótese de que o pensamento concreto não se encerra na adolescência, quando se desenvolve o pensamento abstrato, mas sim que se prolonga ao longo da vida adulta, ambos coexistindo como diferentes faces de um mesmo ente, podendo ser acionados pelo indivíduo de acordo com suas vocações e potencialidades. Se seguirmos a lógica do conceito das inteligências múltiplas, nossa mente poderia ter oito faces - algumas dessas inteligências relacionadas às atividades práticas utilizando mais o pensamento concreto, outras relacionadas às atividades teóricas utilizando mais o pensamento abstrato, e aquelas relacionadas mais às atividades artísticas utilizando de forma equivalente as duas formas de pensamento. Provavelmente o pensamento abstrato se tornou hegemônico no mundo moderno com a generalização da escrita, já com o surgimento das TICs do mundo pós-moderno esta hegemonia deverá prevalecer ainda mais.

A obra *O Pensamento Selvagem*, Lèvi-Strauss (1970) contribui para nossa hipótese quando afirma que o *pensamento concreto* teria prevalecido nas sociedades *ditas primitivas* e o *pensamento abstrato* nas sociedades modernas, o qual teria se desenvolvido a partir da utilização da escrita.

O homem da era neolítica, ou da proto-história é, portanto, o herdeiro de uma longa tradição científica; entretanto, se o espírito que o inspirou, assim como a seus antepassados, tivesse sido o mesmo que o dos modernos, como poderíamos compreender que ele tenha parado e que vários milhares de anos de estagnação se intercalem, como um patamar, entre a revolução neolítica e a ciência contemporânea? O paradoxo só admite uma solução: é que há duas formas distintas de pensamento científico, ambas função, não certamente de estágios desiguais do desenvolvimento do espírito humano, mas de dois níveis estratégicos, onde a natureza se deixa atacar pelo conhecimento científico: um aproximadamente ajustado ao da percepção e da imaginação, e outro sem apoio; como se as relações necessárias, objetivo de toda ciência – seja ela neolítica ou moderna – pudessem ser atingidos por dois caminhos diferentes: um muito perto da intuição sensível e outro mais afastado. (LÈVIS-STRAUSS, 1970, p. 35-36).

Assim como Lèvis-Strauss (1970) demonstrou que não há diferença hierárquica entre o pensamento dito *selvagem-concreto* e o pensamento contemporâneo-abstrato, mas sim duas formas distintas de pensamento científico, ambos estão contidos na produção do conhecimento científico. Convém ressaltar que a metodologia do conhecimento científico parte da observação e da experimentação para se chegar à teorização. A rigor, não existe nenhuma diferença fundamental entre a *Ciência do Concreto* e a *Ciência Moderna*, a não ser que a primeira foi sendo repassada de forma oral de geração para geração, e a segunda vem sendo repassada na forma escrita, apenas acrescentando alguns detalhes metodológicos secundários.

Lèvis-Strauss usa a expressão *pensamento concreto* para se referir a forma de pensar dos povos “primitivos”, Vygotsky usa a mesma expressão para se referir a forma de pensar das *crianças*, o que poderia nos levar a concluir de forma apressada que o pensamento dos “povos primitivos” seria a infância do pensamento dos povos modernos, ou que a ciência dos “povos primitivos”, a “ciência do concreto”, seria a infância da ciência moderna. Mas a conclusão mais adequada a se fazer é que, embora os “povos primitivos” tenham construído uma ciência a partir das experimentações, de tentativas e erros da realidade concreta, esta ciência elaborou sim um pensamento abstrato para se realizar enquanto conhecimento válido com grande eficácia, e a ciência moderna não abdicou de nenhuma das duas formas de pensar para validar a sua metodologia científica - observação, experimentação, comprovação e conclusão.

Da mesma maneira, o homem adulto não abdicou do pensamento concreto da infância ao desenvolver o pensamento abstrato na adolescência, mas sim fundiu dialeticamente as duas

formas de pensar para seguir utilizando-as ao longo da vida adulta, uma ou outra de acordo com suas atividades laborais ou suas vocações. Portanto, no mundo moderno há pessoas que usam mais o pensamento concreto, pessoas que usam mais o pensamento abstrato, e outras que usam as duas formas de modo equivalente. Tal diferença não legitima que determinados indivíduos sejam mais ou menos inteligentes que os outros, mas demonstra que nossa sociedade premia mais os que usam o pensamento abstrato e os classificam como mais inteligentes.

Como em nossas escolas quase não há atividades pedagógicas manuais ou corporais, elas estão moldadas para estimular e legitimar o pensamento abstrato, então os alunos que tem potencialidade maior para o pensamento concreto são preteridos. Com a organização estatal da escola e a universalização da escolarização ao longo dos séculos XIX e XX, o processo de ensino-aprendizagem também foi se tornando cada vez mais teórico e menos lúdico, o que pode ter influenciado ainda mais no desenvolvimento cognitivo-abstrato do homem moderno. Deste modo, o meio cultural influencia no desenvolvimento cognitivo da criança, o sistema de escolarização foi se tornando mais teórico-abstrato. Com a introdução das TICs nos sistemas educacionais no século XXI, a introdução das aulas remotas ou em realidade virtual, tornando nossa educação ainda mais abstrata.

A organização estatal da escola ao tornar o processo de ensino-aprendizagem mais teórico e menos lúdico consequentemente barateou o Custo Educação, se comparado com o sistema de educação na casa⁸¹ que vigorou até o final do século XIX. Nas primeiras décadas do século XX ainda se propôs muitas escolas com um currículo com atividades lúdico-práticas, como a Escola Parque, mas se tornou muito mais barato manter uma escola só com aulas teóricas. O custo de manutenção de uma escola com *educação integral*, com carga horária de ensino-aprendizagem lúdica - como as escolas técnicas que exigem laboratórios -

⁸¹ A Educação realizada na Casa é uma prática existente desde os tempos mais remotos, caracterizada em determinados períodos da história como o único recurso para a educação de crianças e jovens e, em outros períodos e circunstâncias, como a maneira utilizada pelos membros das elites econômicas e políticas para educar seus filhos, constituindo-se esse último caso como o objeto deste estudo. Na modernidade, a prática da educação na Casa aplicada às elites ganha fôlego. Ela é incentivada pelas mudanças paradigmáticas que passa a valorizar o conhecimento, como uma das qualidades necessárias àqueles que estão destinados à condução dos demais. Dessa forma, a educação doméstica, ou seja, as práticas educativas realizadas intencionalmente nas casas dos aprendizes, antes um privilégio de príncipes e nobres, vão, a partir do século XVIII, tornando-se populares entre as classes abastadas, constituídas, também, por altos funcionários do governo e ricos comerciantes, que aspiram para os seus filhos uma educação “esmerada”, de acordo com aquilo que, à época, era considerado parte do estatuto de distinção entre os sujeitos: saber ler e escrever, ter conhecimentos de teologia, filosofia, retórica e línguas. [...]. A Igreja Católica desde os primórdios, constituiu-se como guardiã dos conhecimentos, baseando sua doutrina na leitura e interpretação dos ensinamentos contidos nas escrituras, bem como na pregação dos mesmos. [...]. (VASCONCELOS, 2005, p. 1-3).

ou as escolas com uma carga horária voltada para as artes ou a educação física - como a E.T.E. Adolpho Bloch ou os CIEP no seu projeto original - é bem mais alto, comparado ao de uma escola só com aulas teórico-abstratas com lousa e piloto.

Com a virada do século XXI e a introdução das aulas remotas, o custo da educação tende a baratear muito mais, porém a qualidade do ensino-aprendizagem tende a diminuir na mesma proporção. Mas o que importa para a educação privada é aumentar os lucros e não a qualidade do seu produto. Quando a educação era em casa se precisava de um professor de cada disciplina para os filhos de uma família⁸². Um colégio com dez professores na *educação presencial* pode ministrar aulas para dez turmas de quarenta alunos. Na *educação a distância*, dez professores podem ministrar aulas para quatrocentos alunos, quatro mil alunos, ou quantos alunos a instituição educacional puder ter, gerando muito mais lucro se a educação for privada, ou diminuindo muito os custos se a instituição for pública. Consequentemente, isso produz uma precarização e superexploração do trabalho docente:

As novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), associado a globalização e as teorias neoliberais, modificaram as condições sociais de produção do capitalismo, agregando mais valor às mercadorias em todo o mundo. E a exigência por mão de obra cada vez mais qualificada leva as pessoas, as empresas e os governos a elegerem a educação como prioridade, por perceberem que ela é o grande motor da produtividade. (AGUIAR; SANTOS 2013).

O Ensino a Distância passou a ser vislumbrado como um paraíso para os empresários da educação privada, que correram para pressionar o congresso nacional para aprovar uma lei ampliando esta modalidade de ensino⁸³. Consequentemente, os governantes adeptos das teorias neoliberais e do conceito de *estado mínimo* também se empolgaram com a novidade.

O advento da pandemia do Covid-19 pareceu ser a grande oportunidade que tiveram para colocar em prática a tão sonhada *educação a distância* na educação básica, inclusive no

⁸² Afinal, para realizar a instrução das Princesas foram contratados mestres sob a coordenação e supervisão da preceptora Condessa de Barral, que também ensinava às filhas do monarca brasileiro. No Quadro 6, a seguir, são identificados mestres escolhidos por D. Pedro II para educar suas filhas no período de 1850 a 1864. No Quadro 6, encontram-se listados 27 mestres, sendo 13 brasileiros, 7 franceses, 1, português, 3 italianos, 1 austro-húngaro, 1 alemão, e 1 que não teve sua nacionalidade identificada (Marianno Jose de Almeida), mas é possível conjecturar que fosse português ou brasileiro. Portanto, constata-se uma predominância de mestres brasileiros, desses, muitos eram filhos de estrangeiros e priorizaram sua formação no exterior, com destaque para Portugal e França. Dos 27 mestres listados, 24 são do gênero masculino e 3 do gênero feminino, são elas: a preceptora Luísa Margarida, sua auxiliar Victorine Templier e a mestra Jenny Diémer.

⁸³ Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país. O Ministério da Educação regulamentou a Educação a Distância (EaD) em todo território nacional. A partir de agora, as instituições de ensino superior podem ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância. Entre as principais mudanças, estão a criação de polos de EaD pelas próprias instituições e o credenciamento de instituições na modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

ensino público. Logo correram para mudar a expressão *educação a distância* para *ensino remoto*.

Figura 35 – O retrato da evasão escolar com o ensino remoto.



Fonte: Youtube.com/watch?v=5F4V8Ht5N60.

Entretanto, na realidade as coisas não saíram como o esperado, pois a sociedade constatou diversos problemas, que vão desde a falta de estrutura de grande parte dos alunos da educação pública das classes populares, passando pela falta de preparo de parte dos professores em lidar com as TICs, o enorme índice de evasão escolar como demonstra a charge (Figura 31), até chegar no problema principal, que é a baixa qualidade do ensino-aprendizagem do *ensino remoto*, se comparado ao ensino presencial, e em particular, com as aulas lúdicas. Como pode ser observado no resumo da pesquisa do Data Folha:

Datafolha: 40% dos alunos correm risco de abandonar a escola

Pesquisa encomendada por Fundação Lemann, Itaú Social e BID aponta efeitos preocupantes na educação durante a pandemia [...].⁸⁴

Dois pré-requisitos tem sido fundamentais para que a trajetória de aprendizagem da criança transcorra de acordo com as exigências das sociedades letradas atuais. O primeiro é que a sua família já tenha um nível de escolaridade compatível com as exigências das sociedades da informação e da comunicação, ou seja, que o capital cultural da criança ou adolescente esteja minimamente sintonizado com o mundo das TICs do mundo globalizado, sob pena de o aluno nem conseguir acompanhar o ritmo de ensino da escola. Neste momento de pandemia do Covid-19, grande parte dos alunos das escolas públicas não tem acesso às

⁸⁴ Disponível em <<https://fundacaoemann.org.br/noticias/datafolha-40-dos-alunos-correm-risco-de-abandonar-a-escola.>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

ferramentas adequadas para o acompanhamento mínimo das atividades pedagógicas, como o smartfone, o computador e acesso à internet.

Torna-se importante não confundirmos o processo cognitivo da aprendizagem, demonstrado por Vygotsky, que é a nossa capacidade de compreender, armazenar, reconstruir e comunicar significados, com o contexto sociocultural do ensino-aprendizagem. No início do processo de universalização da escola, o formato da sala de aula, o professor, o livro, o quadro-negro e o giz, o lápis, a borracha e o caderno eram elementos fundamentais do contexto ensino-aprendizagem. Alguns desses elementos estão sendo substituídos pelo avanço tecnológico, o qual não se consegue reverter. O quadro-negro e o giz foram trocados pela lousa e o piloto e agora estão sendo substituídos pela tela do computador e a internet, assim como o professor presencial está sendo trocado pelo professor remoto ou pela aula gravada.

A marcha do avanço tecnológico é inexorável e não tem como freá-la. No Brasil estamos caminhando lentamente em termos de *realidade virtual*, da *internet das coisas* e da TV 8K de *realidade aumentada*, mas por mais que as tecnologias avancem, elas continuam aquém da interatividade das aulas presenciais e lúdicas. Como observado acima, as ferramentas tecnológicas em si não produzem nenhum incremento na aprendizagem propriamente dita, porque a aprendizagem se dá através do processo cognitivo e elas não produzem nenhum acréscimo neste sentido. A interatividade virtual continua sendo menor que a das emoções produzidas nos eventos do mundo concreto e real.

