

# DEBATES EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS:

DIREITOS HUMANOS,  
DOCÊNCIA,  
INCLUSÃO,  
PARTICIPAÇÃO POLÍTICA  
E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL  
NO SÉCULO XXI



ANA CÁSSIA GABRIEL  
FÁBIO ANTONIO GABRIEL  
JEAN CARLOS MORENO  
LUCIMAR ARAÚJO BRAGA  
MANOEL FRANCISCO DO AMARAL  
(ORGANIZADORES)

  
EDITORA  
SCHREIBEN

ANA CÁSSIA GABRIEL  
FÁBIO ANTONIO GABRIEL  
JEAN CARLOS MORENO  
LUCIMAR ARAÚJO BRAGA  
MANOEL FRANCISCO DO AMARAL  
(ORGANIZADORES)

# DEBATES EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS:



DIREITOS HUMANOS, DOCÊNCIA, INCLUSÃO,  
PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL  
NO SÉCULO XXI

  
EDITORA  
SCHREIBEN  
2024

© Dos Organizadores - 2024  
Editoração e capa: Schreiber  
Imagem da capa: mizkit - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 21/02/2024  
Termo de Publicação: TP0042024

**Conselho Editorial (Editora Schreiber):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiber  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiber@gmail.com  
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D286 Debates educacionais contemporâneos : direitos humanos, docência, inclusão, participação política e inteligência artificial no século XXI. / Organizadores : Ana Cássia Gabriel... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2024.  
231 p. ; 16 x 23 cm + e-book.

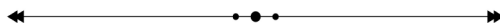
EISBN do e-book: 978-65-5440-221-7  
ISBN do impresso: 978-65-5440-222-4  
DOI: 10.29327/5372769

1. Educação especial - currículo. 2. Inteligência artificial. 3. Direitos humanos.  
I. Título. II. Gabriel, Ana Cássia. III. Gabriel, Fábio Antonio. IV. Moreno, Jean Carlos. V. Braga, Lucimar Araújo. VI. Amaral, Manoel Francisco do.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

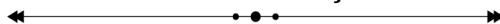
## SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	5
PREFÁCIO.....	11
<b>CAPÍTULO 1</b> EXPERIÊNCIAS COM O CURRÍCULO PARA ALÉM DA SALA DE AULA .....	13
<i>Lucimar Araujo Braga</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b> TEXTOS FILOSÓFICOS EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS METODOLÓGICOS NA DOCÊNCIA DE FILOSOFIA.....	25
<i>Fábio Antonio Gabriel</i> <i>Ana Lúcia Pereira</i> <i>Ana Cássia Gabriel</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b> O DIREITO A SABER DE SI COMO FUNDAMENTO DOS DIREITOS HUMANOS INSURGENTES: REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO AFROBRASILEIRA EM MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	41
<i>Jean Carlos Moreno</i> <i>Lucas Frabi Cirelli</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b> EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO E SUAS ADAPTAÇÕES AO LONGO DO TEMPO.....	57
<i>Lucimar Filomeno</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b> A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A EDUCAÇÃO.....	79
<i>Sandra Analia dos Santos</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b> PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA JUVENTUDE NEGRA: NAVEGAÇÕES CRÍTICAS DAS SITUAÇÕES JUVENIS NO PERÍODO CONTEMPORÂNEO.....	91
<i>Marcos Sales Bezerra</i>	
<b>CAPÍTULO 7</b> PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....	107
<i>Camarriry França Rocha</i>	

<b>CAPÍTULO 8</b>	
MEMÓRIAS SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL: UM ESBOÇO DO DEBATE CONTEMPORÂNEO E FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS DE DIREITOS HUMANOS.....	118
<i>Cleonice Elias da Silva</i>	
<b>CAPÍTULO 9</b>	
RESSIGNIFICANDO OS DIREITOS HUMANOS: UMA JORNADA FILOSÓFICA EM BUSCA DA DIGNIDADE INALIENÁVEL.....	141
<i>Marjorie Bier Krinski Corrêa</i>	
<i>Rafaela Pavéglia Gomes</i>	
<b>CAPÍTULO 10</b>	
O LEGADO DE SILVIO SÁNCHEZ GAMBOA: VIDA E LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO.....	155
<i>Manoel Francisco do Amaral</i>	
<b>CAPÍTULO 11</b>	
O CURRÍCULO ESCOLAR E OS TEMAS TABUS.....	171
<i>Emely Andrieli Gonçalves Soniak</i>	
<i>Lucimar Araujo Braga</i>	
<b>CAPÍTULO 12</b>	
ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PAPEL DO PROFESSOR E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE ENQUANTO GARANTIA DE DIREITO HUMANO.....	186
<i>Debora Campiotto de Oliveira</i>	
<i>Manoel Francisco do Amaral</i>	
<i>Rebeca Almeida de Souza</i>	
<b>CAPÍTULO 13</b>	
PROJETOS EM CONFLITO, DIGNIDADE EM RISCO: EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA <i>VERSUS</i> EDUCAÇÃO HUMANIZADORA.....	204
<i>Diego Augusto Gonçalves Ferreira</i>	
<i>José Adriano de Oliveira</i>	
SOBRE AUTORES.....	223
ÍNDICE REMISSIVO.....	227

## APRESENTAÇÃO



O presente conjunto de artigos abrange áreas da educação, refletindo a diversidade de temas e enfoques no cenário acadêmico contemporâneo. Cada contribuição oferece uma perspectiva única e valiosa, enriquecendo o entendimento sobre práticas educativas, desafios metodológicos e questões emergentes. Uma breve exploração de cada artigo para se compreender a relevância e as contribuições dos temas.

O primeiro artigo trata das “Experiências com o currículo para além da sala de aula”, de autoria de Lucimar Araújo Braga, que compartilha uma trajetória de 21 anos de trabalho docente na área de Letras, destacando práticas educativas relacionadas com o ensino, pesquisa e extensão universitária. O foco na interculturalidade e política linguística ressalta a importância de se compreender e valorizar a diversidade linguística. A cooperação de conhecimentos com instituições de língua hispânica é apresentada como uma estratégia essencial para o curso de Letras. O artigo oferece uma reflexão profunda sobre a necessidade de desmistificar o monolinguismo no Brasil e fortalecer línguas de menor status na sociedade.

Na sequência, temos o artigo “Textos filosóficos em sala de aula: perspectivas e desafios metodológicos na docência de Filosofia”, de autoria de Fábio Antônio Gabriel, Ana Lúcia Pereira e Ana Cássia Gabriel, que exploram o ensino de Filosofia, defendendo o uso de textos filosóficos em sala de aula para promover uma experiência filosófica. A pesquisa destaca estratégias metodológicas e evidencia a importância de uma abordagem que envolva uma interpretação própria dos estudantes sobre o pensamento filosófico. A seção de reflexões em sala de aula apresenta insights de Cerletti, enfatizando a conexão entre o entendimento da Filosofia e a forma de aprender e de ensinar. Os autores ressaltam a importância de uma abordagem que envolva uma experiência filosófica, aproximando os alunos da problematização, incentivando uma interpretação autêntica.

O terceiro artigo, “O direito a saber de si como fundamento dos direitos humanos insurgentes: representações da população afro-brasileira em manuais didáticos de história”, de autoria de Jean Carlos Moreno e Lucas Frabi Cirelli, aborda o direito de conhecer a própria história como fundamento dos direitos humanos insurgentes, analisando representações da população afro-brasileira em manuais didáticos de História. O texto destaca a resistência histórica da população negra, discutindo a necessidade de uma abordagem que valorize a contribuição na construção nacional. O texto proporciona uma análise aprofundada das

representações estereotipadas encontradas em manuais didáticos de História. Destaca o papel do movimento negro na conquista da Lei 10.639/2003 e enfatiza a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais no enfrentamento do ensino eurocêntrico de História.

No artigo: “Educação especial: uma análise do currículo e suas adaptações ao longo do tempo”, a autora Lucimar Filomeno propõe uma análise histórica da educação especial inclusiva, abordando quatro períodos distintos e explorando a legislação brasileira sobre o tema. O artigo proporciona uma reflexão abrangente sobre a evolução do entendimento e aceitação da diversidade na sociedade contemporânea. O texto explora a atuação das Nações Unidas e a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental, destacando a conferência de Salamanca como um marco importante para a “escola para todos”. A análise histórica fornece um contexto amplo para entender os avanços na assistência às pessoas com deficiência ao longo do tempo.

O quinto artigo intitulado: “A inteligência artificial e a educação”, de autoria de Sandra Anália dos Santos, destaca a importância da ética na relação entre inteligência artificial (IA) e educação. O texto explora a definição de IA, questionando seu papel em substituir a inteligência humana, e enfatiza a necessidade de uma abordagem ética para evitar experimentos prejudiciais à segurança humana. A autora explora a relação entre inteligência artificial, ciência e ética, destacando a velocidade do progresso científico e a importância de envolver especialistas, iniciantes e leigos na compreensão da IA. O texto oferece uma perspectiva crítica sobre o papel da sociedade na gestão das aplicações da IA diante do vertiginoso progresso tecnológico.

Na continuidade, temos o artigo “Participação política da juventude negra: navegações críticas das situações juvenis contemporâneas”, de Marcos Sales Bezerra, que analisa a participação política da juventude negra, contextualizando-a historicamente no Brasil. O texto destaca a evolução do conceito de participação política e critica a reprodução de referenciais de outras sociedades, sem considerar as desigualdades estruturais brasileiras. A pesquisa, que problematiza as performances políticas do grupamento político juventudes negras, contribui para uma compreensão mais profunda dos espaços políticos não vinculados ao Estado. O autor resgata a história da participação política negra, enfatizando as mobilizações abolicionistas, revoltas escravistas e quilombolas como elementos fundamentais na construção política do Brasil.

Na sequência temos o artigo que intitula-se: “Psicomotricidade como ferramenta facilitadora da aprendizagem na educação infantil: um estudo bibliográfico”, de autoria de Camarriry França Rocha, explora a integração da psicomotricidade na educação infantil, enfatizando seu papel no desenvolvimento

cognitivo, motor e social das crianças. A pesquisa destaca a importância de se estimular precocemente a psicomotricidade para aprimorar o aprendizado na fase inicial da educação. O destaque à necessidade de estratégias pedagógicas inovadoras que integrem a psicomotricidade na educação infantil contribui para um entendimento mais profundo do desenvolvimento das crianças. Os resultados e discussões apresentam achados relevantes da revisão bibliográfica, destacando-se nesse estudo a influência dos movimentos psicomotores no desenvolvimento integral da criança.

O artigo seguinte “Memórias sobre a ditadura civil-militar no Brasil: um esboço do debate contemporâneo e fortalecimento das políticas de direitos humanos” de Cleonice Elias da Silva aborda discussões realizadas em uma pesquisa de doutorado em História Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre 2016 e 2020, sobre a cinematografia de Lucia Murat e seu papel na reflexão sobre as memórias da ditadura civil-militar no Brasil. O texto destaca a importância de pensar o direito à memória e à verdade no contexto brasileiro, especialmente durante um período de retrocesso nas políticas públicas de denúncia dos crimes cometidos durante os 21 anos de governos militares. A pesquisa busca contribuir para o debate sobre a consolidação das memórias do passado, enfocando a relevância da educação em diversos níveis como um elemento fundamental nesse processo.

Na sequência, O artigo “Ressignificando os Direitos Humanos: Uma Jornada Filosófica em Busca da Dignidade Inalienável” conduz os leitores por uma reflexão profunda sobre a evolução e significado dos direitos humanos ao longo da história. Escrito por Marjorie Bier Krinski Corrêa e Rafaéla Pavéglia Gomes, a análise começa destacando a importância dos direitos humanos como alicerce essencial na construção de uma sociedade justa. Utilizando a obra de John Locke, o texto explora a inalienabilidade dos direitos fundamentais, relacionando-a com os desafios contemporâneos, como a proteção da privacidade no mundo digital. A abordagem ética de Immanuel Kant é então apresentada, enfatizando a autonomia moral como a base da dignidade humana e sua aplicação nos dilemas éticos digitais. Martha Nussbaum, por sua vez, contribui com uma perspectiva cosmopolita, ampliando a narrativa dos direitos humanos para além das fronteiras nacionais. A obra conclui chamando à reflexão contínua sobre a complexidade das questões abordadas, destacando a necessidade de adaptação e interpretação dinâmica dos princípios fundamentais diante das mudanças sociais, visando a construção de um mundo mais justo e equitativo.

O artigo intitulado “O Legado de Silvio Sánchez Gamboa: Vida e Luta pela Democratização da Educação como Direito Humano”, de autoria de Manoel Francisco do Amaral, busca revelar as significativas contribuições de



Silvio Sánchez Gamboa, destacando seu papel no Departamento de Filosofia e História da Educação na Universidade Estadual de Campinas/SP, durante o período de 1987 a 2022. A pesquisa, de natureza qualitativa e epistemológica, baseia-se na contextualização, análise, interpretação de dados e articulações críticas. A relevância do estudo é ressaltada pela vasta contribuição do filósofo na luta pela democratização da educação como um direito humano fundamental. A pesquisa propõe-se a responder à pergunta central: “Como se revela o legado deixado por Silvio Sánchez Gamboa para a continuidade da luta em defesa da democratização da educação como direito humano?”. Utilizando o próprio pensador como referencial teórico metodológico, o autor adota o “Esquema Paradigmático” como método de análise. A metodologia sugere uma tendência ao materialismo crítico-dialético, considerando a história e o contexto como elementos essenciais. O texto destaca a longa trajetória acadêmica de Sánchez Gamboa, abrangendo docência, pesquisa, extensão universitária e atuação em diversas instituições nacionais e internacionais. O autor enfatiza a necessidade de preservar a memória do filósofo, reconhecendo-o não apenas como um acadêmico, mas como uma figura humanizada e humanizante, responsável por um legado de vida dedicado à luta pela democratização da educação como um direito humano.

Enriquece ainda a coletânea o artigo “O Currículo Escolar e os Temas Tabus,” elaborado por Emely Andrieli Gonçalves Soniak e Lucimar Araujo Braga, surge como resultado de um trabalho de conclusão de curso, focalizando a discriminação relacionada a questões de raça, gênero, sexualidade e etnia no ambiente escolar. O ponto central da análise concentra-se na heteronormatividade, um desafio significativo na educação, que molda padrões sociais e culturais influenciando a identidade e comportamento dos indivíduos. Explorando a internalização desses padrões desde a infância, o artigo destaca como comportamentos que fogem da heteronormatividade podem levar a discriminação, violência física e psicológica. Reconhecendo os efeitos negativos dessa opressão, os autores propõem a revisão e, se possível, a desconstrução desses padrões heteronormativos, visando criar um ambiente escolar mais respeitoso com as diferenças. A partir de depoimentos de indivíduos que vivenciaram discriminação, o artigo apresenta formas de intervir e desenvolver atividades didáticas e pedagógicas que escapem à heteronormatividade.

O artigo “Análise da Reforma do Ensino Médio à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica: o Papel do Professor e os Impactos na Educação de Qualidade como Garantia de Direito Humano,” elaborado por Debora Campiotto de Oliveira, Manoel Francisco do Amaral e Rebeca Almeida de Souza, emerge de discussões durante a disciplina Filosofia e História da Educação ministrada por

Manoel Francisco do Amaral na Universidade Estadual de Campinas. O estudo visa uma análise crítica da Lei 13.415/2017, responsável por reformar o Ensino Médio no Brasil, centrando-se nos impactos negativos gerados por essa legislação e no papel do profissional da educação nesse novo contexto. Utilizando a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani como referencial teórico-metodológico, o artigo explora as implicações da reforma, considerando aspectos como flexibilização curricular, contradições em relação ao direito à educação e a possibilidade de imaturidade dos alunos na escolha de itinerários formativos. Dividido em quatro partes, o artigo abrange a introdução, o contexto histórico do atual ensino médio, o impacto da reforma no papel do professor e os efeitos do Novo Ensino Médio para os alunos.

O artigo “Projetos em Conflito, Dignidade em Risco: Educação Empreendedora versus Educação Humanizadora,” de Diego Augusto Gonçalves Ferreira e José Adriano de Oliveira, aborda a complexa interação entre a ascensão da democracia no Brasil pós-ditadura civil-militar e o advento do neoliberalismo. O texto contextualiza o processo de transição capitalista, destacando a influência do intervencionismo industrializante e a rápida adaptação do país à globalização. Na década de 1990, o neoliberalismo consolida-se, introduzindo o empreendedorismo na economia e na educação brasileira. O artigo explora a dicotomia entre a Educação Empreendedora, alinhada ao neoliberalismo, e propostas humanizadoras, como a Pedagogia da Libertação, delineando um debate crucial sobre os rumos da educação no contexto contemporâneo do Brasil.

Cada artigo apresenta contribuições valiosas para o campo educacional, por abordar questões fundamentais e promover reflexões significativas. Em conjunto, esses trabalhos ampliam nosso entendimento sobre práticas educativas, desafios contemporâneos e a importância de estudos interdisciplinares para enfrentar os complexos desafios na área da educação.

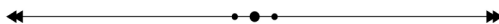
Essa diversidade de temas compartilha pontos comuns que evidenciam tendências e desafios no cenário educacional contemporâneo. A ênfase atribuída à diversidade cultural e linguística é o fio condutor, visível nos trabalhos que exploram a interculturalidade nos cursos de Letras, a representação da população afro-brasileira em manuais de História e a importância de uma abordagem inclusiva na educação especial.

A interdisciplinaridade também emerge como um tema recorrente, destacando-se na análise histórica da educação especial e na discussão sobre a participação política da juventude negra. Além disso, a ética na integração da inteligência artificial na educação ressalta a necessidade de considerações éticas em meio ao rápido avanço tecnológico. A importância da experiência prática e da reflexão sobre práticas pedagógicas é um elemento transversal, percebido

nas discussões sobre o ensino de Filosofia e a aplicação da psicomotricidade na educação infantil. Esses pontos convergentes ressaltam a complexidade e a interconectividade dos desafios educacionais contemporâneos, sublinhando a necessidade de uma abordagem holística para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Aos leitores desejamos uma proveitosa leitura que motive a lutar pela transformação na sociedade que parte do âmbito da reflexão filosófica, científica e social.

## PREFÁCIO



Fazer o prefácio de uma obra, seja ela literária ou acadêmica, é uma grande honra. Como um bom comerciante, que é regido pelo ditado popular “a propaganda é alma do negócio”, o prefaciador deve ter em mente que o prefácio é a alma da obra. Ou seja, um prefácio agradável ao leitor o aproxima pelo interesse da leitura dela, como também um prefácio sem atração pode afastá-lo.

A vida acadêmica vem me fazendo adquirir vivências e competências que nos possibilitam enxergar uma boa obra com um olhar mais refinado e atento. Já, a vida como professor, nos diferentes níveis de ensino, concedeu-me, também, enxergar boas propostas didáticas de intervenção em sala de aula e, principalmente, sua aplicabilidade.

Portanto, com conhecimento de causa, seja como pesquisador no campo da educação e ensino ou como professor, que teve a oportunidade de lecionar desde o ensino fundamental até a pós-graduação, sinto-me seguro em apresentar a obra intitulada “DEBATES EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS: direitos humanos, docência, inclusão, participação política e inteligência artificial no século XXI”, organizado pelos pesquisadores Ana Cássia Gabriel, Fábio Antônio Gabriel, Jean Carlos Moreno, Lucimar Araújo Braga e Manoel Francisco do Amaral como uma ferramenta que, certamente, irá proporcionar uma reflexão embasada em referenciais sólidos, possibilitando uma releitura e ressignificação para professores e pesquisadores mais experientes como uma descoberta de novos caminhos para leitores iniciantes no contexto.

O que mais marca a presente obra é a preocupação dos diferentes autores nos mais diversos aspectos que assentam a educação e, em especial, o cenário da sala de aula. Nela, você poderá encontrar discussões que versam sobre experiências didáticas, nas quais partimos desde a introdução de textos, a questão da introdução da inteligência artificial, até a curricularização dos conteúdos de uma sala de aula. Passamos pela problematização dos direitos humanos, os quais em mundo globalizado e multifacetado é de suma importância, para a discussão da relevância da educação especial no mundo escolar atual, no qual a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais se apresenta a cada dia mais desafiador.

Por fim, e não menos importante, ela se encerra com uma discussão atual e pertinente sobre a reforma do ensino médio à luz da pedagogia histórico-crítica, que vem sendo bastante problematizada pelo seu viés neoliberal, tecnicista e de excludente de alunos mais carentes.

No presente momento de problematização da Base Nacional Curricular, que restringe discussões mais aprofundadas nos campos das ciências sociais, após a leitura de toda a obra, acredito que ela possibilite uma releitura de cenários científicos, sociais e políticos do Brasil, trazendo uma luz importantes para fundamentos educacionais, filosóficos, curriculares, sociais e no campo dos direitos humanos, tornando-se uma leitura bastante recomendada para professores que buscam uma sala de aula mais inclusiva e instigante para seus estudantes.

Sendo assim a obra acena para uma pergunta que movimentou por décadas (e ainda movimenta) o campo da formação de professores, a saber: o que precisa saber o professor para ensinar a sua disciplina de forma que possibilite transformar os conteúdos científicos em ensináveis para seus estudantes?

Nesse ponto Shulman (1986; 1987) já apontou, há algumas décadas, que o professor necessita de um conhecimento de base, formado por diferentes conhecimentos que ele adquire na sua formação inicial e na sua experiência com o seu lócus de trabalho e com seus estudantes.

Hoje, já se sabe que o professor está em constante aprendizado e que não se configura como ser estático de aprendizagens. Ou seja, sempre temos algo novo para aprender, refletir ou transformar, sejam a partir de experiências didáticas, novos cursos, interação com nossos pares ou a partir de leituras que nos façam resignificar não só nossas práticas, mas, sim, nosso conhecimento de base.

É nesse ponto que a obra toma corpo e relevância. Ela não só acena para a pergunta descrita acima, como nos mostra como podemos transformá-la em aprendizagens significantes para nossa sala de aula.

Teresina, 15 de Janeiro de 2024.

*Prof. Dr. Boniek Venceslau da Cruz Silva*

Universidade Federal do Piauí

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ciência da UFPI

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, p. 4-14, 1986.

\_\_\_\_\_. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Education Review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

## CAPÍTULO 1

# EXPERIÊNCIAS COM O CURRÍCULO PARA ALÉM DA SALA DE AULA

*Lucimar Araujo Braga*

### 1. INTRODUÇÃO

Ao longo de vinte e um anos de trabalho docente com o ensino, a pesquisa e a extensão universitária algumas experiências vão se consolidando de uma forma prazerosa, no que diz respeito as minhas práxis educativas.

Este relato de experiência é parte do resultado desse trabalho docente, na área de Letras em que são desenvolvidas ações com projeto de extensão, pesquisa continuada e com a docência a partir de disciplinas que atendem ao curso de Letras. Dentre estas disciplinas se destacam Língua Espanhola, Estágio de Língua e Literatura Espanhola, Linguística, Prática Articuladora, entre outras.

Além da sala de aula, no ano de 2021, foram desenvolvidas, no campo da extensão, o projeto ‘Internacionalização, interculturalidade e identidade: questões de currículo e linguagem’; na pesquisa continuada o projeto ‘Debates e reflexões sobre currículo educacional e diversidade’; evidentemente que estas ações seguem em paralelo às aulas na graduação e na pós-graduação.

Trago neste trabalho alguns exemplos de ações com questões do currículo educacional que podem ser vislumbradas com a maior visibilidade de atividades que envolvem a interculturalidade, pelo viés da política linguística. A política linguística é utilizada como forma de desmistificar a ideologia de que o Brasil, por exemplo, seja um país em que todas as pessoas falam apenas uma única língua (OLIVEIRA, 2007), já que falar de políticas linguísticas é entender que existe um plurilinguismo dentro de uma interculturalidade.

O currículo educacional de um curso de licenciatura, para formar um professor de língua, seja esta materna ou estrangeira e está constituído por uma variedade de disciplinas que objetivam capacitar uma pessoa para atuar como professor de uma determinada língua. Ocorre que o Brasil vivencia uma realidade de políticas linguísticas voltada para o monolinguismo, praticamente desde a chegada dos portugueses. “No Brasil, onde a ideologia da ‘língua única’, desde tempos coloniais, tem camuflado a realidade plurilíngue do país, parecia haver

pouco lugar para questões empíricas e teóricas levantadas pelos estudiosos da política linguística” (OLIVEIRA, 2007).

Neste sentido, não é de se estranhar que ao se tratar de interculturalidade, em uma instituição de ensino superior (IES), o que passa pelo imaginário das pessoas, em geral, está relacionado ao ensino e a aprendizagem da língua inglesa, já que atualmente a língua inglesa é lida e entendida, como língua franca por ser a língua mais utilizada globalmente, em função dos acordos e relações internacionais (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016).

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) é uma universidade tradicional, situada no centro leste do Paraná que tem em seus registros o início do curso de Letras datado de 1949, abrigado no Setor de Ciência Humanas, Letras e Artes desde 1973, (BRAGA, 2018). Em 2022, o curso de Letras completa 73 anos de existência e pode-se dizer que o ensino, a pesquisa e a extensão voltados para o ensino e a aprendizagem de línguas tem história, tanto no sentido de um modelo de língua (línguas diversas dos povos) como também por artefatos científicos criados pelos seres humanos como é o caso das gramáticas (ORLANDI, 1988).

Por isso, uma maneira de trocar experiências com uma IES de outros países pode se dar pela cooperação de conhecimentos adquiridos – política educacional - e isso pode ser possível enfatizando-se a necessidade de compreensão e valorização mútua da interculturalidade entre os países de fala hispânica (LESMESS, 2020), por exemplo.

De acordo com Ball (2014), a política educacional como um todo está se desenvolvendo de formas diferentes, em localidades diferentes e por novos atores e organizações. Ainda para este autor, a mudança com a política educacional requer outros métodos, conceitos e sensibilidades da pesquisa e dos pesquisadores.

A partir da proposta de escrita deste relato de experiência são apresentadas algumas ações realizadas dentro da IES e para além dela, em que se acredita que a partir destas inserções seja possível vislumbrar, maneiras de propor uma licenciatura que entenda melhor o seu currículo educacional, tendo em vista possibilidades de fortalecimento de línguas de menor *status* na sociedade, por exemplo.

Para isso, trago as normatizações curriculares que regulamentam o ensino superior voltado para a formação de professores, neste caso para a área de Letras. Na sequência é apresentada uma explanação sobre o tema da interculturalidade, no que se refere ao ensino superior, desde alguns autores que abarcam tal assunto, uma vez que para pensar a política educacional são necessárias outras formas de movimentos e relações sociais (BALL, 2014).

Outra discussão pertinente que diz respeito ao currículo educacional é da política linguística, este assunto é abordado de forma que possa contribuir com

os argumentos para, futuramente articular as ações internas e externas de ensino, pesquisa e extensão, com base em ações interculturais realizadas no ano letivo de 2021, para maior entendimento sobre a internacionalização do curso de Letras.

Na continuidade é apresentada a metodologia adotada para a escrita deste relato de experiência e em seguida são reunidos os dados para a análise dos dados levantados para este trabalho. Por fim, são feitas as considerações finais e apresentadas as referências.

## **2. METODOLOGIA UTILIZADA**

Metodologicamente este relato de experiência apresenta parte de vivência acadêmica com o ensino a pesquisa e a extensão, como eixo norteador da formação universitária em que são descritas algumas intervenções realizadas em um período específico (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

Assim, este relato de experiência está alicerçado na pesquisa qualitativa e objetiva apresentar um relato de experiência com o desenvolvimento de ensino, de pesquisa e de extensão, a partir do currículo e suas diversidades no ano letivo de 2021. Para isso são trazidas algumas especificações sobre o currículo e a legislação, conforme segue:

### ***2.1 Currículo educacional***

O currículo educacional do curso de licenciatura em Letras na UEPG começa a ser percebido como um tema a ser melhor explorado em 2015, quando da introdução do tema em pesquisa, em extensão e na sala de aula. A partir da apresentação dos estudos com currículo, para acadêmicos e professores o que se observou no curso de Letras da UEPG foram interpretações sobre o tema currículo voltadas para a vida da pessoa (BRAGA, 2018). Vale ressaltar que o depoimento que aborda o tema currículo, data de 2018, mas os dados são de 2015 quando foram coletados, com pesquisa aprovada pela 'Plataforma Brasil' e pelo comitê de ética em pesquisa interno, da UEPG.

Portanto, percebeu-se necessária a abordagem do tema currículo entre as pessoas que compõem o curso de Letras da UEPG. De certa maneira, o estudo com o conceito de currículo na educação é recente, pois, "a cultura pedagógica tratou o problema dos programas escolares, o trabalho escolar, etc. como capítulos didáticos" (SACRISTÁN, 2000, p.13). Conforme este autor, ainda que recente os estudos com os currículos educacionais coincidem com a teorização do currículo e dentro destas práticas curriculares estão inseridas questões de política, de valores, de crenças e outros tantos outros temas que perpassam o currículo educacional.



Assim, cabe acrescentar que o currículo educacional é um veículo de práticas sociais, de um recorte e um tempo histórico que representa a sociedade e o sistema de educação formal, de um determinado espaço e tempo. O currículo educacional é utilizado para organizar o conhecimento institucionalizado que é reproduzido entre as pessoas nas escolas de educação básica e nas instituições de ensino superior, nestes termos, cabe ressaltar que um currículo não pode ser adotado cegamente de forma atemporal, pois, o currículo de um curso precisa acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade. Por isso, o currículo é vivo e precisa encontrar sentido na prática pedagógica:

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Conforme a definição acima o currículo por si, é um compilado de normas que justificam o funcionamento do ensino organizado. O currículo educacional estabelece normas e regras múltiplas para o ensino formal nos cursos de graduação seja um curso de bacharelato, técnico ou licenciatura, além é claro, de estar presente na educação básica, no caso do Brasil, o currículo que normatiza a educação básica é a Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC/2018).

Mas, os cursos de licenciaturas nem sempre tiveram legislação própria, uma vez que estes eram ofertados juntamente com os cursos de bacharelados. De alguma maneira, a organização dos cursos de licenciaturas no Brasil ocorreu na segunda metade do século XIX e efetivamente, se pode dizer que por influência do movimento político vivenciado naquele momento. Silva (2004), diz que para entender o que é um currículo é preciso ter clareza que além de um documento norteador para um curso, neste âmbito se enquadram questões de identidade, de poder e de saberes.

### ***2.3 Legislação para as licenciaturas***

A partir do que trazem Santos e Mororó (2019), a regulação dos cursos de licenciaturas está ligada à certa normatização da profissão dos professores que carecia de leis e regulamentos próprios. Além disso, dizem estes autores, que foi o momento em que a licenciaturas começaram a sair das especificidades das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras e se instalarem em áreas de conhecimento específico com a criação de departamentos, ainda assim:

[a]s licenciaturas só vão ganhar identidade própria a partir dos anos de 1960 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4024/61) a partir da qual, as resoluções do Conselho Federal de Educação vêm determinar a extinção do modelo de licenciatura baseada no formato 3+1, então vinculada ao bacharelado nos cursos superiores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. No entanto, o marco regulatório para a criação dos cursos de licenciaturas, propriamente dito, acontece em 1968, com a promulgação da Lei nº 5.540/68, a qual fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média (SANTOS; MORORÓ, p. 15, 2019).

A Lei nº 5.540/68, conforme diz a citação, trata de fixar normas para a organização e o funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, além de outras providências e a Lei nº 5692/71, voltada para o ensino do primeiro e segundo grau, foram substituídas, quase que integralmente, pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nacional a Lei nº 9394/1996. Cabe acrescentar que esta última Lei também vem passando por alterações seguidamente, mas, se trata de um documento significativo para a educação brasileira, como um todo.

A Lei nº 5692/71 foi o documento que formalizou a responsabilidade do Estado e da família, para com a educação. “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Lei nº 9394/96, p. 01). Até então, na Lei nº 5696/71 não havia referência sobre quem seriam os responsáveis pela educação básica, mas esta lei trazia as especificidades para a qualificação profissional, realidade esta retomada com a Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC/2018).

Foi a partir da Lei nº 5.540/68, da Lei nº 5692/71 e com a chegada da Lei nº 9394/96 que a educação, em nosso caso, as licenciaturas começam e ter identidade e a saírem do formato 3+1 conforme mencionado anteriormente.

Essa reconfiguração universitária não caracterizou apenas uma resposta política diante da demanda da sociedade pela expansão de vagas e pela democratização do ensino superior, mas, sobretudo, um ajustamento do capital ao momento histórico. O contexto atual das licenciaturas tem seu marco regulatório nas políticas de reforma do Estado implementadas a partir dos anos de 1990, caracterizada pela expansão do ensino a distância, a atuação de fundações privadas, as formas de vigilância e controle mercantis no interior das Instituições de Ensino Superior públicas, bem como, o atrelamento das atividades mantidas pelo Estado com o capital privado (SANTOS; MORORÓ, p. 03, 2019).

Além da necessidade de organização do ensino superior, em função da ampliação dos cursos de ensino a distância, foi nessa época que começaram as avaliações do ensino superior (BRAGA, 2018). E é nesse contexto de leis e

diretrizes para a educação que certa mercantilização vem sendo implementada na educação como um todo (DINIZ-PEREIRA, 2015). Tal preceito é perceptível com o retorno da formação técnica, conforme a BNCC/2018, e nas licenciaturas o tecnicismo está referendado com a nova Lei de Diretrizes e Bases para os Cursos de Licenciaturas, implementada em 2019 – (Resolução CNE 01/2019), que é a forma de inserir a BNCC/2018 nos cursos de licenciaturas.

A partir deste breve relato sobre o currículo e a legislação para o funcionamento para os cursos de licenciatura faz-se um discorrido referente às políticas linguísticas e a interculturalidade possível nos cursos de Letras.

### **3. A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES**

Algumas atividades que estão no currículo educacional do curso de Letras Português/Espanhol e suas Literaturas (2015), como por exemplo, quando tratamos da importância de entendimento do sujeito como cidadão agente, crítico e participante da sociedade de forma globalizada.

Uma das propostas foi o evento desenvolvido com adolescentes em situação de vulnerabilidade no CENSE, em 2021. Nesta proposta de evento, houve a integração entre a professora universitária, os acadêmicos e a comunidade da instituição parceira – alunos e agentes sociais que acompanhavam os alunos.

A proposta foi de um evento a distância com a seguinte temática: “Espanhol como língua de instrução: escrevendo histórias”. Esta inserção está relacionada à temática da pesquisa continuada da proponente, pois, abarca a questão do currículo e suas diversidades, além de trazer o debate para os estudos com as políticas linguísticas e para a demanda sobre a interculturalidade.

Basicamente, a justificativa explicita o formato do trabalho e o mais importante, deixa claro que a demanda pelo curso não foi da universidade para a instituição e sim do CENSE para a UEPG. A parte administrativa, social e pedagógica nos procurou e solicitou a formação com a língua espanhola, por contato telefônico. A partir disso, houve todo o encaminhamento entre as partes interessadas e o evento foi criado para atender a demanda da instituição parceira e também da UEPG. Ademais, esta inserção também fez parte do currículo educacional do curso de Letras Português/Espanhol e suas Literaturas (2015), por ser uma inserção curricular de desenvolvimento das disciplinas de Prática de Ensino e Projetos Integradores.

Assim, para completar a proposta de evento, teve-se o objetivo geral - Realizar curso de espanhol como língua de instrução para adolescentes com privação temporária de liberdade - e específicos e a metodologia; proposta que foi protocolada na Pró-reitora de Extensão e Assuntos Culturais.

