



**O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Entre a prescrição e a aplicação**

**The Pedagogy Program at the Federal University of Espírito Santo (UFES) – Between Prescription and Application**

Luiz Antonio Gomes Pinto  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Vitória-Brasil

Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Vitória-Brasil

**Resumo**

A introdução de disciplinas sobre a história e cultura de povos africanos e afro-brasileiros no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), acompanhou o movimento iniciado nos anos 1990, com a pressão de movimentos sociais negros, intelectuais e educadores. Esse processo ocorreu paralelo ao aumento de pesquisas sobre os povos africanos no Brasil. Tal mobilização foi impulsionada pela aprovação de leis que reforçaram a importância do tema para a formação de professores. Dessa forma, tornou-se necessário sistematizar os conhecimentos que chegariam aos estudantes de Pedagogia e Licenciaturas. Para os resultados dessa pesquisa identificamos os marcos temporais da inclusão e organização das disciplinas, ementas e referências bibliográficas dos programas.

**Palavras-chave:** História da África; Pedagogia; Legislação Educacional.

**Abstract**

The inclusion of courses on the history and culture of African and Afro-Brazilian peoples in the Pedagogy curriculum at the Federal University of Espírito Santo (UFES) followed a movement from the 1990s, driven by Black social movements, intellectuals, and educators. This process paralleled the growth of research on African peoples in Brazil and was reinforced by laws highlighting the importance of this topic in teacher education. It became necessary to systematize the knowledge addressed to Pedagogy and Teaching students. The study identifies milestones in the inclusion and organization of these courses, their syllabi, and bibliographic references.

**Keywords:** African History; Pedagogia; Educational Legislation.

# O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Entre a prescrição e a aplicação

## Introdução

Este artigo analisa os processos de constituição das grades curriculares e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, no contexto da inserção curricular de disciplinas que versam sobre os povos africanos e afro-brasileiros. O período em questão abrange as décadas de 1990 e a primeira metade dos anos 2000, quando os cursos de graduação passaram a aplicar as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) 9.394/1996, complementada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no que diz respeito ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

As mudanças curriculares, a partir desse momento, podem ser compreendidas como resultado dos esforços dos movimentos sociais negros, nos meios acadêmicos, que buscaram transformar as narrativas sobre a população negra, desafiando a passividade frequentemente retratada na historiografia tradicional. Essa transformação visava à supressão do processo de ocultamento imposto pelas narrativas históricas etnocêntricas ou oficiais, que frequentemente eliminavam da história brasileira as resistências, conflitos e diferentes formas de violência associadas ao período de escravidão. Grande parte desses enredos foi elaborada ainda no século XIX, marcada pela romantização da escravidão e pelos discursos de identidade nacional, que, por não conseguirem retirar o negro do cenário social, buscaram sua integração como um dos elementos formadores de tal identidade.

Para problematizar o processo de inclusão de disciplinas que promoveram mudanças nos currículos, analisam-se os PPCs, junto às ementas das disciplinas e às referências bibliográficas presentes nos programas. O cruzamento das informações extraídas desses documentos permite compreender como as relações de força refletem as realidades sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais.

Analisando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em sua versão mais recente (2018), existem três disciplinas que abordam o tema África, Africanos, e Afro-Brasileiros – Afrodescendentes de forma transversal, ou seja, incluídos na ementa sem, no entanto, abordá-los de forma específica: TEP13393 – *Educação para as Relações Étnico-Raciais*; LCE13365 – *Leitura, Oralidade e Escrita*, e LCE13380 – *Português: Conteúdo e Metodologia*.

Neste PPC, a única referência ao tema aparece na citação do documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e*

*Cultura afro-brasileira e africana* (Brasil, 2005), incluída nas referências da disciplina *Educação para as Relações Étnico-Raciais*. O documento menciona a Lei 10.639/2003 reproduzindo na íntegra o texto da lei. Neste sentido, não são perceptíveis mudanças significativas entre os Projetos Pedagógicos de 2006 e 2018, no que concerne à legislação específica sobre o tema, o que aponta para a permanência não apenas dos objetivos como também do projeto do curso.

A metodologia utilizada para a análise é o método *indiciário* e a *micro-história italiana*, resultado da articulação de interesses em pesquisa histórica de Carlo Ginzburg (2007; 2012) e Giovanni Levi (1992; 2000; 2020) e o *Jogo de Escalas* (Revel, 2010). Essas metodologias foram fundamentais para avaliar os processos de inclusão dos temas nas disciplinas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, em contexto de mudanças da legislação, com a aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, com o objetivo de adequar o curso às prescrições das leis.