Entretanto, na medida em que as ferramentas tecnológicas avançam, a falta desses equipamentos para os alunos mais pobres dificulta a comunicação com os professores e os colegas de turma, e consequentemente o acesso aos conteúdos que estão sendo debatidos e produzidos pela turma, dificultando também o acesso ao ensino-aprendizagem. Por outro lado, esta carência ferramental de alguns alunos divide a turma entre os que tem e os que não tem o celular da moda, e evidencia uma divisão de classes na escola e no sistema educacional. O projeto dos CIEP de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola havia eliminado essa divisão tão grande de classes pois, ao universalizarem o acesso ao livro didático, à biblioteca, ao uniforme, à merenda escolar e ao transporte gratuito para todos os alunos, eles nivelaram as condições de estudo e a produção do sentimento de inferioridade nos alunos mais carentes decaiu.

Diante deste problema, na condição de diretor do CIEP 155 M^a Joaquina de Oliveira e sem poder para mudar tal situação, revivi o sentimento de frustração que eu sentia quando era criança, no Ensino Fundamental I, quando a professora mandava abrir o livro para corrigir o dever de casa, mas que em geral eu não havia feito porque não tinha o livro didático. Quando

a minha mãe conseguia comprar dois ou três livros durante o ano letivo, eu me sentia muito feliz, mas ao mesmo tempo começava a tomar consciência de que eu era pobre; logo, pertencente a uma classe social inferior. Provavelmente, os alunos que não têm o celular, o computador e a internet adequados para acompanhar as aulas remotas devem passar por sentimentos semelhantes aos que passei quando não tinha os livros didáticos para fazer os trabalhos de casa; e não há nada mais perverso para uma escola do que produzir o sentimento de exclusão no aluno, quando ela deveria ter o papel social contrário, o de produzir a igualdade de oportunidades.

Neste período de pandemia do Covid-19, os governos e as secretarias de educação decidiram implementar o ensino remoto. Ao se depararem com a situação da falta das ferramentas das TICs adequadas para grande parte dos alunos, simplesmente ignoraram o problema e resolveram mascarar os resultados dos índices de aprendizagem, reprovação e evasão escolar. Só nos próximos anos, quando já estiverem pesquisados e tabulados um número significativo de índices educacionais deste período, é que teremos dimensão dos prejuízos causados pelos governos que negligenciaram as consequências da pandemia do Covid-19.

O segundo pré-requisito fundamental para que a trajetória de aprendizagem dos alunos atenda as exigências das sociedades atuais é que o sistema educacional oferecido pelo estado tenha uma equipe de ensino-aprendizagem com formação adequada às “novas” metodologias pedagógicas fundamentadas em abordagens do socio-interacionismo, do humanismo e do construtivismo. Como vimos, os avanços tecnológicos em si não contribuem para a melhoria do ensino-aprendizagem por causa da sua pouca interatividade, e o que de fato amplia a interatividade são as aulas lúdicas. Por estarem relacionadas a atividades práticas, logo, as aulas lúdicas acionam conexões entre o fazer, o sentir, e o pensar. Quando, em uma dança, se faz um movimento corporal, se desencadeia um sentimento de prazer, e quando nesta dança está inserido um enredo, se aciona um processo de reflexão e interpretação da mensagem do enredo, o qual está relacionado ao pensamento concreto.

Logo, o pensamento concreto é primordial no processo de ensino-aprendizagem, não só das crianças, mas também de parte dos adolescentes, e até para o ensino-aprendizagem de jovens e adultos. Esta linha de raciocínio provavelmente levou Paulo Freire, em *A Pedagogia do Oprimido* (1978), a perceber a necessária contextualização da vida real e concreta para a alfabetização de jovens e adultos. Pelo fato de que a clientela que está voltando para a escola já está inserida no mundo do trabalho, em geral, em atividades manuais, e acionam principalmente o pensamento concreto nas suas atividades laborais.

Os argumentos anteriores demonstraram que, além de Vygotsky e Gardner, os pensamentos de Lèvis-Strauss e Paulo Freire também corroboraram para fundamentar o conceito da *pedagogia da festa* aqui construído. Não apenas por utilizar práticas pedagógicas lúdicas como o teatro, a música ou a dança, como veículos facilitadores do ensino-aprendizagem de conteúdos disciplinares da matemática, da história, da biologia etc., mas por perceber o quanto as atividades lúdicas, quando combinadas com as inteligências mais afloradas de cada aluno, põe em marcha a fruição do sentimento do fazer, que é a conexão ente o agir, o sentir e o pensar. Esta combinação, a meu ver, compõe o pensamento concreto. Quando ao final de uma Feira Pedagógica, ouvi um aluno que tinha produzido e apresentado uma esquete de dança, com uma expressão repleta de alegria, dizer: “a dança é a minha vida”.

Para concluir as questões investigadas nesta pesquisa, o que observamos nos diversos sistemas educacionais é que os currículos da maioria das modalidades da Educação Básica, e do Ensino Médio em particular, caminham na contramão das principais teorias pedagógicas. Isto porque as políticas educacionais, em vez de serem elaboradas por mestres e doutores em educação, são produzidas por “administradores” orientados por “economistas”, que acreditam que a administração vai salvar a educação, sem perceberem que antes é preciso ter profissionais especialistas em educação para elaborarem os projetos pedagógicos, para só depois se aplicar um projeto administrativo. Convém lembrar que a administração é uma atividade *meio* e não uma atividade *fim*.

A falta desses requisitos pedagógicos ao longo da Educação Infantil e da alfabetização produz impacto na aprendizagem do pré-adolescente e conseqüentemente do adolescente. Em uma estrutura educacional seriada, a *não alfabetização* na “idade adequada” ou a *reprovação* no Ensino Fundamental I frequentemente produz na criança um sentimento de incapacidade ou de frustração, que o leva a querer sair da escola, por achar que não se adapta a ela, mas foi a escola que não se adaptou a ele. Este sentimento do primeiro fracasso educacional é acrescido ao impacto do rito de passagem para o Ensino Fundamental II, gerando nesta fase um alto índice de evasão escolar e os primeiros índices de transferência para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem um gigantesco percentual no Brasil, como reflexo do fracasso educacional na idade certa.

Há casos em que a família não permite aos alunos saírem da escola na pré-adolescência, período entre Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II. No entanto, quando estes alunos adentram a adolescência, uma fase de maior rebeldia, optam por sair da escola à revelia da família, como demonstram os índices apresentados em capítulo anterior. Dentre aqueles que vão para o mercado de trabalho, alguns logo percebem a falta que lhes faz

um diploma, e voltam para se matricular em na EJA. Este tem sido um círculo vicioso do sistema educacional brasileiro, que produz uma educação de má qualidade para as classes sociais mais baixas e em particular para a população negra deste país. A fala que segue abaixo, do atual Ministro da Educação, representa o pensamento da elite brasileira e confirma o seu projeto de educação para o Brasil.

São Paulo – O ministro de Educação, Milton Ribeiro, afirmou na noite desta segunda-feira (9) que a universidade deve ser para poucos. A declaração foi dada no programa Sem Censura, da TV Brasil, no qual o ministro também disse ter tomado um susto ao saber de algumas das atribuições do MEC (Ministério da Educação) quando assumiu o cargo no governo Jair Bolsonaro. “Com todo respeito que tenho aos motoristas, [...] mas tem muito engenheiro dirigindo Uber porque não consegue colocação digna. Mas se ele fosse um técnico em informática estaria empregado, porque há uma demanda muito grande”, disse.⁸⁵

Desta forma, parece inacreditável que um ministro da educação, veja como solução para os engenheiros que não conseguem emprego, seja eles não se formarem em engenharia, mas sim, estudarem até o Ensino Médio Técnico. Logo, não passa pela sua cabeça aumentar a produção do país para gerar postos de trabalho para os engenheiros. Ao longo da minha trajetória como professor do Ensino Médio no C.E. Presidente Dutra, ouvi várias falas de professores da UFRRJ semelhantes a esta do Ministro da Educação. Principalmente durante o período em que participei de debates acalorados sobre a implementação da lei de cotas na universidade pública para alunos negros. Historicamente, os negros no Brasil formaram o exército de mão de obra braçal, tanto no período escravista, quanto ao longo do período industrial do século XX, com salários aviltantes. Quanto aos “poucos que devem entrar na Universidade”, aos quais o Ministro da Educação se refere, são os homens brancos, héteros da classe média e da elite do país. Este pensamento ideológico, formulado por professores das elites, está embutido nas entrelinhas do Novo Ensino Médio, com o objetivo de que negros, pobres e favelados se mantenham como um exército de reserva de mão de obra ou, no máximo, trabalhadores do mercado informal de trabalho. Ora, com a aceleração do avanço tecnológico, e com a chegada da internet das coisas, o desemprego estrutural se torna cada dia mais uma realidade. Vejamos como o discurso do Ministro da Educação é semelhante ao de alguns professores:

Professora MC: “Estes alunos não querem nada. Eu falo pra eles: não querem estudar, não estou nem aí, pois os meus filhos vão ser engenheiros e, vocês vão ser no máximo pedreiros ou ajudantes deles”.

Pesquisador (PQ): Um ano depois, esta professora fez um discurso na sala dos professores com o teor que segue abaixo:

⁸⁵ Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/12/4894173-mec-autoriza-ensino-remoto-no-pais-ate-o-fim-da-pandemia.html>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

MC: Esta lei de cotas é um absurdo. O meu filho se preparou e tirou uma boa nota para entrar no curso de engenharia, mas alunos que tinham notas menores que a dele, ocuparam a vaga por causa das cotas para negros. As vagas deveriam ser ocupadas pelos que tiraram as maiores notas.

PQ: Eu não me contive diante de tal fala e fiz um discurso contundente, apontando o racismo histórico reproduzido pelo nosso inconsciente coletivo e contido em seu inconsciente individual produzido no seu discurso e, defendi a lei de cotas para negros e pobres oriundos das escolas públicas.

PQ: No ano seguinte, as turmas desta professora apresentaram um lindo trabalho com expressões da nossa literatura, oriundas das línguas africanas, expostas em cartazes, em uma sala decorada em TNT preto e branco.⁸⁶

As leis de cotas possibilitaram que, pela primeira vez na história do Brasil, uma geração de negros chegasse à Universidade pública, gratuita, e de qualidade – um lugar social que sempre fora reservado à intelectualidade branca, de classe média e alta. Todavia, a elite busca alterar estas leis junto ao congresso, retrocedendo nos avanços já conquistados. Este tipo de atitude reflete mais uma vez o racismo estrutural destacado acima e favorece a manutenção de um sistema educacional excludente, que opera deliberadamente como uma engrenagem cuja finalidade é produzir um gigantesco exército de reserva de mão de obra para o mercado de trabalho, funcionando como mecanismo para baixar os salários dos que estão empregados. Porém, essa pressão gera um efeito colateral ao produzir um segundo exército de reserva, desta vez para o mundo do crime.

O lado mais perverso do nosso sistema educacional é que os economistas e administradores das elites sabem e querem que a estrutura educacional continue deste modo. Senão, quem faria o trabalho braçal para eles? Mas principalmente, porque as margens de lucros das elites econômicas diminuiriam. Esta ideologia vem sendo reproduzida no inconsciente coletivo das elites desde o Brasil escravocrata, e deve perdurar até que a *internet das coisas*, quem sabe, produza uma sociedade em que não se precise mais da mão de obra braçal, e esta população seja totalmente descartável.

Logo, o principal papel do educador contemporâneo é contribuir para que o educando adquira uma consciência crítica da realidade que o cerca, do mundo globalizado no qual está inserido e, principalmente, ajudá-lo a discernir sobre a qualidade da avalanche de informações advindas através das tecnologias de informação e da comunicação. Esse período de pandemia do COVID-19 nos levou a duas reflexões que devem ser evidenciadas: a primeira, que é mister ressaltar o quanto o rigor científico tem sido negligenciado, inclusive nas práticas de profissionais legitimados profissionalmente, não só nas Ciências Sociais, mas também nas Ciências Humanas, particularmente nos campos do direito e do jornalismo. Assim, assistimos

⁸⁶ MC: professora de Língua Portuguesa, do C.E. Presidente Dutra. Trabalhamos juntos no período em que fui professor deste colégio.

nos últimos tempos, no fazer de juízes e procuradores e de jornalistas e redatores, práticas “profissionais” completamente divorciadas do rigor científico adequado às suas funções; no campo da medicina foi estarrecedor ver a quantidade de profissionais completamente ignorantes para com as metodologias básicas da cientificidade, decidindo sobre a vida ou morte de milhares de pessoas.

A segunda reflexão é que o uso da internet na educação é uma mera ferramenta que, por si só, não traz nenhum benefício pedagógico para a educação. Talvez muito pelo contrário, pois a quase obrigatoriedade das aulas remotas nestes tempos de pandemia, demonstrou que a diminuição de interatividade imposta pelo ensino a distância diminui significativamente a qualidade do ensino-aprendizagem. Estas observações reafirmam que o lúdico e a consciência crítica são a ferramenta e a chave primordiais para a educação. Desta forma, a *pedagogia da festa* é uma metodologia pedagógica eficaz para avançarmos no ensino-aprendizagem, à medida que ficou demonstrado que as aulas lúdicas são bem mais proveitosas e atrativas para os alunos do que as aulas virtuais. As aulas lúdicas invocam dialeticamente o fazer, o sentir e o pensar. Já as aulas remotas praticamente eliminam o prazer do fazer, rebaixando o sentir, e mobilizam um pensar independente das duas dimensões anteriores, acionando o pensamento abstrato, divorciado do pensamento concreto. O que dificulta a compreensão dos conceitos que estão sendo explanados pelo professor para uma parcela significativa de alunos - exatamente aqueles que ainda não desenvolveram por completo o pensamento abstrato - levando uma parcela significativa desses alunos a se desinteressarem pelas aulas monótonas e estéreis de seus professores, aumentando ainda mais os índices de evasão escolar.