Os objetivos e a metodologia da proposta do evento: “Espanhol como língua de instrução: escrevendo histórias”, são atividades que fazem parte de um

currículo básico. Foram propostas para os adolescentes algumas atividades, a partir de situações da vida cotidiana em que, o conteúdo mínimo que conseguíssemos trabalhar no dia do encontro poderiam proporcionar alguma forma de experiência de interculturalidade de povos falantes de língua portuguesa com povos falantes da língua espanhola, porque cada atividade estaria partindo de situações de vida real. As atividades culturais, comunicativas ou mesmo as gramaticais estavam em espanhol, mas o foco do aprendizado não era de as pessoas falarem espanhol, até porque em três horas não se aprende a falar uma língua estrangeira, mas é possível conhecer, por exemplo, a história da dança TANGO.

Concomitante ao evento realizado no CENSE houve a proposta de outra atividade de integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão que foi “Espanhol em contextos multiculturais”, em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do estado do Paraná (SEED). Esta ação também não se tratou de uma proposta que surgiu na UEPG e foi levada para a SEED e, sim, representantes da SEED nos propuseram o desafio de criar um curso de extensão, com inserção quinzenal para professores atuantes na rede básica de ensino do Paraná com a Língua espanhola. O público alvo para esta ação foram os professores da rede estadual de educação básica do Paraná, professores e acadêmicos da UEPG, comunidade em geral que tenha interesse.

A proposta deste curso apresentava característica diferenciada do evento anterior, porque se tratou de uma formação continuada para professores da educação básica, em que as pessoas que realizaram as atividades, as fizeram para ampliarem as possibilidades de ações com suas turmas em salas de aula, seja no formato de ensino híbrido ou presencial. Do contato com a parte administrativa da SEED, nos foram solicitadas ações didático-pedagógicas inovadoras para o atendimento do currículo educacional básico, para o atendimento de alunos que frequentavam a sala de aula no presencial e quem seguia no modelo remoto, durante o ano letivo de 2021.

A formação continuada de professores é uma forma de ampliação das possibilidades de desenvolvimento profissional, com início na vida profissional dos professores e que segue durante o tempo que durar a atuação. Desta maneira, formar um professor é algo que vai além da sala de aula, pois, o desenvolvimento profissional de uma pessoa é processual, já que,

A formação de professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores a que estejamos a referir [...] A formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino (GARCÍA, 2014, p. 31).

O processo de ensino e aprendizagem como a aquisição do conhecimento é algo individual e coletivo. As experiências são individuais, mas estas são vivenciadas em contextos interculturais, ideológicos, políticos e sobretudo linguísticos entre os mais diversos possíveis. Uma pessoa que atua com a educação vivencia a evolução da sociedade como um todo e, nesta evolução, se fez presente a pandemia do COVID-19 que acentuou a situação de crise em todos os setores o que evidentemente não poupou a educação. Mas, conforme Santos (2020, p. 05), a crise está posta “Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise.” Deste modo, a proposta de curso “Espanhol em contextos multiculturais” atuou como uma forma de cooperação, entre os professores que ofereceram o curso e os professores que participaram desta proposta.

A pessoa que atua com a educação dispõe de competências e habilidades que são postas em ação para alcançar o ensino e a aprendizagem, junto aos seus alunos. Um professor está sempre em busca de formação continuada e, no cenário da pandemia, havia uma espécie de prostração e ao mesmo tempo uma certa diligência em que os professores se encontravam com as mãos meio atadas, mas que queriam fazer o ensino e a aprendizagem acontecer. Por isso, o curso “Espanhol em contextos multiculturais” acalentou quem ofereceu, como quem realizou o curso. O objetivo geral para este evento foi: Promover por meio da extensão, a formação continuada de professores da rede básica de educação do Paraná. A metodologia contou com eventos quinzenais, com o tempo de 45 minutos, no formato remoto e as pessoas podiam acessar no dia e horário marcados ou teriam até 15 dias para assistirem, responderem um documento para receber a certificação.

De acordo com Santos (2020), a sociedade desenvolve estratégias para a sobrevivência, de forma temporal e histórica, em função do contexto real de cada povo. Para o autor, estas estratégias são quase imperceptíveis por ocorrerem dentro de uma normalidade de rotina no trabalho, na educação e na sociedade como um todo. Ocorreu que entre 2019 e 2020, o mundo todo se percebeu diante de uma pandemia e o processo de desenvolvimento humano mudou drasticamente. As pessoas se viram, de certa forma, presas em suas casas – quem pode fazer isso – e diante de uma realidade de rotina de vida diferente da correria diária com o trabalho, o lazer e a convivência entre seus pares.

As pessoas que puderam ficar em casa e trabalhar, por meio do formato remoto, não estavam acostumadas com os meios exigidos, de repente, para o exercício da profissão. Com os professores da educação básica não foi diferente, pois, no Paraná, de acordo com a Resolução SEED nº 1249 – 20/04/2020

– Adequação do Calendário Escolar 2020, as aulas que eram presenciais no início do ano letivo de 2020, passaram para o formato remoto.

O formato de trabalho, dos professores da rede básica de ensino do estado do Paraná, teve sua migração do formato presencial para o remoto e em seguida, do remoto para o híbrido, sem que lhes fossem ofertados treinamentos, argumentos suficientes para a oferta das oficinas, conforme descrito no objetivo específico: 4- Oferecer formação continuada que estimule o/a professor/a ao trabalho híbrido.

Dando segmento, traz-se a proposta de evento denominado: ESMI-Espanhol como meio de instrução, que foi desenvolvido ao final do ano de 2021. A proposta deste evento surgiu a partir de negociação com o ERI - Escritório de Relações Internacionais da UEPG e da UNESPAR - Universidade do Estado do Paraná e a Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti). A partir desta proposta, nos reunimos, professores da UEPG, da UNESPAR e as gestoras dos escritórios internacionais e decidiu-se que faríamos uma formação entre os professores que se envolveriam com o projeto.

Uma prerrogativa que aparece no resumo da proposta é a questão da mobilidade acadêmica e da internacionalização do ensino superior. De certa forma, a proposta do ESMI combina propostas de reestruturação das universidades, com o intuito de avançar o enfoque dos cursos para os entendimentos sobre a internacionalização.

As universidades no mundo todo estão passando por um processo de reestruturação para se acomodarem a essa nova realidade imposta pela globalização/internacionalização, sendo que cada contexto e cada universidade experimentam um processo singular e estão mais ou menos próximos dessas categorias de universidades (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016, p. 236).

Outra perspectiva observada no movimento de internacionalização das universidades é a valorização monolinguística da língua inglesa, como a única língua estrangeira veiculada e estudada no planeta. “Esse viés permanece inclusive quando o idioma não é o inglês, como é o caso da produção em espanhol [...]” (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016, p. 238). Desta maneira, a oferta do espanhol como meio de instrução seria outra língua estrangeira ou adicional a ser estudada, principalmente no Brasil que faz fronteira com tantos países que tem a língua espanhola, como oficial. Entender a importância do ESMI no contexto latino-americano, parece fazer mais sentido tanto para as questões educacionais como econômicas. Alguns exemplos são a quantidade de empresas latino-americanas se instalando na parte sul do globo terrestre, principalmente no Brasil; a questão da mobilidade acadêmica e docente entre as universidades da América Latina e mais a questão de identidade entre o Brasil e os países de língua espanhola da América Latina. Ou seja, é preciso que cada vez mais pessoas

possam compreender e se comunicar na língua espanhola e o ESMI será um passo à frente para a internacionalização das universidades do estado do Paraná.

A questão a internacionalização das universidades pode ser lida como uma forma carência das políticas linguísticas vivenciadas no mundo todo e na América Latina não é diferente. Países como o Brasil e a Argentina que estenderam a assinatura do Mercado Comum do Sul - MERCOSUL com a União Europeia – UE deixam subentendido que a América do Sul não tem força por si e precisa expandir os interesses econômicos e políticos com a União Europeia. Este acordo firmado entre a Argentina, o Brasil e a União Europeia, em 2019, apresenta os interesses neoliberais e monolinguístico – em favor da língua inglesa – e assim questionamos, como fica a política plurilinguista? Seria esta uma estratégia de planejamento linguístico que desqualifica cada vez mais as outras línguas faladas no mundo, conforme Hamel (2018) tem defendido.

Se assim o for, a proposta do ESMI pode ser uma ação pequena, mas importante para que a comunidade acadêmica das universidades estaduais do estado do Paraná possa ter contato com outra língua. O ESMI pode ser uma forma de fazer as políticas linguísticas sejam percebidas como positivas, no sentido de ampliação das possibilidades de diversidade curricular e intercultural com a língua espanhola que é língua oficial dos países que fazem fronteiras com o Brasil.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os estudos com a língua(gem), em um curso de ensino superior, abrem possibilidades de atuação com o tripé universitário com o ensino, a pesquisa e a extensão. De acordo com Hamel (2018), as políticas linguísticas mundiais proporcionam a manutenção de um monolinguismo focado, principalmente na língua de maior *status* no globo terrestre. Dessa maneira, as análises apresentadas neste relato de experiência contrariam o monolinguismo, uma vez que o trabalho com os projetos de pesquisa e extensão aqui relatados procuram atribuir valor a outras culturas, por exemplo, quando desenvolve ações com a língua e a cultura de povos latinos, hispano-falantes.

Por isso, entende-se que o objetivo proposto para este relato de experiência foi alcançado porque trouxemos exemplos de atividades que se utilizam da linguagem para ampliar o ensino de língua e cultura, para além da universidade que foram desenvolvidas com a participação de acadêmicos, de professores e alunos.

Desta maneira, acredita-se que a apresentação de algumas das atividades realizadas em uma universidade do interior do Paraná, com base no desenvolvimento de ações para além da sala de aula, com o currículo educacional, de um curso de Letras Português-Espanhol e suas Literaturas, nos proporcionaram experiências desafiadoras que podem ser realizadas entre uma instituição de ensino superior, a

escola de educação básica e outras instituições que, atuam na formação educacional e humana das pessoas, como é o caso do CENSE de Ponta Grossa.

Ratificamos que estes procedimentos foram desenvolvidos com base em pesquisa continuada e no desenvolvimento de projeto de extensão e do ensino que ocorreram simultaneamente. Metodologicamente, se trata de uma pesquisa de base qualitativa em que se apresentam os resultados de ações teóricas e práticas realizadas no transcorrer do ano letivo, de 2021.

Insistimos na importância de direcionar o trabalho acadêmico, para além da universidade, com a intenção de ampliar o entendimento do que seja currículo educacional e suas diversidades, como por exemplo, o desenvolvimento de ações relacionadas à interculturalidade e a política linguística, para além dos muros da universidade. Entende-se que há a possibilidade de explorar questões sobre currículo educacional, para além da sala de aula da universidade, e estas ações enriquecem o conhecimento das pessoas envolvidas no processo, seja preparando um curso ou um evento, seja desenvolvendo um grupo de estudos.

## REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, Talhita Camargo. Migração e políticas linguísticas universitárias: estudantes brasileiros em Rosario (Argentina). *In: Glotopolítica latinoamericana: Tendencias y perspectivas*. Coordinadora Mireya Cisneros Estupiñán. Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Lingüística. Colección Ensayos. Universidad Nacional de Rosario: Editorial UTP, 2020.
- BALL, Stephen John. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2016.
- BRAGA, Lucimar Araujo. **Relações de currículo na formação inicial de professores:** uma análise a partir das concepções de licenciandos do Curso de Letras. Tese de Doutorado. Ponta Grossa, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/B-NCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/B-NCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf) Acesso em 08/08/2022.
- CAVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- ESCOBAR, Alberto. Linguística y política. *In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988 p. 11/26.
- FINARDI, Kyria. SANTOS, Jane. GUIMARÃES, Felipe. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. **Revista**



**Interfaces Brasil/Canadá.** Canoas, 2016. v. 16, n. 1, p. 233/255.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 2014.

HAMEL, Rainer Enrique. Enfrentando las estrategias del imperio: hacia políticas del lenguaje en las ciencias y la educación superior en América Latina. *In.: Poéticas e políticas de lenguaje en vías de descolonización.* São Carlos: Pedro & João Editores; 2018. p. 229/262.

LESMES, Maria Luz Garcia. Convergencias y divergencias en la interculturalidad. La competencia comunicativa intercultural en los documentos normativos *in.: El español en el contexto de la integración latinoamericana:* Interculturalidad, diversidad lingüística, política lingüística y enseñanza. Ministerio de Educación y Formación Profesional, España, Edita: Secretaría General Técnica; 2020. p. 39/58.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. O professor de espanhol como agente intercultural e as articulações necessárias na elaboração de materiais didáticos. *In.: Interculturalidade e identidades:* formação de professores de espanhol. Salvador: EDUFBA; 2018. p. 17/33.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional** v. 17, n. 48, p. 60-77, OUT./DEZ. | 2021.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Prefácio. *In:* CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial: IPOL; 2007. p. 7/10.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. **Políticas Linguísticas:** uma Entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. São Paulo: ReVEL; 2016. v. 14, n. 26.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Org.). **Política linguística na América Latina.** Apresentação do livro. Campinas: Pontes, 1988.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2020.

SANTOS, Claudio Wilson dos. MORORÓ, Leila Pio. **O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil:** dilemas, perspectivas e política de formação docente. © Rev. HISTEDBR On-line Campinas, SP v.19 1/19 e 019018, 2019.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2020.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª. Edição. 7ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* Candau, Vera Maria. (Org.). **Educação intercultural na América latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

UEPG, Projeto Pedagógico de Curso - **Licenciatura em Letras Português-Espanhol,** 2015.

## CAPÍTULO 2

# **TEXTOS FILOSÓFICOS EM SALA DE AULA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS METODOLÓGICOS NA DOCÊNCIA DE FILOSOFIA**

*Fábio Antonio Gabriel*

*Ana Lúcia Pereira*

*Ana Cássia Gabriel*

### **INTRODUÇÃO**

Pensar o ensino de Filosofia traduz-se como encargo desafiador e, também, contagiante, pois evidencia uma atividade que enobrece o ser humano: a de pensar. Pensar, criar conceitos e refletir são atividades inerentes à Filosofia e que muito contribuem para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, neste artigo, buscamos contribuir com a área específica de ensino de Filosofia e metodologia correspondente.

Cerletti (2009), Cossutta (1994), Rogue (2014) e Severino (2009) endossam a premissa inicial da importância da utilização de textos filosóficos em sala de aula, justamente para evitar que o ensino de Filosofia se limite a um ensino meramente enciclopédico. Por enciclopédico, entendemos um ensino de Filosofia que se atenha à descrição dos sistemas filosóficos. Em contraposição a um ensino enciclopédico, entendemos a importância de um ensino de Filosofia vivenciado como uma experiência filosófica, permeado por uma relação entre a Filosofia teórica e a existência de todos os entes que se colocam em contato com a Filosofia.

Ler textos filosóficos contribui para que o estudante de Filosofia, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, na graduação ou na pós-graduação, tenha um contato direto com os grandes filósofos que contribuíram ao longo de todos os tempos para o desenvolvimento de uma problematização filosófica. Não existe Filosofia sem problema filosófico e é nos textos filosóficos que temos contato direto com os pensadores que influenciaram o desenvolvimento da própria história.

Assim sendo, investigamos estratégias metodológicas utilizadas por 31 professores de Filosofia, com o objetivo de evidenciar os maiores desafios para

se trabalhar com textos filosóficos em sala de aula. De dois questionamentos – estratégias metodológicas utilizadas e maior dificuldade para ensinar –, emergiram as categorias: a) leitura em grupo; recorte de textos; aula expositiva; b) dificuldade de entendimento; defasagem na leitura; dificuldade em realizar a leitura e entendimento de um sistema filosófico.

Os resultados empíricos desta pesquisa poderão comprovar nossa hipótese de que os textos filosóficos em sala de aula contribuem para um ensino de Filosofia que auxilie os estudantes a exercitarem sua própria interpretação sobre o pensamento dos filósofos. Quando se estuda apenas manuais de Filosofia, memoriza-se o que é afirmado pelos intérpretes/comentadores dos filósofos, e não um contato direto com o pensamento dos filósofos. Com isso, não queremos evidentemente desvalorizar outras expressões de autores, como as dos comentaristas, os quais muito contribuem para a reflexão sobre o pensamento dos filósofos. Entretanto, não basta estudar tais comentários, faz-se mister aprofundar as ideias dos grandes pensadores da história da Filosofia.

Em um primeiro momento de nossa investigação, apresentamos, neste texto, reflexões sobre a utilização de textos filosóficos em sala de aula; posteriormente, discorreremos sobre a caracterização dos sujeitos de pesquisa, os resultados e as consequentes discussões da pesquisa empírica; por fim, trazemos as considerações finais.

## REFLEXÕES SOBRE TEXTOS FILOSÓFICOS EM SALA DE AULA

Cerletti (2009) ensina-nos que, a partir de um determinado entendimento do que é Filosofia, decorre um modo de aprender e de ensinar Filosofia. Assim, “[...] o professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará nas atividades que expressarem o filosofar” (CERLETTI, 2009, p. 19). O autor posiciona-se em uma perspectiva de quem entende o ensino de Filosofia desconexo da realidade, mas entendendo que o ensinar Filosofia envolve um problema filosófico. Nesse sentido, Cerletti (2009, p. 59, grifos do autor) afirma: “Cada concepção supõe um recorte de temas e uma proposta de acesso à Filosofia, porque vincula *o que é e o como* ensinar de uma maneira particular”. Desse modo, queremos contextualizar a utilização de textos filosóficos norteadas por uma visão do ensino de Filosofia como experiência filosófica, em uma compreensão de que uma leitura de textos filosóficos pode aproximar o leitor da problematização filosófica. O contato apenas com textos de comentaristas de Filosofia não permite essa imersão no pensamento dos filósofos e do seu *modus operandi* de reflexão.

Souza (2018) apresenta-nos argumentos sólidos acerca da importância de utilizarmos textos filosóficos em sala de aula, entendendo que a leitura de textos

filosóficos “[...] desvela uma dimensão indispensável ao exercício da crítica, da argumentação e do debate” (SOUZA, 2018, p. 76). A autora entende que é de particular relevância um diálogo entre Filosofia e literatura, na medida em que a literatura contribui com sua rica tradição no processo de interpretação textual. Souza (2018) explicita que há um modo vertical e um modo horizontal de compreendermos um texto de Filosofia à luz de sua história. No modo horizontal, buscamos compreender o modo do contexto em que a obra está inserida; já a visão vertical valoriza o modo como o texto foi escrito, considera a abordagem interna do texto. São modos não opostos, mas complementares de que o professor de Filosofia pode se servir para orientar seus alunos no processo de leitura de textos filosóficos.

Severino (2009) defende que a leitura filosófica se apresenta como um importante momento de contato com a rica tradição filosófica que nos precedeu, e ler Filosofia significa entrar em diálogo com diversos filósofos da tradição. O autor apresenta as etapas de uma leitura: análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização e reelaboração reflexiva. A análise textual trata-se de um momento em que se busca verificar a ideia central de cada texto. Na etapa de análise temática, perguntamos ao texto quais são os problemas centrais que o integram, bem como questionamos a tese defendida pelo autor e como tal tese é defendida. Na fase interpretativa, segundo Severino (2009), observamos não apenas os elementos internos do texto, mas também os elementos externos. Na continuidade, temos a problematização, “[...] que é o momento de se levantarem problemas para a reflexão pessoal e para a discussão coletiva” (SEVERINO, 2009, p. 47). A fase de reelaboração reflexiva consiste em um exercício de busca dos diversos modos de reconstruir-se o texto estudado, elaborando, a partir dele, reflexões sobre o texto e a experiência existencial. Nesses momentos de análise propostos por Severino (2009), percebemos o movimento de uma Filosofia como experiência filosófica, porque o texto filosófico é relacionado ao cotidiano da vida das pessoas, indo muito além do contexto, transpondo-se para a realidade cotidiana das pessoas.

Cossutta (1994) destaca os desafios que a leitura de textos filosóficos nos impõe e nos conduz à constatação de que, a partir de singularidades, os filósofos nos impõem modos universais de compreensão. Assim, em muitos aspectos, a obra de Aristóteles, por exemplo, tão distante de nós, está muito presente em algumas implicações que podemos adotar no cotidiano. E é isso que os professores de Filosofia são convidados a refletir com seus alunos: levá-los a se perguntarem sobre a relação entre Filosofia e existência. Nos dizeres de Cossutta (1994):

Todo texto filosófico tenta mediatizar a relação do particular ao universal, e o que torna as filosofias contraditórias é o que as aproxima. Mas muitos outros fenômenos gerais se oferecerão a nós. Por exemplo, toda filosofia deve, implícita ou explicitamente validar sua própria possibilidade enunciativa. Toda filosofia deve efetuar escolhas em face da tripla exigência que comanda sua ordenação: ordem de descoberta, ordem lógica (ordem das 'razões') e ordem de exposição. Cada filosofia resolve de modo diverso esse problema de organização. Entretanto, na medida em que cada uma deve resolvê-lo, podemos construir uma tipologia das formas de resolução. Em cada fragmento reencontraremos uma dosagem entre conceitos, metáforas e argumentos. As operações que os articulam são também reveláveis. (COSSUTTA, 1994, p. 5).

Nesse sentido, percebemos que a grande riqueza que encontramos nos filósofos reside na sua profundidade de formular conceitos. Os conceitos povoam a Filosofia e, a partir de situações concretas, os filósofos conseguem, de muitas formas, aprofundar as questões universais, produzindo questões que envolvem toda a humanidade. Não queremos concordar aqui com Kant (2002), com a possibilidade de uma moral universal, mas devemos concordar que há diversas situações consideradas antimorais por um vasto grupo de pessoas, e os grandes problemas filosóficos conseguem superar tal singularidade e partirem para o universal.

Rogue (2014) apresenta algumas orientações sobre o que fazer para proceder a interpretação de um texto de Filosofia:

O que se deve fazer:

- Deve-se estudar o texto de maneira analítica.
- Deve-se buscar o interesse filosófico do texto de **maneira crítica**.
- **Deve-se discutir o texto** para não cair na tentação da paráfrase.
- Deve-se desenvolver o que o autor disse.
- **Deve-se dar ao texto uma profundidade crítica.**
- Deve-se mostrar a tensão interna que se encontra no texto.
- **Deve-se discutir a ideia central do texto.**
- O exercício deve permitir especificar o significado da ideia central do texto.
- **O exercício deve permitir identificar o problema em questão.** Isso significa que a questão abordará o tema central do texto sob uma forma interrogativa.
- Deve-se mostrar o problema que é colocado no texto.
- É filosoficamente que se explica um texto filosófico. (ROGUE, 2014, p. 28, grifos da autora).

Nessa perspectiva, é de grande importância que o texto filosófico seja examinado como uma problematização filosófica. O leitor é convidado a não aceitar passivamente as ideias do texto e a contrapor-se ao que é afirmado pelo filósofo. Nesse processo, a Filosofia não representa uma reprodução de teorias, mas a elaboração do novo, de modo a permitir e a buscar novas formas de compreensão da existência no seu sentido mais profundo e existencial. Faz-se

mister, ao lermos um texto de Filosofia, termos em mente o problema filosófico abordado pelo filósofo e quais são as máximas a serem consideradas. A seguir, discorreremos sobre a caracterização da pesquisa, a apresentação de resultados empíricos e as discussões.

## A PESQUISA, RESULTADOS EMPÍRICOS E DISCUSSÕES

A pesquisa foi de natureza qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que a investigação qualitativa é descritiva e “[...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números”. Assim, na pesquisa qualitativa, abordamos o “mundo de forma minuciosa” sob o rigor da análise do pesquisador.

Os sujeitos de pesquisa foram professores de Filosofia do estado do Paraná. Um questionário, contendo seis perguntas sobre a utilização de textos filosóficos em sala de aula, metodologias empregadas e maiores desafios de se ensinar Filosofia, foi enviado por *e-mail* para aproximadamente 100 docentes<sup>1</sup> de Filosofia da Educação Básica, dos quais cinco lecionavam também no Ensino Superior. Obtivemos 31 respostas.

O procedimento da análise de dados deu-se pela análise de conteúdo de Bardin (2016), que aponta para as três etapas da análise de conteúdo, a saber: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; e, por fim, a inferência e a interpretação. Uma das etapas mais importantes do processo de análise de conteúdo é a codificação. Nesse sentido, conforme Bardin (2016):

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (BARDIN, 2016, p. 133).

Com relação aos procedimentos éticos, a pesquisa seguiu todos os padrões éticos, respeitando o anonimato dos participantes e a liberdade de não participar da investigação, em busca de seguir todos os procedimentos recomendados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Brooks, Te Riele e Maguire (2017) ressaltam o desafio que é transpor as teorias éticas para o campo da pesquisa em educação, pois “[...] as teorias éticas foram desenvolvidas para pensar sobre essa questão de forma mais geral, não especificamente para pesquisa e muito menos pesquisa em educação” (BROOKS; TE RIELE; MAGUIRE, 2017, p. 33).

---

1 Os *e-mails* desses docentes foram resultantes de uma compilação de 208 *e-mails* de outra pesquisa desenvolvida no Doutorado, em 2017, os quais permitiram entrar em contato para futuras pesquisas.

As Tabelas de 1 a 5 trazem o perfil e as características em relação ao uso de textos filosóficos em sala de aula dos professores participantes.

**Tabela 1 – Faixa etária dos participantes**

Faixa etária	Número	Porcentagem
20 a 30 anos	7	22,6%
30 e 40 anos	2	6,5%
40 e 50 anos	14	45,2%
mais de 50 anos	8	25,7%

Fonte: Os autores (2021).

**Tabela 2 – Formação acadêmica**

Formação	Número	Porcentagem
Licenciado em Filosofia	28	90,3%
Licenciado em outras áreas	3	9,7%

Fonte: Os autores (2021).

**Tabela 3 – Experiência como professor**

Tempo	Número	Porcentagem
até 5 anos	4	12,9%
de 5 a 10 anos	9	29%
de 10 a 15 anos	10	32,3%
de 15 a 20 anos	4	12,9%
mais de 20 anos	4	12,9%

Fonte: Os autores (2021).

**Tabela 4 – Área de atuação**

Área de atuação	Número	Porcentagem
Ensino Médio	27	87,1%
Graduação	4	12,9%
Pós-Graduação	0	0%

Fonte: Os autores (2021).

**Tabela 5 – Uso do texto filosófico em sala de aula**

Frequência do uso	Número	Porcentagem
Às vezes	16	51,6%
Sempre	12	38,7%
Raramente	3	9,7%

Fonte: Os autores (2021).

Das seis perguntas que fizeram parte do questionário, duas serão abordadas neste artigo: a) Quais estratégias metodológicas são realizadas para se utilizar textos de filósofos em sala de aula?; b) Se utiliza os textos filosóficos em sala de aula, qual a maior dificuldade para se ensinar Filosofia, partindo de textos filosóficos?

Em relação à primeira questão, a partir das respostas dos professores participantes, três categorias emergiram: Leitura em grupo, Recorte de textos e Aula expositiva. Em se tratando das respostas que dizem respeito à primeira categoria – **Leitura em grupo** –, os participantes (nomeados aqui de P1, P2, e assim sucessivamente) declararam:

*P1: Leitura em grupo, debate, questões a se pensar durante a leitura e posterior apresentação para a sala.*

*P2: Quando não há texto no livro didático ou antologia (ou não tem antologia para todos), deixo o texto no xerox para que os alunos comprem, pois a cota do xerox só abrange provas e também disponibilizo o PDF. A metodologia que mais funciona é ler com eles, pedir para alunos ler trechos, abrir para discussão e comentar. É fundamental definir termos e explicar em palavras simples. Mas, antes, deixar os alunos pensarem sobre o que entendeu.*

*P3: A leitura pausada dos textos, ouvindo os alunos nas suas interpretações.*

*P4: Uso de desafios e metodologia Steam<sup>2</sup>.*

*P6: Apresentação, leitura compartilhada, discussão.*

*P8: Leitura socializada, pesquisa de vocabulário, discussão sobre os temas tratados no texto.*

*P11: Leituras, debates.*

*P12: Leitura e discussão, rodas de conversas e debates.*

*P14: Em busca do parecer do filósofo frente ao conceito.*

*P15: Basicamente leitura e explicação dos trechos aos alunos.*

*P16: Fazer alguma coisa com o texto.*

*p17: Leitura analítica, mapas conceituais, “quizzes”, seminários, exposição dialogada, sala de aula investida...*

*P18: Leitura e interpretação.*

*P19: Leitura de trechos do texto e debate.*

*P21: Esquematização.*

*P22: Fazer com que os alunos tenham ao menos conhecimento que existem textos específicos de Filosofia a ser estudado.*

*P23: Debates, resenhas, desenho.*

*P26: Leitura e exegese de texto em sala, junto aos alunos (teoricamente eles devem ler o texto em casa previamente).*

*P31: Leitura compartilhada, análise de textos e discussão com os estudantes.*

Conforme P2 nos apresenta, diante da diversidade de significações dessa categoria, uma das estratégias de leitura é ler com os alunos pausadamente,

---

2 *Steam* é uma abordagem educacional de aprendizagem que usa a Ciência, a Tecnologia, a Engenharia, as Artes e a Matemática como pontos de acesso para orientar a investigação, o diálogo e o pensamento crítico do aluno. Disponível em: <https://bit.ly/3m0mcIX>. Acesso em: 6 dez. 2020.



procurando encontrar significados para as abstrações identificadas no texto filosófico. Nesse sentido, o professor de Filosofia contribui com seus alunos de modo a oferecer uma visão mais ampla em razão de sua formação filosófica de poder entender dentro de um panorama mais geral as questões filosóficas. De acordo com os participantes desse grupo, a leitura pausada muito contribui para a aprendizagem e a interpretação de textos filosóficos. Poderíamos dizer que, conforme o próprio exercício da leitura de textos filosóficos, os alunos vão ganhando mais familiaridade com os textos filosóficos, levando-os a ler com mais propriedade e facilidade, exercitando a crítica, a reflexão e o debate.

Souza (2018) defende que a leitura do texto filosófico é de fundamental importância no filosofar. Nas palavras da autora, “[...] a leitura remete a uma leitura filosófica que se faz com o autor, ou ainda, com o texto” (SOUZA, 2018, p. 86). Na visão da autora, a leitura de textos filosóficos contribui para a crítica e o debate, auxiliando, assim, na formação da cidadania. Dessa forma, a leitura de textos filosóficos pode contribuir para o exercício da cidadania, na medida em que, ao ler textos filosóficos, os estudantes podem perceber as nuances que problematizaram os filósofos ao longo de sua existência e, assim, podem refletir sobre a cidadania nos dias atuais e deixarem sua contribuição na constituição política da sociedade em que estiverem inseridos. Enfim, é lendo filósofos críticos que os estudantes podem exercitar-se no exercício da crítica.

As falas dos participantes que seguem tratam da segunda categoria voltada à primeira questão – **Recorte de textos** – que trabalha com a ideia de que o exercício de textos filosóficos se faz fundamentando-se em excertos.

*P5: Recorte de textos. Uso de livro didático. Seleção de textos disponíveis em formato digital. Uso em atividades avaliativas dissertativas.*

*P9: Prefiro textos curtos, livros pequenos, ou capítulos inseridos numa grande temática bimestral, da área filosófica que está sendo trabalhada.*

*P25: A tentativa é sempre de contextualizar, ou lincar com games e etc. tentando uma abertura por parte dos alunos para entrar no texto.*

*P28: Texto filosófico é experiência conceitual. O preparo para essa experiência exige mobilização para o tema, problematização e investigação do tema.*

*P29: No geral, utilizo o livro “Antologia de textos filosóficos” emprestado na biblioteca, e lemos juntos em sala os textos, parando e dialogando em alguns parágrafos.*

*P30: Contato com o texto, leitura com interpretação básica dos alunos, comentários de aprofundamento e questionamento por parte do professor.*

A fala de P28, dentre outras, destaca os procedimentos metodológicos apresentados por Severino (2009) em sua obra *Como ler um texto de Filosofia*. Damos destaque para a questão da problematização, porque, conforme vimos com Cerletti (2009), não existe Filosofia sem problematização filosófica. A Filosofia vive de problemas. A questão metodológica de fazer recorte de textos parece fundamental; no entanto, mais importante ainda é o professor atentar-se

para escolher muito bem os recortes para que sejam ilustrativos da problematização filosófica dada por um determinado autor. O ideal seria lermos ao menos capítulos completos de uma obra, mas, além da necessidade de se lermos pausadamente os textos, explicando para os alunos, temos ainda a questão de que se fazem necessárias, também, aulas temáticas no ensino de Filosofia, para que os alunos possam compreender o contexto em que se encontra um determinado texto. Sobre a relevância dos textos filosóficos em sala de aula, assim nos falam Vieira e Horn (2015):

Os textos filosóficos, conforme já afirmado, são indispensáveis ao trabalho com a disciplina de filosofia, pois são eles os responsáveis pela transmissão daquilo que foi pensado pelos filósofos, pela transmissão da tradição. O ensino de filosofia passa de alguma forma, pela leitura e interpretação daquilo que foi produzido pelos filósofos, pela tradição. É pela leitura dos clássicos que entramos em contato com os diferentes problemas filosóficos e as diferentes maneiras encontradas pelos filósofos para tratar esses problemas. (VIEIRA; HORN, 2015, p. 57).

Nos dizeres de P29, mostrado anteriormente, a aula de Filosofia ganha maior significado utilizando, no caso do Paraná, a *Antologias de textos filosóficos*, que constitui uma grande riqueza editada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (*SEED-PR*). Nela, já se expõem recortes importantes para a aprendizagem da Filosofia.<sup>3</sup>

Em se tratando da terceira categoria emergida da primeira questão – **Aula expositiva** –, as falas selecionadas foram:

*P7: Aula expositiva, onde lia com os alunos e explicava os conceitos. Escolha para o primeiro ano “O ente e a essência” de Tomás de Aquino, para o segundo ano, “Sobre verdade e mentira”, num sentido extramoral do filósofo Nietzsche, e “A superação da Metafísica pela análise lógica da Linguagem” de Carnap para o terceiro. P10: A partir da introdução aos filósofos, a leitura sobre seus objetos de investigação se justifica.*

*P13: Filmes, vídeos variados, jogos, quadrinhos, poesia e música, P27: Prefiro expor o conteúdo antes, para que o aluno já possua uma compreensão básica sobre o que o texto escolhido pretende tratar. Depois levo o texto, dividido em partes menores, em pequenos trechos, para que o entendimento seja possível. Conforme o ano letivo vai se encaminhando, vou levando textos cada vez maiores em sala de aula. No entanto, nunca solicitei que os estudantes fizessem a leitura de um livro completo ou de um capítulo muito extenso. Deixo-os à vontade para que, a partir de seus interesses, resolvam ler.*

3 O documento pode ser baixado gratuitamente e constitui-se um importante recurso didático a ser utilizado nas escolas da rede paranaense. Em ambientes que não a possuem, fica a critério do professor realizar os devidos recortes da história da Filosofia. O documento está disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_pedagogicos/caderno\\_filo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_filo.pdf). Acesso em: 9 jul. 2021.

Conforme vemos em P7, há a questão de que ocorre a aula expositiva mediada pela escolha de textos que contribuem para um processo de aprendizagem filosófica. É desafiador utilizarmos textos de Filosofia em salas de aula com pouca disciplina, tendo em vista o nível de atenção que devemos oferecer aos textos de Filosofia. P27 prefere expor o texto, mas, antes, torna-se relevante pensarmos em formas didáticas para que se motive o aluno a continuar a leitura dispondo de uma compreensão mínima dos textos filosóficos.