O método indiciário foi bastante útil para identificar, a partir da análise documental e bibliográfica, os movimentos para a introdução dos temas em contextos de transformação. As fontes – resoluções e a legislação – foram analisadas tendo em vista as intencionalidades explicitadas ou não que apontam para eventuais mudanças e permanências. Em relação à bibliografia referenciada nas disciplinas, a escolha refletiu a posição e os objetivos do curso, ou seja, ampliar a discussão sobre a sociedade brasileira e como os temas permeiam as narrativas históricas e sociais. Assim, optou-se por analisar algumas das obras, pois as ancoragens teórico-metodológicas indicam as direções tomadas pelas disciplinas e pretende que os estudantes compreendam as dinâmicas e tensões da sociedade brasileira.

Esse movimento foi influenciado pelos contextos micro (das discussões no interior da universidade e as pressões dos movimentos sociais) e no macro (com a observância das resoluções da ONU – Organização das Nações Unidas(2001) sobre a necessidade de combate ao racismo e outras formas de discriminação), além daquelas que representaram mudanças nos paradigmas teórico-metodológicos no âmbito das ciências sociais, com as aproximações com a *história cultural* (Burke, 2005) e estudos decoloniais (Hall, 2006; Bhabha, 2004).

### **Discussões sobre a estrutura curricular do curso de Pedagogia**

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (2006), estão listados os documentos que fornecem a base que orienta a estrutura e

*O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Entre a prescrição e a aplicação*

funcionamento do curso. O objetivo, no documento, é pensar a educação como um fator de promoção da igualdade social, refletindo as mudanças sociais e políticas verificadas no Brasil entre meados da década de 1980 até a aprovação das leis que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (2008). Entretanto, o PPC não cita a Lei 10.639/2003 (documento foi aprovado em 2006).

Em relação à bibliografia utilizada nas disciplinas, destacam-se obras que têm como objeto os movimentos e as relações sociais, além de outras de caráter essencialmente teórico.

A legislação listada abaixo, representa uma mudança nas concepções que vigoraram no país durante o período ditatorial. Entretanto, a partir de um olhar mais crítico sobre os textos, percebe-se que certos temas tratados pelas legislações anteriores continuaram presentes. Neste sentido, são as permanências que chamam a atenção, o que é o indicativo da sociedade brasileira ao longo de sua história, marcada por transições e não por rupturas ou transformações mais significativas das diferentes estruturas da sociedade. Assim, é referenciada a legislação no PPC/2006:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Art. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67.
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001)  
Parecer CNE/CP nº 9/2001
- Parecer CNE/CP nº 27/2001
- Parecer CNE/CP nº 28/2001
- Resolução CNE/CP nº 01/2002
- Resolução CNE/CP nº 02/2002
- Parecer CNE/CP nº 05/2005
- Parecer CNE/CP nº 03/2006
- Resolução CNE/CP nº 01/2006

Em relação à bibliografia das disciplinas, destacam-se obras que abordam movimentos e relações sociais, além de temas de caráter teórico. A legislação listada no PPC reflete mudanças nas concepções educacionais após o regime ditatorial, embora permaneçam elementos de legislações anteriores. Isso evidencia um processo de transição na história brasileira, marcada mais por continuidades do que por rupturas. Entre as legislações referenciadas no PPC/2006 estão a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

Ao analisar o artigo 205 da Constituição de 1988, nota-se um viés conservador, uma vez que a educação é vinculada à preparação para o mercado de trabalho, similar ao enfoque da Lei 5.692/1971:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

Essa disposição reflete as relações de poder nas negociações sobre educação e demais áreas sociais, atendendo aos interesses de grupos hegemônicos.

A ausência da Lei 10.639/2003 no PPC é flagrante, ainda que essa lei seja fundamental para a inclusão de mudanças curriculares na educação básica. Sobre o texto da lei:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (Brasil, 2003).

A LDB de 1996 trata de forma generalizada o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, talvez isso explique a referida omissão. A legislação utilizada como referência no PPC tem um caráter técnico, coerente com a formação de professores para a educação básica e gestores educacionais.

Disciplinas como *Trabalho e Educação* utilizam referencial teórico marxista, abordando a relação entre infraestrutura e superestrutura, dialética, e as transformações nas forças produtivas e nas relações de produção, com reflexos no contexto educacional.