Como as crianças utilizam principalmente o pensamento concreto, elas são as mais prejudicadas com as aulas remotas. Já os adolescentes, que estão numa fase de transição do pensamento concreto para o pensamento abstrato, também são significativamente afetados com as aulas remotas. Os jovens e adultos são os menos afetados por esse modelo de aula, como os estudantes universitários, por já terem praticamente consolidado o desenvolvimento do pensamento abstrato. Mas, ainda assim, o ensino remoto diminui a aprendizagem colaborativa, na medida em que não se tem o mesmo grau de interatividade com os professores e colegas de turma, como na sala de aula presencial.

Só nos próximos anos é que teremos clareza dos índices de aprendizagem, reprovação e abandono nos tempos de pandemia, e o quanto as aulas remotas prejudicaram a educação em geral. Porém, há mais de um século que o ensino presencial tradicional para pobres e negros deste país não é adequado às exigências da realidade do mundo moderno, excluindo do

nosso sistema produtivo uma possibilidade de capital cultural gigantesco, que poderia já ter colocado o Brasil entre os países mais produtivos do mundo - não só do agronegócio, mas também da indústria, e da tecnologia de informação e comunicação. A “elite do atraso”, no entanto, não permite o avanço do país ao patamar das nações mais desenvolvidas, que no século XX apostaram na educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jaqueline Vieira de; SANTOS, Mauro Fernandes dos. Educação a distância: valores em conflito. *Revista de Educação Dom Alberto*, v. 1, n. 4, ago./dez. 2013.

AGUIAR, Jaqueline Vieira de. *Cadernos de lições: a educação das princesas Isabel e Leopoldina nos Paços Imperiais (1850-1864)*. 2020. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ANDRADE, Carlos Drumond de. *Título da poesia*. Disponível em: <http://carlosdrummonddeandrade.com.br>. Acesso em: 03/09/2021.

AZENHA, Maria da Graça. CONSTRUTIVISMO; DE Piaget a Emília Ferreiro. 4ª edição. 1995. Editora Ática.

BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organização de Cristiano das Neves Bodart. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *Homo Academicus: crise identitária e prática científica*. (1984). Tradução por Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Universidade Federal do Ceará. (2012).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833.

_____. Lei nº 11.645/08. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 29 jul. 2012.

CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa; PICCONE, Paulo (Org.). *Convite à leitura de Gramsci*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.

CHAGAS, Marco Antonio M. das. *Animação Cultural: a inovação dos CIEPs – RJ nos anos 1980*. 1. Ed. – Curitiba Apriss, 2016.

COUTINHO, M. A. G. C., *Da universidade surge a cidade, da cidade as escolas: a UFRRJ e a educação pública municipal de Seropédica*. 2014. Tese de Doutorado - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CRUZ, Frederico Alan de Oliveira; BIGANSOLLI, Antonio Renato. *Análise dos dados educacionais da cidade de Seropédica: realidade e previsão*. *Vivências*, v. 7, n. 13, p. 29-37, out. 2011.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem?* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. *GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita*. Prefeitura da Cidade do Recife, Recife: Anped, 2008. p. 1-25.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO Brasil, 1998.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia*. Organização de José Alberto Rodrigues; Coordenação de Florestan Fernandes. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

ELIAS, Nobert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993. 2 v.

FARIA, Lia; RAMOS, Lilian (Org.) *Educação e educadores: ontem e hoje, novos olhares*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2016.

FERNANDES, Mauro. *Raça e gêneros na educação: a cor e os cabelos na construção da identidade da mulher*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

_____. *OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA: histórias da animação cultural. Instituições escolares: memórias e narrativas / Jussara Cassiano nascimento; Lia Ciomar Macedo de Faria (organizadoras) – Curitiba : CRV, 2020. 264p. (Coleção Instituições Escolares – volume 1)*

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 6. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GAARDER, Jostein. *O Mundo de Sofia: romance da história da filosofia*. Tradução de João Azenha Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Tradução de Maria Adriana Veríssimo. Porto Alegre: Artmed, 1985.

_____. *Para cada pessoa um tipo de educação*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1ISPXE>>. Acesso em 18 fev. 2013.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENUNCIO, Jenesis. *Mediações e práticas culturais em uma escola de educação integral: o CIEP Avenida dos Desfiles/passarela do Samba*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018. Tese de Doutorado.

GINZBURG, Carlo. *Os andarilhos do bem: feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GOGH, Vincent Van. *No Portal da Eternidade*. Filme, Biografia, Drama. HBOM HD 526 – 2018. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Tradução. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.

HÖFLING, Eloisa de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, p. 30-41, novembro/2001.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos* – Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

KOTRE, Jhon. *Luvas brancas: como criamos a nós mesmos através da memória*. Tradução Flávia Villas-Boas. São Paulo: Mandarim, 1997.

LENOIR, Yves. *Três Interpretações Da Perspectiva Interdisciplinar Em Educação Em Função De Três Tradições Culturais*. Revista Científica E-Curriculum Do Programa De Pós-Graduação Em Educação: Currículo Da Puc-Sp.

LEONTIEV, N. ALEX. Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria. Tradução de: maria da Pena Villalobos. – 16 edição – São Paulo: Ícone, 2017.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. 2. ed. Rio De Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação, Globalização e Neoliberalismo. LIBÂNEO, José Carlos. Educação, Globalização e Neoliberalismo. Evista NUPEM, n5. Indb. Formato PDF.

LÜCK, Esther Hermes. *Políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro: SESI/UFF, 2010.

MACHADO, Aurea Maria Bezerra. A Escola Parque da liberdade: uma concretização integral por Anísio Teixeira. In: NASCIMENTO, Jussara Cassiano; FARIA, Lia Ciomar Macedo de

(Org.). *Instituições escolares: memórias e narrativas*. Curitiba, Ed. CRV, 2020. p. 55-68.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política; Salário preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos*. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MILLEN NETO, Alvaro Rego; FERREIRA, Alexandre da Costa; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. *Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de educação física*. *Motriz: Rev. Educ. Fis.*, v. 17, n. 3, set. 2011.

MOREIRA, Marco Antonio; *Teorias de Aprendizagem*. Marco Antonio Moreira. – 2ª ed. ampl. – [reimpr.]. – São Paulo: E.P.U. 2019.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mhathias. (org). *O Método (auto)biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. – 2.ed. – Natal RN: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em piaget e vigotski: a relevância do social*. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, v. 6).

PETRUCCELLI, José Luís. Classificação racial e políticas de ações afirmativas nas universidades. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas; PUC-Rio, 2010.

PINSKY, Carla Bassanezi et al. (Org.). *Fontes históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Org.). *O Historiador e suas fontes*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PONTES, Heloísa. *Dossiê Norbert Elias*. Frederico Neiburg...[et al.]; Leopoldo Waizbort (org). – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1999.

QUADROS, de Claudemir. BRIZOLETAS: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). *Teias*, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, jan./jun. 2001.

REVISTA brasileira de estudos pedagógicos. *O manifesto dos pioneiros da educação nova*. Brasília, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Darcy Ribeiro - Rio de Janeiro: Bloch Editora S.A. 1986.

SANTOS, Mauro Fernandes dos. *Identidades raciais e de gênero: construção na educação*. 2012. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

SANTOS, Robson Alves; INFORSATO, Edson do Carmo. A aula: o ato pedagógico em si. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (Org.). *Caderno de Formação: formação de professores, didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 80-85, v. 1.

SOUZA, Maria A. Por uma pedagogia da festa. In: ANAIS DO CONGRESSO DA ABRACE, 7, 2012, Porto Alegre. *Tempos de memória: vestígios, ressonâncias e mutações*. Porto Alegre: ABRACE, 2012. p. 1-5.

FAISSAL de Souza, Flavia; NUNES Henrique da Silva, Daniele
O CORPO QUE BRINCA: RECURSOS SIMBÓLICOS NA BRINCADEIRA DE CRIANÇAS SURDAS. *Psicologia em Estudo*, vol. 15, núm. 4, outubro-diciembre, 2010, pp. 705-712. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Brasil.
Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287123084006.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021

VELHO, Gilberto. *Observando o Familiar*. A Aventura Sociológica. Edson Oliveira Nunes (Org.). Zaar Editora, Rio de Janeiro, 1978.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e os seus mestres: a educação no Brasil oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005. 247 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Edição digitalizada pela Seção Braille da Biblioteca Pública do Paraná.
Disponível em
<https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>. Acesso em: 08/08/2021.

_____. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Lev Semenovitch Vigotsky; Tradução Paulo Bezerra. 2ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes 2009. (textos de Psicologia).

_____. *Sobre a Dinâmica do Caráter Infantil*. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006.

WAIZBORT, Leopoldo (Org.). Dossiê Norbert Elias. São Paulo: Edusp, 1999. 157 p.

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

Werneck, Hamilton. *Se a Boa Escola é a que Reprova, o bom hospital é o que mata*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

<https://oritodepassagem.wordpress.com/2013/09/08/o-que-o-rito-de-passagem-1-separacao/>. Acessado em 28/09/2021.

<https://www.youtube.com/watch?v=5F4V8Ht5N60>. Em 11/05/2021.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em 14/08/2021.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

Questionário de entrevista com professores “A Pedagogia da Festa: Histórias de Animadores Culturais no CIEP 155 M^a Joaquina e CIEP 165 Sérgio Carvalho”

Este questionário servirá de fonte para Mauro Fernandes dos Santos na sua tese de Doutorado em História da Educação pelo ProPed - UERJ, na linha de pesquisa: Instituições, Práticas Educativas e História, sob a orientação da prof. Dr^a Lia Faria.

Questionário Para Professores Sobre Suas Práticas Pedagógicas

- **Professor(a):** Qual o seu nome, qual a sua disciplina, qual a sua formação e qual colégio você leciona?
- **Professor(a):** Quanto tempo você leciona neste colégio e me conta um pouco da sua história nele.
- **Professor(a):** Como tem sido suas práticas pedagógicas nos anos que tem lecionado neste colégio?
- **Professor(a):** Como você vê as práticas pedagógicas dos professores em geral neste colégio?
- **Professor(a):** Que metodologias pedagógicas você tem percebido no ensino-aprendizagem ao longo do tempo em seu colégio?
- **Professor(a):** Como você tem visto o trabalho dos animadores culturais ao longo do tempo neste colégio?
- **Professor(a):** Já houve ou ainda há uma integração entre os trabalhos dos animadores culturais com os trabalhos ou projetos pedagógicos dos professores?
- **Professor(a):** Você trabalhou aqui no período em que o CIEP ainda tinha o projeto de educação integral? Como era e qual a diferença que você percebeu?
- **Professor(a):** Que mudanças significativas você percebeu aqui no CIEP?
- **Professor(a):** Que considerações finais você gostaria de fazer?

ANEXO B - ENTREVISTA COM O PROFESSOR JO

JO: Vou tentar fazer um pequeno relato, espero que eu possa contribuir. O que ocorre Mauro, nós chegamos ao CIEP em 1993 né, fui bolsista da UERJ, em convênio com Estado e nós, em 1992 foi o concurso, nós conseguimos a aprovação e fomos para o CIEP. Inicialmente o CIEP era ministrado lá o fundamental, a antiga 1ª a 4ª (séries ou anos) né. Posteriormente, o fundamental 2 que era do 6º ao 9º (séries ou anos). Então a nossa formação foi uma formação muito humanística né, baseado em Vygotsky, Freinet, Paulo Freire, Construtivismo, Piaget, então minha formação foi muito sólida nesse sentido, com muita visão sociológica, psicológica e estudos da antropologia, a universidade nos deu esse embasamento. Então nós tivemos uma capacitação na questão dos resgates né, da cultura popular que estava se perdendo então a gente trabalhava muito com a questão dos conteúdos de jogos e brinquedos populares, jogos pré-desportivos, jogos adaptados, então tudo voltado para o resgate da cultura popular. Então nesse sentido a gente trabalhou muito nesse seguimento, 1ª a 4ª (séries ou anos) né e depois do 6º ao 9º (séries ou anos). E posteriormente que a escola foi gradativamente implantando o ensino médio. Então de 1993 a 2002, nós não participávamos de projetos esportivos, até então, nós não participávamos. Então no ano de 2002, os alunos começaram a me pressionar, solicitar que nós participarmos das competições esportivas em Seropédica. Até então nossa escola não tinha tradição esportiva. Porque eu sempre frisava que nossa escola era uma escola e não um clube. Ali era um espaço de todos. Que espaço de convívio que era importante, que era o movimento educado, que era a educação primeiro e a Educação Física depois. Que essa não era a missão precípua da escola né. E o que que acontece, então diante da persistência dos alunos, em 2002 tivemos a nossa primeira participação nos jogos estudantis de Seropédica. E pra nossa surpresa, nós colocamos poucas equipes, foram 7 equipes apenas enquanto nas principais escolas colocavam mais de 12 equipes né, e nós pela nossa surpresa, tanto minha como a dos alunos e de todos os participantes, nós éramos debutantes, nós ficamos com 6 primeiros lugares e um segundo. E isso nos deu a pontuação máxima e nós fomos pela primeira vez campeões gerais de 2002 de todas as modalidades que podiam, não só o futebol que eu não valorizava muito o futebol porque eu explicava para eles que sabiam que eu era pago pra poder ensinar outras coisas pra eles e que era importante para a formação deles. E assim foi o início da nossa trajetória esportiva, nunca esquecendo que mais importante era a Educação Física escolar, o esporte, a participação e educação e não o esporte performático que não era a nossa intenção. E que