Mendes e Rezende (2013) entendem que é necessário estarmos atentos para pensarmos na leitura de textos filosóficos no aspecto didático. Nessa perspectiva, faz-se possível a utilização de mapas conceituais. Estes podem ser elaborados conjuntamente por professores e alunos. Mendes e Rezende (2013) afirmam:

O processo de leitura do texto filosófico, por meio da produção e discussão dos mapas conceituais, tanto no plano individual como no coletivo, mediado pelo trabalho docente, constitui-se na produção de materiais empíricos, a partir dos quais é possível avaliar qualitativamente o processo de ensino e aprendizagem, por meio do qual os alunos se apropriam e ressignificam os conceitos filosóficos. Neste processo, os alunos começam a perceber que os conceitos são elementos importantes na construção do conhecimento filosófico. Assim, os materiais produzidos são tomados como um conjunto de documentos que acabam por constituir um dossiê do processo de aprendizagem. (MENDES; REZENDE, 2013, p. 40).

Assim, os professores de Filosofia são desafiados a pensarem estratégias de ensinar da forma mais atraente possível para seus alunos e ensinar relacionando com o cotidiano, a fim de possibilitarem uma experiência filosófica. Na aula expositiva, é possível contribuir para uma aprendizagem filosófica que estabeleça uma ponte entre o que é aprendido dos filósofos e o cotidiano. Os mapas conceituais são importantes contribuições para a aprendizagem filosófica e muito podem acrescentar para que os alunos assimilem o mínimo necessário dos conteúdos a serem aprendidos.

Em se tratando da segunda questão – Se utiliza os textos filosóficos em sala de aula, qual a maior dificuldade para se ensinar Filosofia, partindo de textos filosóficos? –, três categorias emergiram: Dificuldade de entendimento; Defasagem na leitura; e Dificuldade em realizar a leitura e entendimento de um sistema filosófico. Algumas das falas dos participantes que fazem parte da primeira categoria – **Dificuldade de entendimento** – são:

*P1: Dificuldade de leitura e entendimento.*

*P2: Os alunos não possuem o hábito de leitura e não leem o texto sozinhos, nem em grupo. Somente lendo o texto com eles é possível, mas a participação é pequena. As cotas de xerox das escolas também dificultam o processo.*

*P3: A linguagem.*

*P4: A metodologia.*

*P5: Despertar nos alunos a devida atenção pela leitura de um texto considerado complexo.*

*P13: Eu utilizo poucos textos e a dificuldade é ter o preparo inicial que o discente compreenda que a Filosofia procura investigar conceitos a partir de argumentos bem fundamentados.*

*P17: Despertar interesse, mostrar possíveis aplicações dos assuntos na vida prática e da forma no aperfeiçoamento intelectual, sensível, intuitivo e imaginativo...*

*P18: Justamente a falta do hábito da leitura na vida dos alunos.*

*P19: Interesse pela leitura.*

*P21: Esquematização.*

*P23: A dificuldade de leitura e interpretação da linguagem mais densa.*

*P26: É difícil fazer com que os alunos leiam os textos. Traduzir o texto didaticamente é uma dificuldade também, mas muitas vezes um desafio prazeroso.*

Como nos diz P2, há dificuldade de leitura por parte dos alunos, que se traduz como um obstáculo ao entendimento em relação aos textos estudados. Na fala de P26, vemos o desafio que é fazer que os alunos leiam, quando diz: “É difícil fazer com que os alunos leiam os textos”. Assim, surgem dificuldades de entendimento porque, não lendo adequadamente, obviamente não entendem.

Horn e Valesse (2012), em pesquisa com 228 professores de Filosofia da rede pública do estado do Paraná, afirmam que 83,3% dos professores propõem a leitura de textos filosóficos em sala de aula. Os autores comentam que essa capacidade em trabalhar com textos filosóficos depende da própria formação na licenciatura. Não obstante as dificuldades encontradas nessa categoria, quando se busca trabalhar com textos filosóficos, urge lembrar o que Horn e Valesse (2012) ressaltam:

A reflexão filosófica centrada no trabalho com o texto também contribui substantivamente para a formação não só do leitor crítico, como da autoria dos textos e escritos de caráter filosófico, ou seja, na produção de textos com estrutura lógica e argumentativa. A leitura e sistematização de textos filosóficos para além da inteligibilidade têm ainda outra função: a de permitir com que o estudante possa posicionar-se frente às polêmicas existenciais e problemas sociais e políticos que o cotidiano se lhes apresenta. (HORN; VALESE, 2012, p. 167).

Pensando na especificidade da Filosofia como disciplina que pode ajudar na formação do espírito crítico, destacamos a relevância da leitura do texto filosófico, uma vez que possibilita contato com o senso crítico que os filósofos oferecem. Nesse sentido, a leitura de textos filosóficos pode contribuir para a superação do senso comum. A leitura de um modo geral abre a mente para novas perspectivas e

novos horizontes, mas a leitura filosófica, de modo específico, abre ainda mais as perspectivas e as possibilidades para novos horizontes até então não vivenciados pelas pessoas. O ideal do Iluminismo – “Ousa pensar por ti mesmo” – constitui-se uma possibilidade que a leitura dos textos filosóficos permite visualizar. O contato com textos dos filósofos possibilita às pessoas condições de se abrirem para perceberem outras possibilidades de reflexão e pensamento.

Concernente à segunda categoria da segunda questão – **Defasagem na leitura** –, as falas dos participantes envolvidas são:

*P6: Dificuldade com a compreensão de textos mais longos por parte dos alunos.*

*P7: A falta de leitura em geral, tanto do aluno como do professorado, e em especial o aluno esperando uma frase resumo de várias páginas, muitos conceitos demandam uma explanação longa ou ler várias páginas.*

*P8: A defasagem na leitura, apresentada pelos alunos.*

*P10: A maior dificuldade para a leitura dos textos filosóficos é que o aluno chega ao Ensino Médio sem o hábito da leitura.*

*P11: Interpretação de texto.*

Como nos diz P10, com relação à leitura de textos filosóficos, os alunos leem muito pouco e, dessa forma, não adquirem o hábito da leitura, o que redundará em sérias dificuldades para se lerem textos filosóficos que, por sua natureza, são mais densos e demandam um esforço conjuntural para a aprendizagem filosófica. Nesse sentido, entendemos o quão importante são projetos de leitura interdisciplinares no processo de ensino para estimular o aluno a ler. Conforme P11, uma dificuldade precisa ser sanada: a da interpretação textual. É necessário ressaltarmos que as dificuldades dos alunos em entender textos de Filosofia se situam no fato de que a Filosofia opera por conceitos. Conforme nos afirma Cossutta (1994):

*Tudo evidencia que a filosofia procede por conceitos. Porém, o que deveria ser constatado aparece às vezes como um manifesto! Efetivamente, com muita frequência deixa-se pensar que a sobrevivência dessa disciplina depende de uma escrita poética ou literária. Certas “derivadas” da escrita contemporânea reforçam as críticas daqueles que vêm na expressão filosófica apenas um abuso da linguagem. (COSSUTTA, 1994, p. 39).*

Entendemos que a Filosofia é conceitual e trabalha a partir de abstrações, e os filósofos, mesmo os discípulos, debatem entre si, questionando as diversas situações da existência. Os filósofos, com acuidade, tematizam problemas filosóficos, apontando situações que muitos já haviam pensado, mas não com a tamanha profundidade. Nesse particular, vale ressaltarmos a importância da Filosofia no Ensino Médio como momento de formação para a cidadania e o quanto a aprendizagem com textos filosóficos pode contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e da sua formação política, habilitando-os a serem cidadãos participativos.

No que tange à terceira categoria da segunda questão – **Dificuldade em realizar a leitura e entendimento de um sistema filosófico** –, as declarações mais pertinentes dos participantes são:

*P9: A maior dificuldade é o tempo que se tem para, ao mesmo tempo, introduzir a Filosofia, introduzir a temática, introduzir o autor, aprofundar o tema.*

*P14: Parar o tempo inteiro para explicar o significado das palavras, o tempo é muito curto.*

*p15: A linguagem dos textos (construção e vocabulário).*

*P16: Sua leitura em conjunto.*

*P22: Quando vamos estudar um assunto do texto filosófico, já passamos duas semanas antes para ir estudando e se preparando, pois o professor vai querer saber como foi a preparação, aí eu vejo um grande diferencial... eles não chegam sem ideias, já vêm com algo questionador.*

*P31: A maior dificuldade está no modo como os textos são disponibilizados, em livros didáticos, apostilas, e materiais de apoio. Na maioria das vezes, os textos disponibilizados nesses materiais não correspondem àquilo que eu gostaria de trabalhar. Se os estudantes tivessem instrumentos como, por exemplo, tablets, facilitaria as coisas, pois eu usaria o texto que pensasse ser apropriado para determinadas turmas ou grupos de discentes.*

Conforme nos apresenta P9, há uma grande dificuldade de os professores em aproveitar aulas de Filosofia para tantas tarefas que são necessárias, seja a de preparar os alunos para uma temática filosófica, seja para trabalhar o contexto histórico do filósofo a ser estudado e, depois, trabalhar com o texto de Filosofia. Tendo em vista o lapso de tempo entre as aulas, quando os alunos chegam ao texto, por vezes, em parte, apagou-se da memória o contexto. Não obstante essas dificuldades, os professores são convidados a chegarem ao texto filosófico, justamente para possibilitar que os alunos tenham uma experiência do pensar conceitual e, assim, tenham condições de vivenciar uma experiência filosófica.

Encontramos em Rogue (2014) algumas considerações para a interpretação de textos filosóficos e a elaboração de comentários filosóficos que, não obstante as dificuldades apresentadas nas categorias anteriormente descritas, podem nos inspirar a pensar sobre a metodologia de leitura de textos filosóficos:

O que se deve fazer?

- Deve-se partir da apreensão do problema.
- De início, deve-se identificar a questão colocada pelo texto.
- Em seguida, deve-se estudar a maneira pela qual o autor tentar discutir e resolver essa questão.
- É preciso abster-se de fazer juízo de valor sobre o texto, seja ele positivo ou negativo.
- É preciso exercitar a reflexão crítica.
- Para discutir o texto, é preciso transpor o problema nele subentendido para outros contextos. (ROGUE, 2014, p. 34).

O participante P31 mostra a dificuldade que se tem com relação à questão de que nem sempre é fácil o acesso a textos filosóficos pelos alunos, porque, embora exista oferta tecnológica, nem sempre os estudantes e a escola dispõem de recursos para adquiri-los. Ao menos minimamente, os professores de Filosofia (apesar das limitações, inclusive econômicas) devem buscar formas de contribuir para que seus alunos tenham a possibilidade de acesso a textos filosóficos, isso porque, conforme demonstramos até o momento, essas ferramentas auxiliam muito no processo de uma experiência filosófica, que possibilite aos alunos criarem conceitos e vivenciarem uma experiência do pensar por conceitos.

Horn e Valse (2010) defendem que é unânime a questão da importância de textos filosóficos no ensino de Filosofia. Contudo, há divergências de como fazê-lo. Nessa perspectiva, os autores entendem que, do mesmo modo que não existe uma única forma de entendermos Filosofia, mas diversas, existem diversos modos de compreendermos o seu ensino. Os autores entendem que um primeiro passo para a leitura de textos filosóficos é o da contextualização. Após a contextualização, iniciamos a leitura do texto. Devemos buscar, na sequência, o mapa da argumentação de um determinado texto. E, finalmente, realizarmos uma síntese crítica, fase em que nos colocamos diante da relação do conteúdo filosófico com aquilo que faz parte da existência das pessoas. A respeito da leitura de textos filosóficos, os autores assim sentenciam:

A leitura filosófica deve sugerir não um criticismo especulativo, discursivo e vazio que leva geralmente ao ceticismo, mas de uma consciência crítica fruto da reflexão da própria experiência vivida em confronto com a cultura (conteúdos) que se transformará em experiência compreendida, ou seja, em um saber a respeito da própria experiência. (HORN; VALESE, 2010, p. 40).

Entendemos ser relevante a questão de superarmos os desafios e insistirmos em utilizar os textos dos filósofos em sala de aula, superando toda a forma de descritivismo filosófico e supervalorização da história da Filosofia. É fundamental procurarmos valorizar adequadamente a história em referência (que possui um papel capital no ensino de Filosofia), ao mesmo tempo buscarmos um diálogo com os textos de Filosofia, pois deles emergem ricas fontes de exercício para o debate e a reflexão, tão importante para a formação para a cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos abordar as angústias dos professores que desejariam utilizar mais os textos filosóficos em sala de aula, mas que se deparam com grandes desafios para ensinar. Assim, investigamos as evidências apontadas por duas questões a que nos propomos a analisar, quais sejam: 1) Quais estratégias metodológicas são realizadas para se utilizar textos de filósofos em sala de aula?; e 2) Se utiliza os textos filosóficos em sala de aula, qual seria a maior dificuldade para ensinar partindo de textos filosóficos? Encontramos que os docentes utilizam leituras em grupo, recortes de textos e aulas expositivas para trabalhar com textos filosóficos. Nesse sentido, pudemos perceber, nas respostas dos participantes, o quão diferenciado é o ensino de Filosofia que, além de trabalhar com textos de comentadores, também trabalham com textos de filósofos.

Com relação às dificuldades para ensinar Filosofia, encontramos as categorias: dificuldade de entendimento, defasagem na leitura, dificuldade em realizar leitura e entendimento de um sistema filosófico. Nessa perspectiva, percebemos o quanto as disciplinas estão interligadas e não podem ser consideradas uma caixinha separada das demais. O ensino de Filosofia depende da aprendizagem de outras disciplinas que também trabalham com a habilidade de leitura. O que a Filosofia tem de específico é a questão de que trabalha com problematizações filosóficas com alta dosagem de abstração, o que pode dificultar a compreensão dos textos filosóficos em razão da sua densidade. No entanto, pelo que foi colocado pelos professores, é possível fazer recortes nos textos dos filósofos com o objetivo de possibilitar uma amostragem das problematizações filosóficas.

Evidenciamos que, embora existam as dificuldades enumeradas, também é particularmente realizador quando o professor percebe que seus alunos adquirem condições de ler um texto filosófico e construir sua própria interpretação filosófica. O ensino de Filosofia, utilizando ao menos fragmentos de textos filosóficos, muito contribui para que os alunos vivenciem uma experiência filosófica, que criem conceitos, não como filósofos profissionais, mas como amantes do saber. Colocam-se em posição de filosofar e admirar-se o mundo.

Pretendemos, em futuras investigações, aprofundar estratégias de leitura, partindo de um diálogo com aportes teóricos da própria língua portuguesa, no sentido de somarmos forças ao idioma, no sentido de buscarmos ajudar os alunos, principalmente do Ensino Médio, a terem condições de ler e de interpretar fragmentos de textos filosóficos.



## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BROOKS, Rachel; TE RIELE, Kitty; MAGUIRE, Meg. *Ética e pesquisa em educação*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia: como problema filosófico**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- COSSUTTA, Frédéric. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1994.
- HORN, Geraldo Balduino; VALESE, Rui. O sentido e o “lugar” do texto filosófico nas aulas de Filosofia do ensino médio. *In: NOVAES, José Luís Corrêa; AZEVEDO, Marco Antonio Oliviera de. (org.). A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 27-40.
- HORN, Geraldo Balduino; VALESE, Rui. O texto filosófico nas aulas de Filosofia no ensino médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 159-176, abr./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v4i1.8635442>.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução Valério Roddhen. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; REZENDE, Edson Teixeira de. O uso de mapas conceituais para leitura de textos filosóficos em sala de aula no ensino médio. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 35-48, jun./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5380/nesev3i3.54667>.
- ROGUE, Évelyne. **Comentário de texto filosófico**. Tradução Bruna Abrahão Curitiba: Editora UFPR, 2014.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Como ler um texto de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.
- SOUZA, Debora Cristina Martins de. Por que a leitura de textos filosóficos em sala de aula é uma prática indispensável? **Kínesis**, Marília, n. 24, p. 73-88, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2018.v10n24.06.p73>.
- VIEIRA, Wilson Jose; HORN, Geraldo Balduino. O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de Filosofia do ensino médio. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 49-66, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/refilo.v1i2.20912>.

## CAPÍTULO 3

# O DIREITO A SABER DE SI COMO FUNDAMENTO DOS DIREITOS HUMANOS INSURGENTES: REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO AFROBRASILEIRA EM MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

*Jean Carlos Moreno*

*Lucas Frabi Cirelli*

*Riram de nossos valores  
Apagaram os nossos sonhos  
Pisaram a nossa dignidade  
Sufocaram a nossa voz  
Nos transformaram em uma ilha  
Cercada de mentiras por todos os lados  
Nos dividiram  
Nos puseram à margem de tudo.  
(Fênix. Carlos Assumpção)*

Muitas pedagogias proliferam em ambiente nacional. Algumas defendem que os processos educativos devem estar centrados prioritariamente nos chamados *conteúdos disciplinares*. Estes, por vezes, são chamados de *clássicos* como se representassem algo consensual, com valor atemporal e universal. O avanço do conservadorismo nos últimos anos, no Brasil, exacerba esta concepção numa perspectiva tecnicista, reivindicando uma neutralidade do processo educativo.

No enfrentamento desta situação, em uma perspectiva humanista, uma das maiores pensadoras brasileiras da relação entre Educação e Direitos Humanos, Vera Maria Candau, considera que quando se faz escola, educação, se faz cultura e é dessa perspectiva que se explicita a complexidade do conceito de cultura e sua conexão com o currículo. Por isso, o questionamento da dimensão ética e estética do que se faz nas escolas da Educação Básica está no centro do debate contemporâneo sobre direitos humanos, uma vez que se assiste à ampliação deste conceito a partir de uma ampla mobilização social que impacta sobre a produção acadêmica. Segundo a autora, “a problemática dos direitos humanos, muitas vezes entendidos como direitos exclusivamente individuais e

fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais” (2012, p. 717).

“De que nos servem conhecimentos que não nos ajudam a conhecê-los?” (ARROYO, 2013, p. 279), questiona Miguel Arroyo, em argumentação fundamental para entender as demandas das classes populares na Educação Básica e o currículo como território em disputa. O processo de colonização foi concomitante ao de racialização, despojando os seres e humanos e culturas milenares da sua história cultural e intelectual atribuindo-lhes noções como de irracionalidade e primitividade. A marginalização dos saberes produzidos pelos povos colonizados perpetuou-se mesmo após a formação dos Estados Nacionais e a escolarização mais ampla durante o século XX com silenciamentos e esquecimentos produzidos oficialmente.

Este capítulo apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa desenvolvida tendo como objeto os manuais didáticos de História. A análise centrou-se sobre representações que, de maneira direta ou indireta, tomam os(as) africanos(as) e afro-brasileiros, escravizados, como seres próximos do rudimentar, distantes da modernidade e, conseqüentemente, apresentam o capitalismo e os imigrantes europeus como os agentes da modernização das relações produtivas na segunda metade do século XIX.

## **O MOVIMENTO NEGRO E A CONQUISTA DA LEI 10639/2003**

Mesmo estando inserida durante séculos no regime escravista, a população negra encontrava inúmeras formas de resistência e subversão não só em solo americano, mas no próprio continente africano e, conseqüentemente, na travessia do Atlântico. O ato de resistir nem sempre era sinônimo de sucesso. Em um sistema de controle e coisificação, as chances de liberdade tornavam-se complexas e difíceis. No entanto, os(as) negros(as) desenvolviam estratégias que permitiam a revalorização de suas identidades (LUNA; KLEIN, 2010; PRIORE, 2000; REIS, 1995-1996), considerando sempre as possibilidades e os limites existentes em suas realidades de vida. Essa reflexão historiográfica se faz importante, pois o movimento negro é constituído de lutas seculares. Evidentemente, o papel do movimento no século XX foi de grande relevância para as conquistas das últimas décadas, especialmente para o estabelecimento da Lei 10639/2003.

Este movimento, ou melhor, estes movimentos não surgiram de forma inaugural e desvinculada, durante a república. Eles foram construídos; sendo compostos de saberes, raízes culturais, crenças, autorreconhecimento e memórias particulares ao longo dos mais de 300 anos de escravidão no Brasil. A Frente Negra Brasileira (1931-1938) e o Teatro Experimental do Negro (1944-1961) são exemplos destacados de inúmeras ações de resistência e luta antirracista durante

o século XX. Todavia, a conexão entre os inúmeros movimentos espalhados em solo brasileiro ganhou mais destaque a partir da década de 1970, mais especificamente em 1978, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) que tinha o objetivo de servir “como unificador dos movimentos negros até então espalhados pelo Brasil, tendo como principal luta o fim da prática do racismo e a mudança nos currículos” (ROCHA, 2018, p. 16).

Foi, portanto, o movimento negro que exerceu maior influência no sancionamento e aplicação da Lei 10.639/03, sendo a *Marcha Zumbi dos Palmares* (1995) um dos ápices reivindicatórios anteriores à aprovação da lei, reunindo cerca de 30 mil pessoas em Brasília-DF<sup>1</sup>. O mundo educacional não está à parte das heranças da colonização e subalternização das populações afro-brasileiras e indígenas; consciente ou inconscientemente o racismo reverbera nos espaços escolares do Brasil, seja por uma fala preconceituosa de professores(as) ou alunos(as), seja por abordagens ocidentalizadas que colocam os(as) negros(as) como seres desprovidos de história.

É justamente a concepção prática e teórica do ensino de História eurocêntrico que a Lei 10.639/03 busca combater, procurando explicitar cotidianamente a importância da população afro-brasileira na construção nacional. Torna-se um enfrentamento que, se levado em consideração, aguça o pensamento antirracista do micro ao macro, pois ultrapassa as abordagens nas salas de aulas, podendo alcançar até mesmo a estrutura política e organizacional de toda a escola e, conseqüentemente, estender-se por diferentes tipos de ambientes sociais.

No dia 09 de janeiro de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), sancionou a Lei 10.639/03. Ela alterava a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1996). Segundo a nova norma, instituía-se que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003, Art. 26).

1 Dados disponibilizados no site <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-11-13/primeira-marcha-zumbi-ha-10-anos-reuniu-30-mil-pessoas>. Acesso em: 27 de agosto de 2023.

Além disso, a lei define que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 2003, Art. 79-B). Observamos, então, a modificação dos artigos 26 e 79 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Do ponto de vista jurídico, desde a década de 1990, já era possível identificar projetos legislativos relacionados à inclusão do ensino de história afro-brasileira nas escolas do país, muito por conta de algumas ações afirmativas provenientes da Constituição Federal de 1988. O contexto é marcado pelo enfrentamento dos desmantelamentos sociais oriundos do período ditatorial. A restauração da democracia e a elaboração de políticas públicas, ainda que insuficientes, foram respostas dadas ao ódio, à violência e à perseguição que caracterizaram os anos de poder dos militares.

A atuação do senador Paulo Paim (PT), torna-se um exemplo deste efeito. Segundo Pereira e Silva (2012), o parlamentar pelo Rio Grande do Sul “apresentou à Câmara Federal a proposição de lei que seria o embrião da lei 10.639, projeto encaminhado ao Senado, mas arquivado em 1995, certamente por questões políticas e burocráticas (...)” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 6).

O arquivamento pode ser encarado como uma despreocupação das instituições públicas com as pautas identitárias, antirracistas e educativas, neste caso sob a figura do Senado. Certamente, a prioridade estava elencada nos projetos econômicos e políticos, em uma predominância da concepção neoliberal, deixando as reivindicações do movimento negro em segundo plano. Todavia, a futura Lei 10.639/03 ganha novas dimensões e expressividades anos depois com Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi através do Projeto de Lei nº 259 que fora aprovado em 1999. Nas palavras de Pereira e Silva (2012) o projeto estabelecia “a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (PEREIRA; SILVA, 2012, p. 6).

As estruturas curriculares desenvolvidas e sancionadas na década de 1990 também criaram condições favoráveis para a consolidação da Lei 10.639/03. Tanto a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), quanto os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) contribuíram na construção de uma educação um pouco mais empática e cidadã, além de promover reorientações curriculares a serem seguidas no âmbito nacional. Tais transformações positivas, não inibem as críticas sobre alguns de seus direcionamentos, principalmente no que diz respeito ao modo de abordagem das questões raciais, deixando explícito ainda mais a necessidade da Lei 10.639/03.

As leis recém-sancionadas no campo educacional não entram em atividade instantaneamente, é preciso primeiramente, estarem sob a análise do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável, dentre as várias funções, pela

regulamentação legislativa. Segundo Araújo (2021) “toda lei, como é o caso da 10.639/2003, que promove mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/1996), necessariamente será alvo de análise e providências por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE) (...)” (ARAÚJO, 2021, p. 284). Além disso, o CNE, em um cenário ideal, desenvolve estratégias políticas que buscam a plena implementação da lei aprovada. Logo mais, então, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), estabelecendo os conteúdos e as alterações curriculares necessárias.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora e pesquisadora indicada ao CNE pelo movimento negro, tornou-se destaque na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (DCNERER). Um ano antes fora inaugurada também a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Essas medidas possibilitam o enfrentamento institucional e curricular perante as estruturas racistas no Brasil e, ao mesmo tempo, reafirmam os aspectos étnico-raciais das lutas da população negra.

Nota-se, além disso, o compromisso que o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu com as lideranças do movimento negro. A criação de ações afirmativas, especialmente no cenário educacional, caracteriza tanto o governo Lula (2003-2010), quanto o mandato presidencial de Dilma Rousseff, deposta por meio de uma articulação golpista parlamentar, judiciária e midiática, no ano de 2016. Nesse sentido, a Lei 12.288/10 que institui o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei 12.711/2012 que estabelece cotas raciais e sociais, melhor dizendo, “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências” (BRASIL, 2012) podem ser vistos como ações e conquistas do mesmo contexto da Lei 10639/2003.

A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos foram conquistas alcançadas com muita luta e resistência do movimento negro organizado, desde o século XX, enfrentando diariamente o racismo em suas mais diversas faces estruturais. Contudo, a superação dos séculos de colonialismo é lenta. A existência da Lei é fundamental, mas as mudanças estruturais dependem da aceitação de concepções novas e, no caso do ensino de História, enfocado neste capítulo, de uma nova política do tempo e do sujeito histórico.

Faz-se necessário, então, rever a noção de progresso linear que tem dominado o ensino de História. Especialmente, é imprescindível que a representação dos sujeitos vá além da sua condição de escravizados. Trata-se, em cada contexto, de exímios agricultores, técnicos do açúcar, engenheiros de minas, músicos,

cozinheiros experientes, barbeiros, dentistas, pais e mães que, a partir da sua experiência e cultura milenares, procuram se reinventar e reexistir diante da condição aviltante e opressora.

## **O DISCURSO BINÁRIO CONSTRUÍDO A PARTIR DA “DIFERENÇA COLONIAL” E A NECESSIDADE DE UMA NOVA LEITURA DA RELAÇÃO ENTRE CAPITALISMO E ESCRAVIDÃO**

Walter Mignolo (2013) considera que com o colonialismo se estabelece a *diferença colonial*, quer dizer a “transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, por outro”. Trata-se de uma estratégia que se propaga até os dias atuais com oposições binárias, que refletem classificações epistêmicas, como civilizado e bárbaro, desenvolvido e subdesenvolvido, tradicional e moderno etc.

Assim, no caso da temática do estudo que agora apresentamos, há uma representação do trabalho da população escravizada como precário, simples, dotado de pouco valor social, em oposição ao trabalho capitalista, onde haveria divisão e especialização de funções, associado à imigração europeia.

De fato, no século XIX, os dados relacionados ao tráfico de escravizados(as) alcançou níveis estratosféricos no Brasil e em outros países da América. Vale lembrar que neste período o capitalismo industrial na Inglaterra estava em pleno vapor e os princípios do liberalismo circulavam fortemente no mundo ocidental. Notabiliza-se, então, uma contradição complexa. Por um lado, temos o crescente desenvolvimento tecnológico protagonizado pelos britânicos, juntamente com as bases teóricas do liberalismo. Por outro, temos a exploração dos(as) negros(as) escravizados(as) em solos americanos a partir desta nova racionalidade técnica.

Há então a necessidade de realizar indagações sobre este cenário, ainda muitas vezes encarado como antagônico. Tâmis Peixoto Parron (2015), contribui pertinentemente para a reflexão em questão. O autor, analisando o século XIX brasileiro, constrói o seguinte pensamento:

Nunca a liberdade política e civil havia sido tão defendida em panfletos, no governo ou na imprensa; nunca seriam introduzidos tantos escravos africanos no território dessa mesma liberdade. Nunca o tráfico negreiro, banido por lei após 1831, sofreu tamanha oposição doméstica e estrangeira; nunca o país vira, graças ao mesmo comércio, tão extraordinária multiplicação de sacos de café, chegando a alçar sua representação no mercado mundial de 18% na década de 1820, para 52% em 1850. Nunca a população livre, pobre ou rica, tinha sido contemplada com tantas garantias civis e, agora, constitucionais, nunca ela dependeria tão fortemente dos cativos se quisesse exercer integralmente as mesmas garantias por meio da acumulação de bens materiais (PARRON, 2015, p. 17-18).

A partir deste espectro, é concebível questionar a concepção de incompatibilidade entre o capitalismo (defendido como moderno) e a escravidão (encarada como rudimentar). O conceito de “Segunda Escravidão”, proposto por Dale Tomich (2011), passou a guiar a investigação teórica de tal problemática. As obras de Rafael Bivar Marquese, como “*O Vale do Paraíba cafeeiro e o regime visual da segunda escravidão: o caso da fazenda Resgate*” e “*Estados Unidos, Segunda Escravidão e a Economia Cafeeira do Império do Brasil*”, permitem compreender que Tomich defende uma relação integrada entre capitalismo industrial e escravidão no novo cenário de economia-mundo no século XIX. Em outras palavras, o “progresso” alcançado pela Revolução Industrial significava, ao mesmo tempo, a expansão do regime escravista em solo americano.

Esta situação deixa explícito que o desenvolvimento econômico brasileiro da segunda metade do século e o “progresso” simbolizado pelo incremento do comércio, construção de ferrovias, aperfeiçoamento portuário etc. foram propulsionados pelo trabalho qualificado de milhões de pessoas em condição de escravidão. No próximo tópico intentamos analisar como os livros didáticos de História representam este tipo de situação depois de todas as transformações proporcionadas pela Lei 10639.

## **ESCRavidÃO, CAPITALISMO E PROGRESSO NOS LIVROS DIDÁTICOS**

A história científica, a educação cívica e a memória coletiva se entrecruzam no horizonte da história produzida para e pela escola. Os manuais didáticos apareceram como forma de controle da escolarização pelo Estado, já no século XVIII europeu. De fato, é com o estabelecimento dos sistemas públicos de ensino, no século XIX, que os livros didáticos ganham características de produtos de grande circulação. É esta percepção que leva Escolano Benito a considerar que o livro didático seja

visto así como uno de los más visibles sintetizadores de la cultura empírica de la escuela. En él se puede examinar el currículum editado de cada época. Es un espejo de la sociedad que lo produce y en la que circula, en el que se reflejan los valores dominantes, los estereótipos y las ideologías de la sociedad (2012, p. 43).

Como *currículo editado* o livro didático carrega consigo representações identitárias definindo o “nós” e o “outro”, a “norma” e o “exótico”, aquele que ‘faz’ e aquele que ‘sofre’ a História. Os finais dos anos 1990 marcariam o início de um novo cenário para a produção de livros didáticos no Brasil. A instituição de um complexo sistema de avaliação, com fixação de critérios definidos em editais prévios, provocaria um reajustamento do mercado editorial, tornando o PNLD e seus avaliadores interlocutores privilegiados da produção didática nacional.



Em 1994 foi definida a destinação de um fluxo regular de recursos para o PNLD e a partir de 1995 criaram-se comissões por área de conhecimento que, como fruto de uma série de reuniões públicas, estabeleceram critérios de avaliação mínimos para as obras didáticas a serem adquiridas pelo governo. Desta forma, a distribuição de livros didáticos passaria de uma rubrica somente assistencialista para outro formato que visava atender a critérios educacionais qualitativos, inclusive com a intenção de fornecer ao professor subsídios para o aprimoramento de sua prática docente.

Em um primeiro momento, houve reações das editoras que, alegando a liberdade de mercado e de expressão, acusavam o governo de estar exercendo censura sobre a produção didática. Com o tempo, contudo, ocorreu uma readequação do mercado editorial para atender aos critérios fixados pelo PNLD.

Desde a rearticulação do Programa, os editais do PNLD passaram a estabelecer critérios de avaliação bastante detalhados. Os livros seriam entregues sem identificação e passariam por avaliação técnica e pedagógica. Após o PNLD/2002<sup>2</sup>, a avaliação pedagógica passou a ser feita sobre coleções completas destinadas a uma fase do ensino básico e a responsabilidade da avaliação por área ou disciplina seria exercida por uma instituição de ensino superior contratada sob convênio com o Ministério da Educação<sup>3</sup>. O resultado da avaliação seria publicado no Guia de Livros Didáticos, um material impresso que se propunha a fornecer subsídios para que o professor indicasse sua preferência entre as obras aprovadas. De início, os livros recebiam uma classificação qualitativa. A partir de 2005, as obras aprovadas passaram a ser apenas listadas e comentadas, sem hierarquização. As avaliações sistemáticas seguem uma periodicidade trienal e, para séries finais do Ensino Fundamental, iniciaram-se com o PNLD 1999.

As primeiras avaliações dos livros didáticos, realizadas antes mesmo do estabelecimento desta segunda fase do PNLD (1996 em diante), já ressaltavam a necessidade de um controle rigoroso para evitar a reprodução de estereótipos ou discriminações detectados especialmente no tratamento dado a negros e índios nos materiais impressos. Desde o princípio, os editais do PNLD previram, como critério eliminatório para todas as áreas de conhecimento, a não veiculação de preconceitos de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação. Especificamente na área de História, a questão do respeito à diversidade cultural esteve sempre presente e os critérios foram se

---

2 O termo PNLD/2002 refere-se ao primeiro dos três anos em que o livro, escolhido pelos professores, será utilizado pelos estudantes. O processo de avaliação começa antes com a definição da equipe coordenadora e a publicação do edital de convocação para os trâmites de inscrição.

3 O processo operacional do Programa é de competência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

adensando à medida que as pressões sociais por representação, as leis e a própria historiografia sobre estas temáticas geravam novas demandas.

Portanto, se as medidas em relação às ações afirmativas e às demais propostas contidas nas leis e diretrizes sobre *história e cultura afro-brasileira e indígena* geraram polêmica em parte da sociedade brasileira, a leitura dos editais do PNLN e dos pareceres presentes nos Guias do Livro Didático revela que, embora o processo de avaliação possa ser permeado também por conflitos internos, os coordenadores e avaliadores do PNLN foram enfáticos na adesão às novas diretrizes, tornando-as critério de exclusão e de classificação dos livros avaliados. Mais do que nunca, portanto, os autores e editores teriam que estar muito atentos a essas questões se quisessem ter sua obra com reais possibilidades de aprovação e participação no mercado didático.