Quanto à bibliografia, temas como movimentos sociais e educação em contextos de transformação social, especialmente pós-1990, são abordados. Na disciplina *Sociologia da Educação*, o livro de Berger e Luckmann (2002) é utilizado, com destaque para os capítulos II – *A sociedade como realidade objetiva* (p. 69-172) e III – *A sociedade como realidade subjetiva* (p. 173-241), que analisam como as instituições sociais moldam os indivíduos. Sobre o papel de institucionalização promovido pela educação e sua influência na sociedade, Berger e Luckmann desenvolvem o seguinte argumento:

Toda atividade humana está sujeita ao hábito. Qualquer ação frequentemente repetida torna-se *moldada* em um padrão, que pode ser reproduzido com economia de esforço e que, *ipso facto*, é apreendido pelo executante como tal padrão. O hábito implica além disso que a ação em questão pode ser novamente executada no futuro da mesma maneira e com o mesmo esforço econômico. Isto é verdade na atividade

## O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Entre a prescrição e a aplicação

não social assim como na *atividade social* (Berger; Luckmann, 2002, p. 77, grifo nosso).

Os autores discutem a institucionalização social através da educação, observando que a escola, junto à família, socializa o sujeito e ensina regras sociais. O currículo educacional pode tanto ocultar conflitos sociais quanto problematizar questões como a escravidão e a participação afro-brasileira na história do país.

Berger e Luckmann (2002) apontam que o conhecimento, organizado em currículos, legitima uma realidade social por meio da linguagem, que sedimenta coletivamente significados e reforça as estruturas de poder. No entanto, o movimento social negro vem modificando o sistema educacional, introduzindo novos significados e combatendo sedimentações que limitam a compreensão do papel dos africanos e afro-brasileiros na sociedade.

A adoção de políticas afirmativas – sistema de cotas raciais – tem enfrentado o que se denomina de *reação conservadora*, isto é, enfatiza a permanência dos privilégios e das desigualdades sociais.

O processo de construção social da realidade completa-se quando os significados são sistematizados em uma totalidade coerente, cristalizada na consciência coletiva da sociedade. Nesse contexto, torna-se essencial descristalizar as imagens que sustentam uma visão limitadora do papel do negro na sociedade. Segundo os autores, a construção da realidade ocorre por meio de uma dialética, superando estágios que se estabelecem e se sedimentam. A esse processo de cristalização impõe-se a elaboração de novas narrativas que, por meio da linguagem, concorrem com aquelas já estabelecidas.

A disciplina *História da Educação I* tem como objetivo o entendimento do processo de elaboração do conhecimento, com base em Gramsci (1995) e Reis (1996). Um dos textos de referência é o livro de Romanelli (2006), que aborda a história da educação no Brasil entre as décadas de 1930 (Era Vargas) e 1970 (ditadura militar). Gramsci (1995) examina e compara os processos de construção do conhecimento, explorando como a dialética revela os elementos motores da história. Ele não reduz a história ao simples ciclo de tese-antítese-síntese, mas a vê como um processo contínuo de superação no qual as formas anteriores são substituídas por outras que emergem de dentro dessas mesmas estruturas. Esse método é útil para explicar as contradições dos diferentes períodos históricos no Brasil.

A disciplina também utiliza os estudos de Gramsci para explicar as mudanças e permanências no sistema educacional brasileiro em diferentes contextos. Períodos autoritários, como o Estado Novo e a Ditadura Militar são percebidos como tentativas de instrumentalizar a educação; enquanto períodos democráticos poderiam sugerir mudanças, embora as permanências sejam mais evidentes. Isso levanta questionamentos sobre a ideia de ruptura com regimes autoritários, já que a educação reflete as tensões e os interesses de distintos setores da sociedade.

A disciplina explora a história da educação no Brasil, começando com o sistema educacional implementado pelos jesuítas, cujo objetivo era catequizar a população nativa, enquanto os colonos não eram contemplados. A estrutura econômica do período colonial, baseada no sistema de *plantation* e no uso intensivo de mão de obra escravizada, continuou após a independência, embora com sinais de crise devido a pressões internas e externas.

O fim do regime escravocrata, no entanto, não resultou em mudanças significativas nas relações de trabalho para a população negra, que continuou a sofrer discriminação e a ocupar postos de menor remuneração.

Gramsci (1995) aborda a problemática da concepção de mundo (*Weltanschauung*), explicando como, no Brasil, a naturalização do preconceito consolidou-se e foi suavizada pelo discurso da democracia racial. Segundo Gramsci (1995), apesar da Independência em 1822 e da Proclamação da República em 1889, as estruturas socioeconômicas coloniais permaneceram intactas, impedindo o surgimento de um proletariado organizado e de intelectuais que pudessem orientar a classe trabalhadora. O sistema educacional, durante o período imperial e até a metade do século XX, contribuiu para esse processo de exclusão social.