todos tinham direito à inclusão nas aulas de Educação Física, que a preparação era feita fora dos horários que isso nos deu um trabalho a mais de lapidar o treinamento fora do horário escolar pra que todos fossem incluídos nas aulas. Nunca em nenhum momento nesses anos todos nós participamos, foram 8 participações ao todo mais ou menos, ninguém ficou fora das aulas. Mas o retorno foi muito bom porque eles se comprometeram houve uma mudança muito grande na escola a partir dessa primeira conquista, e aí veio a segunda, terceira, quarta, até nós sermos sete vezes campeões gerais dos jogos estudantis de Seropédica. Mas ao todo foi isso. A questão do papel né, o meu papel juntamente com os outros que a escola é um todo, a Educação Física é só um componente curricular né, todos tem sua importância as outras áreas os outros componentes curriculares também tem, Português, Matemática, Artes, Ciências, Física, Biologia, Geografia, todos os componentes de exatas e humanas, das sociais, todos tem sua importância no contexto formativo do aluno. Então o meu papel assim como de todos os outros era de mediador né. A gente faz a mediação compreendendo à as características e especificidades da Educação Física porque uma disciplina teórica de cálculo você ensina, você desenvolve o raciocínio, ministra o conteúdo e posteriormente em algum momento você vai cobrar, parecido mais ou menos com aquela metodologia bancária que Paulo Freire falava. Você deposita no aluno os conteúdos e os conhecimentos e em determinado momento você vai cobrar, você vai ser um banco né. Já na Educação Física você ensina o gesto, o gesto é aprendido ali naquele momento você tem um retorno ali naquele momento. E o campo de observação muito grande. Quer dizer, as emoções ali você vê no momento. Então você consegue perceber todo tipo de personalidade na atividade individual ou em uma atividade coletiva. Então são oportunidades muito grande pro professor que tem esse campo leque de observação, não só do gesto educado né, da performance da execução, mas sim da evolução da aprendizagem das regras e das normas de convívio, que ela é muito bem impossível ser orientada né, e incentivadas a boas regras de convivência e de convívio social. E foi um período muito bom esses do ano 2000 né, início dos anos 2000. E posteriormente eu creio que foi até 2011 e 2012. Creio que a escola mudou assim a características da escola passou a ser considerada uma potência esportiva, mas na minha visão não foi só isso. Foi uma visão de formação do jovem né do adolescente, do pré-adolescente na formação plena, formação integral, no aperfeiçoamento de habilidade e de competência que a Educação física pode contribuir, né. Então eu fiz o meu melhor procurei junto com os meus pares não só da Educação física, mas também de outras disciplinas, das humanas, minha disciplina é das humanas também, embora seja considerada da área da saúde, mas envolve muita questão formativa, educativa, psicológica, social, o convívio entre eles, a aceitação, a

aceitação das diferenças coisa que a sociedade fragmentada como a nossa, tem dificuldade de conviver com as diferenças. E nós tínhamos essa questão dentro da quadra né, dentro dos outros espaços que se trabalhavam as atividades coletivas. De as pessoas serem diferentes e terem performances diferentes e desenvolvimento diferente né. Nós temos que sempre mostramos pra eles que ali é um espaço de convívio para escola e o que importava ali era que eles entendessem que aquilo não era um clube era uma escola que a principal importância era estudar pra vida, pra desenvolver as potencialidades deles que o ambiente escolar era o mais importante que a partir do momento que eles entrassem pelo portão da escola, que todos os espaços da escola, dentro da sala de aula, no refeitório, no pátio, na quadra e na piscina, eles tinham que respirar atitudes e gestos esportivos, atitudes e gestos educativos, porque o nome da disciplina era Educação física então eu sempre falava pra eles que era educação primeiro, física depois. E que tudo a princípio esses eram os nossos princípios, era o nosso Norte né. E aprendemos muito com eles e eles aprenderam um pouco comigo e todos aprenderam com todos. E eu agradeço a oportunidade de ter estado esses anos todos, convivido com todos, muitos colegas que entraram e saíram, hoje estou fora, desde dezembro de 2019 que me aposentei, mas creio que fiz um bom lastro de amizade com os alunos, com os professores, com os demais funcionários e com vocês aí que foram a última direção que eu tive contato, prazer de conviver com vocês e que todos nós aprendemos um pouquinho com os outros né. No mais, tentei fazer o meu melhor, creio que a Educação física contribuiu e me deram a oportunidade a oportunidade foi me dada. Os alunos me deram oportunidade, os colegas me deram oportunidade, o diretor me deu oportunidade e fiz o meu melhor dentro de um contexto social, político e econômico. Atravessamos alguns governos com ideologias diferentes com foco diferente, então nós começamos no segundo programa especial do Lionel Brizola, depois vivemos um período com Moreira Franco, Marcelo Alencar, Sérgio Cabra e o Pezão. Passamos por essas mudanças aí por essas alternâncias com visões diferentes para educação, mas nós tínhamos um princípio, o ser humano deve ter princípios. Ele pode até flexibilizar algumas coisas, mas, tem um princípio que o aluno é o nosso semelhante pessoa que está em formação, merece toda nossa atenção e dedicação. Um abraço a todos, e espero ter contribuído com o seu trabalho. No mais, estarei à disposição.

ANEXO C - ENTREVISTA COM O DIRETOR DO CIEP SÉRGIO CARVALHO

Pesquisador: LC, qual é exatamente o nome original do capitão ou brigadeiro que deu nome ao colégio?

R: Sérgio Miranda de Carvalho, acabei falando que ele tinha o sobrenome Guimarães, acabei até confundindo com uma pessoa que era ligada a tortura que é o capitão Guimarães que é o famoso bicheiro, que era capitão e torturador desculpa capitão Sérgio macaco pela comparação.

Pesquisador: Então a origem do nome do CIEP 165 qual é?

R: Esse CIEP tem um nome de um herói brasileiro né. Conhecido como o capitão Sérgio macaco. Em que só depois da morte dele os postos que ele perdeu por ter sido perseguido na ditadura militar, foram dados a ele acho que foi no governo do Fernando Henrique quando reconheceram que muitas pessoas foram torturadas né. Capitão Sérgio macaco, o nome dele era Sérgio Guimarães, não me lembro do restante (do nome), o capitão Sérgio macaco era uma figura conhecida por que em 1968 o brigadeiro Burnier, ordenou que o grupo dele, o PARA-SAR, o que que é o PARA-SAR? É um grupo de salvamento da Aeronáutica, quando caem aviões... né, acidentes aéreos, eles vão nas florestas em lugares ermos achar corpos, achar sobreviventes né. Era um grupo de elite da aeronáutica. Então o brigadeiro Burnier, na época de 68, ele ordenou que ele e o grupo dele explodisse o gasômetro ali aonde fica a rodoviária Novo Rio, ficava a distribuição gás do Rio de Janeiro 1:18 e ele se recusou. Segundo contam, ele disse o seguinte: “Meu grupo foi feito para salvar pessoas não pra matar pessoas.” O brigadeiro Burnier queria fazer uma grande explosão no gasômetro e culpar os comunistas da época. E aquilo ia causar um problema sério pro Rio de Janeiro explodir toda aquela região do centro da cidade, dizem que vácuo provocado nas tubulações ia atingir, dar umas explosões enormes dentro das residências ele ia ser uma catástrofe. Parece que esse atentado ia ocorrer na hora do rush 17:00 h. Ele se recusou, foi perseguido eu acho que ele foi obrigado a sair da aeronáutica e ficou [...] 2:01 muito tempo. Não sei se é verdadeira a história que ele até começou a beber muito e quando veio a anistia ele se aproximou do brizolismo, PDT, ele foi suplente deputado federal até que em 1994, se não me falhe a memória, ele chegou a tomar posse, não me lembro muito bem, mas acho que foi isso, mas ele teve um infarto e morreu. Quer dizer, foi uma vida marcada por muita perseguição muito sofrimento, também era um homem mestiço né, provavelmente lógico né, sangue negro ele era bem moreno né digamos assim e esse CIEP eu não lembro muito bem se ele já foi nomeado como

brigadeiro ou se era capitão Sérgio macaco, só essa dúvida que ficou, acho que não já foi nomeado como brigadeiro. Então ele tem uma história belíssima, eu cheguei a conhecê-lo há muito tempo atrás assim rapidamente que eu era do PDT, que era da juventude do PDT, conheci o capitão Sérgio macaco, eu acho até que o nome desse CIEP não deveria ser brigadeiro Sérgio Carvalho, mas sim Capitão Sérgio macaco. Então eu tenho o orgulho muito grande de dirigir esse colégio e ter conhecido a história desse cidadão que é um herói brasileiro né, ter se recusado a fazer aquela atrocidade, se fosse num país descente ele estava em um pantom de um João Cândido da revolta da chibata e tantos outros heróis que lutaram pela democratização brasileira.

ANEXO D – ENTREVISTAS COM ALUNOS DO CIEP SÉRGIO CARVALHO

PESQUISADOR: O CRL você estudou no CIEP 165 como que você via o CIEP o que você achava do CIEP no período que você estudava lá?

CRL: Então para ser sincero quando eu entrei, eu não queria ter entrado naquela escola né, tudo bem que mudou muita coisa quando eu estava lá eu cheguei na escola era meio que um castigo para mim na época eu não tinha conseguindo efetivar minha inscrição no Pedro II nesses colégios que tinha feito prova e aí fui para lá revoltado eu não queria estar ali. No primeiro ano que estudei no CIEP (2016) foi ano de greve, então eu passei boa parte do meu ano não indo em aula, mas ainda assim indo na escola. O que acontece, assim que eu entrei na escola fui chamado para participar de um projeto, eles fizeram uma chamada pela escola toda antes da greve começar, eu tinha me interessado no projeto que era na sala de leitura da professora Hellen inclusive eu estou na casa dela hoje. Então, assim ela me chamou eu achei muito legal essa proposta de trabalhar com gêneros textuais com poesia uma parada super divertida e eu ainda não tinha contado com a literatura nessa época da minha vida, mas eu gostava. Então [...] enquanto a escola estava de greve eu continuava indo para escola porque a professora Elen não entrou de greve e ela sempre dizia que ia pela gente e a gente ficava indo para lá fazer os projetos, as intervenções literárias pela escola e era muito divertido e eu até me arrisco dizer que foram os melhores anos da minha vida. É engraçado que eu sempre fui um aluno de sala de aula, pelos professores sempre fui considerado um bom aluno entre aspas nota 10, então um dos melhores anos da minha vida na escola foi quando estava fora da sala de aula quando estava fazendo outras coisas na escola. Mas enfim, isso diz muita coisa sobre, mas vamos lá. Por conta disso eu amava a escola amava história de dentro sobretudo com os projetos que a gente fazia na escola. Esse primeiro ano foi com a sala de leitura a partir do segundo ano ainda com influência da Hellen ela foi extraordinária na minha vida tudo que aconteceu comigo ela estava envolvida de alguma forma. Eu conheci o laboratório de informática onde foi que eu conheci o FLP que você falou que é meu colega também mas ele é o meu melhor amigo a gente entrou no laboratório de informática para fazer um curso de programação que era oferecido pelo pessoal da UFRJ, lá na escola eu não queria fazer mas, a Hellen me obrigou, aí eu comecei a fazer e acabei me enganchando mais com o pessoal do laboratório de informática e tal e acabei ficando por lá mesmo, como monitor do laboratório de informática e também do curso de programação e depois virei instrutor do curso e aí uma

coisa foi levando a outra a gente fez um monte de coisa na escola, literalmente reformamos o laboratório. E aí por conta disso tudo eu passei amar mais a escola. Eu nem lembro o que eu tinha feito no começo? Então é isso. No começo eu não gostava muito comecei odiando e saí de lá mais do que apaixonado posso dizer dessa forma.

PESQUISADOR: Agora FLP, você, o que você achava do CIEP 165 durante o período que você estudou lá?

FLP: Minha história é um pouco semelhante a do CRL, eu não queria também entrar para aquela escola em 2016 mas acabei não passando para algumas das escolas da região que diziam que eram melhores então acabei ficando CIEP 165 e fiz o primeiro ano do ensino médio lá também teve greve mas eu continuei indo para escola porque tinha matérias que estavam tendo aula ainda nessa época eu passava muito na biblioteca vivia frequentando a biblioteca pegando livro para ler, conversando com a bibliotecária coisas assim. No meu segundo ano assim como CRL eu acabei fazendo o curso de programação na escola acabei fazendo parte do projeto da sala de informática que está presente até hoje no Espaço... Foi uma das melhores coisas da minha vida também eu participei de, fui monitor dos cursos, fui instrutor também ajudando muita coisa no laboratório a gente ajudava muitas coisas mesmo participava de semana de ciência e tecnologia também com projetos que a gente desenvolvia para a semana. Realmente foi uma época muito boa do colégio e eu gostava do colégio nessa época mesmo. E a gente tá fazendo esse monte de coisa assim e acho que esses ambientes assim são muito importantes para os alunos é muito bom para formação do aluno para poder integrar o aluno com a escola a gente sabe que ensino público nem sempre é legal estudar e esse projeto assim, sala de informática, leitura, qual é o mesmo nome?