Pela tradição, o currículo da disciplina de História utilizado pelas escolas é conhecido como *história integrada*<sup>4</sup>. Com ele, obriga-se adolescentes dos 11 a 14 anos a estudarem toda a história imaginada pela Europa – entendida como História Universal -, concomitantemente a ‘toda’ a História do Brasil (ciclos governamentais e econômicos) e “toda” a história da América. Assim, o recorte que fizemos recaiu sobre os livros destinados ao 8º ano, que abordam o período conhecido como Segundo Reinado, priorizando a expansão cafeeira e o discurso abolicionista, face à noção de modernização nacional.

O segundo fundamento necessário para a etapa de escolha dos livros didáticos privilegiou publicações próximas ou correspondentes aos anos de 2012 e 2013<sup>5</sup>. Deste modo, foram escolhidos 4 (quatro) livros didáticos, todos aprovados pelo PNLN: “*Projeto Araribá História*” (2013) – Maria Raquel Apolinário; “*História Sociedade & Cidadania*” (2009) – Alfredo Boulos Júnior; “*Saber e fazer História*” (2012) – Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues e “*Projeto Araribá História*” (2014) – Maria Raquel Apolinário. A escolha deste último foi motivada pela identificação de mudanças e permanências provenientes de uma mesma coleção, mas em edições e anos diferentes.

Através do processo de prospecção dos livros didáticos brasileiros, tornou-se possível observar abordagens que, consciente ou inconscientemente, com o louvável intuito de criticar a escravização, acabam colocando o trabalho das pessoas escravizadas como incompatível com o processo de modernização do Brasil na segunda metade do século XIX. É importante destacar que o trabalho

4 Esta tradição foi oficializada pela promulgação da BNCC em 2017.

5 Essa opção pode ser explicada pelo fato de que o trabalho consolidado até aqui constituirá uma pesquisa maior, a qual pretende expor comparativamente os modos e implicações do tema delimitado, não só de manuais brasileiros, como também colombianos. Tal fato explica a necessidade em sistematizar uma temporalidade harmônica entre materiais de nações distintas.

cafeeiro, realizado por mão de obra escravizada, sustentava o consumo das grandes sociedades capitalistas na época, a exemplo dos britânicos e estadunidenses.

Voltando aos manuais, a Lei Eusébio de Queiroz (1850) é abordada como se fosse o divisor de águas entre o regime escravista e o progresso tecnológico nacional, desconsiderando que estas mudanças no eixo produtivo foram concomitantemente à manutenção e ampliação do trabalho escravo que se estendeu até 1888. Mecanicamente, os novos protagonistas deste contexto moderno passam a ser representados pelos imigrantes europeus, acentuando a ideia de rudimentariedade do trabalho realizado pela população cativa.

No livro didático *“Projeto Araribá História (2013)”*, de Maria Raquel Apolinário, podemos relacionar este questionamento com a análise realizada na página 227, no tópico intitulado como “o fim do tráfico e seus efeitos”. O texto começa refletindo sobre a recorrência do tráfico interno pelos fazendeiros pós 1850, numa nova alternativa para a manutenção do sistema escravista. Contudo, no último parágrafo argumenta-se que:

Proibido o tráfico, os capitais antes aplicados na compra de escravos foram deslocados para outras atividades. Ocorreu, assim, um incremento das indústrias, das ferrovias, dos telégrafos, e da navegação. **Junto do café, o fim do tráfico contribuiu para a modernização do Brasil** (ARARIBÁ, 2013, p. 227, grifo nosso).

Mais uma vez, é possível encontrar argumentos produtores de compreensões antagônicas entre o trabalho desenvolvido pelas pessoas escravizadas e a modernização do Brasil. Outro exemplo que sustenta a problemática em questão pode ser identificado na obra *“Saber e Fazer História”* (2012) de Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues. Os autores inserem os escravizados como elementos necessários para o sucesso cafeeiro. Segundo eles, “a princípio, a cafeeicultura apresentava as mesmas características das lavouras tradicionais: grande propriedade, monocultura para exportação e mão de obra escrava negra” (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 252). No entanto, nas páginas seguintes é possível reparar que os textos passam a adquirir uma visão mecânica em relação aos(as) negros(as), excluindo-os(as) rapidamente das plantações cafeeiras e, conseqüentemente, do processo de modernização brasileira, vejamos:

Com o fim do tráfico de escravos através do Atlântico, o dinheiro que até então era usado na compra de escravos passou a ser aplicado em outros setores da economia. Esse dinheiro ajudou a financiar, por exemplo, a vinda de imigrantes e a instalação de indústrias no Brasil (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 253).

Em contrapartida, na página posterior conseguimos estabelecer duas contradições. A primeira está no próprio corpo do texto que retrata a

necessidade dos grandes proprietários de terra em recorrer ao tráfico interno de escravizados(as):

Outra consequência da Lei Eusébio de Queirós foi o crescimento do tráfico interno de escravos. Por meio desse comércio, os produtores de carne das províncias do Sul e de algodão e açúcar do Nordeste venderam milhares de escravos para os fazendeiros de regiões em expansão no Centro-Sul, como as áreas cafeeiras de São Paulo (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 253).

Logo abaixo deste comentário, temos a segunda incongruência, uma fotografia de Victor Frond designada como “*Escravos partindo para o trabalho na roça, Rio de Janeiro*”. Voltemos para a citação realizada anteriormente: “com o fim do tráfico de escravos através do Atlântico, o dinheiro que até então era usado na compra de escravos passou a ser aplicado em outros setores da economia” (COTRIM; RODRIGUES, 2012, p. 253).

Temos argumentos suficientes que desestabilizam a ideia apresentada acima. Questões deste caráter nos ajudam a rever determinadas narrativas, produtoras de uma linearidade histórica voltada ao “progresso”, que não só exclui a importância do trabalho dos afro-brasileiros na solidificação da economia brasileira, como também associa este trabalho somente ao rústico, ocultando a complexidade das tarefas desempenhadas neste regime opressor.

## **TECENDO RELAÇÕES: O DIREITO À MEMÓRIA COMO SABER INSURGENTE**

O impacto da lei 10639/2003 (atualmente 11645/2008) sobre a educação brasileira é inegável. Projetos, pesquisas, currículos, materiais e práticas educativas se abriram para uma representação identitária mais inclusiva em relação à maior parte da população nacional.

Contudo, a superação de um currículo de História eurocentrado e a, conseqüente, construção de uma representação histórica comum, igualitária, da humanidade, permanece como utopia que move e desafia pesquisadores e professores da Educação Básica e Superior. A mesma contenda se repete nos demais países colonizados da América (D’AMATTO, 2022; PLÁ; TURRA-DÍAZ, 2022).

Vivemos um momento crucial de nossas sociedades, na passagem de uma pedagogia normalizadora (PUIGGRÓS, 1991) para uma interculturalidade crítica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Assim, analisar a abordagem sobre o trabalho e os saberes de seres humanos em situação de escravidão nos manuais didáticos atuais nos ajuda a pensar a imagem que construímos sobre nós mesmos, nossas sociedades e o nosso projeto de futuro.

Através das prospecções dos livros didáticos constatamos a permanência de visões que ainda abordam o capitalismo industrial e a escravidão na América

como sistemas antagônicos e desconexos. Deste modo, é possível que este tipo de concepção histórica não esteja presente somente no meio escolar, mas disseminado no meio social mais amplo. Reproduzem-se, com frequência, narrativas e abordagens inconscientemente racistas nos manuais didáticos, reforçando a falta de identificação de muitos(as) alunos(as) em relação ao processo de construção nacional e fortalecendo ainda mais o racismo estrutural na atual conjuntura da sociedade brasileira.

Uma educação voltada para os direitos humanos só pode ser insurgente, quer dizer, comprometida com a transformação social efetiva, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. Junto à redistribuição necessária, é preciso reconhecimento de histórias, saberes e resistências para que se possa produzir assertividade individual e coletiva. Histórias-memórias legítimas, positivas, precisam ser disseminadas para que o direito de saber de si seja efetivado como fonte primordial dos demais direitos humanos.

A escola e o ensino de História não podem continuar sendo o lugar onde se perpetua a exclusão, onde se apagam sonhos, pisa-se na dignidade e sufoca-se a voz da maioria subalternizada por séculos de opressão, como retrata a poesia de Carlos Assumpção. É preciso uma escolarização capaz de somar forças com os movimentos populares. É desta maneira que, em um processo complexo e multifacetado, “as pessoas e grupos sociais inferiorizados e oprimidos [podem seguir] descobrindo a potência que têm e liberando energias que os constituem como sujeitos e atores sociais” (CANDAUI, 2020, p. 683).

## REFERÊNCIAS

- APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá História**. 3º. ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá História**. 4º. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- ARAÚJO, Leonor Franco. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar?. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 279-294, jul. 2021. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57479>>. Acesso em: 20 ago. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/redoc.2021.57479>.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- ASSUMPÇÃO, C. **Não pararei de gritar – poemas reunidos**. Organização e posfácio de Alberto Pucheu. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Edição do Kindle.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e ba-

ses da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 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», e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. 1º. ed. São Paulo: FTD, 2009. ISBN 978-85-322-7081-8. Livros didáticos: dificuldades de conceituação.

CAIMI, F. E. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice. A. B.; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo (org.). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2017. v. 1, p. 23-45.

CAIMI, F. E. Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 21-40, 2018.

CANDAU, V. M. DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: temas insurgentes Rev. **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CANDAU, V. M. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set/dez, 2004.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Saber e fazer História**. 7º. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. ISBN 978-85-02-15368-4.

D'AMATO, B. La Enseñanza de la Historia Afroporteña como Puerta de Ingreso a una Educación Basada en la Diversidad Cultural. Entrevistas y Biografías en el Nivel Medio como Recurso para Reescribir Nuestra Propia Historia. **Anais das 3as. Jornadas Latino-americanas de Ensino de História**. Ponta Grossa: UEPG; Buenos Aires: UNTREF, 2022.

GATTI JÚNIOR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **Revista História da Educação**, Pelotas, v.1, n.2, p. 29-50, set, 1997.

IOKOI, Z. M. G.; BITTENCOURT, C. M. E. (orgs.) **Educação na América Latina**. Expressão e Cultura/ EDUSP, 1998.

LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. **Escravidão no Brasil**. Edusp: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2010.

MARQUESE, Rafael de Bivar. Estados Unidos, segunda escravidão e a economia cafeeira do Império do Brasil. **Almanack**, p. 51-61, 2013.

MARQUESE, Rafael de Bivar. O Vale do Paraíba cafeeiro e o regime visual da segunda escravidão: o caso da fazenda Resgate. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 18, p. 83-128, 2010.

MIGNOLO, W. D. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

MIGNOLO, W. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. Entrevista a Luciano Gallas / Tradução: André Langer. **IHU online**. São Leopoldo RS: Unisinos. Edição 431, 04 novembro 2013.

MORENO, J. C. Currículos de História, Identidades e Identificações. a América Latina nas Diferentes Versões da Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Revista nuestraAmérica**, v. 10, p. e6063334-e6063354, 2022.

MORENO, J. C. Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de História. **Antíteses** (Londrina), v. 05, p. 717-740, 2012.

MORENO, J. C. O Tempo Colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 25, p. 97-117, 2019.

MORENO, J. C. Revisitando o conceito de identidade nacional. In: Cristina Carneiro Rodrigues; Tania Regina de Luca; Valéria Guimarães. (Org.). Identidades brasileiras: composições e recomposições. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, v. 01, p. 07-29.

MORENO, J. C. Humanismo, Globalização e Decolonialismo: bases para um currículo escolar de História brasileiro. In: MAIA, J. S.; CARRERI, M. L.; MARTINS, R. A. F.; BRITO, L. (Org.). Estudos Interdisciplinares em Humanidades: Sociedade, Cultura e Educação. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 1, p. 135-152, 2019.

MORENO, J. C. Modernidade, Globalização, Identidades e Ensino de História. Florianópolis. Anais do III Seminário Internacional História do Tempo Presente. UDESC, v. 1. p. 1-15, 2017.

MORENO, J. C. Por Textos e Contextos: Identidade e Aprendizagem Histórica. In: MOLINA, A. H.; FERREIRA, C. A. L. (Org.). Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História. 1ed. Curitiba: CRV, v. 01, p. 449-470, 2016.

MORENO, J. C. QUEM SOMOS NÓS? Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011). 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. v. 01. 424p.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**. Campinas, v. 23, n. 3(69), p. 51- 66, set./dez, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3(30), p. 179-197, set./dez, 2012.

NOVAIS, Fernando Antônio. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)**. São Paulo: Hucitec, 1981.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01. p.15-40, abr. 2010.

PARRON, Tâmis Peixoto. Capítulo 7. **A política da escravidão na era da liberdade: Estados Unidos, Brasil e Cuba, 1787-1846**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da Lei 10.639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, [s.l.], v. 14, p. 1-12, jan./dez. 2012.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. **Educação e Filosofia**, /S. l./, v. 32, n. 66, p. 1229–1253, 2018. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/40152>. Acesso em: 07 fev. 2023.

PINTO JUNIOR, Arnaldo. Livros didáticos de história para as séries iniciais do ensino fundamental: entre propostas estimulantes e abordagens tradicionais. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007. p. 67-76.

PIUBEL, Thays Merolla. Temas sensíveis no ensino de História: produzindo conhecimento histórico escolar na relação passado/presente. **Revista Escritas**, v. 12, n. 2, p. 71-87, 2020.

PLÁ, S.; TURRA-DÍAZ, O. (ed.). **Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2022.

PLÁ, Sebastián. **Aprender a pensar historicamente. La escritura de la historia en el bachillerato**. Spanish Edition, 2005.

PRIORE, Mary Del. **Festas e utopias no Brasil Colonial**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PUIGGRÓS, A. **Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino**. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1990, 372 p.

REIS, João José. **Quilombos e revoltas escravas no Brasil**. Revista USP, São Paulo (28): 14-39, Dez/Fev. 95/96. P.15-39.

ROCHA, Thais Rocca et al. **A aplicação da Lei 10639/03 e a representação dos negros nos livros-didáticos de história: dois estudos de caso**. 2018.



ROSAL, Miguel Ángel. **Los caminos hacia la libertad de los esclavos portugueses, 1821-1830**. Ideaviva. Buenos Aires. 2005.

SARAIVA, Luiz Fernando; ALMICO, Rita. Raízes escravas da modernização capitalista no Brasil. **Congresso Brasileiro de História Econômica e Conferência Internacional de História de Empresas**, 08/13. Anais. Niterói, 2017.

TOMICH, Dale W. **Pelo prisma da escravidão: trabalho, capital e economia mundial**. São Paulo: EdUSP, 2011.

VALLS MONTÉS, Rafael. Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. **Didáctica de las ciencias experimentales y sociales**, N° 15, Universidad de Valencia 2001, pp. 23

## CAPÍTULO 4

# EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO E SUAS ADAPTAÇÕES AO LONGO DO TEMPO

*Lucimar Filomeno*

### 1. INTRODUÇÃO

A proposta de educação inclusiva, na atualidade, tem despertado interesse de toda a sociedade, por ser uma forma eficaz de se fundamentar uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. O presente trabalho tem como objetivo uma análise histórica da educação especial inclusiva a partir de seus diferentes períodos visando compreender os fatos que influenciaram as práticas do cotidiano escolar e as conquistas alcançadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais, assim como, apresentar possibilidades de adaptações curriculares para melhor atendê-los. Para tal utilizaremos de estudo bibliográfico e reflexão sobre a legislação disponível para o tema.

Observamos que atualmente a escola está inserida em um espaço de convivência e troca de experiências e mudanças, e que os professores têm um importante papel de mediador da aprendizagem buscando caminhos de práticas escolares através de adaptações/ adequações e ações educativas visando estabelecer um ambiente inclusivo em uma classe regular.

Destaca-se, aqui, a educação inclusiva, por entender ser esta a questão de maior complexidade na atualidade dos ambientes de sala de aula do ensino regular.

Verifica-se a relevância deste trabalho para o pedagogo, contribuindo para sua formação, tendo em vista que o conteúdo exposto, possibilita conhecer o passado histórico da educação especial até os dias atuais e a necessidade de adaptações/alterações curriculares e de acesso ao currículo. O título proposto é educação especial do passado aos dias atuais x currículo x adaptações.

Neste sentido relatamos historicamente quatro grandes períodos pelas quais se deu a educação especial em países da Europa, América do Norte e Brasil.

No primeiro período analisado foi marcado pela negligência na era pré-cristã, tendo em vista a ausência completa de atendimento as pessoas que

apresentavam deficiências. Esses eram abandonados à própria sorte, perseguidos e eliminados sob legitimidade da sociedade.

No segundo período entre o século XVIII e meados do século XIX, encontra-se a fase da institucionalização, onde os indivíduos eram segregados em instituições e residências.

O terceiro período é marcado já no final do século XIX a meados do século XX pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas que visavam oferecer a pessoa deficiente uma educação a parte.

No quarto período no final do século XX, observa-se um movimento de interação social dos indivíduos que apresentavam deficiência, objetivando integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível dos alunos chamados “normais”.

Analisou-se a importante atuação das organizações das nações unidas e a declaração dos direitos das pessoas com retardo mental em 1975, que aprovou os direitos e assegurou o bem-estar e a reabilitação das pessoas com necessidades especiais.

Analisou-se a importante contribuição a partir da conferência organizada pelas Nações Unidas, para elaboração e aprovação da Salamanca, inspirada no princípio e interação e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escola para todos”.

Relaciona-se também a legislação sobre educação especial no Brasil, em especial sobre as leis de diretrizes e base da educação – lei 9.394/96 e outros documentos atuais.

Neste sentido ainda se apresentou a análise da convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seus protocolos facultativos, incorporado pela legislação brasileira por meio do decreto nº 6.949/2009. E os paradigmas e atitudes e abordagens em relação as pessoas com deficiência.

A escolha do tema prende-se ao fato de que a cada dia aumenta a procura na escola regular por inclusão de pessoas com necessidades especiais. Nesse sentido procurei em observações no trabalho, conversas com professores e situações diversas, contribuir com o tema, lembrando o quanto é importante para a inclusão a intervenção pedagógica.

Entretanto o profissional atento sobre as historicidades do movimento de inclusão, as leis que a implicam, o que pode mudar nos currículos, abarca conhecimentos e tende a alterar a realidade da inclusão. Por fim objetivando verificar os avanços da educação inclusiva e os benefícios em relação as condições de infraestrutura e recursos humanos, bem como a organização curricular e as formas de apoio existente as pessoas com necessidades educacionais especiais.

## 2. UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A DEFICIÊNCIA NO MUNDO

Facion (2005, p.1977), em relato nos ensina sobre o período da exclusão que em sociedades antigas, era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças. Na idade média, a igreja condenou tais atos, mas, por outro lado, acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades das pessoas. Com o diferente começa o marco inicial da era cristã, particularmente em Roma, onde era lei, a morte de crianças que nasciam com alguma deficiência, ou em algum momento usá-las como “bobos da corte” nos circos romanos. Para os romanos, no tocante à saúde tratava-se de retirar a vida das pessoas com deficiência para que estas não se misturassem com que nasciam saudáveis.

Na Grécia, sua cultura enaltecia ideal de formas físicas perfeitas, cultuava o corpo, portanto, não aceitava quem nascia fora do padrão estipulado de beleza, portanto aqueles que possuíam algum tipo de deficiência eram sacrificados ou mantidos escondidos da sociedade. Em Esparta, a pessoa assim que nascia era analisada por anciãos que após verificar se a criança era saudável, devolvia para a família. Caso está apresentasse alguma má formação era arremessada num precipício.

As pessoas com deficiências eram tidas como castigo de Deus para a sociedade e por isso se eliminava todo indivíduo que nascia com deficiência física ou mental, sendo tratado com inferioridade, em condições desumanas, considerado sem alma quando não era morto, precisava ser sacrificado. A mudança no modo de enxergar as pessoas com deficiência modificou-se no final da antiguidade com o avanço do cristianismo. Seguindo os valores cristãos o indivíduo que nasce com alguma deficiência é um ser humano com alma e deve ter sua vida preservada como qualquer outro filho de Deus.

### 2.1 – Na Era Moderna

Os pensadores começam a atentar e citar em seus estudos referências sobre as “anormalidades”, com uma explicação de cunho muito mais religioso do que científico, as explicações e razões científicas eram ainda muito arcaicas. No século XVII que as instituições iniciaram os trabalhos de assistência com as pessoas com necessidades especiais, dentre elas: São Vicente de Paulo e Irmãs de Caridade.

Neste século houve uma ressignificação do estudo baseado nas pessoas com necessidades especiais, passando a ser muito mais científico, surgindo diversos pensadores como John Locke (1632-1704), Charles Michel Eppée (1712-1789), Jean Jacques Rosseau (1712- 1778), o pedagogo suíço que promoveu um modo de pensar diferente e revolucionário na educação Johan Heinrich

Pestalozzi (1746-1820), entre outros. Bianchett (1998) ressalta também a mudança do enfoque da anormalidade, agora analisada a partir da órbita da medicina, reafirmando que houve vantagens para as pessoas com deficiências, pois se deu início a estudos médicos a respeito destas pessoas.

Mises (1977), analisando registros sobre a mudança do enfoque no atendimento as pessoas com deficiência agora a partir da perspectiva médica, afirma que todo modo, houve diversas vantagens para o deficiente ao passar das mãos dos inquisidores às mãos dos médicos. Os médicos passaram a dedicar-se ao estudo desses seres diferentes, os deficientes como eram chamados.

Até o século XVIII, as noções a respeito de deficiência eram ligadas ao misticismo, às perspectivas relacionadas à deficiência estavam ligadas as crenças e superstições, contribuindo para exclusão das pessoas com deficiências. Posteriormente a igreja assume um papel importante na prestação de cuidados aos deficientes, criando instituições para recebê-los e protegê-los, porém, sem qualquer intenção pedagógica.

Mazzota, (2011, pag.16) considera que “as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiências, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas”.

No século XIX que se iniciam os primeiros estudos científicos da deficiência mental, destacando diversos trabalhos, entre eles Pinel, como o fundador da clínica psiquiátrica, em suas bases metodológicas e Esquirol o primeiro a estabelecer uma distinção entre doença mental e deficiência mental (Fonseca, 1997).

Bautista, (1997), designa a época asilar como a pré-história da educação especial. Em finais do século XVII e princípios do século XIX são criadas as primeiras instituições especializadas para lidar com crianças deficientes, a partir desta data surge a educação especial. Entretanto essas instituições eram de carácter segregativo, isolavam o deficiente da sociedade e os cuidados eram de carácter asilar ou hospitalar, progressivamente passou preocupações de carácter educativo.

O renascimento humanista da década de sessenta acontece, trazendo consigo e traz com ele grandes transformações sociais e de mentalidades, favorecendo a integração de crianças e jovens especiais, crianças deficientes começam a ser integradas nas escolas públicas, porém colocadas nas chamadas classes especiais, sendo apelidadas de “deficientes atrasadas” e afastadas das outras crianças da escola (FONSECA, 1997).

A partir daí a expansão dos estudos científicos para a prestação de serviços às pessoas com necessidades especiais, iniciada na Europa, cresce de tal forma dando origem a pesquisas nos EUA, Canadá até chegar ao Brasil na época do

Império. Nesta época no Brasil é criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC e o Instituto dos Surdos e Mudos, em 1857, hoje denominado INES – Instituto Nacional dos Surdos, ambos localizados no Rio de Janeiro.

## *2.2 – No início do Século XX*

Internacionalmente o marco da educação especial acontece na década de 1970 com a publicação da Public Law (1975), nos Estados Unidos, que determinou a obrigatoriedade de educar no meio menos estrito possível, com também a elaboração de um programa educacional individualizado (P.E.I.), de acordo com a deficiência de cada criança.

No Reino Unido é publicado o relatório Warnock (1978), que instituiu o conceito de necessidades educativas especiais: O relatório abandona os critérios clínicos para a categorização dos tipos de deficientes e preconiza a adesão de métodos pedagógicos que permitem identificar três grandes grupos com necessidades educativas especiais: as crianças com desvantagens físicas e sensoriais, com dificuldades de aprendizagem e as crianças com problemas emocionais e comportamentais (BAUTISTA, 1997).

É fundado o Instituto Pestalozzi em 1926 – instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (JANNUZZI, 2004 p.34).

De acordo com o autor, o governo não assume esse tipo de educação, mas contribui parcialmente com entidades filantrópicas. Em São Paulo, em 1930 o governo auxilia tecnicamente o Instituto Padre Chico (para cegos); em 1945, Hellena Antipoff cria o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi; em 1946, Darina Nowwil e Adelaide Pais Magalhães a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que é decretada de utilidade pública em 1954.

Aumenta o número de escolas especiais ao surgir a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, concebida tendo como parâmetro

a organização da National Association for Retarded Children dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais. Devido ao grande número de lesionados após a segunda guerra mundial, a Europa deu mais atenção na saúde para atendimento, sendo que no Brasil, já se cuidava desta área, porém agora surgem clínicas, serviços de reabilitação psicopedagógicos, alguns mais, outros menos, voltados à educação.

Na década de 50, na Dinamarca, as associações de pais rejeitam as escolas especiais segregadoras e receberam apoio administrativo incluindo em sua legislação o conceito de normalização, que ajuda o deficiente a adquirir melhores condições e os padrões da vida, introduzindo essa pessoa na sociedade. Já na década de 70 nos Estados Unidos ouvia-se falar em inclusão. Vale destacar que o período entre 1960 e 1968 foi marcado pela crise da nova pedagogia e pela articulação de tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata, passando a educação a ser enfatizada como derivada do projeto de desenvolvimento econômico e após isso, no período de 1968/1971, a educação, a escola e o ensino foram concebidos como investimentos.

A nova ideologia da eficácia da produtividade refletiu nas preocupações didáticas da época, reproduzindo o ensino da disciplina à dimensão técnica, afirmando a neutralidade científica dos métodos. Nota-se a preocupação dos poderes públicos com os problemas de aprendizagem e com a educação especial propriamente. Neste ínterim, em 1961, foi publicada a lei nº 4.024, que de certa forma, não alterou a estrutura do ensino já que permaneceu a mesma reforma, mas com a vantagem de ter sido quebrada a rigidez, permitindo a equivalência dos recursos e a flexibilidade na passagem de um para outro.

Face as mudanças de pensamento em relação a educação especial, os autores deixam de defender como as irreversíveis características dos especiais, passam a rever o caráter inatista de seus estudos. Com a nova visão de que não se considera apenas a deficiência do indivíduo e levar em conta o projeto educacional para inseri-los na sociedade, dissolvendo-se antigos postos de vistas dando lugar a novas ideias que consideram a criação de um ambiente favorável para interferir nas suas dificuldades e trabalhá-las para que estas não impeçam o aprendizado.

Ampliaram-se as instituições e locais que desenvolviam projetos para inserção social e inclusão. Neste parâmetro houve a criação, não só de instituições, como também projetos e leis nesta área. Propostas no campo escolar, abordagens teóricas e práticas para a inclusão.

### 3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No período Imperial iniciou-se o tratamento de doentes mentais em hospitais psiquiátricos, tal como os tratamentos no Hospital Psiquiátrico da Bahia, em 1874. Mesmo sem necessidade os institutos tiravam e isolavam surdos e cegos do convívio social. Em análise sobre a história da educação especial no Brasil feita por Mazzotta, 2011, identificaram que o atendimento escolar especial teve início no século XIX, com o surgimento de uma organização para o atendimento inicialmente de cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

Já na década de cinquenta com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado por Dom Pedro II através do Decreto Imperial nº 1.428, na Cidade do Rio de Janeiro, que em 1894 passou a ser denominado pelo Decreto nº 1.320, Instituto Benjamim Constant – IBC, homenageando seu ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamim Constant Botelho de Magalhães. Pela lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, o professor Ernest Huet fundou o Imperial Instituto para Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, e utilizava o Método Combinado, que foi alterado em 1957 passando a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Desde sua caracterização como estabelecimento educacional, os dois institutos, tiveram as atividades voltadas para a educação literária e o ensino profissionalizante de surdos-mudos, algum tempo depois foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios como tipografia e encadernação para os meninos cegos e tricô para as meninas.

Embora, de forma lenta, após a Proclamação da República, a educação especial foi se expandindo; em 1903 foi instalado o Pavilhão Bourneville, e em 1923 o pavilhão de menores do Hospital do Juqueri. Tais fundações representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação, culminando na abertura significativa de mais estabelecimentos para atendimento de deficientes mentais. As instituições não governamentais, como as religiosas se destacaram passando a assumir a educação no Brasil em decorrência da ausência do Estado nas questões educacionais, não sendo diferente com a educação especial, que ficou sob o comando do poder público e da sociedade civil.

O Estado não cumprindo plenamente o seu papel proporcionou o surgimento de instituições que passaram a assumir plenamente a educação especial no Brasil. Após a criação de campanhas direcionadas, o atendimento às pessoas deficientes foi assumido no âmbito nacional pelo Governo Federal, iniciando pela campanha para educação do Surdo Brasileiro – CESB – instituída pelo Decreto Federal nº 42.728 de 03 de dezembro de 1957, tendo sua organização e regulamentação pela Portaria Ministerial nº 114, de 21 de março de 1958, sendo publicado no Diário Oficial da União em 23 de março de 1958.



Demarcando a participação da iniciativa pública para o atendimento educacional das pessoas com deficiência mental podemos citar a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. Contudo somente no ano de 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024 que garante o direito dos “alunos excepcionais” à educação, em seu artigo 88 e a Lei nº 5.692/71, que dispõe a questão do atendimento na rede regular de ensino. Além de diversos pareceres do Conselho Federal de Educação sobre a Educação Especial que propõe a criação de um grupo de trabalho para traçar a política e as ações do governo federal no âmbito da educação do excepcional.

Após a Proclamação da República, tanto a educação brasileira em geral, como a educação especial passou a se expandir em todo o território nacional, embora, de maneira extremamente lenta. Neste período, a rede pública escolar se preocupava com a deficiência mental, decorrência da influência por parte da psicologia que passou a influenciar nos processos de ensino. Este fato pode ser verificado, em São Paulo, com a criação do Laboratório de Pedagogia Experimental, na Escola Normal de São Paulo em 1913 (PESSOTTI, 1975, p.7).

Na década de 1920, ocorreram reformas na educação brasileira, por influenciadas externas, o que culminou na vinda de professores psicólogos europeus trazidos para oferecer cursos aos educadores brasileiros, influenciando os rumos da educação especial no nosso País. Em 1929, chegou a Minas Gerais a psicóloga russa Helena Antipoff, responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais, fundando em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, contribuindo também a formação de profissionais que, mais tarde, foram trabalhar na área da educação especial pelo país (JANNUZZI, 1992).

Nas décadas de 30 e 40, a educação especial continuou se expandindo através da ação do poder público e do surgimento de entidades privado assistenciais. Após a segunda guerra mundial, a educação especial brasileira distinguiu-se pela ampliação do número de entidades privadas, aliada ao aumento da população atendida pela rede pública, o que foi se tornando uma ação em nível nacional com o surgimento dos primeiros serviços de educação especial nas secretarias estaduais de educação e das campanhas nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura.

Foi a partir dos anos 1950, mais especificamente no ano de 1957, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal em âmbito nacional com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim (MENDES, 1995).

No período militar houve a ampliação na estrutura da rede privada de atendimento ao excepcional, tornando-as cada vez mais importante dentro do

contexto da educação especial. Tal influência foi decorrente da sua organização em todo o território nacional, como as APAES, as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais e São Paulo e das empresas prestadoras de serviços de alto nível, que passaram a estabelecer padrões de qualidade relacionados à educação do excepcional.

Ao longo da década de 1960, segundo Jannuzzi (1992), ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.

Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso (MENDES, 1995).

Enquanto, na década de 1970, observam-se nos países desenvolvidos amplas discussões e questionamentos sobre a integração dos deficientes mentais na sociedade, no Brasil acontece neste momento a institucionalização da educação especial em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. A finalidade do CENESP era “promover, em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTTA, 1996, p.55).

Na década de 70, a educação especial pública, juntamente com a ampliação da rede privada passou por um processo de renovação. Neste período foram criadas as classes e escolas especiais que culminaram com a criação de serviços de educação especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação e do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Segundo Nunes e Ferreira (1994), no período compreendido entre 1976 e 1981, houve uma acentuada mobilização para conscientizar as pessoas e os diversos segmentos de toda a sociedade para o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, em 1981.

Lemos, (1981) afirma que “a partir do trabalho de Helena Antipoff, reproduziu-se pelo país as Sociedades Pestalozzi, com intercâmbio entre si e que se uniram para a criação, em 1971 da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil”.

Em 1972 após a vinda do especialista em educação especial norte-americano James Gallagher, que ao apresentar um relatório de Planejamento para o Grupo Tarefa de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura do Brasil e de propostas para a estruturação da Educação Especial o qual contribuiu de forma significativa para a criação de um órgão centralizado, responsável pelo atendimento da educação dos excepcionais no Brasil com o nome de Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, criado pelo Decreto nº

72.425, durante o mandato do então presidente Emílio Garrastazu Médici, em 03 de julho de 1973, com o objetivo de melhorar o atendimento dos excepcionais em todo o território nacional. Com isso foram extintas as campanhas nacionais de educação dos cegos e de reabilitação de deficientes mentais.

Já em 1975, a portaria nº 550/MEC aprova o regimento interno do CENESP, como órgão central de direção superior, gozando de autonomia administrativa e financeira. Em 1976 a resolução 31/123, através da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), proclama o ano de 1981 como o ano internacional das pessoas deficientes.

O CENESP foi criado como órgão central, mas sob a supervisão da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, gozando de autonomia administrativa e financeira, tendo na sua organização competência e atribuições definidas no seu regimento interno, aprovado no ano de 1975, pela portaria nº 550 assinada pelo então ministro da educação Nery Braga.

O CENESP teve sua sede ao lado do Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, o mesmo teve três diretorias até ser transformado em 1986 na Secretaria de Educação Especial – SESPE, mantendo as mesma competências e estruturas. Após a criação da SESPE a educação especial teve sua sede transferida para a capital federal.

Em 29 de outubro deste mesmo ano o então presidente José Sarney instituiu a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, que objetivava inserir políticas para aprimorar a educação especial e integrar as pessoas com deficiências. Esses órgãos estavam diretamente vinculados a Secretaria de Planejamento da Presidência da República.

Por ocasião do ano internacional das pessoas deficientes, realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1981, quando o Ministério da Educação recomenda a participação ativa das organizações não governamentais no processo de “integração social”, praticamente lhes delegando a responsabilidade de desenvolvimento de oficinas de produção. (SILVA apud MAZZOTTA, 1999, p.52). Como consequência deste fato, verificou-se uma evolução considerável nos dados fornecidos pelo Ministério da Educação sobre o atendimento especializado. (BRASIL, 1991).

No final da década de 80, surge o movimento de inclusão que desafia qualquer situação de exclusão, tendo como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Esse movimento mundial tem como preceitos o direito de todos os alunos frequentarem a escola regular e a valorização da diversidade, de forma que as diferenças passam a ser parte do estatuto da instituição e todas as formas de construção de aprendizagem sejam consideradas no espaço escolar. Registram-se muitos avanços na

conquista de igualdade e do exercício de direito através de marcos legais, nacionais e internacionais, que vieram fortalecer a política nacional da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Segundo Mendes (2001), apud Dota e Alves (2007), em 1986 foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; em 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica assume a responsabilidade na implementação da política de educação especial.

Com a reestruturação do Ministério da Educação em 1990, extinguiu-se a SESPE passando suas atribuições relativas à educação especial para a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. O decreto nº 99.678 de 08 de novembro de 1990, inclui como órgão da SENEb o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, com competências específicas relativas à Educação Especial. (MAZZOTA, 2011, P.63).