Gramsci (1995) também explora a forma como a subjetividade, em certos contextos, se transforma em objetividade histórica, produzindo naturalizações. Ele usa como exemplo as convenções de divisão geográfica, como Norte-Sul e Leste-Oeste, que não existiriam sem o homem e sem o desenvolvimento da civilização, mas que foram cristalizadas pelas classes cultas europeias com hegemonia mundial. Esse tema é assim abordado por Gramsci:

Que significaria Norte-Sul, Leste-Oeste, sem o homem? Elas são relações reais e, contudo, não existiriam sem o homem e sem o desenvolvimento da civilização. É evidente que Leste e Oeste são construções arbitrárias, convencionais, isto é, históricas, já que – fora da história real – qualquer ponto da Terra é simultaneamente

## O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Entre a prescrição e a aplicação

Leste e Oeste. Isto pode ser visto mais claramente pelo fato de que estes termos se cristalizaram, não a partir do ponto de vista de um hipotético e melancólico homem em geral, mas do ponto de vista das classes cultas europeias, que através de sua hegemonia mundial, fizeram-nos aceitar por toda parte (Gramsci, 1995, p. 172, grifo nosso).

Esse conceito de naturalização também se aplica à divisão entre civilização e barbárie, por meio da qual os povos ocidentais, em vários momentos da história, justificaram a escravização de africanos e a subjugação de indígenas sob a missão de civilizá-los. Edward Said (2001) amplia esse argumento ao abordar o orientalismo, uma construção arbitrária que reforçou a hierarquização civilizacional.

Outro autor referenciado na disciplina, José Carlos Reis (1996), aborda as correntes historiográficas, como o Positivismo, a Escola Metódica e o Marxismo, destacando que, até a década de 1970, o Positivismo e a Escola Metódica dominaram o ensino da história no Brasil, alinhados com interesses conservadores que promoviam uma visão harmoniosa da sociedade. Ele critica essa abordagem comparando-a à organização de um museu, onde o historiador apenas descreve o que vê, sem interagir criticamente com os objetos do passado.

A crítica de Reis (1996) intensifica-se ao abordar as transformações ocorridas com o avanço da segunda revolução industrial. O Positivismo falhou em abordar os fenômenos econômicos e sociais, e o Marxismo emergiu como uma alternativa para explicar as leis do movimento histórico, focando nas estruturas econômico-sociais invisíveis que sustentam a luta de classes.

O Marxismo considera que a escola e o sistema educacional desempenham um papel ideológico essencial, seja como aparelho de manutenção do capitalismo (Althusser, 1998), agente reproduutor das relações sociais (Bourdieu; Passeron, 2014), ou, como sugere Gramsci (1995), um possível espaço de libertação e conscientização da classe operária.

Por fim, Reis (1996) também destaca a contribuição da historiografia dos *Annales*, que desloca o foco da história para as dinâmicas coletivas e a vida cotidiana, ampliando as fontes e os objetos de pesquisa, como diários, relatos e fotografias, que enriqueceram os estudos educacionais e históricos.

Esses dois filósofos deslocam o foco para as estruturas e durações, de acordo com a segunda geração dos *Annales*. Assim, a história abrange três durações: curta, dos acontecimentos; média, das instituições; e longa, das estruturas mentais ou mentalidades. A escola e a educação, como instituições, podem ser analisadas no âmbito da média duração

devido a sua perenidade e por ultrapassarem diferentes governos. Entretanto, também podem ser examinadas nas outras duas durações (embora na longa, a tarefa seja mais complexa). Na curta duração, por exemplo, podem perceber manifestos e mudanças curriculares afetadas pela legislação. A aprovação de leis como a LDB 9.394/1996, a lei 10.639/2003 e, também, a 11.645/2008 se inserem nessa dimensão, sendo consideradas como acontecimentos. Na longa duração, identificam a permanência de certas estruturas mentais e práticas que orientam o sistema educacional.

Ao aplicar esse conceito ao objeto de pesquisa, os *annalistes* da segunda geração consideram a utilização da longa duração mais plausível. Refletindo sobre o papel do negro no sistema educacional – dificuldades de acesso, permanência e integração – nota-se que a discriminação racial e o racismo, estruturas mentais originadas no início da colonização, exigem uma análise sobre o papel da escola e da educação ao longo do tempo, sobretudo na contemporaneidade. A metodologia braudeliana, que dá grande importância às estruturas mentais (como o racismo), desconsidera, em muitos casos, a possibilidade de rompê-las. No entanto, percebem que ações de curta duração, como a aprovação de leis, podem questionar essas mentalidades e estabelecer novos parâmetros educacionais e de relações sociais, ampliando a compreensão sobre a história do Brasil.