PESQUISADOR: Feiras pedagógicas.

FLP: Acho muito importante mesmo para poder ajudar os alunos. E a partir daí foi experiência boa que eu tive com colégio e acabei gostando do colégio. Acho que isso basicamente.

PESQUISADOR: Eu vou falar um pouco aqui da minha tese pra gente depois continuar a pesquisa aí eu vou fazer algumas perguntas focado nela. O título da minha tese é *A pedagogia da festa: histórias de animadores culturais nos CIEP's 165 Sérgio Carvalho CIEP 155 Maria Joaquina*. Então eu estou desenvolvendo na tese, um conceito pedagógico que eu chamei de *pedagogia da festa* por causa de mais de 20 anos dando aula eu percebi que os projetos e as feiras culturais em geral é que aciona um tipo de aula que a gente chama de aulas lúdica né é que são aulas mais práticas e menos teórica menos cuspe e giz como diz os professores. Esse

tipo de aula é mobiliza mais os alunos do que aquela aula só lá no quadro e no giz do professor agrada mais os alunos, como você mesma acabou de falar. E aí os animadores culturais no projeto original dos CIEP's eles foram contratados exatamente para fazer essa interatividade cultural dos alunos com a comunidade dos alunos das atividades deles culturais com os professores então esse foi o projeto original do Darcy Ribeiro que meio que para unificar a questão da cultura propriamente dita com os conteúdos das disciplinas. Nesse período que vocês ... eu vou fazer a pergunta de novo: Como que vocês vinham os trabalhos dos animadores culturais do CIEP de vocês?

CRL: Então eu não falei naquela hora, mas, não sei porque eu não falei, porque tem a Alice né que ela é animadora cultural do CIEP que assim, igualzinho a Hellen, ela também é minha amiga íntima hoje em dia né. E assim, a gente tem um relacionamento muito legal

PESQUISADOR: Eu a entrevistei, achei muito fera.

CRL: A Alice é incrível, extraordinária. Desde que eu entrei na escola ela sempre esteve bastante ativa com as coisas que aconteciam lá, principalmente no laboratório de informática, uma colega super ativa lá no laboratório que ela faz parte do projeto Espaço... Assim, desculpa, a pergunta era qual mesmo?

PESQUISADOR: Como que vocês achavam dos trabalhos dos animadores culturais do CIEP de vocês?

CRL: Ah sim, eu achava fantástico. Tudo que a Alice fazia a gente topava que era sempre divertido de fazer. Não só uma questão de ser divertido hoje em dia com essa percepção, na época era só um adolescente idiota a gente só tinha essa percepção de “Ah é divertido, é legal, é bacana.” Também como educador, tenho uma percepção mais de como aquilo foi enriquecedor para minha formação, uma percepção crítica mesmo pensando sobre o passado. Mas de qualquer forma, minha visão em relação a várias atividades que a Alice desenvolvia com a gente era sempre com ideia de trabalhando com a questão da interdisciplinaridade, a gente nunca trabalhava sozinho, sempre com a ajuda de um professor, tanto com a ajuda da professora Ana Cristina, com a Hellen também com a sala de leitura, com a Mariza que era bibliotecária da escola ou com algum outro professor. Então a gente fez uma série de projetos lá, projeto da composteira com o auxílio do ... que a gente apresentou lá naquela feira lá em Petrópolis que teve até o secretário de educação e tudo mais a nossa escola foi selecionada para poder se submeter e até iniciou minha vida acadêmica porque a gente teve que se submeter a esse trabalho e tal, e assim. As discussões com a Alice eram muito interessantes, porque além da Alice ser coordenadora cultural da escola, ela era formada em Psicologia. Então assim tinha todo um trabalho ali porque ela trabalhava muito essa questão do

psicológico com a gente, não só a Alice, a Hellen e tudo mais, entende? E aí tinha assim, eu estou falando muito da Alice porque é uma das que eu mais tive contato durante o ensino médio inteiro. E também tinham outras coisas, a Alice levava a gente pra tudo quanto é canto. Levou a gente para conhecer... levou a gente para fazer trilha, a Alice chama a gente para cada coisa. Foi por ela que a gente obteve contato com a semana nacional de ciência e tecnologia tanto que a gente durante o Ensino Médio todo ano que tinha a gente estava lá apresentando um trabalho, a gente sempre levava um programa para fazer umas atividades super legais e Alice era muito ligado com a comunidade. Então por conta disso, a gente conheceu muita gente lá, que era de Campo Grande, é isso.

PESQUISADOR: E você FLP, o que você achava dos trabalhos dos animadores culturais?

FLP: Como o CRL disse, eu concordo com tudo o que ele disse inclusive. A gente participou de vários eventos com animadores culturais, principalmente com a Alice uma animadora cultural bem presente na escola até hoje em dia ela trabalha no Espaço... também sendo uma das coordenadoras bem atuante né. É eu achava muito bom o trabalho deles e voltando o que eu tinha dito antes, eu acho que colabora mais para integrar os alunos com a escola com o ambiente. Por isso, acho muito importante o trabalho do professor. Em geral é isso.

PESQUISADOR: Vocês dois foram alunos da professora J, como é que vocês viram as aulas da professora J?

CRL: A professora da mochila de rodinhas né (risos). Ah eu nunca vou me esquecer daquela mochila dela. A professora “tecnológica” tadinha, ela sempre levava um monte de coisa pra fazer as aulas. Inclusive hoje em dia, acho até engraçado porque era muito semelhante com as aulas que eu tenho hoje em dia na faculdade. Os professores sempre com mochila de rodinha cheio de livro, com um monte de aparelho tecnológico que não sabe usar, tadinho do professor, muita gente boa tinha muita dificuldade com o *data show*. Sempre perdia meia hora de aula, teve uma vez que ela quase chorou dentro de sala de aula com a gente tá. Porque ela não conseguia ligar o *data show*, fazer as coisas dela, deu uma pena. Mas enfim, a J ela é uma pessoa assim, ela também é bastante engajada com as coisas que aconteciam lá na escola, então assim, dentro das limitações e tal ela é bastante ocupada, mas dentro disso tudo ela era bastante engajada com as coisas que aconteciam lá na escola também. É o que acontece, a J ela tinha uma coisa na aula dela, mas eu sou suspeito para falar porque eu gosto muito de História. Mas assim, tinha uma coisa na aula dela que eu não consigo explicar, mas era uma questão dela como pessoa, ela é uma pessoa muito legal sabe. Ela é muito simpática com a gente ela escutava bastante a gente quando a gente falava as coisas. E eu acho uma coisa

interessante que ela fazia com a gente que, me ajudou até na faculdade isso por incrível que pareça, era a questão da autonomia. Ela deixava a gente decidir muito as coisas, questão de trabalho e tudo mais. Não tinha uma coisa muito restritiva da parte dela. Ela apresentava as propostas dentro daquilo que ela tinha que passar mesmo, a gente levava de outras formas. Tanto que a prova que ela passava para a gente era mais uma etapa tipo meio que tinha que dar a prova entendeu? Ela passava trabalho e seminários enormes pra gente fazer o que era muito bacana de fazer, entende? Primeiro pela questão do tempo. Ela era a única professora que ficava na escola que dava tempo suficiente para fazer um bom seminário, uma boa apresentação pra fazer um bom trabalho de pesquisa

PESQUISADOR: As aulas dela era em forma de projetos?

CRL: É porque as aulas dela, eram aulas eu não vou dizer que era em forma de projeto, mas eram aulas mais expositivas mesmo. Mas ainda sim tinha um trabalho de pesquisa por trás, a gente não chegava cru para as aulas dela por conta dos trabalhos que ela passava antes. É uma disciplina que está tudo interligado né. Então o que você vê no 4º bimestre tem toda ligação com o que você viu no 1º ano do Ensino fundamental, entende? A grosso modo. Então, por conta disso, e principalmente que eu a peguei por mais de um ano né, na escola e tal, as coisas se casavam muito. A gente meio que chegava na sala com uma certa bagagem, pelo menos eu sentia isso comigo e com meus amigos, a gente não ia cru pra aula. Então tinha como ter uma certa interação com ela, batendo um papo, conversando sobre a disciplina e a matéria e com os colegas também, entende?

PESQUISADOR: E você FLP o que você achava das aulas, professora J?

FLP: Então eu também achava as aulas dela muito boas né, e essa parte de projetos né ela passava uma aula com características positivas também passava uma aula bastante trabalho para a gente e esses trabalhos *com* autonomia eram bons para a gente, ajudava muito agente desenvolver o trabalho. Os trabalhos que ela passou foram muito legais. Pode desenvolver um trabalho e explicar na hora, aí eu acho isso muito bacana.

PESQUISADOR: Ela me falou e não sabe se foram um de vocês que chamavam ela de “a professora que dava festinha”. Como é que era isso?

CRL: A J ela sempre tinha algum momento do bimestre que ela dava alguma festa. Tinha uma aula que não era aula a gente se reunia para fazer comes e bebes e levava coisa para a gente comer lá bastante coisa também. E era uma aula para, essa era a parte boa da J saber que em algum momento do bimestre a gente ia ter esse momento para relaxar que era uma hora que a gente ia para bater papo e comer. Não vou dizer se divertir porque não era uma balada e

eu acho que era eu que chamava ela assim, chamava muita atenção porque ela era a única professora que fazia isso ela e a EDA também fazia porque a J era uma professora de sala de aula e os professores lá era muito sérios assim não que a J não seja muito séria, ela era sério, mas ela tinha esse negócio legal assim. Tinha uma galera da sala que sempre falava que ela fazia isso porque não queria dar aula mas era uma parada muito estranha, toda vez que ela fazia isso a matéria já estava totalmente dada. Tudo já tinha feito, mas parecia algo que parecia que estava no planejamento dela dentro para a gente descontrair e eu gostava muito.

PESQUISADOR: No geral assim o quê que vocês trouxeram de bagagem assim do CIEP para o que vocês estão fazendo hoje na faculdade porque os dois estão na UFRJ e parece que foram influenciados um aí por uma professora e o outro pela animadora cultural o projeto da animadora cultural como é que vocês vêm a vida de vocês hoje na universidade e esse link?

CRL: É uma coisa muito importante que precisa deixar claro aqui. Ah você falou “projeto da animadora cultural” o projeto não é só da Alice. Uma coisa que eu reivindico muito eu trabalho de todo mundo ali envolvido não só a Alice.

PESQUISADOR: Havia esse link dos animadores culturais com os professores para fazer esse tipo de projeto, essa integração?

CRL: Sim, total. A professora Ana Cristina, Alice a professora Teresa a professora a Hellen, nossa a gente nem via elas separadas assim sempre que a gente via elas para fazer alguma coisa eram elas todas juntas, não existe essa possibilidade de a gente estar só com Alice ali tá só com professora Ana Cristina

PESQUISADOR: Então a interdisciplinaridade era plena ali né?

CRL: Total, as pessoas eram totalmente distintas da professora ANC, para você ter uma noção, a professora ANC e a professora TRZ nem era nossas professoras de sala de aula. E elas davam aula na parte da tarde e na parte da noite e a gente nunca teve aula com elas na sala de aula são amigas próximas mesmo são os melhores amigos. Então assim, a HLL por exemplo ela nunca deu aula para gente em sala de aula ela era professora da sala de leitura entende? Na realidade todos os professores que a gente cria um relacionamento ali tirando a professora Jaqueline nunca foram os professores em sala de aula. Era outra parada, completamente diferente. Por isso eu reivindico muito essa ideia de o projeto não é de uma professora só eram de todos, todas elas trabalhavam muito para fazer aquilo dá certo.

PESQUISADOR: Então esses projetos vocês consideram que eles foram fundamentais na formação de vocês?

CRL: Totalmente, assim, falando de mim, totalmente fundamental. Vou deixar você falar, desculpa Felipe, mas assim para mim foram totalmente fundamentais e eu não teria passado para UFRJ, na colocação que passei se não fosse projeto da HLL. Ala tinha esse projeto.

PESQUISADOR: Ela era animadora cultural?

CRL: Não, ela era coordenadora da sala de leitura olha a hora que eu for ao contrário Alice agente de leitura.

PESQUISADOR: Isso, *agente de leitura*.