### ***3.1 – O início das leis que mudaram a Educação Inclusiva no Brasil***

MOURA, Izabel Cristina Silva. “Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva – O fazer da Escola – Legislação” – Material técnico pedagógico pós-graduação educação inclusiva, Faculdade Gama e Souza. Rio de Janeiro: FGS, 2015.

1854 – IBC – Imperial Instituto dos Meninos Cegos 1857 – INES – Instituto dos Surdos-Mudos; 1926 – Pestalozzi RJ – para pessoas com deficiência mental; 1945 – Superdotado na Sociedade Pestalozzi por Helena Antipoff 1954 – APAE – Associação Pais e Amigos dos Excepcionais; 1961 – LDB 4.024/61 Direito dos Excepcionais à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. 1971 – LDB 5.692/71 “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados” encaminhamento para as classes e escolas especiais. 1973 – MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial-CENEP – integracionista e com foco assistencial – ações isoladas do Estado. 1988 – Constituição “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” atr. 3º, inciso IV. Art. 205 “a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Art. 208 atendimentos educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

1989 – Lei 7853 Discriminação. 1990 – Lei ECA – Lei nº 8.069/90 art. 55 “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. 1990 – Declaração Mundial de Educação para todos

(crianças, adolescentes e jovens sem escolarização). 1994 – Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais; Acesso e Qualidade/UNESCO. 1994 – Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias. 1994 – Política Nacional de Educação Especial “integração institucional”. 1996 – LDB – Lei de Diretrizes e Bases. LDB 9394/96 – Capítulo V – Da Educação Especial

Art.58º – Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Público-alvo – Educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006, aprovada no Brasil em 2008 e promulgada em 2009, pelo decreto 6.949 de 25 de agosto). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC/SEEP/2008).

Lei nº 7.853/89 – punível com 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa, ação do agente responsável que “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”.

Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Nota técnica 62 – MEC/SECADI/DPEE.

Lei 12.764 de 27 de novembro de 2012 – Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Deliberação E/CME nº 24 de 03 de dezembro de 2012 – Normas para o atendimento de crianças portadoras de deficiências nas creches e pré-escolas.

Lei 5.554 de 16 de janeiro de 2013 – Estabelece diretrizes para inclusão educacional de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. RJ.

Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE; Orientações aos sistemas de ensino para implementação da lei nº 12.764/2012, Lei nº 6.708 de 13 de março de 2014 – Cria o programa de conscientização e obriga a inclusão e reserva de vagas na rede pública e privada de educação do estado do Rio de Janeiro para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista.

Nota técnica nº 04/2014 – Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. Decreto 8.368 de 02 de dezembro de 2014 – Regulamenta a lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista.

Nota técnica nº 20/2015/MEC/SECADI/DPEE de 18 de março de 2015 – Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento ao artigo 7º da lei nº 12.764/2012, regulamentada pelo decreto nº 8.368/2014. Estatuto do deficiente – Lei de inclusão nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006, aprovada no Brasil em 2018 e promulgada em 2009, pelo decreto nº 6.949 de 25 de agosto). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC/SEEP/2008).

### ***3.2 – Após a LDB 9394/96 aos dias atuais***

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 – Aponta que a educação de pessoas com deficiência deve dar-se preferencialmente na rede regular, sendo um dever do Estado e da família promovê-la. O objetivo da escola, segundo a lei, é promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho.

É importante destacar que a LDBEN garante, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 2001) - A Convenção da Guatemala foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Fica claro, nessa convenção, que todas as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos das outras pessoas de não serem discriminadas por terem uma deficiência. Esse documento tem como objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (artigo 2º).

No artigo 1º (nº 2, “a”) a convenção traz a definição do termo discriminação: “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de eficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Esse documento deixa claro que pessoas com deficiência não podem receber tratamento desigual. A discriminação é compreendida como forma de diferenciação, restrição ou exclusão com base na deficiência.

O artigo 24, da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), reconhecem o direito à educação sem discriminação e com igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência. Neste artigo consta que os estados partes deverão assegurar que: As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

Assegurado o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular, não podendo haver qualquer tipo de discriminação por apresentarem uma deficiência, bem como o direito ao apoio oferecido pelo atendimento educacional especializado (AEE) necessário para facilitar a aprendizagem, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno.

Agora com acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem, onde adaptações de acordo com as necessidades individuais, as pessoas com deficiência recebem o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, onde medidas individualizadas de apoio adotadas em ambientes que maximizam o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

A política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (janeiro de 2008) - Estabelece que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (educação básica e ensino superior) e realiza o atendimento educacional especializado complementar e/ou suplementar no ensino regular, onde o aluno recebe atendimento de acordo com suas necessidades educacionais específicas. Esse documento define ainda quem são os alunos atendidos pela educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento a altas habilidades/superdotação.

Essa política tem por objetivo: (...) o acesso, a participação e a aprendizagem nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover

respostas às necessidades, garantindo: Transversalidade no atendimento especializado e da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Formação dos professores e demais profissionais da educação para a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Secretaria de Educação Especial, 2008, p. 14).

Com essa nova visão e nova proposta é dado um novo enfoque a educação especial, onde é lançado à escola o desafio de questionar e se ampliar no atendimento das diferentes formas de construção de aprendizagem, tendo como meta o aluno.

Decreto nº 6.571/2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, consolida diretrizes e ações já existentes, voltadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ele regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394/1996, destinando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ao atendimento educacional especializado de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotações matriculadas na rede pública de ensino regular.

Esse documento define o atendimento educacional especializado como sendo “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (artigo 1º, parágrafo 1º). Consta ainda neste decreto, as ações que serão realizadas pelo Ministério da Educação para o atendimento educacional especializado. Dentre essas ações estão a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação de professores para o AEE, a formação de gestores e professores para a educação inclusiva, as adaptações arquitetônicas das escolas, a produção e distribuição de recursos para a acessibilidade.

Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 – Tem como propósito promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito por sua dignidade inerente. Esses e muitos outros fatores contribuíram para a efetivação do atendimento as pessoas com deficiência, reafirmando que a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, assegurado pela constituição brasileira no art. 205, promovendo assim uma sociedade que aceite e valorize as diferenças sem exceção.



## **4. ADAPTAÇÕES CURRICULARES**

As adaptações curriculares são ajustes e modificações que devem ser feitos nas diferentes instâncias curriculares para responder às necessidades de cada aluno, favorecendo as condições que lhe são necessárias para efetivar o máximo possível a aprendizagem.

Deverão considerar as características individuais dos alunos, as áreas prioritárias a serem apoiadas, os tipos de apoio mais eficiente para responder às necessidades do aluno, em quais situações o apoio deve ser disponibilizado, e como proceder em relação a isso, que profissionais participarão, bem como quais as funções e responsabilidades que caberão a cada um. Há várias modalidades de adaptações curriculares de grande porte, definidas pelos elementos curriculares nos quais se inserem.

### ***4.1 – Adaptações de acesso ao Currículo***

De responsabilidade da instância político-administrativa, tem-se dentre as adaptações de acesso ao currículo:

A criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar, a adaptação do ambiente físico escolar, a aquisição do mobiliário específico necessário, a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos, a adaptação de materiais de uso comum em sala de aula, a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação, a efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a trans setorialidade.

### ***4.2 – Adaptação de objetivos***

As adaptações de objetivos se referem à possibilidade de se eliminarem objetivos básicos, ou de se introduzirem objetivos específicos, complementares e ou alternativos, como forma de favorecer que os alunos com deficiência possam conviver regularmente em sua vida escolar, com seus pares, beneficiando o máximo possível das possibilidades educacionais disponíveis.

### ***4.3 – Adaptação de conteúdos específicos***

Adaptação de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos, e da eliminação de conteúdos básicos do currículo, determinadas pelas adaptações de objetivos já realizadas. Assim, se um determinado objetivo for eliminado do plano de ensino, o conteúdo a ele correspondente será eliminado do processo de ensino aprendizagem.

Da mesma forma, se novos objetivos forem introduzidos no plano de ensino para um determinado aluno, os conteúdos a ele correspondentes passarão

também a fazer parte do ensino aprendizagem.

Dessa forma, o professor de uma classe poderá ter de trabalhar com um plano de ensino básico para a classe, e versões um pouco modificadas desse plano de ensino, destinadas a atender a necessidades especiais de um ou outro aluno, conforme orientação da equipe de apoio (da qual ele, professor, também faz parte).

#### ***4.4 – Adaptação de método de ensino e organização didática***

Haverá casos de alunos cujas necessidades especiais exigirão, para sua satisfação, a adoção de métodos bastante específicos de ensino. Esses alunos deverão ser orientados por profissionais especializados. Ainda nessa categoria encontra-se a organização diferenciada da sala de aula, necessária para garantir o atendimento das necessidades especiais de um determinado aluno, o que demanda decisão política, ações executivas e gastos da parte de instâncias administrativas superiores, decisão político-administrativa sobre o número máximo de alunos que uma sala de aula deve comportar.

Levantamentos informais em nossa realidade têm mostrado que o número de 25 crianças (sendo destes, um máximo de 2 alunos com deficiência) é o ideal, em termos de viabilizar uma administração competente da classe inclusiva. Entretanto, um número de até 30 crianças permite um bom trabalho de ensino, respeitado o número máximo de 2 (dois) alunos com deficiência, na sala. Mais do que isso inviabiliza o acompanhamento individual que o ensino responsável requer.

Outra adaptação de grande importância é a definição da sistemática de trabalho cooperativo entre os professores da educação regular e especial. Cada Município deverá testar as diferentes formas possíveis de trabalho cooperativo e integrado de forma a identificar qual delas melhor atende às peculiaridades de cada rede de ensino. No que se refere ao momento de atuação, os professores do ensino regular e especial devem atuar cooperativamente durante todo o processo educacional de um aluno com deficiência, desde a fase do planejamento do ensino à execução do ensino, ao processo de avaliação e ao encaminhamento do aluno para níveis posteriores de escolaridade. Assim, ambos devem participar desde a constituição da equipe de apoio ao processo de inclusão, na qual cada caso deve ser estudado e onde se deve decidir as adaptações de grande porte que devem ser implementadas para atender às necessidades especiais nele detectadas.

Quanto ao como atuar, diversos têm sido os modelos adotados: professor de educação especial apoiando o aluno com deficiência na sala comum; educador “itinerante” na unidade escolar, permanecendo disponível para assessorar os professores nas dificuldades encontradas para a administração do ensino na

diversidade: estabelecimento de pequenos ajustes nos objetivos de ensino, na didática, nos processos e procedimentos de avaliação, na garantia do acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao ensino na sala regular; aluno com deficiência recebendo ensino individualizado em sala de recursos no horário inverso.

A decisão de qual seria o momento mais adequado deve ser tomada em conjunto pelo professor e a equipe técnica da escola; aluno com necessidades educacionais especiais frequente, no período contrário, sala de recursos; o professor intérprete da língua brasileira de sinais/língua portuguesa dará apoio ao professor da classe comum e aos alunos surdos nela matriculados. As possibilidades são inúmeras, e encontram-se abertas para a criatividade local. O essencial, entretanto, é que, seja qual for o modelo implementado, que ele sirva para proporcionar aos alunos uma convivência comum, saudável, respeitosa, e de boa qualidade em todos os aspectos: humano, moral, social e técnico-científico.

#### **4.5 – Adaptações de pequeno porte**

Não são adaptações significativas. Também podem ser efetivadas nas mesmas modalidades, mas de responsabilidade direta do professor regente. Dizem respeito às ações sob a responsabilidade do professor nos componentes curriculares desenvolvidos em sala de aula, sem que para isso necessitem de decisões ou autorização de instâncias superiores, enquanto tal procedimento fizer parte da sua área de competência.

As adaptações de pequeno porte dividem-se em:

- a) **Adaptações de objetivos:** se referem a ajustes que o professor deve fazer nos objetivos pedagógicos que constam no seu plano de ensino, de forma a adequá-los às características e condições dos alunos com necessidades educacionais especiais.
- b) **Adaptações de conteúdo:** Os tipos de adaptações de conteúdo podem ser: priorização de tipos de conteúdo, priorização de áreas ou unidades de conteúdos, reformulação da sequência ou, ainda, eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais.
- c) **Adaptações do método de ensino e da organização didática:** procurar as estratégias que melhor respondam às características individuais de cada aluno faz parte do ato de ensinar.
- d) **Adaptações do sistema de avaliação:** necessárias, para atender às necessidades especiais dos alunos, adaptações no processo de avaliação, modificando técnicas ou os instrumentos utilizados.
- e) **Adaptações de temporalidade:** o professor pode organizar o tempo das atividades, dependendo da necessidade especial de cada aluno.

## **5. MODALIDADE DE APOIO**

São recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades das pessoas, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive.

Classificam-se em:

### ***5.1 – Serviços especializados***

De natureza pedagógica e/ou terapêuticos ofertados fora do contexto regular de ensino, substituindo os serviços educacionais comuns. Incluem-se, neste caso, as iniciativas das organizações governamentais e não governamentais. Compõem esses serviços: classe especial, escola especial, classes hospitalares, atendimento pedagógico domiciliar.

### ***5.2 – Serviços de apoio pedagógico especializado***

De naturezas pedagógicas ofertadas no contexto da escola regular para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Destacam-se: sala de recurso, centro de atendimento especializado, profissional intérprete, intérprete de surdo, professor de apoio permanente – área da deficiência neuro motora, classe comum, itinerância.

### ***5.3 – Alunos atendidos***

Passou a atender os portadores de deficiência auditiva: surdez e deficiência auditiva; deficiência visual: cegueira e visão reduzida; deficiência física; deficiência mental/intelectual; deficiência múltipla; altas habilidades/superdotação: notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados; transtornos globais de desenvolvimento: alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, que dificulta o acompanhamento das atividades curriculares.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sobre a educação especial no Brasil, ainda existem muitas contradições que impossibilitam o avanço da inclusão de pessoas com deficiências no contexto escolar. Existe uma dicotomia entre a teoria que é sugerida pelos planos de governo como ideal e a prática ineficaz realizada na rede regular de ensino. Onde ainda existem professores que carecem de capacitação para receber os

alunos com necessidades especiais. Como também a falta de adaptações estruturais para as especificidades de cada aluno de AEE atendido nas escolas.

Somando as limitações supracitadas, é necessário ultrapassar outras barreiras como o preconceito e a discriminação que está arraigada na sociedade, resultante da falta de informação, de respeito às pessoas que dividem o mesmo espaço e empatia que impede que se ponha no lugar do outro.

Vale salientar a suma importância que o educador possui ao trabalhar alunos com deficiências, é essencial saber respeitar o ser humano com suas características idiossincráticas e ritmos diferenciados de aprendizagem. O professor deve estar preparado para lidar com as diferenças, além de ter habilidades e conhecimentos pedagógicos eficazes para trabalhar de forma inclusiva.

Por fim, é notório que a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes de ensino é um desafio para os pais, educadores e, sobretudo para esses alunos. Por esse motivo precisamos nos libertar do preconceito que ainda temos, ou melhor, que não assumimos.

Portanto, são esses os grandes desafios que devemos ultrapassar para que o processo de inclusão se efetive como está descrito na Declaração de Salamanca.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAUTISTA, Rafael (coord.) **Necessidades Educativas Especiais**. Dina livro. Lisboa, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 2001a, Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL, Ministério Da Educação. **Projeto Escola Viva – garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/visaohistorica.txt> > Acesso em 12 de jun. de 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília: Secretaria de Educação Especial v.4, nº1, p.4-6, jan/jun.2008.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao67.htm). Acesso em 08 de Set. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988>. Acesso em 08 de Set. de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – **Estatuto da Criança e do Adolescente**. <http://redesociaisopaulo.org.br/downloads/ECA>. Acesso em 08 de Set. de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da**

- Educação Nacional.** <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 08 de Set. de 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 – **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098>. Acesso em 08 de Set. de 2019.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 – **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** [http://www.ifmg.edu.br/if/lei\\_11892](http://www.ifmg.edu.br/if/lei_11892). Acesso em 21 de jun. de 2019.
- \_\_\_\_\_. MEC/INEP. **A educação nas mensagens presidenciais, 1890-1986.** vol. I e II. Brasília, Gráfica Valci Ed. Ltda. 1987 In: JANNUZZI, G. de M. A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, Brasília, 2001c. 79 p. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes>. Acesso em 08 de Set. de 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva. Direito à Diversidade. Curso de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: MEC/SEESP, 2004 In: PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos.** Curitiba, [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dce\\_ed\\_especial](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dce_ed_especial). Acesso em 12 de jun. de 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, jan. 2008. [http://www.bancodeescola.com/Politica\\_Educacao\\_Especial\\_Jan\\_2008.doc](http://www.bancodeescola.com/Politica_Educacao_Especial_Jan_2008.doc). Acesso em 12 de jun. de 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência múltipla.** <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000466>. Acesso em 12 de jun. de 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência visual – vol. 1** [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def\\_visual\\_1](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1). Acesso em 12 de jun. de 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais, v. 1.** Brasília: MEC/SEESP, 2000c.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações curriculares.** Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998, 62 p. <http://>

www.conteudoescola.com.br/pcn-esp. Acesso em 12 de jun. de 2019.

\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tai., 1990.

\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61.** Brasília-DF; MEC, 1961.

\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96.** Brasília-DF; MEC, 1996.

CHIH, ting Chungg. **Um pouco da história da língua de sinais no mundo e no Brasil.** Diversidade em Comunicar, 6, agosto de 2013. Disponível em: <<http://diversidadeemcomunicar.wordpress.com/2013/08/06/>>. Acesso em 20 de set. de 2019.

CRP, Conselho regional de psicologia de São Paulo. **Linha do Tempo**, 1. Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.crpsp.org.br/linha/expandir.aspx>> Acesso em 12 de jun. de 2019.

DA SILVA, Otto Marques. **Epopeia Ignorada – A história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje**, 1987.

DOTA, Fernanda; ALVES, Denise Maria. Educação Especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, ano 5, nº 8, maio 2007.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em Silêncio – Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**, 2008.

FONSECA, Vitor. **Educação Especial Programa de Educação Precoce.** Editora Notícias: Lisboa, 1997.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: REV. camp, 1 Ed. 2006.

## CAPÍTULO 5

# A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E A EDUCAÇÃO

*Sandra Anália dos Santos*

### 1. INTRODUÇÃO

Ética e ciência devem caminhar juntas até porque a ciência em descompasso com a ética pode produzir experimentos nocivos ao ser humano e, por que não, à segurança do ser humano e do universo.

É afirmação de dedução óbvia do conceito de ciência – produção, geração de conhecimento – e, de ética – equacionamento das ações e comportamento humano para a convivência pacífica dos seres, humanos e de qualquer espécie, não sendo irrelevante, aliás, enfatizar que a ética é ciência ao propor racionalmente e de forma científica estudos e parâmetros críticos ao comportamento moral de ser humano.

Na Inteligência Artificial IA, de contornos ainda insondáveis, a ética terá o condão de arregimentar conhecimentos específicos, inobservando, por princípio, assertivas de viés ousado quando desfeita.

Já em 1948 Alberto Einstein, ao contemplar a exploração do universo das ciências de então, escrevia:

É de suma importância que se dê ao público em geral a oportunidade de conhecer, consciente e inteligentemente, as tentativas e os resultados da pesquisa científica. Não basta que cada resultado seja conhecido, elaborado e aplicado por alguns poucos especialistas, em cada ramo. Quando a ciência se restringe a um pequeno grupo, **o espírito filosófico** do povo decai, e ele caminha assim para a indigência intelectual. (Lincol, 1964) (Sem grifo no original).

Ética e ciência parecem irmãs gêmeas uma e outra sempre em confronto filosófico na obra construtiva do conhecimento científico, não fora por outra razão, o seria para tentar conduzir o progresso e as inovações em direção do bem da humanidade, sem cerceamento do possível, mas com encaminhamento das aplicabilidades.

Num olhar simplista da Inteligência Artificial IA, ciência e ética, para acompanhar o pensamento dos cientistas, apresentam as visões atuais sobre a



prodigiosa Inteligência Artificial IA, sob ângulos a nós compreensíveis e, ao depois, a ética, em espinhoso comparecimento, ostra-se a aplicabilidade ante ideologias e interesses opostos.

Se dissermos, popularmente, que Inteligência Artificial IA é o aproveitamento do trabalho de máquinas para executar tarefas difíceis comportando-se como inteligência humana privilegiada, devemos, para o entendimento popular, dizer que isso não é uma descoberta, mas que tudo é apenas marketing (propaganda para vender) e, ao contrário, observando os efeitos que nos são apresentados diariamente, abraçar a impressão de que a Inteligência Artificial IA seria, um dia, a substituta da inteligência humana.

Se tergiversações, é a ética, como sempre o fez através dos tempos, a gêmea do diálogo com a ciência evitando, ou se opondo, que experimentos nocivos advindos da Inteligência Artificial IA, desmonte a estrutura racional do ser humano, obrigando a Inteligência Artificial IA e a Educação a se respeitarem.

Nós outros, povo, que não pertencemos ao pequeno grupo de privilegiados em conhecimentos científicos, ficamos sabendo e vendo a parafernália de tecnologias, tentado o aprendizado do manuseio, ao mesmo tempo que, ainda, procuramos compreender os benefícios de tudo isso para a ciência, na educação, na justiça, na medicina.

Será o ser humano habilmente competente para administrar as aplicabilidades, no vertiginoso progresso, que parece indômito?

## 2. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL IA – CIÊNCIA – ÉTICA

A primorosa lição de ética e de magnanimidade do cientista multilaureado no universo das ciências, a um tempo que não desmerece a intensa atividade de tantos quantos, noviços ou não, comparecem com nuances outras que não as cientificamente específicas, também consagra a arregimentação laboriosa dos *experts* para a construção de tecnologias novas.

No eito aberto para cultores do novo, a tentativa de abraçar os caminheiros e dar-lhes o valor merecido, valha dissertar sobre a Inteligência Artificial IA com o auxílio dos especialistas e, sem minimizar, acompanhar espíritos ansiosos em colaborar para que o “espírito filosófico” do povo não decaia e se estabeleça um fosso intransponível.

O esforço para a confluência intentada perpassa, também, através da visão concomitante, o que poderá ser uma diretriz avaliativa.

Estivéssemos em tempos outros de caminhar mais lento, os caminhos já teriam as setas indicativas do percurso. Não, assim, no vertiginoso progresso científico atual e, quase diário, com novas tecnologias em seu ferramental, e manuseio incessante.

Os meios de comunicação dão-nos informações, com utilidade superior ao aparecimento de bibliografia específica. A solução, pelo menos em texto com anotações não ultrapassadas, ao apresentar considerações tanto quanto possível despertas e não adormecidas torna-se imperioso o serviço do amparo do que se publica diariamente. É por isso que nas referências deste artigo aparecerão indicativos, talvez estranhos, mas de utilidades inarredáveis se nos propomos a captar o aqui e agora. São análises de estudiosos ávidos para colaborar que aceitam comparecer na mídia impressa.

Acompanhando a literatura relativa, de avolumamento quase diário, encontram-se especialistas, textos na mídia impressa – de autores identificados, ou não – e análises específicas, cuja citação propositadamente confluíram para anotações referentes à educação, e, também, sempre que ocorrerem, a inter-relacionamentos com dispositivos legais positivos.

De passagem, a anotação de que nos textos que, a seguir, provierem de mídia impressa sempre serão do mesmo veículo ante a possibilidade de complementação posterior, de cuja origem haverá acompanhamento expresso nas referências.

Entre a data de julho 2023 e 3 de agosto de 2023, na mídia impressa de circulação nacional, Folha De S. Paulo, com certa frequência compareceram colaboradores do tema Inteligência Artificial IA, com enfoques variados que demonstram a amplitude inescrutável, até o presente, do mundo da IA.

#### Do Negacionismo à Corrosão da Democracia

A Inteligência é o resultado de milhares de anos de evolução que não podem ser computados em código binário. Do ponto de vista científico, digo isso há anos, e agora Noam Chomsky usa a mesma forma, a inteligência artificial não é nem inteligente, não é nem artificial. Não é artificial porque é criada por nós, é material. E não é inteligente porque a inteligência é uma propriedade emergente de organismos interagindo com o ambiente e com outros organismos. (Nicolelis, 2023).

A ditadura do algoritmo prioriza a polarização. Hoje esse é o maior elemento corrosivo da democracia. (Sandel, 2023)

#### Da exaltação à Limitação da Confiabilidade

Desde o lançamento do ChatGPT, em novembro, foram criadas várias plataformas que usam a inteligência artificial (IA) para realizar diversos tipos de tarefas ... em aplicativos como Goodtape, Decktapes... (Soares, 2023)

O ChatGPT tem pontos fracos. É incrivelmente limitado, mas bom o suficiente em algumas coisas **para criar uma impressão enganosa de grandeza**. É um erro confiar nele para qualquer coisa importante agora. É uma prévia do progresso; temos muito trabalho a fazer em termos de robustez e verdade. (Sam Altman, 2023)(sem grifo no original).

## Exemplos Aleatórios da Utilização da Inteligência Artificial IA à Margem da Robustez e da Verdade.

Circulam informações do auxílio da IA em muitos campos, como, por exemplo, nos salões de beleza determinariam os procedimentos; utilização na administração pública de ferramental de digitalização quase total; IA para guerras, armamentos, drones de espionagem; governabilidade do mundo através de robôs; contratações e promoções de servidores públicos, produção e tradução de textos, descoberta de tumores malignos (câncer); consultoria e publicidade; decifração de escritas antigas; transplantes de órgãos, cirurgias e tantas outras.

Veja-se, entretanto: “Sites jornalísticos têm driblado o sistema de checagem. Serviço atinge apenas 26% de acerto ao inspecionar textos gerados por IA.” (Texeira, 2023)

Pontos Fracos da IA, “Agora”.

Já se fez referência que “é um erro confiar para qualquer coisa importante agora” porque tudo está em “prévia do progresso”, merecendo destaque, amplamente noticiadas, as informações falsas, do ChatGPT, a ausência de limitantes de utilização – em especial, com possível gravame para a mão de obra da classe trabalhadora de que, há pouco, resultou em greve em Hollywood – a total inexistência de legislação remuneratória sobre direito autoral e, por fim, não findos os problemas por óbvio, a notícia mais estarrecedora de que os cientistas envolvidos na IA, antevendo o infinito insondável do porvir – receosos – estão abandonando suas participações.

São problemas de segurança, de legislação civil específica, bem como a trabalhista, tudo dependente de estudos e soluções jurídicas nada fáceis, ainda que urgentes, em virtude da gama de complexidades nesta “prévia do progresso” e, obviamente, ante a plethora de milagres midiáticos no bojo de interesses comerciais.

## 3. A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL IA E A EDUCAÇÃO

Na educação, com apóstolos, bem-intencionados, distantes da “robustez e da verdade”, a Inteligência Artificial IA merece, sim, apreço e utilização, mas, com acuidade ímpar.

Pululam exemplos de dissertações, traduções, modelos de ações judiciais, teses e, muito mais, factíveis pela mera pressão digital no ferramental tecnológico.

Rodrigues Zeidan, que é professor da New York University Shanghai (China) e da fundação Dom Cabral, publicou artigo substancioso sob o título.

A Inteligência Artificial dentro do ensino”, cuja íntegra, posto que extrema, mereceria constar em qualquer dissertação de IA no ensino, notadamente porque evitou esquivanças do contraponto hipotético, mas corretíssimo, advindo dos abnegados mestres sobrecarregados da labuta escolar diária, muito distante da ideal e, quiçá, idealizada. (Zeidan, 2023).

Em que pese a análise acompanhar informações relativas à universidade, parece razoável indagar se o ensino, seja qual for, seguirá processo reativo ou proativo ante a explosão massiva da IA no mundo do trabalho.

Por certo que a incorporação da IA é irreversível, mas de forma gradual, na educação, até porque os professores, se confrontados com tamanhas novidades, deverão ter ajuda para incorporá-las por eles e com eles (professores) no ensino tradicional em que provas e trabalhos sejam desenvolvidos pela IA em vez de proibi-la.

Zeidan, não desdenhando das ingentes dificuldades apostas nos ombros dos professores, encarece a necessidade do tempo e não do açodamento com o objetivo de os professores se tornarem aptos ao desafio da incorporação paulatina.

E a avaliação?

“Professores passaram a fazer provas orais...” – as de antigamente – com enormes barreiras para que se tornem justas, o que exemplificativamente, poderá surgir com provas ajustadas e, em absoluto, de teor geral válido para todos os alunos independentemente das aptidões individuais.

Justíssima a advertência de que a implantação da IA no ensino deverá ser lenta em virtude de não ter havido mera reformulação e, sim, uma completa revolução que convulsionou a era moderna com novas tecnologias absolutamente impossíveis há não tempos tão longínquos.

A utilização da IA no ensino está muito além do acompanhamento bibliográfico, o qual é, relativamente, incipiente na produção de obras específicas, também porque, ao que parece, tudo ainda aguarda a superveniência de rumos seguros. Uma alternativa foi acompanhar as informações através da mídia impressa.

A tecnologia versátil premente por resultados difunde-se diuturnamente com acompanhamento de manuais de manuseio.

Não, assim, ao nos depararmos com IA e o ensino já que vertentes intelectuais, estruturais, tradicionais, interferem e exigem interação na tentativa da construção de algum consenso na reinvenção da escola com a devida atenção aos alunos e professores para a obtenção da eficácia.

Toda e qualquer colaboração para o consenso – sabe-se, de antemão, que não absoluto – é importantíssima, não desprezível, justamente porque não há sábios únicos, e sempre é mister aprender e colaborar.

Auspicioso é o advento de obra moderna – de 2018 – com o manancial de referências acostado. Estamos falando da obra de Rui Fava – Trabalho, educação e inteligência artificial – a era do indivíduo versátil que traz colaboração a todos quantos se interessam por Inteligência Artificial e Educação, essa andança difícil amplamente apontada ao longo de páginas na “eterna busca por tudo aquilo que ainda não existe” (Fava, 2018).

E o que “ainda não existe” na equação Inteligência Artificial IA e o ensino/educação:

O que fazer?

- A preparação de “cidadãos com senso de responsabilidade altruísta, que assumam a responsabilidade de construir o presente e aperfeiçoar o futuro. A escola é o grande pilar dessa transformação na sociedade (Fava, 2018, Apresentação XII).
- Investir nas “competências necessárias para as ocupações... que realmente existirão quando os estudantes se formarem” (Fava, 2018, p. 137).

– Inserção dos estudantes nas novas tecnologias para a conquista de escola proativa e, sem abandono abrupto, abrandando o viés transmissivo do ensino atual;

– Preparar os estudantes para o novo ensino do sucesso;

– Reconhecer que o ensino tradicional propiciou muito o desenvolvimento intelectual, mas que, ora, deve-se constatar que o ferramental moderno reproduz com a máquina conhecimentos procurados pelo mundo moderno, salientando que a prevalência não significa superioridade e “robustez” de habilidades;

– Fazer da escola uma quase sociedade estudantil, com os estudantes, de condições as mais diversas, se irmanando nas pesquisas, debates, apresentações, ou seja, oportunizar a participação em todas as atividades.

E quais as atividades da Inteligência Artificial IA indispensáveis no ensino?

Como fazer?

Após a apresentação de noções mínimas de O que fazer? deve-se ter consciência do que O como fazer? É a pedra preciosa denodadamente a ser encontrada por todos os que têm a convicção de que ainda estão na “prévia do progresso”; temos muito trabalho a fazer em termos de “robustez e verdade”, tateando algumas certezas.

Com o intuito de colaborar na discussão de rumos sugerem-se alguns exemplos de O como fazer?

– Professores, estudantes e comunidade sejam convidados a participar de encontros com a finalidade de mostrar que a escola, hoje, tem a obrigação de mostrar que os estudantes devem ser orientados e treinados nas novas tecnologias para se tornarem cidadãos com habilidades do hoje em tecnologias, cujos exemplos serão apresentados em demonstrações práticas;

– Trabalhar com os estudantes um texto sob forma tradicional, com tema específico e, depois, produzir, via IA, o texto para demonstrar as diversas possibilidades e alternativas sem qualquer intervenção intelectual;

– Incentivar os responsáveis pelos estudantes a pressionar as autoridades

na destinação de tecnologia moderna a todas as escolas com o objetivo de afastar as desigualdades sociais provenientes dos que podem e dos que não podem acompanhar a tecnologia por falta de recursos;

– Mostrar tecnologias já obsoletas, apesar de relativo aparecimento, com a finalidade de inculcar a obrigação de acompanhar constantemente as novidades tecnológicas porque delas é que o mercado empresarial se vale para aferir a competência.

A prevalência de bibliografia da manuseio do ferramental, já mencionada, não significa inexistirem estudiosos de IA especificamente no ensino/educação que procuram projetar o futuro com os conhecimentos técnicos atuais atentos e, cientes de que a atual educação sempre será segura caso o novo traga descompassos inarredáveis.

O entrechoque, entretanto, permeia entre os estudiosos. Muitos avaliam inadmissível a descrença na IA no ensino nos moldes que já foram ofertados e, até, com certeza, solidez; os temerosos, os não afeitos às técnicas de operacionalização enfocam as conquistas dizendo que

Muitas plataformas, como o MOOdle, carregam em sua gênese os processos de ensino tradicional. É o que temos por ora e mudar essa realidade é ampliar as capacidades destas plataformas para operar de forma mais dinâmica, mais viva, que não seja um mero repositório. Muitas delas têm um comportamento muito próximo de um repositório, por onde o Professor alimenta com suas aulas, seja em vídeos, PDF, slides em Powerpoint, textos e questionários, enquanto o aluno, em outra ponta, acessa a plataforma para consumir o material inserido pelo Professor (Fava, 2018, p. 11).

Os *experts* concluem através de considerações apostas com clareza e suportes sólidos:

Desta forma, estes recursos, que tendem a facilitar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem, diminuir o tempo de atendimento e de sanar as dúvidas, principalmente no que tange o ambiente virtual de aprendizagem não serão implementados em instituições públicas em curto prazo, pois, tal como outras ferramentas, necessitam de investimento alto (Fava, 2018, p. 12).

Há, por certo, autores ansiosos por sucessos imediatos da IA numa projeção mais célere e segura, com benefícios em horizontes mais próximos. É o que se pode constatar em “é relevante acrescentar que o avanço tecnológico tomou o seu lugar na área da educação e trouxe inúmeros benefícios capazes de influenciar significativamente o processo de ensino-aprendizagem...” (Fava, 2018, p. 15).

Na esteira dos autores que avançam com gradualismo prudente em se tratando de IA e Educação, alguns estudiosos concordam com o rótulo de repositório, do que se falou, mas pretendem que se ingresse seriamente no proativismo

educacional, colaborando com os Professores que pretendem se valer dos meios da utilização da IA na educação, acentuadamente na formação da atuação, com manutenção do tradicional bem-sucedido e, sobre ele, a aplicação da IA para conseguir eficácia maior.

Artur Pereira e outros, comentando a Escola 42 – escola de computação, fundada em Paris em 2013 – elenca horizontes, hoje bastante estranhos, que citamos, ainda que descontextualizados, mas bem compreensíveis, tais quais

Não haverá horários pré-definidos, o que existe são metas e prazos; o professor repetidor deixará de existir; cada pessoa pode aprender em seu próprio ritmo; os programas são atualizados de acordo com a demanda de um mercado que não para de evoluir (Pereira, 2011).