A terceira geração dos *Annales*, surgida na década de 1960, questiona o paradigma científico moderno e suas verdades. Esse período é marcado por transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. A descolonização da África e o reconhecimento de diferentes culturas levaram ao questionamento da centralidade da cultura europeia, promovendo uma aproximação com a antropologia e seus recortes sincrônicos. O foco passou das questões amplas para uma análise mais detalhada (Hobsbawm, 1998), com maior ênfase em questões étnicas e de gênero, sobrepondo-se às questões de classe. Isso fomentou a elaboração de estratégias dos movimentos sociais, que passaram a dissociar as questões étnicas e de gênero dos problemas econômicos e políticos (Goldwin; Hetland, 2013).

No campo da História da Educação, as mudanças no referencial teórico-metodológico refletiram essas transformações. O positivismo, que promovia uma visão linear e oficial da educação, invisibilizava minorias sociais e individualidades, focando na evolução do sistema escolar. Entretanto, autores como José Murilo de Carvalho (1997) e Cynthia Greive Veiga (2010) discutiram as reformas urbanas como processos de modernização da sociedade,

## O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Entre a prescrição e a aplicação

destacando a exclusão da população mais pobre, composta em sua maioria por ex-escravizados, do projeto educacional republicano.

O projeto republicano visava à homogeneização da sociedade, eliminando as diferenças e promovendo uma única narrativa histórica. As narrativas afro-brasileiras e indígenas foram suprimidas sob o signo do nacionalismo. A exclusão dos analfabetos do direito à cidadania ativa, como destacado por Carvalho (1997), ilustra a contradição do liberalismo brasileiro, que excluía a participação de grande parte da população.

O texto de Veiga discute as reformas urbanas, também como processo modernizador, porém desenvolve uma proposta intrigante, a existência de uma reforma estética da população, o que significa civilizar as classes “perigosas” e entronizá-las no projeto republicano (positivista).

Isso torna-se mais evidente quando:

A ciência e a técnica produziriam não somente um novo espaço, mas um novo povo, que aos poucos se tornaria civilizado no contato com as práticas e valores modernos [...] As reformas dos espaços estiveram carregadas de pressupostos pedagógicos; a referência à necessidade de educação sob todos os aspectos é constante nos mais diferenciados discursos e práticas, o objetivo era reformar o povo. Modernizar, civilizar eram ações que não se fariam sem resolver uma questão fundamental – o que deveria ser um cidadão? (Veiga, 2010, p. 403, grifo nosso).

A esta pergunta, a resposta possível vem da filosofia que orientou o projeto republicano, ou seja, um sujeito que reconheça os níveis hierárquicos da sociedade, baseados nos pressupostos da ordem. Dessa forma, cabe à educação preparar o cidadão para o exercício do civismo, base do modelo de civilização pensado pelos arquitetos da nova sociedade na construção de um novo homem. Assim, comprehende-se que um dos objetivos é o distanciamento em relação ao passado recente e a preparação para o futuro (modernização). Nesse projeto de modernização, a população mais pobre, composta em sua maioria por ex-escravizados e seus descendentes, estaria em posição de desvantagem ou mesmo alienada em relação ao projeto. Dessa maneira, a resposta “republicana” foi a exclusão desse estrato social.

No projeto educacional republicano convergem duas proposições. A primeira, a constituição de um modelo de sociedade baseado no corolário positivista, entendido como necessidade de modernizar a sociedade. A segunda, construir a nação, projeto que tem por meta a homogeneização da sociedade, eliminando as diferenças e elaborando uma única

narrativa histórica. Assim, as narrativas históricas “paralelas”, africanas, afro-brasileiras e indígenas, submergiriam sob o signo do nacionalismo. É necessário recuperar o elemento fundador do nacionalismo, o pensamento *liberal*, mesmo assentado sobre as bases contraditórias que caracterizam a sociedade brasileira (Schwarz; Starling, 2014). Como observa Veiga,

No Brasil, mesmo que a discussão já estivesse presente no período imperial, a república acrescenta, senão altera substancialmente o cenário, uma vez que todos, incluindo negros e ex-escravos, eram iguais perante a lei. Como possibilitar a incorporação da população aos novos preceitos políticos, sociais e culturais que a nova era prometia? [...] A concretização da república brasileira somente se realizaria com a elaboração da unidade nacional, “uma comunidade de homens que compartilham uma história e uma cultura simbolizada por uma bandeira e um hino” [...] Nessa comunhão [a identidade nacional], buscou-se associar pais, alunos, professores e população em geral na produção da vontade de ser nação, além de assinalar a função da escola como espaço privilegiado e legítimo de educação para uma nova inserção social (Veiga, 2010, p. 404 e 414, grifo nosso).