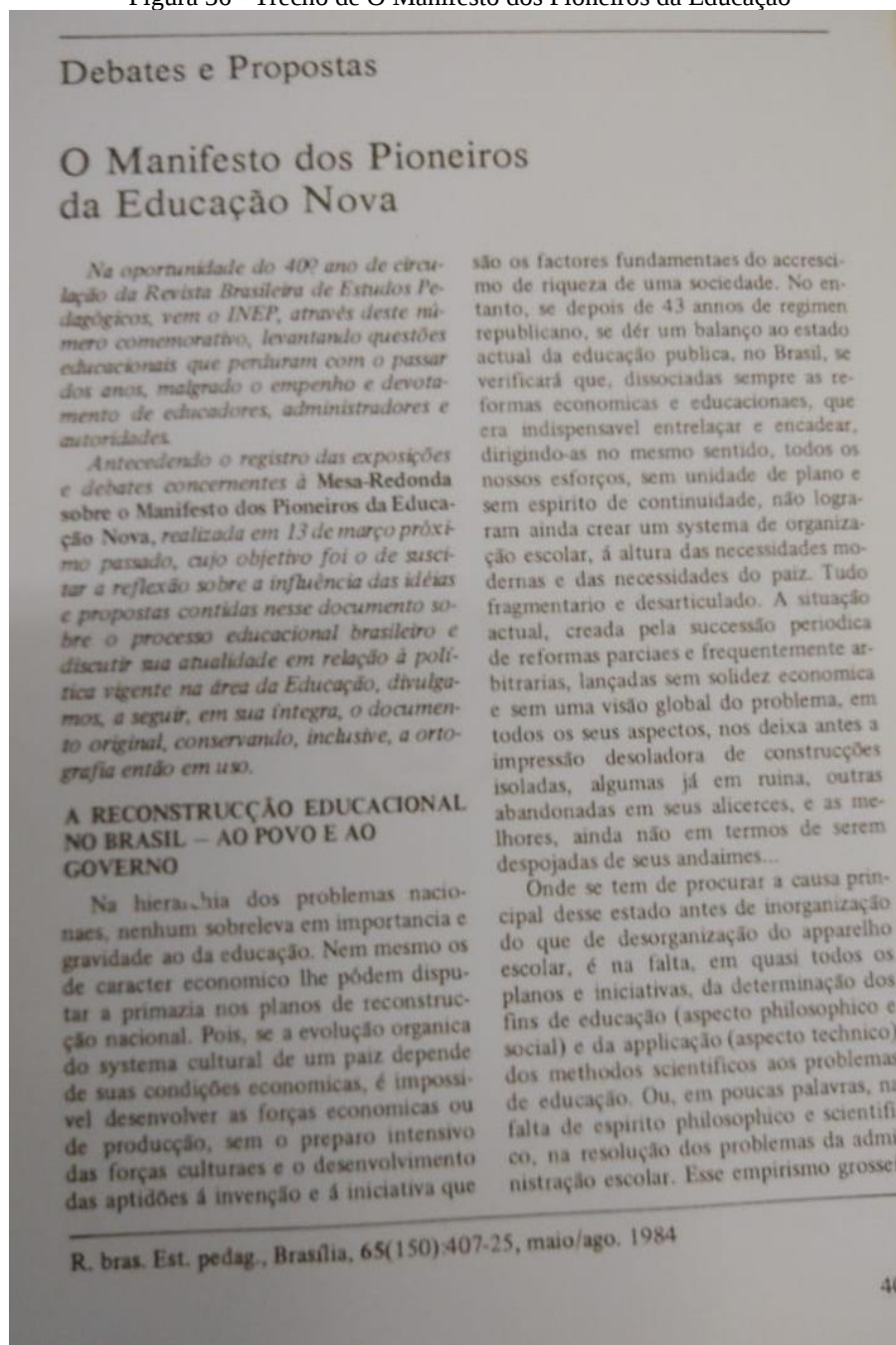
CRL: E aí ela tinha um projeto lá que, você tinha que visitar o CIEP um dia para você ver aquela salinha. A Hellen fez um trabalho incrível lá. Mas enfim, é que é um projeto de salinha de redação onde eu era instrutor de redação eu aprendi muito dando aula lá. Eu não estaria fazendo letras se não fosse por causa da Hellen. Eu não gosto muito de falar isso, eu tenho vergonha, mas ela gosta de expor isso para todo mundo, a primeira coisa que ela fez foi postar uma foto minha no facebook e falara para todo mundo que eu tinha passado em primeiro lugar, entendeu. Mas eu passei e tudo isso foi graças ao projeto. Eu não teria entrado na UFRJ se não fosse por exemplo a Alice e a professora Ana Cristina levando a gente para UFRJ. Não existia para mim essa possibilidade de ir para uma universidade, entende? Para mim era uma coisa totalmente distante. Assim, não vou dizer que era distante da minha realidade, mas era algo que simplesmente era impensável, inimaginável. Durante a minha estrada durante o Ensino Médio não era uma possibilidade para mim, mas eu fui muito incentivado por essas pessoas. E a palavra que mais bate ali também, que era uma palavra que a gente repetia muito também, no Ensino Médio lá era questão da afetividade. Realmente a gente criou laços lá. Então por causa disso houve um certo estímulo para a gente fazer essas coisas. Acima de tudo, de todos os projetos pedagógicos, e tudo mais, a gente se gostava, a gente curti a companhia um do outro, gostávamos de estar próximo um do outro entende? Então assim não adianta de nada você ter uma feira incrível e super elaborada e tal se tem alunos que não se suportam entende? Eles não vão topa fazer nada com você.

PESQUISADOR: Vou falar um pouco de mim que no início eu não gravei também o CRL não tinha chegado. Eu sou professor de sociologia, diretor hoje estou no CIEP 155 e tô terminando aí o meu doutorado agora dia 30 de setembro vai ser minha defesa em educação aí eu fui muito amigo da Jaqueline fui não, ainda sou. A gente deu aula junto no Colégio Estadual Presidente Dutra depois fizemos mestrado juntos e doutorado também na UERJ sendo que ela terminou o ano passado, ela entrou primeiro que eu e eu estou terminando agora. E eu fico muito agradecido aí pela entrevista de vocês a entrevista de vocês vai compor

ali o último capítulo da minha a tese, o capítulo 4, que eu tô falando um pouco da trajetória minha e de alguns professores com os alunos para fechar minha tese muito obrigado também tá terminando aqui o nosso tempo de gravação e estou à disposição aí a hora que vocês quiserem, qualquer colaboração nossa depois se quiserem ler a tese eu mando para vocês tá ok? Fico muito agradecido aí tá. Obrigado aí pela força de vocês fiquem à vontade aí para desligar, axé.

ANEXO E – O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO

Figura 36 - Trecho de O Manifesto dos Pioneiros da Educação



Transcrição de pontos de O Manifesto dos Pioneiros da Educação

A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo

Na hierachia dos problemas nacionais sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de carácter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. [...].

Finalidade da Educação

Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção de vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. [...].

O Estado em Função da Educação

a) A educação, uma função essencialmente pública.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

b) A questão da escola única.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus grãos, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais.

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos, ou crenças), como reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. (REVISTA..., 1984, p. 407-414)

ANEXO F– FOTOS DAS FEIRAS PEDAGÓGICAS DO CIEP M^a JOAQUINA

Figura 37 Grupo de Jongo com senhoras da comunidade de Seropédica.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Figura 38 Máscara pintada por alunos com tema Kizomba: a pedagogia da festa.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Figura 39 - Máscara pintada por alunos em pilastra do CIEP M^a Joaquina.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Figura 40 - Pinturas dos alunos MY e DN sob a orientação da Animadora ND - CIEP M^a Joaquina.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Figura 41 - Apresentação em feira Pedagógica do CIEP M^a Joaquina.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Figura 42 - Feira Pedagógica do CIEP M^a Joaquina



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Figura 43 Feira Pedagógica do CIEP M^a Joaquina.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Figura 44 - Feira Pedagógica do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Figura 45 - Feira Pedagógica do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

Figura 46 Feira Pedagógica do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.



Fonte: Arquivos do CIEP M^a Joaquina de Oliveira.

ANEXO G – FOTOS DO CIEP 165 SÉRGIO CARVALHO

Título: Foto do CIEP 165 Sérgio Miranda de Carvalho.



Fonte: Arquivos do CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho.

Título: Foto do CIEP 165 Sérgio Miranda de Carvalho



Fonte: Arquivos do CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho.

Título: Placa de inauguração do CIEP Brigadeiro Sérgio Carvalho.



Fonte: Arquivos do CIEP 165 Brigadeiro Sérgio Carvalho.

ANEXO H – I FESTIVAL DE MÚSICA - SEEDUC-RJ**Letras das três músicas primeiras colocadas****Feliz Simplicidade**

Ô gente boa que trabalha sempre, pega cedo no batente antes do sol aparecer.

Ô gente simples que é gente que nem a gente, vive a vida alegremente e sabe como viver.

[Instrumental]

Eu vivo sempre caminhando por aí, e vejo tanta diferença popular.

Gente chorando por não ter como levar, pra eternidade o que ganhou sem trabalhar.

Um dia desses vou sair pra te mostrar, até sem rumo e sem motivo pra chorar.

Os pés descalços na poeira do quintal, e as roupas simples penduradas no varal.

Ô gente boa que trabalha sempre, pega cedo no batente antes do sol aparecer.

Ô gente simples que é gente que nem a gente, vive a vida alegremente e sabe como viver.

Ô gente boa que trabalha sempre, pega cedo no batente antes do sol aparecer.

Ô gente simples que é gente que nem a gente, vive a vida alegremente e sabe como viver.

[Instrumental]

Um dia desses vou sair pra te mostrar, até sem rumo e sem motivo pra chorar.

Os pés descalços na poeira do quintal, e as roupas simples penduradas no varal.

Ô gente boa que trabalha sempre, pega cedo no batente antes do sol aparecer.

Ô gente simples que é gente que nem a gente, vive a vida alegremente e sabe como viver.

Ô gente boa que trabalha sempre, pega cedo no batente antes do sol aparecer.

Ô gente simples que é gente que nem a gente, vive a vida alegremente e sabe como viver.

Ô gente boa que trabalha sempre, pega cedo no batente antes do sol aparecer.

Ô gente simples que é gente que nem a gente, vive a vida alegremente e sabe como viver.

E vive a vida alegremente e sabe como viver.

E vive a vida alegremente e sabe como viver.

E vive a vida alegremente e sabe como viver.

E vive a vida alegremente e sabe como viver.

E vive a vida alegremente e sabe como viver.

E vive a vida alegremente e sabe como viver.

E vive a vida alegremente e sabe como viver.

Pescador

Pescador, rema com força não deixes este mar te prender.

Pescador, rema com força não deixes este mar te prender.

Pescador a lua está convidando pra pescar.

Arrastão isca malandra pra por dentro do possar.

Não te esquece um só momento da tua obrigação.

Vai vender tudo na Barra pra poder ganhar o pão.

Vai vender tudo na Barra pra poder ganhar o pão.

Pescador, rema com força não deixes este mar te prender.

Pescador, rema com força não deixes este mar te prender.

Cuidado com a onda forte que distrai tua atenção.

A maré está agitada, pouso bem teu arrastão.

Maria está te esperando, traz biscoito faz café.

Tem amor no pensamento, rezando com muita fé.

Tem amor no pensamento, rezando com muita fé.

Seja forte valente não deixes este mar te prender.

A família te espera unida no lar com prazer.

Ajuda o mundo a sobreviver.

Educa teu filho ensina ser.

Você que não pode um dia aprender.

Não se envergonhe só por não poder.

É grande demais o teu saber.

A vida é dura, mas dar prazer.

Viver para o mar...

No mar morrer.

Morrer

Pescador, rema com força não deixes este mar te prender.

Meu Barraco em Verde e Rosa

Minha mangueira querida, de todo o coração o poeta, a minha escola. E aos grandes poetas da verde e rosa.

Ao mestre.

Pintei, meu barraco com as cores da mangueira.

Minha estação primeira, meu verso, prosa.

Como ficou lindo ficou belo.
Meu barraco, meu lar, meu castelo, que pinteí de verde e rosa.
Como ficou lindo ficou belo.
Meu barraco, meu lar, meu castelo, que pinteí de verde e rosa.
E por amor e paixão a mangueira, pinteí o C de Cartola no portão de madeira.
Coladinho ao Z de dona Zica Meu barraco, meu lar, meu castelo fica muito mais lindo.
Vou gritar pro mundo eu sou mangueira.
Minha paixão meu abrigo.
E até jurar pro morro inteiro.
Quando morrer vou te levar comigo.
Vou gritar pro mundo eu sou mangueira.
Minha paixão meu abrigo.
E até jurar pro morro inteiro.
Quando morrer vou te levar comigo.
E por amor e paixão a mangueira, pinteí o C de Cartola no portão de madeira.
Coladinho ao Z de dona Zica meu barraco, meu lar, meu castelo fica muito mais lindo.
Vou gritar pro mundo eu sou mangueira.
Minha paixão meu abrigo.
E até jurar pro morro inteiro.
Quando morrer vou te levar comigo.
Vou gritar pro mundo eu sou mangueira.
Minha paixão meu abrigo.
E até jurar pro morro inteiro.
Quando morrer vou te levar comigo.
Canta minha mangueira querida, minha estação primeira.
Aos grandes poetas da verde e rosa, a minha homenagem a minha escola.

Título: Foto da Contracapa – Festival de Música.

ANEXO I – COMENTÁRIOS DE EX-ALUNOS EM GRUPO DO FACEBOOK

Comentários de ex-alunos retirados do grupo Das Antigas do C.E. Presidente Dutra, no Facebook, sobre o ex-professor Mauro Fernandes dos Santos.

0,5 pontos pra quem já estudou com ele

Eu... Ele perdeu meu trabalho, perturbei ele até ele encontrar. Eu não gostava dele, mas nas fotos que tirei antes da formatura, eu estava do ladinho dele 🤔🤔🤔

3 d Curtir Responder

1 👍

Mauro Fernandes, professor de filosofia, ateu 🤔 Uma vez quase batemos nele, pois ele ficou debochando da existência de DEUS, e de quem acreditava nele 🤔

3 d Curtir Responder

1 👍

Ótimo professor ❤️❤️

Eu, e era uma comédia a aula.

Fonte: Grupo do Facebook “Das Antigas do Colégio Estadual Presidente Dutra.