Em verdade, a Escola 42 radicaliza e entroniza o uso da IA na escola, alheia, ao que se deduz, à solidez de procedimentos outros, anteriores à incessante avidez tecnológica atual.

Dúvidas e horizontes desconhecidos em relação à IA; filosofias conflitantes, ética e ideologicamente; manuseio deficitário do ferramental por parte dos Professores e dos alunos; escolas sem o instrumental tecnológico; prudência e/ou sofreguidão, e outros tantos incertos entraves impedem consensos mínimos em relação IA e à Educação, e, com alguma dose de pessimismo, talvez estejamos longe deles indubitavelmente porque o óbice fundamental se concentra na definição concreta, sólida, robusta, dos rumos da Inteligência Artificial.

Eliminar o presente, com todas as falhas e serventia assaz questionadas, pela assunção da ainda desconhecida eficácia de proposta nova, se for decisão de cunho conceitual, será parte da estratégia dos mestres que se dedicam aos destinos do ensino com a adoção do proativismo.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerações sobre a Inteligência Artificial IA e o ensino/escola com a visão do alto e auxílio dos estudiosos nos conduzem a algumas considerações, longe de conclusões definitivas, sempre com a visão do novo dos nossos dias.

Parece-nos, pelo exposto, que:

1° - a Inteligência Artificial IA ainda é uma tecnologia de discussões de opostos um tanto radicais, mas sua utilidade premente perfaz o pensamento de que é necessário torná-la uma ciência palatável para que não se restrinja a poucos maculando o “espírito filosófico”;

2° - a literatura específica sobre a Inteligência Artificial IA e a Educação, se incipiente, já consegue mostrar a dificuldade para arquitetar algum consenso mais objetivo, pois os alicerces apresentados por uns e outros se assentam em bases díspares;

3º - a par de legislação de cada país para situações que lhe são típicas, é de se imaginar que órgãos internacionais se decidam por uma legislação de direcionamento geral para a solução dos grandes problemas oriundos da aplicação da IA na seara trabalhista, mercantil etc. O direito, o ordenamento jurídico geral de cada povo sequer supunham o que vemos e, ao que há de se ver;

4º “a prévia do progresso”, mesmo com o abandono dos cientistas envolvidos na IA por receio do porvir, não eliminará a “prévia” cabendo a todos a necessidade de, em todos os campos, discernir o progresso;

5º - o ensino diante da Inteligência Artificial IA digladiava-se, em sua evolução de atualização, entre ser reativo ou proativo, apegado ao tradicionalismo ou navegando ativamente em novas ondas, inclinado à pacificação prudente entre tradicional e progresso. Com cautela de avaliação de uma antevisão, parece que caminhamos pela inserção do novo respeitando o tradicional no que foi bom. Parece é o termo de indecisão, evidentemente, aqui proposto com o respaldo de que “temos muito trabalho a fazer em termos de robustez e verdade”, nas palavras de Sam Altman;

6º - o ensino, a escola, a educação, termos de conceitos específicos, são e serão sempre uma fonte de obrigações de todos, razão por que as divergências – algumas profundas – não nos parece, e aqui cremos ter a certeza, com esforços de braços abertos e inteligências de visor único no bem dos estudantes, professores, alunos e da sociedade, não hão de prevalecer.

A ciência, entretanto, em seu labor de gerar conhecimento não estaciona e procura solução para as barreiras de transposição difícil. A principal, quer-se crer, no ensino não é um auxílio único, quase definitivo, e preocupadamente, observar que não pode ficar alheio de toda e qualquer interatividade.

Não se trata de preocupação circunscrita à IA no ensino, posto que é assente como axioma científico enfatizado por Einstein, segundo se comprova em afirmação a ele atribuída: “Eu temo o dia em que a tecnologia ultrapassar a interatividade humana. O mundo terá uma geração de idiotas” (Lincol, 1964).

Em diversas manifestações de estudiosos aqui mencionados há lampejos, nada desprezíveis, que miram alvos interrogativos. Em seus contatos lemos “espíritos filosóficos; não é inteligente, nem artificial; ditadura do algoritmo e democracia; ChatGPT e impressão enganosa; prévia do progresso; robustez é verdade; 20% de acerto; cientistas abandonando suas participações; inexistência de legislação civil e trabalhista; mera pressão digital no ferramental; açodamento; falta de rumos da IA etc.

Pois bem: não se tem notícia de esforço internacional para um mínimo concerto de normas referentes a processo ético, delimitando os procedimentos em legislações em áreas civil, trabalhista, criminal ... Há um ensino jurídico



sobre modelos de aproveitamento da operacionalidade convertida em IA de habilidades digitais e manuseio do ferramental.

Duas constatações:

1a. Na área jurídica torna-se quase desnecessário aprender a peticionar, eis que IA está à espera de habilidade digital, repleta que está de petições para serem copiadas. A IA produz nos acadêmicos de direito a irrelevância do ensino produzindo uma geração de advogados sujeitos ao risco de 25 de acertos se conseguirem a façanha da escolha do modelo apropriado;

2a. O emprego de plataformas digitais no ensino, com sinete dogmático, carreia a desnecessidade da existência do Professor.

As duas constatações de envolvimento direto na educação e a IA são de difícil contorno por parte dos professores que se apercebem do surgimento fatal da mediocridade no ensino.

Ante a preocupação em relação ao ensino e aproveitamento ilimitado da IA, em data de 21 de setembro de 2023, os “Professores de Letras denunciam modelo de ensino de Português do governo Ratinho” – um texto de suporte fático para a Nota do Departamento e Literatura de Linguística da UFPR, da lavra de Rogério Galdino – denúncia que enfatiza “o uso danoso das plataformas digitais no ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas do Estado do Paraná”, atém-se às plataformas Leia Paraná e Redação Paraná tendo como sequela certa “o fim da função da autonomia e do trabalho do professor” (Galdino, 2023).

Diz a Nota que “os alunos leem na tela o texto e respondem perguntas de múltipla escolha; as obras são adaptadas, com pouquíssimos títulos de literatura brasileira, sugeridos somente os que vão fazer vestibular”, e que o Redação Paraná “propõe modelos de redação a serem treinados pelos alunos, digitados na plataforma e corrigidos automaticamente, sendo os erros remetidos a sites como Wikipedia e a blogs duvidosos. O Professor de redação faz uma segunda correção e dá aulas de digitação” (Galdino, 2023).

A Nota, também denuncia o modus operandi imposto no Paraná aos Professores, os quais estão sendo submetidos a verdadeiro “ranqueamento” opressivo, apresentado com destaque na IA e a educação para confirmar as “constatações” dos malefícios irrecuperáveis pelo uso da IA desligado da interatividade inobservando os alvos da incerteza, presentes, por ora, sem indícios de clarividência.

Escola para quê?

Alunos medíocres!

Professores desnecessários!

Que não sejam vereditos, mas sim, alertas constantes da Inteligência Artificial IA com a Educação, e sua Educação!

## REFERÊNCIAS

- DORES, Ariana Regina; OLIVEIRA, Giovana Faldini; ESPITI, Ligia Baggio; FRANCO, Rômulo. Aplicação da IA na educação proposta de um projeto ou utilização do chatbot como sistema de tutorial em uma AVA. *Revista Inova*, Uberaba v.6, n.2, ago. 2020.
- FAVA, Rui. *Trabalho, educação e inteligência artificial na era do indivíduo versátil*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- FRANÇA, Michael. Sobrevivente pela educação confronta ignorância brasileira. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 jul. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/michael-franca/2023/07/sobrevivente-pela-educacao-confronta-ignorancia-brasileira.shtml>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- GABRIEL, João. Lei sobre direito autoral pode incluir ChatGPT. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 15 de ago. 2023.
- GALDEANO, Luany. Inteligência Artificial avança no setor público, mas esbarra em falta de incentivos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 03 ago. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/vida-publica/2023/07/inteligencia-artificial-avanca-no-setor-publico-mas-esbarra-em-falta-de-incentivos.shtml>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- GALDINO, Rogério. Professores de Letras denunciam moldeo de ensino de Português do governo Ratinho. *Plural*, Curitiba, 21 set. 2023. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/colunas/caixa-zero/professores-de-letras-denunciam-modelo-de-ensino-de-portugues-do-governo-ratinho/>. Acesso em: 22 set. 2023.
- LINCOL, Barnett. *O Universo do Dr. Einstein*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- MATTOS, Laura. Escola poderá imprimir livro digital para quem precisar, afirma secretário. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 03 ago. 2023.
- NICOLELIS, Miguel. IA não é inteligência, e sim marketing para explorar o trabalho. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 09 jul. 2023.
- PEREIRA, Artur; LEHMANN, Lucia; OLIVEIRA, Mariana. O Desafio das Tecnologias de Inteligência Artificial na Educação: percepção e avaliação dos Professores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 975-999, out./dez. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v29n113/1809-4465-ensaio-29-113-0975.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.
- RONCAGLIA, André. EUA abrem investigação contra criadora do ChatGPT. *Folha De S. Paulo*, São Paulo, 14 jun. 2023.
- Sam Altman, CEO da OpenAI, lança projeto para diferenciar humanos de IA. *Folha De S. Paulo*, São Paulo 24 jul 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2023/07/sam-altman-ceo-da-openai-lanca-projeto-para-diferenciar-humanos-de-ia.shtml>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SANDEL, Michael Joseph. Ditadura do algoritmo pior a polarização e corrói a democracia. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 03 ago. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2023/08/ditadura-do-algoritmo-corroi-a-democracia-diz-filosofo-estrela-de-harvard.shtml>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SANTOS, Leidiane Aparecida; ZIMMERMANN, Eudison Alves; Guimarães. A Inteligência Artificial na Educação. *RECIMA21: Revista Científica Multidisciplinar*. V. 3, n. 7, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1714/1287>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SOARES, Gustavo. ‘ChatGPT’ brasileiro, Robô Ed tinha 7 funcionários e 35 mil respostas. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 09 jul. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2023/07/chatgpt-brasileiro-robo-ed-tinha-7-funcionarios-e-35-mil-respostas.shtml>. Acesso em: 16 nov. 2023.

TEXEIRA, Pedro S. Sites jornalísticos falsos têm driblado sistema de checagem. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 02 jun. 2023.

YUKARI, Diana; VERONE Luciano. IA pode resultar em acidentes, prisões injustas e preconceitos; veja casos controversos. *Folha de S. Paulo*, 01 set. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2023/09/ia-pode-resultar-em-prisoas-injustas-acidentes-e-preconceitos-veja-casos-controversos.shtml>. Acesso em: 16 nov. 2023.

ZEIDAN, Rodrigo. A Inteligência Artificial dentro do ensino. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24 jul. 2023.

## CAPÍTULO 5

# **PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DA JUVENTUDE NEGRA: NAVEGAÇÕES CRÍTICAS DAS SITUAÇÕES JUVENIS NO PERÍODO CONTEMPORÂNEO**

*Marcos Sales Bezerra*

### **INTRODUÇÃO**

A Participação Política (PP) é um fenômeno que ocorre por vias institucionalizantes ou contra institucional, seja pelo mobilizar das pessoas e/ou grupos sociais, inclusive, é elemento presente em diferentes momentos históricos do contexto brasileiro. Teoricamente seu conceito foi cunhado pelo seminal da área ciência política, que também determinou predicados aos sujeitos e grupos que participam; ou estão envoltas aos campos da participação e mundo político. Tendo a área seminal se dedicado inicialmente com maior interesse ao tema, as explicações essencialmente pontuadas por ela, tendeu a considerar como PP, as atividades ligadas ao institucional político, que para a área se estabeleceria com maior ênfase, atrelado ao Estado e/ou influenciados por ele (Milbrath, 1965; Borba, 2012). Assim, tal postura determinou por muito tempo quem iria participar; ou ainda, o maior interessado a participar da política. Ainda no campo seminal, é possível encontrar diferentes esboços para apresentar e/ou alterar esta regra, seja reposicionando as pessoas e/ou grupos, até então invisíveis, por exemplo, aqueles situados nas classes populares, como relevantes ao processo político, e também destacando a importância dos movimentos sociais (Pizzorno, 1966). Este último autor abarcou a importância da sociedade civil, e o quanto tais movimentos promovem o acesso a partir das redes, para explicações conceituais aos grupos sociais. De certa maneira, os movimentos sociais cultivam a importância da participação política nas organizações políticas, assim como, ajuíza que estes grupos contribuem de certa maneira, alterar e/ou questionar a ordem, agenciado pela estrutura (Pizzorno, 1966).

Num salto temporal, mas a frente na América Latina, é notório que hoje sabemos que no Brasil a existência de outros parâmetros da PP relacionados ao processo de construção da identidade nacional, foi estabelecida com diferença em comparação a contextos de formação de outras sociedades, a europeia e

norte-americana. Percebemos que tais variações ainda são estruturantes para a fabricação das densas diferenças simbólicas e materiais das pessoas, seja na vida privada e pública. Aqui, apostamos que tais dissidências, se estabelecem como problema, quando reproduzimos referenciais da PP de outras sociedades, distantes para o contexto brasileiro, e pior, fechando os olhos nestas reflexões para não ver os problemas estruturais. Porém, no caso da área seminal, o olho não foi aberto, nem tão pouco materializados reflexões, em suas análises tal abordagem silenciou o olhar para as desigualdades (Ribeiro & Borba, 2011; Bonifácio, 2012; Bonifácio; De Castro, 2017; Ribeiro & Borba, 2011). De certa maneira, é notada as restrições das densas experiências do mundo político, a contextos das lutas civis face as desigualdades estruturais. Ao contrário foi enfatizando que, as ações políticas se valeram com maior performance no contemporâneo, com maior destaque, na esfera institucional exercida por atores institucionalistas, precisamente após a constituinte de 1988 (Borba, 2012; De Castro; Reis, 2012; Ribeiro; Borba, 2015).

Com tal contexto, uma das inquietações que motivaram a escrita deste texto, é contrariar esta ênfase, reconhecendo que a PP, em leitura mais ampla, não passa a ser constituída no contemporâneo, nem tampouco praticada apenas pelo Estado, no Brasil a PP sempre ocorreu, incluindo atuante pelos movimentos negros (Alonso, 2014; Oliveira, 2018). Ou seja, aqui a posição é que, contrário a outras tentativas que pautam pela centralidade institucionalizada da PP. No Brasil ela sucede anterior ao processo da redemocratização, protagonizada por atores e grupos autogeridos, muitos deles sem relação com o Estado, atores institucionalistas e políticos, e que por vezes esta posição é silenciada na história brasileira. Aqui destacamos pontuar a atuação dos movimentos juvenis negros.

Para argumentar está direção, contrário ao enfoque inicialmente dada pela área seminal, no campo antropológico, autores como Nascimento (1980) e Oliveira (2018) já destacavam o impresso de alternativas que organizações negras produziam anterior ao contexto da república, para (re) pensar ativamente outros lugares de vivência não apenas pela linguagem institucional, mencionamos aqui, alternativas dos Quilombos apresentado por Nascimento (1980). Como estes autores, entendemos que a organização dos grupos negros para o acesso a diferentes arenas de poder, sempre foram atuantes nos vários momentos na sociedade brasileira, se destacando por pautas, não somente direcionadas para a população negra, mas também às lutas que abrangem a toda a sociedade. As mobilizações abolicionistas, revoltas escravistas e quilombolas, são experiências políticas tendo líderes negras e negros já afirmando o interesse ao campo político junto a diferentes estratégias, indicando ser este, um espaço de disputa também para este grupo (Alonso, 2014). Assim, a PP negra, contrário ao

sistema de “coisificação de africanos e afro-brasileiros escravizados”, traziam como ênfase as ações de enfrentamento ao racismo, sendo que no interior destes espaços também se estabeleciam, diversas formas de sociabilidades e propostas de educação diferenciadas (Oliveira, 2018, p. 576).

Outra abordagem que discutiu a performatividade negra que se estabelecem nos espaços políticos, facilidade, acesso ou dificuldade a ele, é tratado por Sansone (1966) quando cunha o conceito espaços negros. Para explicar, o autor define três conceitos: áreas duras, áreas moles e espaços negros. No terceiro, o autor afirma que, é espaço onde ser negro é um benefício, é lograr nos espaços, cujo a base das atividades estão envoltas e se relacionam a cultura negra (Sansone, 1996). No contemporâneo, os exemplos destes espaços são muitos: bailes de favela, rodas de pagode, rodas de capoeira, escolas de samba, espaços de terreiro e grupos carnavalescos. Porém, o que se estabelece nestes espaços, é que junto ao seu funcionamento, eles vivem cotidianamente atravessados por violências simbólicas e materiais, desse modo, quando as pessoas negras se reúnem, elas se estabelecem por junto a discussões erguidas por agendas ocasionadas pelos problemas estruturais que as juventudes. Do mesmo modo, os espaços negros se perfazem variantes, por vezes, para a socialização cultural, e por outra, para educação “não-formal” de alguns temas.

Dado a abreviada inclinação para o interesse de estudos que buscam compreender as juventudes, através aos espaços políticos sem relação com o Estado (Badaró *et al.*, 2011; Nakasone & Dos Santos, 2021), este estudo recorte de uma pesquisa maior, almeja problematizar performances políticas do grupamento político juventudes negras. Assim como justificativa, afirmamos que por vezes, tais movimentos e interesses nestas investigações, são silenciados por algumas áreas, o que apostamos ser um dos sintomas da crise da representação do Estado. Este texto, não só resgata documentais, ele também argumenta a partir do conceito situação juvenil (Abramo, 2005) explicações aos problemas estruturais para o enfrentamento e acesso ao mundo político.

Para este diálogo, iniciamos uma discussão conceitual, discorrendo explicações sobre o conceito participação política sistematizado pelos estudos acadêmicos da área secular e outras, manejando como as direções de sua abordagem foram utilizadas com algumas intenções, sendo a mais evidente de recusar outras possibilidades da autoria e contribuição de grupos ainda lidos como minorias no contexto brasileiro. Em seguida, esboçamos no histórico internacional, com ênfase aos mecanismos não institucionais de participação política do contemporâneo, as experiências da juventude negra. E posteriormente, as experiências em âmbito nacional. Nas considerações finais, apresentamos concepções sobre quais aspectos são similares ou não, das experiências participativas; e como o

agir político foram realizados frente as limitações do cotidiano, contrapondo alguns ditados construídas pela área seminal, que recaí na trajetória política aos mecanismos, com forte argumentação que o interesse ao espaço político se perfaz ligado a questões econômicas.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 *Participação Política: conceitos e discussões iniciais*

No espaço empírico, embora o conceito participação semelhe ser simples, de modo que, pela junção das palavras bastaria a quem lê atribuir significados, apostamos que o resultado seria abrangente, e a quem o lê, seria tocado por uma compreensão universal do conceito. Nesse cenário, o conceito participação é apresentado por estudos em diferentes campos (Bonifácio, 2012; Bonifácio; Castro, 2017; Ribeiro & Borba, 2011); e compreendido nas ciências humanas e sociais, de maneira polissêmica (Lavalle, 2011). Apostamos também que antes de se pensar na definição do termo em si, devemos situar esforços para compreender a relação entre os atores que a utilizam, e não só, é necessário observar em qual o tipo de modalidade que estamos apostando apreender, resultando assim numa possível melhor compreensão do fenômeno. A “participação é, a um tempo só, categoria nativa da prática política de atores sociais, categoria teórica da teoria democrática com pesos variáveis segundo as vertentes teóricas, e procedimento institucionalizado com funções delimitadas por leis” (Lavalle, 2011, p. 33). Este conceito torna-se um “conceito fugidio, e as tentativas de definir seus efeitos escorregadios” (Lavalle, 2011, p. 33). Com isso, a participação é observada entre os diferentes atores, no âmbito das práxis, acadêmica e instituições. Nesse balanço, é mais apropriado utilizar o conceito com abordagens mais exatas do fenômeno, comportamento que é utilizado de modo recorrente nos estudos das ciências sociais, neste caso, a dimensão analisada neste trabalho é a participação política.

No caso da PP, utilizado com mais intensidade nas pesquisas acadêmicas denunciando dimensões dos problemas reais, a pesquisa aponte que o conceito é cunhado na área ciência política, sendo um dos primeiros trabalhos realizado por Milbrath (1965) intitulado *Political Participation*. No estudo, o autor descreve um glossário, trazido pela realidade norte-americana, relacionando quais seriam as principais atividades ligadas ao mundo política, seja dada, pela atuação dos sujeitos e organizações daquele universo. Neste estudo, ele explica que, a participação política se estabelece através da relação com o Estado; e os sujeitos que participam, estão mais inseridos em grupos sociais ligados a ele (Borba, 2012). Em contraste a este trabalho, Pizzorno (1966), aponta que a participação

política deriva tanto da relação com entes estatais, mas também influenciado por outras esferas, incluindo, a sociedade civil. Desse modo, Pizzorno (1966) também irá estabelecer algumas explicações para definir a atuação dos sujeitos ao mundo político. Para ele, esta atuação derivada por quatro razões: 1) Profissionalismo Político, o sujeito dentro do espaço estatal participa da atividade política; 2) Participação civil, o sujeito possui uma relação tanto com o estado como com interesses próprios; 3) Movimentos Sociais, a interação com ações fora do Estado sendo solidário politicamente com outras identidades políticas e privadas; e 4) Subcultura, na identificação do indivíduo ao grupo de pertença, sendo que a mesma é construída a partir do processo de identificação (Pizzorno, 1966). Nesta direção, a participação política ocorre como uma ação que é realizada em relação a outros sujeitos, no âmbito estatal ou de classe; visando manter a estrutura ou alterar a ordem da classe dominante (Pizzorno, 1966).

No contemporâneo brasileiro, o mapeamento realizado pela cientista política Julian Borba, caracterizado como estudo sociológico político, apresentou por uma revisão do mapeamento da participação política e apresentou resultados de diferentes trabalhos com interesse ao mundo político. Os diferentes interesses empíricos, revelam como o uso do conceito e interpretações, tendo a despontar, os possíveis indicadores frequentes e recorrentes em dado momento pelas sociedades, e também seus interesses ao longo do mundo político. Na pesquisa (Borba, 2012 apud Huntington & Nelson, 1976) apresentou análises dos impactos que a modernização econômica do século XIX incidem nas formas de participação política; (Borba, 2012 apud Barnes & Kase, 1979) pode explicar contribuições com explicações para se entender os protestos políticos no contexto industrial, no final dos anos 1960; (Borba, 2012 apud Verba, Schlozman & Brady, 1995) sistematizou elaboração do estudo longitudinal, para entender o ativismo familiar, protagonizando os diferentes sujeitos da sociedade civil, incluindo os afro-americanos, latinos e anglo-brancos; (Borba, 2012 apud Dalton, 2009) analisou o místico e as crenças sob a política eleitoral, políticas de protesto como elementos de mudança de valor; (Borba, 2012 apud Dalton, Sickle & Weldon, 2009) pode explicar como investigações das relações que influenciam o protesto político nas sociedades industriais (1922-2002) apresentando um modelo multinível que analisa preditores destas dimensões; (Borba, 2012 apud Norris, 2007) discutiu o ativismo político destacando a relevância das regras formais no contexto institucional, e como estas, no decorrer do tempo, se estabelecem como consequências aos membros dos partidos; e (Borba, 2012 apud Teorell, Torcal & Montero, 2007) problematizam os diversos mecanismos de PP na democracia representativa.

Tal caminho, constata que a participação política é categoria com elementos das relações que ocorre de modo multidimensional, que se estabelece



tanto no contexto estatal, assim como, fora dele, valendo-se do protagonismo dos diferentes atores, incluindo os movimentos sociais. Desse modo, é condição essencial ao analisa-la, observar as situações particulares que cada grupo possui, seja a condição material ou simbólicas ao mundo político. Para explicar esta constatação, Abramo (2005) ao analisar a categoria juventudes no Brasil, apresenta dois conceitos para compreender a participação política desta categoria, os conceitos de condição juvenil e situação juvenil (Abramo, 2005) que parecem ser mais adequados para explicar particularidades dos novos atores políticos, como o grupamento dentro das juventudes, como a juventude negra. Para a autora, a condição juvenil, refere-se ao significado social, sendo o linguístico, político, histórico e econômico que uma sociedade confere à juventude; e situação juvenil, trata-se da diversidade manifestada na pessoa e nas diferentes juventudes neste contexto (Abramo, 2005). Destaca-se que neste último conceito, as características específicas da situação juvenil inserida num contexto histórico, são entendidas como processos de significações que estes jovens apontam para sua existência enquanto pertencentes a população negra, assim como, para compreender as diferentes violências estruturais que, podem ser alertas para sustentar uma justifica para participar. Assim, a juventudes negra ao participar da política, denuncia o ordenamento dos privilégios, da manutenção do racismo gerido pelo Estado (Nakasone; Dos Santos, 2021).

## ***2.2 Participação Política: navegando nas experiências internacionais da juventude negra***

Em âmbito internacional, verificamos pesquisas de: Hope e Spencer (2017) apresentando a juventude negra (JN), inserida em comunidades marginalizadas, ausentes de políticas públicas, mas que participam civicamente de ações e processos políticos, justamente para combater as desigualdades que afetam a sua comunidade (Hope & Spencer, 2017). Por meio da participação política (PP), foi verificado que, o mundo político-eleitoral americano, o impacto dos usos das redes online nas plataformas eleitorais em 2008, sobretudo, por ser intenso o uso destas redes pelos partidos políticos em suas campanhas, e o uso das redes online e off-line (Castañon, Rank e Barreto, 2011). Eles identificaram que nas últimas três eleições um público jovem e minorias, incluindo as raciais, se concentravam num dos segmentos mais procurados pelas campanhas eleitorais dos partidos. Tais constatações chamam atenção do interesse das organizações políticas, entenderem a influência da internet no comportamento político de jovens e minorias utilizadas para fins políticos, como: o acesso a sites políticos e páginas de grupos em redes sociais. Os resultados encontrados apresentaram, que jovens não negros teriam mais acesso as informações de candidatos

políticos. E também que, a participação off-line deriva do uso massivo das redes online. Os autores citam que, a atividade on-line contribui para o envolvimento da atividade política off-line. Sobre as diferenças e comparação do efeito da participação política, em especial, entre jovens negros e latinos, a atividade on-line promove o mesmo nível de participação para jovens brancos, negros e latinos.

Em outro desdobramento, este ligado as manifestações socioculturais, ao refletir sobre o movimento hip-hop nos Estados Unidos, Malone e Martinez (2010) o definem como globalizador orgânico, isso porque, ele nasce nos Estados Unidos, e alcança outros países se alastrando a ideia de transformação e mudança política. Os autores descrevem três estágios de mudança: 1) estágio de consciência cultural na década de 1970, descrito pelo processo de identificação de grupos marginalizados por meio da arte; 2) estágio de estruturação institucional (1980-2000), momento do surgimento de instituições sem fins lucrativos como, as organizações não governamentais (ONG's); e 3) estágio formado por ativismos políticos, originado pela aparição do hip-hop nos Estados Unidos (Malone; Martinez, 2010). É no último estágio que surgem personalidades públicas, que pelo reconhecimento social podem influenciar os resultados políticos até mesmo se lançar a disputas eleitorais. Malone e Martinez (2010) afirma que, o movimento hip-hop se estabelece não apenas como um movimento marcado pela difusão da música e entretenimento, constatando que foi através do hip-hop que comunidades marginalizadas se alfabetizaram politicamente (Malone; Martinez, 2010).

No mesmo país, Hemphill (2015) desenvolve uma análise com base na Política Nacional de Política Negra (PNPN) de 1993 e Projeto Juventude Negra (PJN) de 2005, o objetivo foi compreender como o uso do discurso rítmico com rimas e poesias – o rap, está associado ao engajamento político da juventude. Hemphill (2015) revela que, não só o rap deve ser considerado, mas inclui considerar, o contexto histórico e político, este influencia os conteúdos que são integrados ao discurso rítmico. A exemplo, o rap em 1993, estava ligado à construção de coalizões políticas com outros grupos raciais não-brancos, do que, associado a pautas de PP. A pesquisa apresentou que, jovens negros estão mais envolvidos quando apoiados a política de protestos, derivando daí sentimento de revolta e indignação, e não por instrumentos formais participativos. O resultado é que, os rappers descobriram que possuíam a capacidade de produzir grande influência nos jovens, por incluir nas músicas os problemas sociais, a citar, à discriminação do Estado contra a população de jovens negros, o que não ocorria em 1993 (Hemphill, 2015). Entretanto, mesmo existindo forte identificação de jovens negros com rappers, e eles mencionarem em suas letras citações induzido a participação institucional, o jovem negro não seria influenciado (Hemphill, 2015).

Na África do Sul, o estudo de Johnson (2010) discutiu a necessidade de entender o processo de ausência de mulheres jovens negras no contexto político. A autora apresentou questões políticas da África do Sul, problematizando a intersecção de raça e gênero implicadas na política. Com base na política de juventude, que deriva do processo de libertação da África do Sul, ela constatou que desde a década de 1980, no país, a política é protagonizada por homens. E não só, que existe um processo subjetivo que tende a não visibilizar o protagonismo da mulher, tendo o Estado contribuído para tal feito (Johnson, 2010). A exemplo, a dificuldade da mulher no acesso ao documento de identificação, formação escolar, apoio no financiamento de campanha política, e comportamentos machistas, naturalizados na conjuntura partidária. Ela concluiu ser este, os elementos que contribuem para esta falta da mulher nos espaços políticos (Johnson, 2010). Junto a Johnson (2010), constatamos a afirmação de Onikiowa (2014), que aponta que os jovens no contemporâneo africano estão sendo excluídos de instrumentos institucionais participativos, provocando assim, tensões geracionais. Frente a estes efeitos, estão o choque de valores locais e exigências da mudança de posturas autoritárias dos políticos, apresentados como reivindicações dos jovens. Elucida a autora, que devido a estas coalizões, líderes políticos promovem ações táticas para a permanência no poder, e finaliza dizendo, que os jovens africanos se ajustam isolados de ações do Estado a passagem para a fase adulta, sem as devidas responsabilidades (Onikiowa, 2014).

### ***2.3 Participação Política: navegando nas experiências nacionais da juventude negra***

Em âmbito nacional, destacam-se a participação política sob diferentes áreas e metodologias, Cabral dos Santos e Hajime Yamamoto (2018) analisaram os 10 anos de discussões e propostas aprovadas no Estatuto da Juventude (EJ). Constatando demandas constituídas a partir de anseios universais, como: segurança, saúde e educação, que envolvem toda a sociedade, e mais específicas, como caminhos trazidas por esferas políticas para maior participação da juventude (Cabral dos Santos; Hajime Yamamoto, 2018). Verificou-se também, uma série de casos singulares no interior deste grupamento, como: violência, desemprego e vulnerabilidade social. Com base na pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em 2017, apontaram que somente em 2015, foram 318 mil jovens assassinados, o que equivale a 54,1% dos homicídios (Cabral dos Santos; Hajime Yamamoto, 2018, p. 660). Sobre o perfil das mortes, os homens continuam sendo as vítimas principais, 92%. E com relação a cor/etnia, baseando no IPEA (2017), mostraram que, para cada 100 mortes, 71 são de jovens negros. Os negros (as) nestes estudos, ocupam 23,5% mais chances de serem mortos em

relação a outras raças/etnias. Os autores descrevem que o jovem e negro, é legitimado pela ação de extermínio (Cabraldos Santos; Hajime Yamamoto, 2018, p. 660). E concluem que, para o período analisado, o EJ demonstra maior politização política, afirmando ser urgente ações que garantam o direito à vida, e que certas demandas se constituem a partir de reivindicações históricas (Cabraldos Santos; Hajime Yamamoto, 2018).

Ainda sobre o EJ, Pinheiro, Esteves e Neto (2017) analisaram demandas relativas à educação que estavam sendo incorporadas ao EJ, buscando identificar quais demandas eram as apontadas pelas juventudes, os autores revelam a tendência de neste ciclo surgir um novo campo de atores políticos que até então não existia, a juventude que acessa a universidade por políticas de ações afirmativas. E definiram também, que tais demandas podem ser identificadas em duas vertentes: i) caracterizada por reivindicações de bens e serviços; ii) por luta a maiores espaços de participação no sistema político (Rua, 1998). A reflexão dos autores resultou na identificação de atores políticos, como um estopim para o Estado perceber que novas identidades e outros jovens com ativismo social, foram capazes de promover caminhos para nutrir a política nacional, como no caso, do junho de 2013. Identificaram também que, entre as principais demandas, encontra-se a PP nos mecanismos institucionais, assim como, no monitoramento e formulação das políticas (Pinheiro; Esteves; Neto, 2017).

Sobre os ciclos de protesto do junho de 2013, Silva e Macedo (2016), problematizam como as demandas percorreram os canais de participação utilizados pelas juventudes, a ponto de serem incorporadas concretamente dentre as etapas do ciclo da política, para sua elaboração de uma política da juventude. Os aspectos centrais voltam-se para as propostas e decisões encaminhadas e contidas nas pautas de 2012-2016 do Conselho Nacional de Juventude, a fim de entender como este instrumento influencia o ciclo de elaboração das políticas voltadas para as juventudes. As autoras tiveram como trajeto três focos: 1) Pluralidade da participação; 2) Existência de recursos para participação; e 3) Incidência das decisões no ciclo das políticas públicas (Silva; Macedo, 2016). E concluem quatro afirmações: 1) ausência de articulação entre as conferências ao longo do período de criação de uma política, a fim de identificar questões que se repetem ou inéditas que surgem derivadas de um condicionante regional ou temporal, 2) o reduzido tempo de realização de uma conferência para outra, o que diminui a possibilidade de processar resultados. 3) inexistência do monitoramento das deliberações, contribuindo para a ausência de accountability para a sociedade. E 4) não integração entre as ações tomadas pelos conselhos, conferências e congresso nacional. As autoras descrevem que, a tomada de decisão não considera como relevantes as deliberações estabelecidas pela sociedade civil, ao definir na

decisão final da política, apenas as discussões parlamentares (Silva; Macedo, 2016). Elas consideram também que, nos últimos 10 anos as arenas da participação, os conselhos e conferências, se consagraram como lugares democráticos para a juventude ascender maiores conquistas aos direitos sociais. Entretanto, no seu interior há contradições e limites para a efetividade dessa participação. Por isso, suas ações sempre são alvo de críticas dos movimentos juvenis.

Araújo (2016) investigou a ação coletiva desenvolvida pelo movimento social Levante Popular da Juventude (LPJ) que dentre tantas identidades juvenis reuniu a JN de periferia. A autora apresenta a tipologia deste movimento, os sentidos da JN participarem e suas formas de PP. As demandas estão vinculadas ao contexto econômico do Estado, aspectos subjetivos que se materializam na realidade objetiva das demandas destes jovens (Araújo, 2016). A autora infere que, os aspectos trazidos pelo movimento LPJ é condicionante a situações específicas e possui forte influência cultural, o LPJ possui estratégias centrais, e sua luta pela justiça social é resgatada a todo o momento pela dimensão pedagógico-formativo da atividade política, acionando o sentimento de solidariedade política dos seus membros para o alcance, do que trata a autora, de uma utopia estabelecida numa sociedade capitalista.