A disciplina *Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos* (EPS05804), apresenta nas referências bibliográficas, dois livros de Maria da Glória Gohn que analisam os movimentos sociais no Brasil. Em *História dos movimentos e lutas sociais* (2001), a autora traça uma cronologia dos movimentos sociais, considerando, inclusive, os movimentos *nativistas* (séculos XVII e XVIII) como movimentos sociais. Para compreender essa dimensão histórica, devemos entender o que é um movimento social:

Havendo de proceder a uma definição que não comprometa a análise nem esqueça as diferenças entre as interpretações, dir-se-á que os comportamentos coletivos e os movimentos sociais constituem tentativas, fundadas num conjunto de valores comuns, destinadas a definir as formas de ação social e a influir nos seus resultados. Comportamentos coletivos e Movimentos sociais se distinguem pelo grau e pelo tipo de mudança que pretendem provocar no sistema, e pelos valores e nível de integração que lhes são intrínsecos (Pasquino, 1998, p. 787).

A partir dessa definição entendemos que os movimentos sociais se organizam ao redor de determinadas mobilizações. As demandas do movimento social negro mudaram de acordo com os problemas que encontravam. No início do século XX, por exemplo, dois temas correlatos orientavam as ações: o *racismo*, que impedia a inserção do negro no mercado de trabalho em condições semelhantes às dos trabalhadores brancos e o *acesso à educação*, que ampliaria essas possibilidades de inserção.

## O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Entre a prescrição e a aplicação

Nas décadas de 1980 e 1990, atingidos, parcialmente, objetivos fixados anteriormente, novas necessidades despontaram. Por exemplo, por aquilo que entendiam como a precariedade do sistema educacional e a ausência de narrativas históricas que conduzissem a construção de uma identidade, levaram o movimento a pressionar, em contextos mais favoráveis (democráticos), os agentes públicos para a correção dessas distorções.

Ao analisar os movimentos sociais em diferentes contextos históricos, Gohn (1997, 2001, 2010 e 2012) alinha-se à definição formulada por Pasquino (1998), uma vez que, para ambos, o movimento se organiza em um ambiente no qual os direitos básicos, ora são negados, ora não existem. Importante frisar, porém, que a organização dos movimentos obedece a uma estrutura na qual as lideranças interpretam e organizam as demandas para os aderentes.

No caso específico da disciplina *Movimentos sociais e educação de jovens e adultos*, as lutas sociais têm como ponto de partida o atendimento de políticas públicas e a execução de direitos básicos, como acesso à educação e o cumprimento de artigos da Constituição que estabelecem a igualdade de direitos, além de compreender que as transformações no sistema produtivo ampliaram as exigências em relação à qualificação profissional. Direcionando para as ações do movimento negro, essas lutas se relacionam à realidade socioeducativa, na qual a maior parte das pessoas com baixos índices de escolaridade e, consequentemente, ocupando a parte mais baixa da escala social, são os afro-brasileiros.

Nas referências bibliográficas da disciplina *Trabalho e Educação*, destacam-se dois textos principais: o capítulo – *Balanço do Neoliberalismo*, de Perry Anderson (1995), e *A Era dos Extremos*, de Eric J. Hobsbawm (1995).

Anderson (1995) desenvolve uma análise crítica do Neoliberalismo, começando pela historicização do fenômeno, situado logo após o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Para seus idealizadores, o Neoliberalismo seria uma resposta ao avanço do Estado de Bem-Estar Social, tendo como ponto de partida o livro de Friedrich Hayek, *O caminho da servidão* (1944). As críticas dos neoliberais, voltadas ao modelo keynesiano e às políticas sociais intensificadas a partir da década de 1960, refletiam as tentativas de compensar as contradições dos Anos de Ouro do capitalismo (1950-1970). Durante esse período, grupos sociais, como o movimento negro nos Estados Unidos, passaram a exigir maior participação

na distribuição de riqueza e no acesso às políticas públicas, incluindo a educação superior e outras políticas afirmativas.

Hayek (1944) e seus colegas apontavam os sindicatos e o movimento operário como responsáveis por corroer as bases da acumulação capitalista, argumentando que a intervenção do Estado com gastos sociais excessivos enfraquecia o capitalismo (Anderson, 1995). Eles também defendiam que o igualitarismo promovido pelo Estado de Bem-Estar Social prejudicava a liberdade individual e a competitividade, que eram essenciais para a prosperidade econômica.