ANEXO J – RELATO DO CAPITÃO SÉRGIO MIRANDA DE CARVALHO

Capitão Sérgio: Boa noite meus amigos, eu me sinto muito feliz de estar aqui em Capinas e poder iniciar este trabalho proposto por Markun e quero antes dizer aos senhores o seguinte: que eu tenho que começar um pouco antes de 68 quando eu, o caso PARA-SAR eclodiu e fazer um pequeno relato para que os senhores entendam a mim, a minha obra e o meu caso político que perdura até hoje e perdurará já na história. Eu sou um homem que nasci em 1930, tenho, portanto, 56 anos atualmente e entrei para aeronáutica em 1948 como cadete nos Afonsos no Rio de Janeiro, sou carioca e a minha geração era marcada pelo pós-guerra quando os aviadores aliados bateram o nazifascismo naquela batalha épica lá do Canal da Mancha, e aquilo tudo que o cinema nos trazia da luta dos aviadores contra a tirania hitlerista. A minha geração aqui no país tinha aquela imagem também dos pioneiros do Correio Aéreo Nacional o Brasil com gigantismo territorial aquele fascínio pela aventura o desbravamento, aquilo tudo nos norteou pro caminho das armas em especial da força aérea que foi a carreira que eu escolhi. No campo dos Afonsos eu tive uma formação militar que tiveram os outros militares que estão por ai da minha geração é claro e em 1959 eu dou um salto ai de 48 em que eu entrei para 59 o PARA-SAR foi criado na minha casa companhia de dois companheiros, nós éramos tenentes, um médico Rubens Marques dos Santos, que eu trato como DOC e o Roberto Guaranis, nós éramos instrutores da escola da aeronáutica de três disciplinas era a academia da força aérea hoje, ensinávamos Educação Física, Paraquedismo e Sobrevivência. Quando num diálogo com Charles Aston que foi uma figura lendária, Charles me contou que tinha ganho em Ottawa em Canadá uma menção honrosa preconizando a criação de unidades aeroterrestres de salvamento e que no mundo diversos países já tinham adotado a tese de Charles, Charles representado o Brasil e que no nosso país a tese não tinha vingado. E conversando com Charles eu já paraquedista, militar, com vários cursos lá dentro da brigada aeroterrestres, eu vi que a ideia de Charles além de fantástica podia ser viabilizada muito mais facilmente com tecnologia moderna, isto é, paraquedas dirigíveis, explosivos mais modernos e aviões mais velozos e helicópteros. Então nós concebemos aquilo que era o grande charme do PARA-SAR que era o acesso vertical, era aquilo que queimava etapas viabilizava qualquer coisa não havia nada impossível tudo era possível é claro com uma dose maior de sacrifício. Assim como não havia duas missões iguais. As missões era só missão de salvamento de resgate, para os senhores terem uma ideia nós viajávamos 240 dias por ano e ia desde a localização e namoro com nações indígenas isoladas ao problema de dirimir dúvidas litigiosas de fronteiras que fronteiras que não tem divisores de água há necessidade de

demarcar fronteira o problema de prospecção geológica de superfície feitos para Petrobras, CPRM. O problema de localização de campos para criação da fronteira viva do país porque há faixas de fronteiras que existe 700 km de área abandonada a localização da rede de torres de micro-ondas o desbravamento de rotas como a Rorimã, a rota Rio-Manaus que hoje todos voam há 12 mil pés, 12 mil metros alias mas lá em baixo tem uns rádios faróis que balizam o piloto basta ele rodar a se ele tá no rumo conquistado por baixo com grande sacrifício e eu me orgulho de ter colaborado com os irmãos Vilas boas, paulistas e ter convivido também com homens do quilates Noel Nutels, com a sua serviço do SUSA. Serviço de Unidade Sanitária Áreas. Então, foram 10 anos vividos na companhia de gente habilitada, cientistas da escola paulista de medicina é cientistas do museu Emílio Goeldi de Belém. Então foram 10 anos vividos intensamente onde eu executei 873 saltos e eu e meus companheiros tivemos uma vida realmente muito gratificante. Quando em determinado momento, vamos agora pra 68, corria tudo risonha e franco, quando em 68, eu sou chamado no gabinete do ministro da aeronáutica pra salvar o Brasil do comunismo. Eu estranhei, eu salvar o Brasil do comunismo, mas como minha unidade tinha um poder de fogo muito grande de fogo no caso nós tínhamos estocado 30 toneladas de plástico de composto de C-5, é um explosivo na época era o mais moderno do mundo e 10 anos de trabalho com explosivos. Então eu fiquei surpreso e o chefe do gabinete o ministro brigadeiro Burnier me disse que havia a necessidade de se fazer uma escalada terrorista que seria toda atribuída aos comunistas. Essa escalada consistia inicialmente em pequenas cargas na C.A., City Banc e na embaixada americana e em determinado momento, alguns dias mais tarde, haveria o clímax da escalada com a destruição de Ribeirão das Lages que era uma represa que supre o Rio de Janeiro e o grande gasômetro do Rio de Janeiro, essas explosões seriam no mesmo instante feitas por controle remoto e à tardinha na hora do rush quando a massa operária regressava para os subúrbios. Isso aí deixaria a cidade sem luz, sem água, sem força, milhares de mortes, um caos. Mas já a opinião pública no Rio preparada contra os comunistas. Eu perguntei ao brigadeiro, quem de verdade os comunistas? Ele me disse que comunistas no geral eram aqueles que contestavam a revolução e que tinham profissões liberais, médicos, professores, jornalistas, quer dizer numa simplicidade geral ele achava que salvaria o Brasil dessa maneira. Ele me disse que uma vez o caos desencadeado os comunistas seriam cassados a pauladas e mortos até a terceira geração como já ocorrerá na Indonésia e que logo após a deflagração do caos, caberia nós a executar fisicamente 40 lideranças político-militares. Ele declinou o nome de cinco e disse que as demais 35 seriam declinadas de cinco em cinco e os cinco declinados foram o Carlos Lacerda, o Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, o Don Helder Câmara e o general

Mourão Filho. Eu estranhei o Mourão Filho tá naquela relação que os quatro outros eu sabia que ele tinha problemas, os militares tinham problemas com os outros quatro. E ele me disse: “Enquanto você fica como um bobão na selva”, ele tinha uma grande prova que o Mourão deveria morrer. Era uma foto do Mourão no dia da revolução que ele chegou no Rio, foi visitar o Juscelino na praia de Ipanema e estava ao lado a dona Sara do Alkmin e ele me disse: “Esse é o sustentáculo militar do retorno desse outro” que o Juscelino era senador da república na época e ele previa que o Mourão, apesar de ser ministro do Superior Tribunal Militar, caso o Juscelino voltasse ao poder os dois eram conterrâneos, mais ou menos da mesma idade, o Mourão seria o sustentáculo militar pro Juscelino e por isso devia morrer. Os outros 35 eu nunca soube. Eu considerei a ideia totalmente alucinada e ponderei e que inclusive se ocorresse o clima de guerra quente disse que duraria seis meses e que a vitória seria total porque a esquadra americana dominava o atlântico sul e os comunistas não teriam fronteira de apoio. Eu disse que nós perderíamos a nossa unidade territorial. Ele disse pra mim com a maior naturalidade que isso já estava previsto que logo que começasse a ação, tropas, unidades aerotransportadas norte-americanas e citou até 82ª sediadas no canal do Panamá, ocupariam as entradas da Amazônia legal pra salva guarda do mundo livre. Com o passar dos meses os americanos indenizariam o governo brasileiro com o super plano Marshall que permitiria o restante do país padrão europeu em meses e que até se achavam patriota. Eu ponderei que nós da Força aérea já tínhamos perdido com a conquista da integração da Amazônia mais de 300 companheiros e que figuras como Plácido de Castro no Acre, ele me gozou e disse que Placi? Aquele que jogou no Bangu? Então, era um clima assim extremamente alucinado e ele naquela jactância de poder absoluto. Eu então radicalizei minha posição e ele então disse: “Olha, eu quero depois da manhã aqui, todos do PARA-SAR”. Que até então, só eu e ele conversávamos. Eu fiz três reuniões com ele, eu estou sintetizando as coisas porque é a quarta vez que eu conto essa história, eu tenho que sintetizar se não... Ele disse, eu quero todos aqui e eu disse, mas como assim? Eu quero oficiais sargentos e cabos. E dois dias depois, no dia 14 de junho, estávamos todos lá. Foi um clima muito tenso, porque, ele estava armado, eu estava armado, os meus companheiros estavam armados ele cercou o salão nobre com uns soldadinhos armados com metralhadora e ele então fez o discurso extremamente alucinado dele e após explicar seus pontos de vista, ele disse: “Quem concorda ou não concorda?”. E perguntou primeiro pra quatro, nós éramos 41 homens, quatro ele sabia que estava com ele. Os quatro concordaram com ele. O quinto a ser perguntado fui eu e ele encostou em mim me cuspidando todo ele todo exaltado, e me perguntou se eu concordava ou não. E eu disse pra ele berrando também eu me descontrolei e disse que não concordava e que

considerava a proposta dele imoral, indigna ao militar de carreira e que em quanto tivesse vivo, isso não aconteceria no Brasil. Ele se exasperou mais e disse que não permitia, não aceitava que eu continuasse falando me estendendo, que eu calasse a boca, eu berrei que eu não me calava que o ministro seria sabedor desses fatos. E esperava que ele me desse voz de prisão, porque naquela altura, o clima estava irrespirável e eu estava disposto a não me entregar preso. Quer dizer, fatalmente, ou nós dois morreríamos, ou ele morreria, não sei, aí a história ficaria na suposição. Mas o fato é que ele de vermelho ficou lívido, baixou a cabeça e saiu da sala com os quatro que tinham acompanhado ele. Nessa altura meus homens já tinham dominado os soldadinhos que estavam de metralhadora, que estavam atônitos os meninos de 19 anos não estavam entendendo nada daquela loucura, não houve um tiro, eu restabeleci a situação, levei meus homens a escada que era no 11º andar no ministério da aeronáutica no Rio, e eu não sabia se o Burnier tinha saído para armar uma resistência ou não. Ali tinha muito civis, mulheres, funcionários, podia ocorrer ali um imprevisto, o imprevisível. Mas os homens desceram a escada, os 11 andares, eu tentei falar com o ministro com esse deslocamento eu mudei o rumo da entrada da sala do ministro, entrei na sala de um colega do Barata Neto, e o Barata viu minhas feições alteradas, “O que que houve?”. Eu disse: olha houve isso, isso e isso. Ele disse “Burnier tá louco?”. O ministro [...] você quer matar o velho? O ministro tem que se preparar pra ele saber. Eu confiando em um colega de turma, se der, amanhã eu volto aqui para falar com o ministro. Bom, na noite desse dia, onze e pouca da noite, o Barata ligou para minha casa e disse: “Olha Sérgio, o Burnier mandou dizer que admirou muito a tua coragem em enfrenta-lo. Que se ele quisesse tinha te esmagado como mata um piolho. Você deve voltar ao comando do PARA-SAR, manter a boca fechada, que em boca aberta entra mosca.” E eu disse: Barata e o ministro? O ministro está cruzando o atlântico indo para Lisboa, pras comemorações cabralinas. Eu disse, Barata, você me traiu! Ele bateu o telefone. Então a partir desse momento eu peguei minha mulher, fui a casa de um irmão mais velho que era um oficial da marinha, e dali fomos para casa do Délio Jardim de Matos que mais tarde viria a ser ministro. O Délio ouviu aquilo tudo perplexo, só tem um homem pra segurar um abacaxi desse: é o velho Eduardo Gomes. Fomos pra casa de Eduardo Gomes. Eduardo Gomes perguntou a quem eu era subordinado operacionalmente? Eu digo: major é o brigadeiro Itamar Rocha. Ele disse: “Amanhã de manhã, os dois aqui, eu e o Itamar.” Lá o brigadeiro Eduardo, sugeriu ao Itamar que procedesse à uma investigação sumária imediata, inclusive, até pra apurar a veracidade das minhas denúncias. Itamar assim fez, ouvindo 41 homens que na frente dele respondiam um questionário de próprio punho e saiam sem ter contato com os demais. O resultado desse inquérito deu um resultado de 37 a 4.