Valle (2017) inquire no mesmo Estado, a atuação da Rede de Juventude Viva do RN (RJV/RN) para o enfrentamento ao genocídio da juventude. Distinta da pesquisa de Araújo (2016), esta análise aponta uma experiência que retoma a participação da sociedade civil com o estado, porém com forte protagonismo da sociedade civil. Aponta a autora que apesar da política estadual possuir inspirações do Plano Juventude Viva do governo da presidenta Dilma Rousseff, a RJV/RN alçou enfrentar outros desafios, não se limitando a denúncia em espaços virtuais e divulgação de informações acerca do enfrentamento a violência. A rede planejou e desenvolveu atividades para mudar a realidade de homicídios entre os jovens por quatro eixos: I) desconstruir a cultura da violência, com ações de cunho formativo-educativo; II) incluir através de oportunidades e garantia de direitos, ações desenvolvidas em parcerias com outros programas federais como: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, Programa Nacional de Inclusão de Jovens, e Programa Universidade para Todos; III) transformar territórios, com base ações realizadas em parcerias com serviços públicos existentes com foco em áreas da educação, esporte, lazer e cultura. No último, IV) aperfeiçoar institucional os servidores públicos para o combate ao racismo (Valle, 2017). A pesquisa, contribuiu para sinalizar que, o jovem não deve ser apenas o público alvo desta rede, e sim, os sujeitos de direitos e protagonistas.

Por outro olhar, produzido pela análise de Barros *et al.* (2019) face às altas

taxas de Índice de Homicídios na Adolescência do estado do Ceará, analisou o trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense de Prevenção de Homicídios na Adolescência, instância pública responsável pelo diagnóstico e produção de relatórios sobre a violência. O estudo problematizou os resultados produzidos entre 2017-2018 nos relatórios, à luz de entender, a partir dos conceitos de precariedade e vida e necropolítica, como a produção de vidas visíveis e vidas matáveis, se expressam em tais documentos, o relatório foi nomeado de: Cada Vida Importa (Barros, *et. al.*, 2019). A discussão tomou por base três aspectos: 1) Criminalização de adolescentes e jovens como aspecto natural para o seu extermínio, 2) Incidência do gênero, avanço da morte de meninas e mulheres, no grupamento de mortes e da violência urbana; e 3) definição de infantilização dos homicídios (Barros, *et. al.* 2019).

Diante deste contexto, foi atribuído a políticas, que apontam a infância pobre como problema a ser combatido socialmente, junto a invisibilização das infâncias periféricas, que elas contribuem para o ciclo de mortes nesta fase da vida (Barros, *et. al.* 2019). Tais reflexões, apontam para o “debate político e ético sobre o extermínio de populações (...) infantojuvenis negros, mulheres, populações LGBT’s” (Barros, *et. al.* 2019, p. 41). Os dados do relatório, podem ser observados por dois olhares: 1) como casos isolados, e/ou 2) sustentado como efeito colateral de políticas públicas. Os autores observam os dados como dispositivo que sustenta a ordem política atual, articulada com o conservadorismo e o pensamento neoliberal (Barros, *et. al.* 2019). E ainda, defendem que, a gestão de certas zonas e corpos matáveis se estabelecem como a base da ordem atual capitalista. Assim, a lógica das dinâmicas sociais, influenciam na produção subjetiva, tendo como um destes efeitos a produção objetiva, agindo na ordem social e escolhas de quem é abjeto, e quem é detentor da condição de existência social (Barros, *et. al.*, 2019).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do conceito situação juvenil de Abramo (2005) investiguei vivências das juventudes, mas a fundo, as sociabilidades do acesso ao mundo político dado através do espaço contra institucional, percorrendo entender de que forma este grupamento enfrenta seus desafios e constrói redes para a promoção da participação política. Este estudo através da abordagem qualitativa (Bauer & Gaskell, 2002), resgatou com uso principal da pesquisa bibliográfica (Barros, 2020), atividades participativas realizadas pela juventude negra no cenário nacional e internacional (2011-2022). O intervalo escolhido de publicações se justifica, considerando que neste período no Brasil, se estabeleceu com maior ênfase o ciclo de políticas públicas para as juventudes. Junto, a produção documental

foi dada pelo pensamento crítico, ao estabelecer questionamentos as convenções sociais e relações cotidianas nas organizações (Teixeira, *et. al.*, p. 4, 2021).

Os resultados em âmbito internacional revelam que, a PP da JN exigiu mudanças por meio de diferentes contestações, fazendo os usos de diversos repertórios trazida por caminhos caracterizado pela auto-gestão. Junto a estes caminhos, a experiências contra a exclusão, aspectos de resistências trazida pelo uso das redes online e off-line. Os impactados causadas pelas ações, resultam não somente o interesse para o alcance a dimensão de espaços públicos no espaço estatal. Constatou-se também, que os espaços políticos, sobretudo no âmbito cultural, são caminhos à cidadania. Estes espaços, não significam para a juventude negra, somente espaços culturais, eles se caracterizam por lugares de parte das práticas culturais envoltas ao mundo político, eles ofertam ao jovem possíveis explicações de “jargões” localizados ao mundo político, e oferta ao sujeito que participa, outros repertórios. Dentre estes espaços, por exemplo, destacam-se o hip-hop (Malone; Martinez, 2010) e rap (Hemphill, 2015).

Em âmbito nacional, se destacam pesquisas qualitativas com abordagem qualitativa sob diferentes áreas, verberando a resultados com estudos que abordam diferentes modos de participação política (Badaró et al. 2011; Soares, 2012; Oliveira, 2016a; 2016b; Cabraldos Santos; Hajime Yamamoto, 2018). Maiormente, constatou-se, que a participação política, apesar de aparentar ser situada em diferentes espaços (públicos e produtivos), tende a ocorrer predominantemente em espaços contra institucionais, aqueles sem relação com o Estado (Badaró et al. 2011). Tal fato pode ser justificado, pelo contexto histórico brasileiro acarretar a população negra exclusão e abandono. Em matéria destas dificuldades para o acesso ao espaço público, os estudos encontrados percorreram justificativas próximas a este contexto histórico, seja por análises questionando o mito da oportunidade universal do acesso a políticas, como: educação, mercado de trabalho e bens socioculturais (Souza, 2017; Nakasone; Dos Santos, 2021; Santos, 2014). Os resultados revelam que, a inserção das Políticas de Ações Afirmativas é operador que pode influenciar na aparição dos novos atores políticos, a cor nas ações de enfrentamento; e também novas demandas, a serem incorporadas nas ações do estatuto da juventude (Pinheiro; Esteves; Neto, 2017). O resultado revela fragilidades no sistema de representação formal, seja nos conselhos e conferências das juventudes, ainda não alcançaram para a efetividade da participação das juventudes (Silva; Macedo, 2016). E também contradições, por exemplo, quando se verifica que, para o enfrentamento ao genocídio da juventude por programa formato a partir de uma política do governo federal, são insuficientes para a eliminação de violências, sendo necessário outra abordagem (Valle, 2017).

Em âmbito geral é possível dizer que, os dois mundos reconhecem que,

a PP da população negra, não se constituiu de maneira linear emergindo a partir das linhas democráticas. Para que o panorama fosse possível, se considera fundamental reconhecer que múltiplas ações ocorrerem na vida pública pela atuação dos movimentos sociais, face as dificuldades de acesso as políticas universais. Este estudo apresenta como sugestão a futuros estudos que, a participação política estruturado nos espaços produzidos pela sociabilidade dos eventos socioculturais é um ato a ser melhor entendido, estes espaços podem revela que elementos não estão presentes em outros, assim como, quais diálogos para a manutenção destes lugares precisam ser costurados, explicados, entendidos, tocados. Por meio da discussão dada pelos resultados das performances políticas, a partir do conceito de situação juvenil (Abramo, 2005), podemos considerar que, certos problemas do passado da população negra, se repetem para as juventudes negra do presente. Porém, as contestações para a construção e permanência dos diferentes espaços, também são praticadas pela juventude negra. Os textos orientam que elas se apresentam pela: a) diálogo multidimensional, uso das redes *online e off-line*; b) diferentes repertórios para a superação de condicionantes estruturados, trazidas por significantes culturais, o *hip-hop e rap*; c) pela atuação solidaria entre diferentes atores políticos, junto a grupos feministas. Nossa expectativa é que o percurso deste texto tenha contribuído para os pesquisadores no campo da administração e interessados no campo dos direitos e perceptiva humana, possam se integrar ao tema com outras abordagens ao vislumbrar os espaços organizativos produzidos pelas juventudes no contemporâneo, eles são construídos pelos encontros, celebração e luta.

## REFERÊNCIAS

- Abramo, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: Abramo, H.; Branco, P.P.M. Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- Alonso, A. O abolicionismo como movimento social. Revista novos estudos – CEBRAP, 2014.
- Araújo, J. dos S. Juventude, participação e projeto popular: a experiência político-organizativa do Movimento ‘Levante Popular da Juventude’. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- Barros, J. P. P.; Costa, E. A. G. A.; Cavalcante, C. O. B. & Sousa, I.S. Quanto importa cada vida? Problematizações éticas sobre violência contra populações infantojuvenis no Ceará. In: R.C.F. (Org). Juventudes, linguagens e direitos. Brasil: Fortaleza: Imprensa Universitária, p. 19-52. 2019.



- Bonifácio, R. & Castro, M. M. M. de. Mapeando a participação política nas Américas e no Caribe: discussão conceitual e aproximações empíricas, 2017.
- Borba, J. Participação política: uma revisão dos modelos de classificação. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 27, nº. 2, p. 263-288, 2012.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292p., 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 set. 2022.
- Brasil. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm). Acesso em: 03 set. 2022.
- Dos Santos, L. I. & Hajime Yamamoto, O. Juventude brasileira em pauta: analisando as conferências e o estatuto da juventude. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales*, v.16, n. 2, p. 657-668, dez. 2018.
- Castañon, M. G.; Rank, A. D. & Barreto, M. A. Plugged in or turned out? Youth, race, and internet usage in the 2008 election. *Journal of Political Marketing*, v. 10, n. 1-2, p. 115-138, 2011.
- Creswell, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- De Castro, H. C. d. O & Reis, F. T. Participação política no Brasil no século XXI: mudanças e continuidades. *Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política*, 2012.
- Hemphill, P.R. *Rebel Without a Pause: Discovering the Relationship between Rap Music and the Political Attitudes and Participation of Black Youth*. 2015, 199p. Tese (Doutorado), University of Michigan, Michigan, 2015.
- Hope, E.C. & Spencer, M.B. Civic Engagement as an Adaptive Coping Response to Conditions of Inequality: An Application of Phenomenological Variant of Ecological Systems Theory (PVEST). In: Cabrera N., Leyendecker B. (eds) *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*. Springer, Cham, 2017.
- Huntington, S. & Nelson, J. M. *No easy choice: political participation in developing countries*. Cambridge, Harvard University Press, 1977.
- Johnson, R. E. *Making history, gendering youth: young women and South Africa's liberation struggles after 1976*. Tese de Doutorado, University of Sheffield, 2010.
- Lavalle, A. G. Participação: Valor, Utilidade, Efeitos e causa. In: PIRES, R. R. C. (Org.). *Instituições Participativas e seus possíveis efeitos: O que podemos esperar e avaliar?* Brasília: Ipea, p. 33-42, 2011.

Malone, C. & Martinez, G. *The Organic Globalizer: The Political Development of Hip-Hop and the Prospects for Global Transformation*. *New Political Science*, v. 32, n. 4, p. 531-545, 2010.

Milbrath, L.W. *Political Participation*. Chicago: RandMcNally, 1965.

Nakasone, P. E. & Dos Santos, J. O. M. O controle social da juventude negra pelo estado brasileiro. *Argumentum*, v. 13, n. 3, p. 121-133, 2021.

Oliveira, I.A. *Black Rio 40 anos: o movimento negro na ditadura militar*. *Revista Morpheus: estudos interdisciplinares em Memória Social*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 44-59, 2016a.

Oliveira, A. R. de A. *A participação juvenil: uma análise das experiências de jovens na Rede de Jovens do Nordeste/PB*. 2016. 123 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016b.

Nikiowa, Ann. *Youth and Conflict in Africa*. September, 2014.

Pinheiro, D.; Esteves, L.C.G.; Neto, M.F. Políticas públicas de educação: o que pensam os jovens ativistas políticos brasileiros. *Revista de Estudos Brasileiros*, I semestre, Volume 4, nº 6, 2017.

Pizzorno, A. *Condizioni della partecipazione politica*. In: Pizzorno, A. *Le radici della politica assoluta*. Milano, Feltrinell, 1966.

Ribeiro, E. A.; Borba, J. *Protesto político na América Latina: bases individuais e estruturais*. Texto apresentado no XXVIII Congresso da Alas. Recife (mimeo.), 2011.

Ribeiro, E. A.; Borba, J. *Protesto político na América Latina: tendências recentes e determinantes individuais*. *Opinião Pública*, 2015.

Santos, S. P. DOS. Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES 2006-2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 390p., 2014.

Sá-silva, J.; Almeida, C. D.; Guindani, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. I, n. 1, p. 1-14, 2009.

Silva, E.R.A. da; Macedo, D.M.B. de. O conselho nacional de juventude e participação social dos jovens no ciclo de políticas públicas. In: SILVA, E.R.A. da; BOTELHO, R.U (Org.). *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Brasília: Ipea, p. 17-58, 2016.

Soares, C.G. Raça, classe e ação afirmativa na trajetória política de militantes negros de esquerda. *Revista Política e Sociedade*, vol. 11, nº 22, p. 41-74, 2012.

Souza, J. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya,

2017.

Valle, L. P. Rede Juventude Viva do RN: enfrentamento ao genocídio da juventude. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 149p., 2017.”

## CAPÍTULO 7

# **PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO**

*Camarriry França Rocha*

### **1. INTRODUÇÃO**

A psicomotricidade integrada a educação infantil pode formar bases essenciais para o desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança. Neste sentido, entende-se que quanto mais cedo começar o aprendizado das crianças, melhor será o seu crescimento pessoal, isto porque na infância a criança passa por mudanças afetivas que podem ser usadas como experiências no aprendizado.

A busca por uma educação de qualidade, que atenda crianças apesar de suas habilidades e dificuldades reais, é um desafio para a área educacional que vem explorando no âmbito das pesquisas a necessidade de uma visão integral do desenvolvimento da criança principalmente na educação infantil.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo entender o papel da psicomotricidade como uma metodologia facilitadora da aprendizagem na educação inicial e a importância que quanto mais rápido for estimulado a psicomotricidade da criança, melhor será o seu aprendizado.

De acordo com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB, 1996), a educação infantil é definida como a “primeira etapa da educação básica, com o propósito de desenvolver integralmente a criança de até 5 (cinco) anos, abrangendo seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29). Portanto, a educação na infância não se limita apenas ao ambiente escolar, mas também abarca todos os processos formativos que ocorrem na vida familiar, nas interações sociais, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas expressões culturais (LDB, 1996).

A psicomotricidade, como ciência integra os aspectos emocionais, físicos e cognitivos da experiência humana. Na educação infantil, desempenha um

papel necessário no reconhecimento do corpo como entidade integral e na promoção de habilidades motoras, percepção sensorial, criatividade, comunicação e interação social (BRITES, 2019).

Para Milan *et al.*, (2023, p. 73) “a psicomotricidade constitui-se como um elemento do desenvolvimento humano que compreende não apenas a esfera motora da criança, mas também a sua mente e a sua emoção, isto é, trabalha a correlação intrínseca entre o corpo e a mente do indivíduo”. Logo, esta abordagem interdisciplinar reconhece a interligação entre corpo e mente, centrando-se no crescimento motor, cognitivo e emocional como elementos interdependentes do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O fator que impulsiona esta revisão reside na necessidade de contribuir com a literatura acerca do desenvolvimento educacional das crianças. A persistência de desafios relacionados à aprendizagem, como questões emocionais, físicas e cognitivas, compromete a igualdade de oportunidades educacionais. Nesse sentido, torna-se essencial conhecer como a psicomotricidade pode se transformar em uma ferramenta essencial para facilitar a aprendizagem na educação infantil.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia delinea a trajetória a ser seguida pelo pesquisador, com o objetivo de abordar questionamentos previamente estabelecidos (CARNEIRO *et al.*, 2020). Para atingir esses objetivos, o procedimento metodológico utilizado baseou-se na análise de uma ampla variedade de artigos acadêmicos relacionados à “psicomotricidade”, “educação infantil” e “aprendizagem”. A busca e seleção das fontes foram realizadas de forma sistemática, abrangendo um período de 2018 a 2023, o que engloba as contribuições mais recentes e relevantes no campo.

A revisão narrativa, também conhecida como revisão da literatura, é uma abordagem de pesquisa que envolve a síntese e análise de uma variedade de fontes de informação, como artigos acadêmicos, livros, documentos e outras fontes escritas, para criar uma narrativa coesa e compreensível sobre um tópico específico. Ao contrário das revisões sistemáticas, que seguem um protocolo rígido e estruturado, a revisão narrativa permite uma abordagem mais flexível e interpretativa.

Os artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estado da arte” de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual. [...] Essa categoria de artigos têm um papel fundamental para a educação continuada pois, permitem ao leitor adquirir e atualizar o conhecimento sobre uma temática específica em curto espaço de tempo (ENFERM, 2007, p. 1)

No mesmo sentido, Andrade (2021) destaca que a revisão narrativa;

Narrativa se diferencia das outras duas modalidades de revisão, focando apenas em mapear o conhecimento produzido em determinada área, sem critérios sistemáticos para busca, retenção de artigos e extração de informações (ANDRADE, 2021, p. 2).

Essa abordagem é frequentemente utilizada em pesquisa qualitativa e em campos nos quais os dados podem ser heterogêneos e difíceis de quantificar. Ela possibilita ao pesquisador explorar uma ampla gama de fontes de informação e fornecer uma visão geral e interpretativa do estado atual do conhecimento sobre um tópico.

O processo de realização de uma revisão narrativa geralmente envolve as seguintes etapas: 1. Identificação do tópico de pesquisa; 2. Coleta de fontes;

3. Análise e síntese; 4. Criação de uma narrativa coerente que relate as descobertas e conclusões obtidas a partir da análise das fontes; e 5. Fornecimento de uma discussão e interpretação dos principais resultados da revisão. Assim, esta revisão explorou diferentes perspectivas e abordagens sobre o papel da psicomotricidade e a educação infantil.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Nesta seção, discutiremos os resultados mais relevantes encontrados na literatura sobre psicomotricidade, educação infantil e aprendizagem. Adotamos critérios específicos para seleção, priorizando artigos em língua portuguesa publicados nos últimos cinco anos. Sete estudos foram escolhidos com base nesses critérios, fornecendo a base para as discussões e análises apresentadas nesta revisão.

Ao estabelecer os critérios de seleção, buscamos artigos que contemplassem os termos “psicomotricidade”, “educação infantil” e “aprendizagem”. Na Tabela 1, apresentamos os principais atores e resumos de suas descobertas. Essa estratégia permitiu a identificação de uma gama de achados sobre o papel da psicomotricidade na educação infantil.

**Tabela 1 - Resumo dos principais achados, pesquisa 2023.**

Autores (Ano)	Principais Achados
Santos (2023)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destaca a importância da abordagem lúdica na Educação Infantil, enfatizando o papel crucial do brincar na interação, imaginação, concentração e habilidades psicomotoras das crianças.</li> <li>- Integração da psicomotricidade com o lúdico potencializa a percepção da criança sobre si mesma e o mundo de maneira prazerosa.</li> <li>- Habilidades psicomotoras adequadas estão diretamente relacionadas ao bom desempenho escolar, especialmente na Educação Infantil.</li> <li>- Professores devem observar e compreender as especificidades de aprendizagem de cada criança, utilizando o conhecimento em psicomotricidade.</li> </ul>
Silva e Rodrigues (2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos psicomotores são fundamentais no desenvolvimento integral da criança, influenciando aspectos físicos, intelectuais, afetivos e socioemocionais.</li> <li>- A participação ativa da criança em seu próprio processo de aprendizagem é essencial para uma educação dinâmica e interativa. - O pedagogo atua como mediador, enquanto a criança é protagonista ativa de seu aprendizado, destacando a importância da interação social.</li> <li>- Colaboração ativa de todos os membros da comunidade escolar é vital para o sucesso de metodologias inovadoras na Educação Infantil.</li> </ul>
Silva (2022)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brincar na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento holístico das crianças, afetando aspectos psicomotores, cognitivos, sociais e afetivos.</li> <li>- O brincar não apenas diverte, mas também é uma ferramenta para a expressão de emoções e a compreensão do mundo.</li> <li>- A ludicidade não é apenas uma fonte de prazer, mas também uma prática que alimenta a cultura e a aprendizagem.</li> <li>- Incentivar atividades lúdicas é fundamental para um ambiente educacional onde as crianças possam expressar-se e desenvolver-se plenamente.</li> </ul>
Guimarães, Roque e Fonseca (2022)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A abordagem lúdica, integrando psicomotricidade e ginástica natural, é vital para o desenvolvimento holístico das crianças na Educação Infantil. - A educação psicomotora é essencial, e os professores devem compreender profundamente o corpo das crianças, adaptando suas práticas de ensino.</li> <li>- Jogos e brincadeiras estimulam a aprendizagem ao explorar novos ambientes e desenvolver habilidades.</li> <li>- Propõe uma visão integral do desenvolvimento, considerando aspectos emocionais, sociais e motores das crianças.</li> </ul>
Abreu (2020)	<p>Análise enfatiza a necessidade urgente de mais pesquisas que explorem as experiências dos profissionais no campo do desenvolvimento motor infantil, visando enriquecer práticas pedagógicas e orientar futuras investigações. A interligação entre Recreação e Psicomotricidade é crucial no ambiente escolar, aproveitando a receptividade dos alunos aos estímulos diários para facilitar seu processo de aprendizado e desenvolvimento.</p>

**Fonte:** pesquisa 2023

Santos (2023) destaca a importância da adoção de uma metodologia lúdica na Educação Infantil, enfatizando que o brincar é uma ação intrínseca ao ser humano. Através de jogos e brincadeiras, as crianças não apenas interagem

e enriquecem sua imaginação, mas também aumentam a concentração e desenvolvem habilidades psicomotoras, estimulando, assim, a aprendizagem. A atividade lúdica é um instrumento pedagógico que estimula a atenção, a memória, a percepção e os sentidos dos alunos, potencializando as percepções da criança sobre o mundo, sobre si mesma e sobre os outros (Santos, 2023, p. 108).

O brincar desempenha papel importante no desenvolvimento das crianças, conforme reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que destaca a importância da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Santos (2023) também ressalta os benefícios da psicomotricidade, evidenciando que um desenvolvimento motor adequado está diretamente ligado a um bom desempenho escolar, especialmente na Educação Infantil.

Silva e Rodrigues (2020) oferecem uma perspectiva sobre a importância da psicomotricidade na Educação Infantil, enfocando os movimentos psicomotores como uma prática pedagógica e psicológica crucial. Sua pesquisa baseia-se em uma revisão bibliográfica, incluindo artigos como fontes, e destaca não apenas o valor intrínseco de atividades como brincadeiras, mas também seu papel fundamental no desenvolvimento da percepção de espaço, tempo, coordenação motora e interação social das crianças (Silva; Rodrigues, 2020).

Segundo Silva e Rodrigues (2020), um aspecto crucial abordado em seu artigo é o papel do pedagogo como mediador do conhecimento, enquanto a criança é reconhecida como a protagonista ativa de seu próprio processo de aprendizagem. Esse enfoque participativo é considerado essencial para uma aprendizagem ressignificada, dinâmica, contínua e interativa.

Em resumo, o artigo de Silva e Rodrigues (2020) não apenas fornece uma base sólida para a compreensão da psicomotricidade na Educação Infantil, mas também serve como um convite para uma discussão mais aprofundada e uma exploração prática deste campo vital na pedagogia infantil.

Da Silva (2022) traz uma análise sobre a interação entre o brincar na Educação Infantil e seu impacto na psicomotricidade das crianças. O estudo visa não apenas compreender a importância do brincar, mas também examinar como essa atividade contribui para o desenvolvimento holístico, abrangendo aspectos psicomotores, cognitivos, sociais e afetivos. A autora destaca que, ao se engajar em jogos e brincadeiras, a criança não apenas se diverte, mas também utiliza seu corpo como uma ferramenta para expressar emoções e interagir com o ambiente circundante (Da Silva, 2022).

Segundo Da Silva (2022), a psicomotricidade surge como uma ferramenta para a construção do esquema corporal, incentivando a prática do movimento em todas as fases do desenvolvimento infantil. A pesquisa demonstra que, através dessas atividades, as crianças não apenas se divertem, mas também criam,



interpretam e se relacionam com o mundo que as cerca. Por isso, educadores cada vez mais enfatizam a necessidade de integrar jogos e brincadeiras de forma proeminente nos programas escolares da educação infantil.

A influência do brincar na Educação Infantil é imensa e permeia diversas áreas do desenvolvimento da criança. O progresso psicomotor desempenha um papel crucial na prevenção de problemas de aprendizagem, reeducação do tônus muscular, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo. Ao explorar o ambiente, as crianças passam por experiências concretas que são indispensáveis para o seu desenvolvimento intelectual, permitindo-lhes desenvolver consciência de si mesmas e do mundo ao seu redor.

A educação psicomotora, conforme delineada por Silva (2022), envolve não apenas funções motoras e perceptivas, mas também aspectos afetivos e sociomotores. A ludicidade, entendida como o envolvimento em jogos, brinquedos e atividades divertidas, não é apenas uma fonte de prazer; é um meio pelo qual as crianças interpretam e assimilam o mundo ao seu redor. O lúdico não deve ser encarado como uma atividade desprovida de intencionalidade; ao contrário, é uma prática que alimenta a cultura e a aprendizagem.

Assim, incentivar brincadeiras na Educação Infantil não é apenas uma tarefa do educador, é uma necessidade imperativa para proporcionar um ambiente de aprendizado onde as crianças possam expressar-se, aprender de maneira significativa e desenvolver-se plenamente. Da Silva (2022) evidencia a importância do lúdico na Educação Infantil e sublinha sua relevância para o desenvolvimento psicomotor e integral das crianças.

Guimarães, Roque e Fonseca (2022) discutem a importância da psicomotricidade e da ginástica natural no desenvolvimento total das crianças na fase inicial da educação. A pesquisa, fundamentada na observação de alunos com problemas motores e dificuldades de aprendizagem, adota uma abordagem qualitativa e descritiva para explorar a interseção entre psicomotricidade, ginástica natural e aprendizado infantil.

Os autores ressaltam a necessidade de uma visão integral do desenvolvimento, incorporando não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e motores das crianças. Destacam ainda a ludicidade como elemento no processo educacional, enfatizando que jogos e brincadeiras estimulam a aprendizagem ao encorajar a exploração de novos ambientes e o desenvolvimento de habilidades.

Guimarães, Roque e Fonseca (2022) defendem a educação psicomotora como disciplina essencial, especialmente nos primeiros anos da educação básica. Os autores sugerem uma abordagem prática e reflexiva para os professores, promovendo uma compreensão mais profunda do corpo das crianças e adaptando as práticas de ensino de acordo.

Fica claro que o brincar, quando integrado com a psicomotricidade, não é apenas uma atividade divertida; é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral das crianças. Um dos postos-chave é a importância da integração da ludicidade e psicomotricidade no currículo educacional. As atividades lúdicas não apenas estimulam habilidades motoras, mas também promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A interação entre brincadeiras e psicomotricidade oferece um ambiente onde as crianças não só se divertem, mas também aprendem a explorar, a imaginar e a interagir com o mundo ao seu redor.

Além disso, os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo. Eles não apenas facilitam atividades lúdicas, mas também precisam entender profundamente o desenvolvimento psicomotor das crianças. Essa compreensão permite ajustar as práticas de ensino, proporcionando um ambiente educacional que atenda às necessidades individuais de cada criança.

Ressalta ainda que o brincar vai além da diversão superficial. É uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor. Os estudos enfatizam que o brincar não deve ser encarado como algo desprovido de intencionalidade; é uma prática que alimenta a cultura e a aprendizagem. Além disso, evidenciam a necessidade de uma colaboração ativa entre educadores, famílias e comunidades.

Portanto, o brincar na Educação Infantil não é apenas uma atividade recreativa, mas uma peça fundamental no quebra-cabeça do desenvolvimento infantil. Ao adotar uma abordagem lúdica integrada com a psicomotricidade, a Educação Infantil não apenas cumpre seu papel como uma fase crucial na jornada educacional de cada criança, mas também proporciona uma base sólida para o seu futuro desenvolvimento acadêmico, emocional e social.

Neste sentido, o trabalho de Abreu (2020) destaca a relevância do desenvolvimento motor na infância e sublinha o papel da psicomotricidade e da recreação no processo educacional. A revisão investiga a interação entre recreação e psicomotricidade no contexto da Educação Infantil, analisando como esses fatores podem moldar o desenvolvimento motor das crianças.

Em seus resultados, Abreu (2020) aponta uma relação entre recreação e psicomotricidade nas séries iniciais da Educação Infantil. A integração desses elementos no ambiente escolar revela benefícios tangíveis para o crescimento motor, emocional e psicológico das crianças, estabelecendo uma base sólida para seu desenvolvimento.

Para o autor, a pesquisa enfatiza a necessidade urgente de mais estudos que explorem as vivências dos profissionais envolvidos no desenvolvimento motor infantil. Tais investigações não apenas enriqueceriam as práticas pedagógicas, mas também forneceria insights valiosos para futuras pesquisas, aprimorando

o entendimento sobre essa temática complexa. No contexto escolar, a relação intrínseca entre recreação e psicomotricidade se mostra crucial durante os primeiros anos da Educação, quando os alunos estão mais receptivos aos estímulos diários, facilitando assim o processo de aprendizado e desenvolvimento (Abreu, 2020).

Na presente análise, os autores ressaltam de maneira consistente a relevância da implementação de uma abordagem lúdica na Educação Infantil. Santos (2023) destaca que essa abordagem enfatiza o caráter intrínseco do brincar, impulsionando não apenas a interação, mas também a imaginação e o desenvolvimento de habilidades psicomotoras. Além disso, evidencia-se a associação direta entre um desenvolvimento motor adequado, competências como consciência corporal e coordenação, e o desempenho escolar (Santos, 2023).

Silva e Rodrigues (2020) complementam essa perspectiva, enfatizando que o lúdico vai além da mera recreação, sendo uma ferramenta poderosa no desenvolvimento integral. Essa abordagem não apenas estimula habilidades motoras, mas também contribui para o progresso cognitivo, emocional e social das crianças. Da Silva (2022) aprofunda a discussão, concebendo o brincar na Educação Infantil como uma ferramenta holística para expressar emoções e interagir com o ambiente.

A relevância da psicomotricidade e da ginástica natural é explorada por Guimarães, Roque e Fonseca (2022), que evidenciam a ludicidade como elemento vital para o desenvolvimento global das crianças. Em paralelo, o papel crucial do professor na Educação Infantil é delineado, destacando a importância da observação do desempenho dos alunos e do conhecimento em psicomotricidade para compreender a consciência corporal do aluno (Santos, 2023). Silva e Rodrigues (2020) sublinham a participação ativa da criança como protagonista de seu próprio aprendizado, com o brincar considerado uma prática cultural intencional.

Em síntese, os achados convergem para a importância da integração da psicomotricidade na Educação Infantil por meio de atividades lúdicas, sublinhando seu impacto positivo no desenvolvimento global das crianças. Destaca-se não apenas o estímulo a habilidades motoras, mas também a promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A participação ativa dos educadores e a colaboração entre escola, família e comunidade emergem como elementos cruciais para criar um ambiente educacional enriquecedor. A integração da psicomotricidade, através de atividades lúdicas, brincadeiras e uma abordagem participativa, não apenas impulsiona habilidades motoras, mas também fomenta o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Os resultados ressaltam a importância do papel dos educadores e da colaboração ativa para criar um ambiente educacional enriquecedor, preparando as crianças para um desenvolvimento sólido em diversas dimensões.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade integrada à Educação Infantil emerge como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança. A precocidade no início do aprendizado revela-se crucial, uma vez que a infância representa um período de mudanças afetivas que podem ser capitalizadas como experiências no processo de aprendizagem.

O desafio da busca por uma educação de qualidade, que atenda às crianças considerando suas habilidades e dificuldades reais, impulsiona a área educacional a explorar, por meio de pesquisas, a necessidade de uma visão integral do desenvolvimento infantil, particularmente na Educação Infantil.

Seguindo a premissa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica, visando ao desenvolvimento integral da criança até 5 anos, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

A psicomotricidade, enquanto ciência que integra os aspectos emocionais, físicos e cognitivos da experiência humana, desempenha um papel crucial na Educação Infantil. Na promoção de habilidades motoras, percepção sensorial, criatividade, comunicação e interação social, a psicomotricidade emerge como uma disciplina transdisciplinar que reconhece a intrínseca correlação entre corpo e mente.

A revisão da literatura, fundamentada nas contribuições de Santos (2023), Silva e Rodrigues (2020; 2022), Guimarães, Roque e Fonseca (2022) e Abreu (2020), proporciona uma compreensão aprofundada sobre o impacto positivo da psicomotricidade na Educação Infantil. Destaca-se não apenas a importância das atividades lúdicas e brincadeiras, mas também a relevância dos educadores e da colaboração entre escola, família e comunidade.

O estudo de Milan et al. (2023) aprofunda a compreensão ao afirmar que a psicomotricidade constitui-se como um elemento do desenvolvimento humano, envolvendo não apenas a esfera motora, mas também a mente e a emoção da criança. Esta abordagem interdisciplinar reconhece a interligação entre corpo e mente, enfocando o crescimento motor, cognitivo e emocional como elementos interdependentes do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Esta pesquisa contribui para a literatura ao abordar a importância da psicomotricidade como uma metodologia facilitadora da aprendizagem na educação inicial. A constatação de que quanto mais rapidamente se estimula a psicomotricidade da criança, melhor será seu aprendizado, reforça a relevância dessa abordagem desde os primeiros anos de vida.

Assim, conclui-se que a integração da psicomotricidade na Educação Infantil não apenas valida as práticas educacionais existentes, mas também resalta a necessidade contínua de estudos e colaboração entre profissionais. Essa abordagem integrada não só promove habilidades motoras, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, preparando-as de maneira abrangente para os desafios futuros. O entendimento profundo da psicomotricidade pelos educadores e a promoção de um ambiente educacional enriquecedor emergem como elementos cruciais para o desenvolvimento integral das crianças nessa fase crucial de suas vidas.

## REFERENCIAS

- ANDRADE, Mário César Rezende. O papel das revisões de literatura na produção e síntese do conhecimento científico em Psicologia. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 14, n. SPE, p. 1-5, 2021. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202021000300001](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202021000300001).
- ABREU, Fabrício Ferreira de. **Recreação e psicomotricidade como ferramentas no processo de desenvolvimento motor de escolares do ensino infantil**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI, [S. l.], 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRITES, L. Entenda o conceito de psicomotricidade. 2019. Disponível em: [://institutoneurosaber.com.br/entenda-o-conceito-de-psicomotricidade/](http://institutoneurosaber.com.br/entenda-o-conceito-de-psicomotricidade/). Acesso em: 12 de nov. 2023.
- CARNEIRO, L. A. et al. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n.8, e267985485, 2020.
- DA SILVA, Sandra Souza. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEU IMPACTO SOBRE A PSICOMOTRICIDADE. **Revista Autênticos**, p. 37. Disponível em: <https://revistaautenticos.com.br/gallery/REVISTA%20VOL%203%20-%20N%C3%9AM.%203%20-%20FINAL.pdf#page=37>. Acesso em: 12 de nov. 2023.
- DOS SANTOS ROCHA, Aline. APRENDIZAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA. **Pilares da Educação Contemporânea** - Vol. 04 (2023) p. 105. Disponível em: <https://editorapascal.com.br/wp-content/uploads/2023/09/PILARES-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-CONTEMPOR%C3%82NEA-VOL.-04.pdf#page=105>. Acesso em: 12 de nov. 2023.