No contexto brasileiro, o Estado de Bem-Estar Social não se concretizou, mas as políticas de inclusão educacional atendiam às necessidades imediatas do crescimento econômico. A crescente presença de negros e outros grupos minoritários na educação visava preencher lacunas no mercado de trabalho, mantendo a dualidade do ensino (Romanelli, 2006). O Neoliberalismo considera que as políticas sociais são obstáculos ao crescimento econômico, limitando os investimentos na educação básica e direcionando o ensino superior às necessidades do capital. Essa lógica reflete-se nos Acordos MEC-USAID, da década de 1960, que reforçaram o papel do Brasil como formador de mão de obra barata e receptor de tecnologia estrangeira.

Hobsbawm (1995) também examinou o acesso à educação, relacionando o aumento da urbanização entre as décadas de 1950 e 1970 à demanda por maior qualificação para ingresso nas atividades industriais. A urbanização trouxe desafios aos Estados, principalmente nos países periféricos, onde os investimentos em educação concentravam-se na educação básica. Hobsbawm destacou a crescente necessidade de educação secundária e superior, especialmente em regiões com altas taxas de analfabetismo, como observado no final da década de 1980.

Essas transformações no campo educacional podem ser comparadas à situação da população negra no Espírito Santo. Segundo o Instituto Jones dos Santos Neves - IJSN (2010), a média de anos de estudo entre brancos e negros reflete disparidades, com os brancos apresentando uma média de 11,8 anos e os negros 10,7 anos (IJSN, 2018). Essas diferenças educacionais repercutem no mercado de trabalho, com uma maior taxa de desocupação entre os jovens negros em comparação aos brancos.

## *O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Entre a prescrição e a aplicação*

Hobsbawm (1995) também observou que as famílias buscavam a educação superior como uma forma de melhorar a renda e o status social de seus filhos, refletindo as aspirações de muitos movimentos sociais no Brasil, que visavam integrar a população negra ao mercado de trabalho urbano e industrial.

A justificativa do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), versão 2006, apontava a necessidade de reformulação curricular para adequação à nova legislação educacional. Embora algumas disciplinas relacionadas a movimentos sociais e diversidade étnica não mencionem diretamente a cultura afro-brasileira, a obra de Joana Célia dos Passos (2005) aborda o papel do movimento negro no processo educacional. Passos identifica que a exclusão da população negra do sistema educacional levou o movimento negro a desenvolver iniciativas educativas próprias. Ela também destaca eventos históricos, como as revoltas dos Alfaiates (1798) e dos Malês (1835), como formas de resistência negra, embora haja equívocos na categorização de alguns desses movimentos.

Por fim, a inclusão de disciplinas que abordam cultura e relações étnico-raciais, como *Educação das Relações Étnico-Raciais*, no currículo da Pedagogia (PPC 2018), reflete a confluência de forças sociais e políticas, como a atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES (NEAB-UFES) e a pressão de movimentos sociais negros. Essas disciplinas visam à formação de profissionais capacitados para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme estabelecido pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, alinhando-se aos objetivos de combater o racismo e promover a igualdade racial no Brasil.

### **Considerações Finais**

A inserção das disciplinas, que têm como referência os movimentos sociais e políticas públicas voltadas às questões étnico-raciais, deve ser entendida em um contexto de tensões entre atores sociopolíticos nos espaços educacionais. A inclusão dessas disciplinas reflete um cenário de transformações sociais, políticas, econômicas e teórico-metodológicas. No curso de Pedagogia, não há disciplinas, diretamente, relacionadas às populações africanas e afro-brasileiras. As disciplinas tratam o tema de forma indireta, focando nos movimentos sociais em educação e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), abordando questões sociais que envolvem a população negra em um contexto de exclusão social e escolar, elementos que mobilizam a presença desse grupo na EJA.

A análise histórica é utilizada para compreender as dinâmicas que contribuíram para a inclusão dessas disciplinas na grade curricular do curso de Pedagogia da UFES. Essas transformações resultaram da combinação de dois fatores favoráveis. Primeiro, ocorreram mudanças teórico-metodológicas no campo da História da Educação e da História, com o afastamento das narrativas históricas tradicionais ou estruturalistas, como o Positivismo e o Marxismo. Segundo, houve pressões internas e externas à academia por parte de diferentes atores socioeducacionais, como movimentos sociais e pesquisadores, impulsionadas por mudanças sociais e pelo aumento da presença da população negra nos processos educacionais, tanto discentes quanto docentes, o que os aproximou da realidade sócio-histórica.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 10-20.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BHABHA, Homi K. **The location of culture**. New York: Routledge Classics, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 10 de agosto de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 27, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

*O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Entre a prescrição e a aplicação*

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001.**  
Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 04 de abril de 2006.**  
Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp005_06.pdf). Acesso em: 10 de agosto de 2019.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 21 de fevereiro de 2006.**  
Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em: 10 de agosto de 2019.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de Graduação plena. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 de agosto de 2019.