37 confirmando as denúncias que eu fiz por escrito no relatório na presença de Eduardo Gomes e de Itamar Rocha na casa de Eduardo. Muito bem, aí estava iniciado o caso PARA-SAR, porque paralelo a isso, foi feito um inquérito no SNI e outro no ministério da justiça. O do SNI pelo coronel Nóbrega e no ministério da justiça pelo brigadeiro Guimarães de Matos. Por acaso antes de vir para aqui, passei ontem na casa do Nóbrega e o Nóbrega deu pra Markun um depoimento dele pra ser lido aqui como homem do SNI que em 1968 assessorou o chefe do SNI que era o general Médici sobre a veracidade do que ocorria no seio da força aérea. Pra resumir a coisa, nos três inquéritos, a verdade ficou com o capitão que era eu. Então estava criado um caso militar de grande impacto e os militares que tinham aquela auréola de mito, heróis de 1922 do tenentismo que no caso eram o Eduardo, o Juarez ... Cordeiro de Farias, fecharam com minha posição. Oficiais jovens e oficiais generais, na ordem assim de 80% apoiaram a atitude minha a essa altura já endossada pelo brigadeiro Itamar Rocha. E então, estava criado um grande caso militar e na época a imprensa era livre. Eu tô me referindo ao período entre junho e dezembro de 1968. Nessa oportunidade, nessa ocasião eu tive o prazer de entrar em contato com vários personagens citados que deverão vir aqui por exemplo, conheci Gabeira que é um jornalista do jornal do Brasil. Conheci Covas, que era, representava, na época nós dizíamos até que era de esquerda era o Covas e Marcelo Alencar. Mario Martins que era o homem que representava o centro, era um ex-senador da UDN, oriundo da UDN. Então na casa do Eduardo Gomes houve várias reuniões onde eles buscavam uma solução para a revolução que tinha se perdido. Eles desejavam o retorno do Castelismo por um período curto e a história é interessante eles escolheram lá com bom senso que o homem que seria escolhido assim transitoriamente seria um anfíbio que no entender deles era o homem que foi prefeito de São Paulo, Faria Lima. E o Faria Lima tomou conhecimento dessa escolha que era uma coisa que o povo não entrava. Era uns militares resolvendo os destinos aí. E naquela noite o Faria Lima teve um infarto, não se de emoção e morreu. Mas o fato é o seguinte, que ficou decidido que a denúncia dos fatos a nação seria realizado por Daniel Criguian que era o líder do próprio governo. E isso o Daniel Criguian relata no livro dele, não lembro bem o título, de memória, tem lá um capítulo PARA-SAR onde ele esmiúça isso. Mas pra surpresa de todos, 48 horas antes o fato relatado à nação em uma seção pinga fogo por Maurílio Ferreira Lima que hoje é deputado que era um jovem deputado considerado de esquerda na época e aí o pessoal de centro e de direita se sentiu traído e então o pessoal ultraradical de direita tomou conta do espetáculo e na verdade a noite baixou com o AI-5. Por isso eu não fui cassado. Eu, esse fato ocorreu em junho de 68 os três inquéritos me dando razão levaram o presidente Costa e Silva a mandaram o brigadeiro Délio

em minha casa em Recife onde eu depois de ter ficado preso 70 dias eu fiquei sem função. E Délio disse que o presidente teria dito que eu voltaria ao comando da unidade que tinha fundado quando ele pudesse trocar de ministro sem ser numa crista de crise política e que o novo ministro anularia minhas punições e a vida continuaria. Muito bem, o presidente Costa e Silva teve um derrame, veio a junta militar trio viraton e com três dias de trio viraton eu fui reformado com base no ato institucional. Posteriormente, o ministro Márcio tentou um processo contra mim, esse processo eu fui vencedor na auditoria militar e no superior tribunal militar por unanimidade. Mas a verdade é que como a constituição que vigora é a constituição feita pelos militares da junta, nenhum ato institucional é passível de revisão tal artigo 11 a não ser que se modifique a constituição que deve ocorrer agora com a constituinte. E ficou sem solução o meu caso, é um caso que eles aplicam uma lei de anistia que eu me recuso a aceitá-las porque eu acho que anistia é perdão e esquecimento, eu acho que um caso como o meu, não é pra ser perdoado e nem esquecido, é pra ser lembrado como nós estamos fazendo aqui e exaltado para que aqueles oficiais jovens que detenham a posse das armas entendam que o militar jamais pode ser fanfarrão e nem fugir das suas atribuições. Isso é importante que seja lembrado, é muito mais importante que um aspirante que eu tô pouco me lixando em ser capitão, na verdade hoje eu sou um coronel, devia ser um brigadeiro, mas até eu gosto que me chame de capitão que dá uma ilusão que eu tô mais jovem. E isso tudo é bobagem. Que importa é o fato e que esse fato tenha um final e eu entrei na justiça agora recente com o Dr. Sobral Pinto e a OAB fechando num caso. Há 15 dias atrás, o conselho de defesa da pessoa humana mandou um expediente pra mim reabrindo o caso PARA-SAR eu vou a Brasília conversar com o ministro Paulo Brossard e o Dr. Barbosa Lima Sobrinho relator desse processo, fez um relato muito elogioso pra mim e transcreve no relato um discurso do senador Paulo Brossard feito em 80 me botando nos píncaros da lua. E eu vou a Brasília e converso com Paulo Brossard e digo: Olha, aqui tem um discurso do senhor feito em 80 o Dr. Barbosa Lima registrou aqui. Aí o senador Paulo Brossard me diz “Meu jovem herói...” com a voz gaúcha. O discurso do senador Paulo Brossard não pode ser o mesmo do ministro Paulo Brossard. Quer dizer, tudo isso me entristece, a gente ri, mas é uma realidade triste e eu disse para o ministro Paulo Brossard que lamentavelmente no meu conceito o que fazia o homem não era a função e sim o homem que faz a função. Bem a vida continua, eu sou um homem tranquilo repetiria tudo que fiz um milhão de vezes. Graças a Deus sou respeitado até pelos adversários sou um homem tranquilo, tenho três filhos uma netinha de 8 anos, não ando armado e sou um homem muito tranquilo e estou aqui a disposição dos senhores pra qualquer pergunta que é uma história muito longa são 19 anos de vida e é isso. Muito obrigado.

ANEXO K – propaganda dos JOGOS OLÍMPICOS DE SEROPÉDICA

VEM AÍ OS JOGOS OLÍMPICOS DE SEROPÉDICA

www.seropedicaonline.com › notícias › seropedica

19/10/2015 · A abertura dos Jogos Estudantis de Seropédica acontecerá na Praça de Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Ginásio Poliesportivo, a partir das 14 h. A UFRRJ fica localizada no km 7 da BR-465 (km 47 da antiga Estrada Rio-São Paulo), no bairro Ecologia.

www.seropedicaonline.com › notícias › vem-ai-os

04/10/2013 · A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE) estará realizando no dia 07 de outubro a Cerimônia de Abertura dos Jogos Estudantis municipais, a solenidade se realizará no Ginásio de Esportes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a partir das 13 h.

www.seropedicaonline.com › notícias › abertura-dos

13/07/2016 · Nesta segunda-feira (12) a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE) de Seropédica realizou, no ginásio esportivo da Praça de Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos Estudantis de Seropédica 2016 (Joes 2016).

www.seropedicaonline.com › prefeitura › smece

26/07/2016 · Foram pouco mais de duas horas de festa que oficializaram o encerramento dos I Jogos Olímpicos Estudantis de Seropédica 2016 (Joes 2016). A solenidade e entrega da premiação aconteceram no Ginásio Poliesportivo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), contando com diversas apresentações artísticas, incluindo números de dança realizados pela equipe da subsecretaria. [...] Nesta segunda-feira (12) a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE) de Seropédica realizou, no ginásio esportivo da Praça de Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos Estudantis de Seropédica 2016 (Joes 2016). Antes dessa solenidade, a oficialização do início dos *Joes 2016* aconteceu em frente à Prefeitura de Seropédica, de onde saiu uma comitiva formada por atletas, alunos da rede municipal de

Educação e funcionários da SMECE, que percorreu alguns pontos do centro da cidade levando a “tocha olímpica”, que foi acesa pelo prefeito Alcir Martinazzo.

ANEXO L – PESQUISA SOBRE AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA

Datafolha: 40% dos alunos correm risco de abandonar a escola

Pesquisa encomendada por Fundação Lemann, Itaú Social e BID aponta efeitos preocupantes na educação durante a pandemia

Crianças e jovens mais tristes, agitados, nervosos e com medo durante a pandemia é o cenário que mostra a pesquisa Datafolha “Onde e como estão as crianças e adolescentes enquanto as escolas estão fechadas?”, encomendada pela Fundação Lemann e Instituto Natura. A pesquisa ouviu 1315 responsáveis por mais de 2.100 crianças e adolescentes (4 a 18 anos) matriculados na rede pública ou fora da escola, de todo o Brasil. Também foram entrevistadas 218 pessoas com idades entre 10 e 15 anos. O levantamento foi feito entre 16 de junho e 7 de julho de 2021.

A pesquisa foi dividida em quatro dimensões a partir da visão de pais e responsáveis:

1. situação do ensino na pandemia;
2. segurança e atividades no ambiente doméstico;
3. segurança alimentar;
4. saúde mental e comportamento.

Os resultados também contemplaram respostas dos próprios jovens sobre a saudade da escola e os sonhos para o futuro.

De acordo com os pais e responsáveis, 94% das crianças ou adolescentes tiveram alguma mudança de comportamento durante a pandemia. A maioria ganhou peso no período (56%); 44% se sentiram tristes; 38% ficaram com mais medo; e 34% perderam o interesse pela escola. Entre os que ficam sozinhos em casa, são mais altos os índices dos que passaram a dormir mais, ficaram mais quietos ou têm mais dificuldades para dormir.

Outro impacto da pandemia é a insegurança alimentar: 34% das famílias afirmaram que a quantidade de comida foi menos que o suficiente. Nesta questão, as desigualdades aparecem na pesquisa de forma contundente. Enquanto 46% das famílias no Nordeste apontam insuficiência na quantidade de comida, no Sul esse dado cai para 18%. Entre os que relataram insuficiência de alimentos, 63% são pretos e pardos, 63% das famílias ganham até 1 salário mínimo e 66% afirmaram que alguém dentro de casa perdeu emprego ou renda na pandemia.

O Datafolha também mostrou que as refeições das crianças e adolescentes eram melhores antes da pandemia. A avaliação da alimentação como “ótima ou boa”, por parte dos

responsáveis, caiu de 81% no período anterior à pandemia para 74% hoje; “regular” aumentou de 16% para 23%; e “ruim” se manteve estável em 2%.

Para saber onde e com quem estão as crianças e adolescentes enquanto as escolas estão fechadas, foram feitas algumas perguntas aos responsáveis relativas à rotina. 10% das crianças e jovens passam o dia na casa de outras pessoas, sendo metade destes na residência dos avós. Dos 90% que ficam na casa de seus responsáveis (pai, mãe, madrasta e/ou padrasto), 14% permanecem sozinhos no local ou apenas com irmãos, sem adultos responsáveis. A pesquisa também mostrou que a rotina de atividades em casa mudou: 37% das crianças e adolescentes estão jogando videogame ou celular com mais frequência do que antes da Covid-19 e 43% aumentaram as horas de TV.

Outro dado importante mostrou que 6% dos jovens entre 7 e 18 anos estão trabalhando, sendo maior o percentual entre os pretos (10%). Do total de jovens trabalhando, 60% começaram em 2021 e 74% são meninos. A idade média é de 16 anos, sendo que 9% têm entre 11 e 14 anos, 68% entre 15 e 17 anos e 23% têm 18 anos.

Além dos pais e responsáveis, a pesquisa também ouviu jovens de 10 a 15 anos para entender as suas expectativas e descobriu que 75% deles sentem falta das aulas presenciais ou de algum professor e 60% sentem falta do convívio social e dos amigos.

Outro ponto importante levantado pelas crianças e adolescentes foi o que vem daqui para a frente, pois 66% acreditam que terão o futuro muito ou um pouco prejudicado por conta da pandemia.

E não só o futuro, mas os sonhos dos jovens também foram colocados em xeque. 40% dos jovens sonhavam com profissões antes da Covid-19 e, agora, esse número caiu para 37%. Também surge uma nova variável depois da crise: 17% afirmaram que seu sonho é que a pandemia acabe.

A pesquisa mostrou que 3% das crianças e adolescentes não estão matriculados na escola. Desses, 32% afirmaram não estar na escola por conta da pandemia e outros 32% afirmaram não encontrar vaga na rede pública de ensino. Além disso, 62% das crianças fora da escola têm entre 4 e 6 anos.

Sobre as atividades escolares para fazer em casa, os estudantes estão fazendo as tarefas recebidas (92%), e os responsáveis afirmam estar engajados com o processo – 89% deles disseram acompanhar as atividades feitas pelas crianças e adolescentes na escola e nas aulas on-line. 53% dos estudantes dedicam até duas horas diárias para essas tarefas.

Outro dado que chama a atenção é o da diferença regional na reabertura das escolas. No geral, 34% das escolas reabriram no país, segundo os pais e responsáveis. Na região Sul,

esse número sobe para 62%, enquanto na região Centro-Oeste, cai para apenas 8%. O acesso à internet também se mostrou bastante desigual entre as regiões e a renda das famílias. Enquanto a média geral mostra que 54% têm banda larga em casa, nas casas com menor renda esse número é de 41%. Regionalmente, vemos que o Nordeste tem 43% de famílias com acesso à banda larga contra 68% do Sul.

Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/datafolha-40-dos-alunos-correm-risco-de-abandonar-a-escola>>. Acesso em 25 jun. 2021.

**ANEXO M - LISTA DE TRABALHOS PUBLICADOS E APRESENTADOS EM
EVENTOS 2018 - 2019**

OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA: histórias da animação cultural. Coletânea: INSTITUIÇÕES ESCOLARES – memórias e narrativas. Jussara Cassiano Nascimento; Lia Ciomar Macedo de Faria (Organizadoras) V. 1. Editora CRV Curitiba – Brasil, 2020.

Histórias da Animação Cultural nos CIEPs 155 e 165 a Partir de Cecília Conde e M^a Lucia Freire. IX Congresso Brasileiro de História da Educação.
Seminário Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

A IMAGEM DA MULHER NEGRA NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS OU A BELEZA DOS CRESPOS. Coletânea: INSTITUIÇÕES ESCOLARES: memórias e narrativas. Jussara Cassiano Nascimento; Maria Angélica da Gama Cabral Coutinho (Organizadoras) V. 2. Editora CRV Curitiba – Brasil, 2021.