**BRASIL. Constituição Federal de 1988, de 5 de outubro de 1988.** Capítulo III – Seção I – Da Educação: Artigo 205. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 de agosto de 2019.

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/Secad, 2005.

**BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação Básica 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**  
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 de agosto de 2019.

**BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**  
Capítulo 2 – da Educação Básica: Seção I – Das Disposições Gerais: Artigo 26. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=disposto%20neste%20artigo,-,Art.,da%20economia%20e%20da%20clientela](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=disposto%20neste%20artigo,-,Art.,da%20economia%20e%20da%20clientela). Acesso em: 10 de agosto de 2019.

**BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 10 de agosto de 2019.

**BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

**BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 10 de agosto de 2019.

**BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.

**BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/CP 9, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O). Acesso em: 10 de agosto de 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados:** o Rio de Janeiro e a república que não foi. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais – morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GINZBURG, Carlo. **Os fios e os rastros – verdadeiro, falso e fictício.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais.** 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GOLDWIN, Jeff e HETLAND, Gabriel. The strange disappearance of capitalism from social movement studies. In: BARKER, Colin, COX, Laurence, KRINSKY, John, NILSEN, Alf Gunvald (ed.). **Marxism and social movements.** Leiden (Holanda): Brill Editors, 2013, p. 83-102. Disponível em: <http://www2.asanet.org/sectionchs/o9conf/goodwin.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Entre a prescrição e a aplicação

HALL, Stuart. **Da diáspora – identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos – o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Instituto Jones dos Santos Neves. **Juventudes Negras no ES:** desigualdades perpetuadas, múltiplas faces e uma raiz comum. Vitória, ES, 2020. Disponível em:  
[https://juventudes.es.gov.br/Media/Juventude/Biblioteca/IJSN\\_Caderno%2008\\_JuventudesNegrasES-VF6.pdf](https://juventudes.es.gov.br/Media/Juventude/Biblioteca/IJSN_Caderno%2008_JuventudesNegrasES-VF6.pdf). Acesso em 15 de novembro de 2020.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992. p. 133-161.

LEVI, Giovanni. **Herança imaterial:** trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEVI, Giovanni. Micro-história e história global. In: VENDRAME, Maíra e KARBURG, Alexandre (orgs.). **Micro-história:** um método em transformação. São Paulo: Letra e Voz, 2020, p. 19-34.

ONU. Organização das Nações Unidas. **World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance.** Durban, África do Sul: 31 de agosto a 07 de setembro de 2001. Disponível em:  
<https://www.un.org/en/conferences/racism/durban2001>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

PASQUINO, Gianfranco. Movimentos sociais. In: BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco (Org.). **Dicionário de política L – Z.** 11ª edição. Brasília: Editora UnB, 1998. p. 1107-1109, p. 787-792.

PASSOS, Joana Célia dos. As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos. In: **Contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 165-173.

REIS, José Carlos. **A história – entre a filosofia e a ciência.** São Paulo: Ática, 1996.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **RBE/Anped.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 434-444, set/dez. 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 30ª edição. Petrópolis, 2006.

SANTOS, Augusto Sales dos (org.). **AAções afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2005. Disponível em:

[https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes\\_afirm\\_combate\\_racismo\\_americas.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf). Acesso em: 20 ago. 2019.

SCHWARCZ, Lilia M.; STERLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 399-422.

## **Sobre os autores**

### **Luiz Antonio Gomes Pinto**

Graduado e Mestre em História pela Universidade Federal do Espírito Santo e Doutor em Educação. Membro do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação - NUCAPHE. Áreas de interesse: história da educação, currículos e formação de professores.

**E-mail:** walcozac@gmail.com    **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0003-9943-5265>

### **Regina Helena Silva Simões**

Graduada em História, mestre e doutora em Educação. Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Áreas de interesse: história da educação e formação e prática de professores/as. Coordena o Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação.

**E-mail:** reginahe@terra.com.br    **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7554-3152>

Recebido em: 24/09/2024

Aceito para publicação em: 26/10/2024