ENFERM, Acta Paul. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul enferm**, v. 20, p. 2, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ-4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?format=pdf>. Acesso em: 12 de nov. 2023.

GUIMARÃES, Ueudison Alves; ROQUE, Silvania Maria; DA FONSECA LOPES, Jane. PRÁTICAS CORPORAIS COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE CULTURAL DOS POVOS E GRUPOS, UTILIZANDO AULAS DE DANÇA, JOGOS E COMUNICAÇÃO. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 3, n. 10, p. e3102023-e3102023, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2023>. Acesso em: 12 de nov. 2023.

KAHLMEYER-MERTENS, Roberto Saraiva et al. **Como elaborar projetos de pesquisa: linguagem e método**. FGV Editora, 2007.

LIMA, Laise Katiane Alencar. **Educação em partes: Estudos e Investigações - Volume 5** / (organizadora). In. MILAN, Davi et al., A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2023. p. 72.

SILVA, Fabiana Lúcia Figueirêdo; RODRIGUES, Simone Paixão. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. In. **Caderno de trabalhos para conclusão de curso: pedagogia / organização editorial Simone Paixão Rodrigues** – Aracaju: Faculdade São Luís de França, 2020. Disponível em: [https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2020/03/CADERNO\\_TCC\\_20192.pdf](https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2020/03/CADERNO_TCC_20192.pdf). Acesso em: 10 de nov. 2023.

## CAPÍTULO 8

# MEMÓRIAS SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL: UM ESBOÇO DO DEBATE CONTEMPORÂNEO E FORTALECIMENTO DAS POLÍTICAS DE DIREITOS HUMANOS

*Cleonice Elias da Silva*

### INTRODUÇÃO

Este texto apresenta algumas discussões que realizamos em nossa pesquisa de doutorado em História Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, entre os anos de 2016 e 2020, *A cinematografia de Lucia Murat: entre suas memórias e os embates em torno da memória da ditadura civil-militar no Brasil*<sup>1</sup>.

Nele há a proposta de pensar questões que dizem respeito ao direito à memória e à verdade no Brasil, além de uma reflexão sobre os aspectos que caracterizam as memórias acerca da ditadura civil-militar no país. A pesquisa foi finalizada no ano de 2019, época que vivenciávamos um grande retrocesso nas políticas públicas que têm como propósito denunciar os crimes cometidos durante os 21 anos dos governos dos militares. Retornamos a ele quase no final do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, conjuntura marcada por uma expectativa de organizações da sociedade civil e, também, dos meios acadêmicos para que o país retome as suas políticas voltadas para a preservação das memórias das resistências e violações de direitos humanos tratando-se do passado da ditadura civil-militar.

Em linhas gerais, este trabalho visa contribuir com o debate a respeito, e ressaltar que ele se faz necessário para o processo de avanço de consolidação das memórias do passado mencionado, sendo que a educação, em seus diferentes níveis, cumpre um papel fundamental no processo de consolidação de uma memória pública sobre as violações de direitos humanos. Ele está dividido em três seções. Na primeira, visamos apresentar um panorama que delimita as medidas que consideram o direito à memória à verdade no Brasil, em seguida achamos

---

1 A pesquisa foi financiada inicialmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e depois pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq).

pertinente desenvolver uma análise sobre os pressupostos relacionados à temática da memória na sociedade contemporânea e, por fim, descrevemos o cenário vivenciado no país de avanço dos discursos pró-ditadura civil-militar.

## **O DIREITO À MEMÓRIA À VERDADE NO BRASIL**

Na atualidade, o direito à verdade tem como característica o fato de ser duplamente um direito individual e coletivo. No direito individual, o que está em destaque é a garantia do direito de saber, assim como o direito dos familiares dos mortos e desaparecidos em cultivar a memória de seus entes. “Nesse caso, esse direito representa a essas pessoas uma forma de resistência à violência a elas imposta pelo arbítrio do Estado e, nesse modelo, se apresenta como mecanismo de reparação da dignidade das vítimas e de suas famílias” (Pinheiro; Machado; Ballesteros, 2013, p. 21-22).

Já no direito coletivo, o direito à verdade é uma prerrogativa da sociedade e assume a função de mecanismo para “garantias de não repetição”, uma vez que possibilita o fortalecimento da democracia e de suas instituições através da identificação “das lacunas nos pesos e contrapesos que permitem os excessos do Estado”. Em linhas gerais, e de acordo com o que consta na avaliação do Conselho de Direitos Humanos da ONU em um relatório de agosto de 2009, apresentado à Assembleia Geral, “a sociedade como um todo tem o direito de saber e a responsabilidade de lembrar” (Pinheiro; Machado; Ballesteros, 2013, p. 22). Em suma, o esclarecimento das mortes não apenas ocasionadas no período da ditadura civil-militar, mas também as de nossa contemporaneidade tem de ser considerado um direito de toda a sociedade, e não apenas dos familiares das vítimas.

Os debates em torno do direito à memória e à verdade no país assumiram maiores dimensões a partir da publicação do Terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), lançado em dezembro de 2009, cuja instituição deu-se por via do Decreto nº 7.037. Nas diretrizes 23 a 25 estão indicações de como o Estado brasileiro deveria promover políticas de revisão da legislação a respeito dos direitos humanos e de fundação de museus e centros de memórias sobre as violações do passado ditatorial. Entre outras propostas, o Programa apresentou a de formação de um grupo de trabalho, cuja função foi a elaboração do projeto de lei que visou à criação de uma Comissão Nacional da Verdade com a função de investigar os crimes da ditadura civil-militar. As referidas diretrizes fomentam: o reconhecimento da memória e da verdade como direito humano da cidadania e dever do Estado; a prevenção da memória histórica e a construção pública da verdade; e a modernização da legislação relacionada à promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia.



O Programa passou por algumas modificações. O Decreto nº 1.177, de maio de 2010, modificou alguns termos das sentenças presentes nas diretrizes. Sobre essas mudanças, cabe mencionar a análise de Renan Honório Quinalha:

Uma breve análise comparativa entre os textos original e final que se refletiu sobre a lei aprovada que instituiu a Comissão Nacional da Verdade, no que se refere às medidas mais polêmicas acima apontadas, permite concluir que houve uma supressão de referências como “repressão ditatorial”, “regime de 1964-1985”, “resistência popular à repressão”, “pessoas que praticaram crime de lesa humanidade” e “responsabilização criminal sobre casos que envolvam atos relativos ao regime de 1964-1985” (Quinalha, 2013, p. 195).

Essas alterações foram motivadas pela oposição de setores que mantêm vínculos com o regime autoritário. As principais preocupações desses grupos eram: diluir “em um período histórico mais longo, sem identificação expressa com a ditadura civil-militar de 1964-1985”, as reivindicações por verdade, memória e justiça; a não penalização das violações de direitos humanos promovidas pelos governos dos milhares e a não caracterização delas como crimes de lesa humanidade, uma vez que estes últimos são “insuscetíveis de graça, anistia e prescrição”, de acordo com o que foi “consolidado no campo do Direito Internacional dos Direitos Humanos”; a última preocupação foi a de “deslocar as medidas do campo de ação mais imediata para o debate público com uma terminologia mais vaga e menos vinculante”. Diante disso, houve a substituição do termo “reponsabilidade criminal” por “reponsabilidade civil”, “em referências a ações judiciais já existentes de familiares e do Ministério da Fazenda (MPF) nessa seara” (Quinalha, 2013, p. 195-196).

As instalações das Comissões da Verdade, nacional, estaduais, municipais e institucionais, no nosso ponto de vista, correspondem a uma das mais importantes políticas governamentais de fomento ao direito à memória e à verdade. Apesar de críticas com relação à atuação desses órgãos e outras referentes aos resultados de seus trabalhos, elas cumpriram um papel importante no esclarecimento de eventos ligados à arbitrariedade do Estado brasileiro no decorrer dos anos de 1946 a 1988.

Como resultados finais de suas pesquisas no decorrer de dois anos a CNV e demais comissões instauradas no país produziram relatórios, nos quais apresentam alguns esclarecimentos sobre as violações de direitos humanos cometidas pelo Estado. Apesar de levantamentos e sistematização de dados minuciosos, de preenchimentos de lacunas na nossa História, o fim dos trabalhos dessas comissões não correspondeu ao total esclarecimento dos crimes ocorridos no período autoritário e, também, não proporcionou a punição daqueles responsáveis pela repressão no país. Nesse sentido, no que diz respeito ao esclarecimento das mortes e dos desaparecimentos de militantes contra a ditadura há muito que ser feito.

Entretanto, os trabalhos dessas comissões marcaram um momento importante no campo simbólico e da memória da ditadura civil-militar, tornando públicas denúncias e informações sobre o período mencionado:

Assim, independentemente dos resultados desse debate, ele favorece a circulação de novos documentos, a propagação de depoimentos e a proposição de temáticas delicadas e/ou até então velados, como, por exemplo, a questão em torno das responsabilidades tanto militares quanto civis (Longhi, 2014, p. 94).

Após o término dos trabalhos da Comissão Estaduais da Verdade, em São Paulo e no Rio de Janeiro foram instauradas Comissões para investigar crimes cometidos na democracia brasileira. A comissão de São Paulo recebeu o nome “Mães de Maio”. Tais comissões tiveram como intuito trazer à tona os crimes cometidos pelo Estado, este representado pela polícia militar, contra, principalmente, os jovens negros moradores das periferias. Os trabalhos dessas comissões são importantes, pois no Brasil não ocorreu de fato a universalização da cidadania, mesmo após a instituição do regime democrático. O regime em questão não conseguiu erradicar ou atenuar a violência criminal urbana por vias da legalidade, uma vez que as políticas públicas de segurança e justiça conservaram significativos traços herdados do autoritarismo político (Adorno, 1994, p. 101).

Cabe destacar o debate público surgido em 1990 após a descoberta da vala clandestina no Cemitério Dom Bosco em Perus, o que resultou, entre outros fatos, na realização da CPI dos Desaparecidos Políticos na Câmara Municipal de São Paulo (1990/1991) (Longhi, 2014, p. 92-93)<sup>2</sup>. Ainda na década de 1990, em 1995 foi entregue à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (OEA) uma petição denunciando o Estado brasileiro como responsável pelos crimes e violações de direitos humanos ocorridos no período correspondente aos governos dos militares. A submissão definitiva ocorreu em 2009, e a causa foi ganha pelos familiares de mortos e desaparecidos políticos em novembro de 2010. O Estado brasileiro foi responsabilizado, sendo que se exigiu a realização de investigações, a punição dos culpados e a reparação às vítimas (Longhi, 2014, p. 93).

Um ano antes do veredito da OEA, foi publicado um editorial no jornal Folha de S. Paulo, “Limites a Chavez”, em 12 de fevereiro de 2009, referindo-se à ditadura civil-militar brasileira como “ditabranda”. O texto ocasionou uma grande polêmica. Foi realizado um abaixo-assinado “Repúdio e Solidariedade” na internet com mais de 8 mil signatários (Longhi, 2014, p. 93).

2 É possível ter acesso ao relatório da CPI a partir do seguinte link: <https://www.documentosrevelados.com.br/geral/relatorio-final-da-cpi-sobre-a-vala-clandestina-de-perus/> Acesso em: 31 de mai. de 2018. Uma discussão sobre a abertura da vala como um dos marcos para constituição de uma memória sobre a ditadura civil-militar foi realizada por Janaína de Almeida Teles (2012b).

O abaixo-assinado não se manifestou apenas contra o referido editorial, mas também contra os comentários que o jornal dirigiu a Maria Victoria Benevides e Flávio Konder Comparato (Toledo, 2009, p. 209). Os signatários representaram indivíduos de diferentes segmentos profissionais (Toledo, 2009, p. 210). Em um sábado, dia 7 de março de 2009, cerca de 400 pessoas fizeram uma manifestação em frente à sede da Folha de S. Paulo. O ato foi organizado pelo Movimento dos Sem-Mídia (Toledo, 2009, p. 214).

Diante da repercussão negativa ocasionada pelo editorial, o jornal reconheceu o “erro” ao utilizar o termo “ditabranda” para caracterizar a ditadura brasileira. Todavia, Caio Navarro Toledo<sup>3</sup> enfatiza que a Folha de S. Paulo não refutou por completo a sua “versão da história” que considera uma brandura dos governos dos militares:

Um aparente “recuo” do jornal viria apenas 19 dias após o sinistro Editorial da “ditabranda”. Por meio de ardilosa Nota, o Diretor Editorial, Otávio Frias Filho, reconhecia o “erro” e a conotação leviana do uso da noção de “ditabranda”. Muito longe de proceder a uma rigorosa e consequente autocrítica – que implicaria o jornal desculpar-se em face da ofensa à memória dos brasileiros e brasileiras que foram mortos, torturados ou desapareceram no combate à ditadura militar –, o Diretor Editorial reiterava a fraudulenta versão da “brandura” da ditadura brasileira. Na mesma direção, um acadêmico foi convocado pelo jornal para apoiar a “revisão histórica” da Editoria. Em “Ditadura à brasileira” (2009), Marco Villa prestou-se a esse trabalho ao afirmar: “O regime militar brasileiro não foi uma ditadura de 21 anos. Não é possível chamar de ditadura o período 1964-1968 (até o AI-5), com toda a movimentação político-cultural. Muito menos os anos 1979-1985, com a aprovação da Lei de Anistia e as eleições para os governos estaduais em 1982” (Villa, 2009). Fica implícito que, a rigor, a ditadura posterior a 1964 – que jamais é conceituada e analisada pelo historiador – teria existido apenas durante dez anos (1969-1979) (Toledo, 2009, p. 213).

Em suma, o autor destaca que o abaixo-assinado expressou as possibilidades de questionamentos e mobilizações contra a falta de qualidade de algumas informações veiculadas pelos órgãos de imprensa nacional; e a luta pela “democratização dos meios de comunicação no Brasil”. O documento também colocou em pauta o debate crítico diante da “revisão histórica” feita pela Folha de S. Paulo. Ele cumpriu um papel simbólico “na luta ideológica em torno da memória sobre 1964”. Os segmentos democráticos e progressistas da sociedade brasileira posicionaram-se contra “o insulto à memória dos que lutaram, foram torturados e morreram na luta pela redemocratização do país” (Toledo, 2009, p. 215).

---

3 O autor menciona que o diretor editorial do jornal, Otávio Frias Filho, reafirmou que a ditadura brasileira foi menos repressiva que as da Argentina, Chile, Uruguai e que “ditadura cubana, de esquerda” (Toledo, 2009, p. 213).

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), sem sucesso, em 2010, tentou levar a cabo uma revisão da Lei nº 6.683, de 1979, a Lei de Anistia. Questionou-se a anistia dada aos perpetradores das violações de direitos humanos no decorrer da ditadura civil-militar (Longhi, 2014, p. 93)<sup>4</sup>. O argumento central apresentado pela OAB foi o de que a Lei de Anistia é inconstitucional, pois a Constituição de 1988 considera a tortura um crime não suscetível de graça ou anistia<sup>5</sup>. O fato de o Supremo Tribunal Federal (STF) ter decidido pela não revisão da lei evidencia “o conservadorismo presente em importantes instituições brasileiras”. Outra questão problemática diz respeito ao fato de não ter existido uma ampla mobilização da sociedade civil apoiando a medida da OAB, o que “mostra o reduzido interesse de grande parcela dos brasileiros por esse assunto” (Joffily, 2012, p. 131).

Janaína de Almeida Teles, ao analisar os debates em torno das interpretações da Lei de Anistia, enfatiza que o processo político brasileiro que culminou com o retorno à democracia não foi acompanhado de “uma postura de escuta” seguida pela sociedade brasileira. Esse aspecto justifica a ausência da sociedade civil nas mobilizações em prol uma reformulação da Lei de Anistia:

Os entraves políticos que impediram a aprovação de uma Lei de Anistia “ampla, geral e irrestrita” para os presos políticos e a investigação dos crimes cometidos pela ditadura, considerando que as ações civis e os processos administrativos existentes não realizaram a produção de provas com a amplitude necessária e não buscaram a responsabilidade individual, dificultam a adoção de uma “postura de escuta” por parte da sociedade brasileira, o enfrentamento desse passado e o trabalho de luto (Teles, 2010, p. 76-77).

Glenda Mezarobba, em sua pesquisa de mestrado, considerou a premissa de que a anistia corresponde a um “processo político de longa duração”, iniciado em 1979, passando por redefinições no decorrer dos anos. Esse processo foi marcado principalmente por três momentos no âmbito da legislação federal: a Lei nº 6.683 (Lei de Anistia), a Lei nº 91.140 (Lei dos Desaparecidos) e a Lei nº 10.559 (referente à criação da Comissão de Anistia) (Mezarobba, 2003, p. 10). Em uma linha de argumentação semelhante à de Janaína de Almeida Teles, Glenda Mezarobba afirma que a inexistência no contexto brasileiro dos julgamentos dos violadores de direitos humanos influenciou no processo de não consolidação de memórias duradoras sobre a “tirania do Estado” (Mezarobba, 2003, p. 149-150).

Para Daniel Aarão Reis Filho, a Lei de Anistia “configurou um pacto de sociedade” (Reis Filho, 2010, p. 172). E reforça a sua necessária revisão “quanto ao pacto de sociedades que fundamentou e os silêncios implicados”. Essa revisão poderia tornar o Brasil “uma democracia mais sólida” (Reis Filho, 2010, p. 177).

4 A OAB posiciona-se contra a Lei de Anistia desde 1979 (Teles, 2010, p. 80).

5 Cabe mencionar Dalmo de Abreu Dallari e Fábio Konder Comparato, entre os juristas, que refutam a anistia dos violadores de direitos humanos durante a ditadura civil-militar.

Na atualidade, os esforços para tornar possíveis os esclarecimentos sobre os desaparecimentos e as mortes durante o regime militar são realizados pela Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP), criada pela Lei nº 9.140/1995. É possível afirmar que a referida Comissão é resultado da militância e da luta dos familiares de pessoas que foram assassinadas e desapareceram no período de ditadura no Brasil<sup>6</sup>:

De qualquer forma, é fato que as mobilizações de familiares, que iniciadas de forma instintiva e fragmentada, atravessando a primeira metade dos anos de 1970, encontraram, como fortalecimento da luta pela Anistia, espaço propício ao amadurecimento e à reelaboração da sua luta. Foi assim que, na vigência dos trabalhos dos Comitês Brasileiros pela Anistia (CBA's), criados em todas as regiões do país entre 1978 e 1979, os familiares foram integrando-se a essa campanha reivindicando: 1º) a elucidação das circunstâncias das mortes e dos desaparecimentos dos seus familiares; 2º) a localização dos seus corpos; 3º) a punição dos envolvidos (Gallo, 2014, p. 40).

Entre as pesquisas realizadas pela CEMDP está a busca pela localização e identificação dos restos mortais dos militantes que se envolveram na Guerrilha do Araguaia (1967-1974) e daqueles enterrados na vala clandestina de Perus, em São Paulo. Fazemos referência também às investigações sobre a Casa da Morte, centro ilegal de detenção e tortura localizado em Petrópolis, cidade do Rio de Janeiro.

As mobilizações travadas pelos familiares dos mortos e desaparecidos políticos condizem com “um aspecto ético da luta por ‘verdade e justiça’” (Teles, 2012a, p. 296). Desde o início de suas atuações, os familiares organizaram dossiês sobre seus parentes. Sendo assim, eles são “coleccionadores das marcas do passado”. Por sua vez, esses documentos reúnem provas sobre as responsabilidades pelos crimes cometidos, que culminaram em mortes e desaparecimentos. Esses familiares “provocam, perturbem, interrogam e redimensionam o presente”. Suas lutas, nas palavras da historiadora Janaína de Almeida Teles, “traçam e retraçam os limites de suas (nossas) identidades e da sua incessante busca por delinear o encontro consigo e com os outros, bem como as fronteiras entre memória, história e justiça” (Teles, 2012a, p. 298).

Enfrentamos ainda dificuldades para ter acesso a alguns documentos produzidos no decorrer da ditadura civil-militar. Os arquivos representam um espaço

---

6 A partir de janeiro de 2019, a Comissão passou a integrar o Ministério de Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Houve uma tentativa de extingui-la no final do governo de Jair Bolsonaro em 2022. Foi aprovado pela Presidência da República um relatório final, “de acordo com um despacho publicado em edição extra do Diário Oficial da União (DOU), em 30 de dezembro” do ano mencionado. Entretanto, o documento não tem assinatura (Oliveira, 2023a). Antes dessa medida, várias ações limitaram os seus trabalhos. Para o dia 25 de outubro de 2023, estava prevista a assinatura do decreto para reinstalar a Comissão Especial Sobre Mortos e Desaparecidos Políticos pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Oliveira, 2023b). As Forças Armadas são resistentes à reinstalação da referida Comissão.

“vivo de disputas políticas e sociais” (Jelín, 2002b, p. 3). Como menciona Mariana Joffily (2012, p. 133), mesmo com “o caminho que o país percorreu em direção à democracia nas últimas décadas”, alguns são os empecilhos para obter acesso a determinadas informações, realidade que evidencia os limites da democracia no país. A disponibilização em plataforma on-line de documentos que dizem respeito a esse período da ditadura civil-militar é um grande avanço no que diz respeito ao direito à memória e à verdade, possibilitando que não apenas pesquisadores especializados tenham contato com documentos que esclarecem e representam aspectos do período de repressão, mas a sociedade civil de forma mais abrangente.

Um bom exemplo a ser citado é o projeto Centro de Referências das Lutas Políticas do Brasil (1964-1985) – Memórias Reveladas, que viabiliza o acesso a uma série de documentos referentes ao período citado. Na plataforma on-line do Memórias Reveladas podemos encontrar documentos do DOPS, do Conselho de Segurança Nacional, da Comissão Geral de Investigações e do Serviço Nacional de Informações (Gallo, 2014, p. 75).

Em inícios dos anos 2000, foi criada a Comissão de Anistia vinculada ao Ministério da Justiça. Ela foi instituída pela Lei nº 10.559, de 13 de novembro de 2002, com objetivo de examinar os requerimentos da anistia política no Brasil. Os trabalhos da Comissão não se restringiram apenas à reparação por meio de indenizações aos cidadãos que sofreram algum tipo de violação de seus direitos no período correspondente à ditadura civil-militar<sup>7</sup>. Os esforços da Comissão de Anistia também se centraram na formulação, implementação e fomento de políticas públicas visando ao estabelecimento da justiça de transição, medidas que tinham como enfoque a preservação da memória e a promoção da educação. Com a Medida Provisória nº 870, de janeiro de 2019, a Comissão de Anistia passou a integrar o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. O desenvolvimento de projetos em prol uma memória da ditadura civil-militar não se manteve como nos anos dos governos anteriores. No ano de 2023, ela se tornou um órgão de assessoramento direto e imediato do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.

O conhecimento do passado é um fator importante para a construção e a consolidação da cidadania. As experiências históricas devem ser trazidas à tona, pois elas atuam de forma significativa na formação das memórias individuais e coletivas (Brasil, 2009, p. 207). Políticas públicas são importantes para o estabelecimento do direito à memória e à verdade, mas as ações não devem estar restritas a esse campo. Outras instâncias de nossa sociedade operam nesse sentido

---

7 A pesquisa de doutorado de Glenda Mezarobba (2007) analisa a prática de pagamento de indenizações aos familiares de mortos e desaparecidos políticos e, também, aos ex-presos políticos, comparando a experiência brasileira com a de países da América Latina, como a Argentina e o Chile.

de fomentar um debate público sobre os crimes cometidos no período que se estendeu entre 1964 a 1985. Há também outras preocupadas em denunciar os crimes cometidos pelo Estado em tempos de democracia.

## A ERA DAS MEMÓRIAS

A memória não opera como mera transmissora de conhecimento e significações. O importante é perceber que ela cria significados. Em suma, ela deve ser entendida como uma ação que produz significados (Meneses, 2007, p. 17). Esses significados podem ter relações intrínsecas com os imaginários sociais, os quais podem ser fomentados tanto por instâncias institucionais como por produções culturais. É o que analisa Rebecca J. Atencio (2016) ao fazer referência à coincidência no lançamento do filme *Hoje* (Tata Amaral, 2013) e os inícios dos trabalhos da CNV. Para analisar esse fato, a autora escreve a respeito do ciclo da memória cultural no Brasil, cujo funcionamento, segundo ela, dá-se em quatro fases.

A primeira é a da emergência quase simultânea: por obra do acaso ou por intencionalidade, uma obra cultural ou várias obras culturais são lançadas em um período próximo à implementação de um mecanismo institucional:

A inauguração da CNV não inspirou ou ocasionou a criação de *Hoje*, que já estava em produção muito antes que uma comissão de inquérito sequer fosse imaginável – e nem o filme inspirou ou ocasionou a CNV. O que importa é que ambos “aconteceram” aproximadamente ao mesmo tempo (Atencio, 2016, p. 117).

Essa proximidade do lançamento do filme com o começo das atividades da CNV, e o fato de o filme tratar, em linhas gerais, das indenizações providas pelo Estado para as famílias dos mortos e desaparecidos ocasionaram algumas associações. O filme acabou deparando-se com um campo de debate já iniciado pela instauração da CNV, e é possível afirmar que o filme trouxe um respaldo maior para o órgão, pois as discussões assumiram dimensões maiores, uma vez que deixaram de restringir-se ao campo institucional, alastrando-se também pelo cultural.

Para Atencio (2016, p. 118), a simultaneidade leva à segunda fase: o surgimento de uma *associação imaginária* entre uma ou mais obras culturais e um mecanismo institucional. De acordo com o referido anteriormente, o público estabelece uma relação de associação entre os dois eventos. Entretanto, não são todas obras culturais que se tornam públicas no mesmo período de um mecanismo institucional, que através do imaginário serão associadas a ele.

Ao estabelecer-se, “a percepção de uma associação imaginária” incentiva o processo que a autora denominou de *alavancagem*, a qual corresponde à terceira fase do ciclo cultural:

Certas pessoas e grupos se aproveitam ativamente dessa associação imaginária para promover determinados temas. Eles aprovam a associação e empenham-se em torná-la significativa. O resultado desses esforços de alavancagem é que tanto o mecanismo institucional como a obra cultural adquirem novos significados, multiplicando as oportunidades de envolvimento do público com ambas as esferas e possibilitando um novo olhar para o passado e o presente (ATENCIO, 2016, p. 119).

Ou seja, esse processo descrito por Atencio tem um valor positivo nos contextos sociais, pois faz com que discussões que ficariam restritas a determinados nichos atinjam proporções maiores de sujeitos, atuando diretamente nas leituras sobre passado e sobre o presente, no qual ele é discutido. Nesse sentido, a quarta fase diz respeito à *propagação*: a obra cultural pode ajudar no fomento de novas obras de cunho memorialístico. Ela pode servir de modelo a ser seguido, mobilizando a criação de novas obras culturais engajadas politicamente e de mecanismos institucionais voltados para promoção do direito à memória e à verdade.

Principalmente nos contextos sociais que tiveram passados marcados por violações dos direitos humanos, a memória deve ser tratada como política pública de gestão da história não apenas do passado, mas também do presente e do futuro. Assim, ela pode contribuir no processo didático-pedagógico de ensino e de aprendizagem da cidadania e da democracia. É preciso que os cidadãos entendam o ocorrido, pois somente por meio do esclarecimento do passado eles podem fomentar uma “opinião pública proativa em favor de práticas sociais civilizatórias e emancipacionistas de todos”, para que os crimes cometidos em regimes autoritários não se repitam no presente (Leal, 2012, p. 8).

A memória é imprescindível na apuração da verdade e da justiça em realidades que passaram ou passam por violações dos direitos humanos (Leal, 2012, p. 9). Estratégias e políticas de memórias fazem uso de programas com métodos de “reconstrução identitária e democrática dos vínculos sociais”. Entre as ações que podem ser implementadas, Rogério Gesta Leal destaca:

- (1) Reconstrução do âmbito social e cultural, com a utilização de atividades artesanais, artísticas, educativas, promoção de grupos de autoajuda, grupos de apoio, etc.
- (2) Apoio individual e familiar centrado no trabalho em grupo, terapia individual e familiar, abrindo espaços para que as pessoas possam compartilhar suas experiências, o que pode ser útil para romper o silêncio.
- (3) Treinamento de pessoas locais em capacidades de apoio psicossocial para encarar e tratar o impacto traumático, com apoio e seguimento institucional.
- (4) Grupos de autoajuda, formados por sobreviventes de conflitos violentos e por familiares dos que morreram ou desapareceram, gerando espaços seguros e amistosos em que pode haver o compartilhamento de experiências.
- (5) Importância das formas simbólicas de expressão do reconhecimento do ocorrido, como cerimônias e rituais, evidenciando ícones sociais que mantenham vivas as lições dolorosas do passado (memoriais, parques, placas nas ruas, celebração de aniversários, etc.) (Leal, 2012, p. 9).



Algumas ações elencadas por Rogério Gesta Leal foram implementadas no Brasil. No caso da cidade de São Paulo, há a Coordenação de Direito à Memória e à Verdade ligada à Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania, que teve entre os seus objetivos o resgate da memória das violações dos direitos humanos cometidos na cidade entre 1964 e 1988.

Compactuado da análise de Rebeca J. Atencio, percebemos que instâncias governamentais podem em parcerias com as instâncias culturais promover ações visando à promoção dos direitos humanos. A Mostra Cinema e Direitos Humanos, que foi promovida por anos pela então Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal, exemplifica bem essa situação.

A partir do contato com outras pesquisas que realizaram análises mais densas sobre uma filmografia que traz discussões sobre e representações da ditadura civil-militar, chegamos à conclusão de que há predominância nos filmes pós-1979 da atuação da esquerda. Mesmo que algumas obras a representem de forma simplista, pouco problematizada, pode-se afirmar que existe uma tendência de contar a História da ditadura civil-militar pela perspectiva daqueles que lutaram contra o regime. Dá-se, assim, em nossa contemporaneidade uma visibilidade para os grupos da esquerda, a qual estes não possuíam no período da ditadura. A resistência e as violações de direitos humanos representadas pelas práticas de tortura, desaparecimentos e mortes são os cerne da representatividade cinematográfica.

Esse fato expressa o que Mariana Joffily define como “a vitória da esquerda no campo da memória histórica sobre a ditadura militar” (Joffily, 2012, p. 131). Em 2010, Daniel Aarão Reis Filho afirmava: “Está em curso, sem dúvida, a elaboração de uma história oficial da esquerda, um gênero sempre criticado por estas mesmas esquerdas, mas agora retomado por elas, ou parte dela, uma vez entronizados no poder” (REIS FILHO, 2010, p. 179).

Entretanto, é importante enfatizar que o “triunfo simbólico de uma memória crítica” ao governo dos militares não implicou a consolidação plena da democracia e dos ideais de esquerda “na reorganização do Estado de das relações sociais”. Os referenciais do regime democrático brasileiro após o fim da ditadura civil-militar foram influenciados e “limitados pelas políticas do regime militar sancionada pelos seus beneficiários no processo de transição política” (Napolitano, 2015, p. 18).

O cenário político estabelecido no país a partir de 2016 distancia-se do de 2010. A esquerda, ainda fragmentada, vem perdendo cenário político e esteve engajada na luta contra o governo estabelecido após o golpe, definição adotada pelas esquerdas e simpatizantes para definir as circunstâncias políticas que culminaram no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

O esforço das direitas foi o de “cultivar a memória do golpe como intervenção salvadora”, cujas defesas foram a democracia e a civilização cristã, tendo um papel importante no combate ao comunismo ateu, à baderna e à corrupção. Para consolidação dessa memória, foram mobilizados meios educacionais e os da propaganda. Em um primeiro momento, o referido esforço “teve resultados apreciáveis”. E o termo “revolução” era empregado para designar o golpe militar de 1964. No entanto, enquanto a impopularidade da ditadura foi ganhando mais adeptos, essa versão das direitas passou a perder sustentação. Os valores democráticos passaram a conquistar cada vez mais simpatizantes, e as versões da esquerda, formuladas desde a derrota imposta pelo golpe, “passaram a aparecer com mais vigor”. Essa memória apagou a radicalização “e o confronto propostos pela maré reformista”, principalmente dos setores mais radicais. Não havia mais resquícios do “ímpeto ofensivo que marcara o movimento pelas reformas de base, evaporou-se o reformismo revolucionário”. As esquerdas e Jango “ressurgem como *vítimas* bem-intencionadas, atingidas e perseguidas pelo movimento golpista” (Reis Filho, 2004, p. 39-40, grifos do autor).

A memória hegemônica teve seu triunfo restrito aos direitos humanos e não proporcionou a constituição de políticas efetivas de cunho investigativo dos crimes cometidos, as quais visariam às devidas punições dos perpetradores. Coube à CNV “conciliar as práticas e discursos”, com o objetivo de produzir relatos que pudessem ser considerados uma “história oficial” da ditadura civil-militar brasileira, informando “as futuras ações institucionais e representações simbólicas sancionadas pelo Estado brasileiro” a respeito do período. Contudo, o relatório gerou reações dentro de setores militares, o que deixa evidente “que as polêmicas internas ao Estado estão longe de serem superadas” (Napolitano, 2015, p. 31).

As memórias individuais e coletivas estão à mercê de flutuações referentes aos momentos em que elas são articuladas, e uma memória nacional é alvo de lutas políticas (Pollak, 1992, p. 204), de acordo com o que demonstramos neste capítulo:

A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo impressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada. Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente estruturadas do ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo (Pollak, 1992, p. 204).

As esquerdas que amargaram derrotas “nos campos dos enfrentamentos sociais e históricos puderam ressurgir vitoriosos nas batalhas de memória” (Reis Filho, 2010, p. 40). Contudo, diante dos acontecimentos políticos recentes no Brasil, percebemos que há lutas a serem travadas para que essa memória permaneça como a vencedora.

Beatriz Sarlo menciona como textos não acadêmicos, sobretudo os baseados “em fontes testemunhais” escritos sobre as décadas de 1960 e 1970 na Argentina e em outros países da América Latina, têm como sustentação a esfera pública, pois “parecem responder plenamente às perguntas sobre o passado”. Esses textos, segundo Sarlo, “garantem um sentido, e por isso podem oferecer consolo ou sustentar a ação”. São dotados de princípios simples que “reduplicam modos de percepção do social e não apresentam contradições com o senso comum de seus leitores, mas o sustentam e se sustentam nele”. Diferente da História acadêmica, que, apegada ao método, apresenta hipóteses, esses textos aliam-se ao senso comum da população e apresentam certezas (Sarlo, 2007, p. 14-15). No entanto, a história acadêmica, com interesse por novos temas, tem contribuído com importantes análises sobre diferentes contextos e realidades, mas a difusão desse conhecimento ainda não alcança a população em ampla dimensão. Os filmes também assumem essas características.

Quando as ditaduras chegaram ao fim na América Latina, o lembrar foi um ato importante na restauração “dos laços sociais e comunitários perdidos no exílio ou destruídos pela violência de Estado” (Sarlo, 2007, p. 45). O trauma, nas palavras de Márcio Seligmann-Silva, “é a ferida da memória” (Seligmann-Silva, 2000, p. 84). E, diferente do contexto descrito por Walter Benjamin, ele não impediu os relatos e a escuta sobre a violência de Estado promovida pelas ditaduras na América Latina (Sarlo, 2007, p. 47):

O choque da violência de Estado jamais pareceu um obstáculo para construir e escutar a narração da experiência sofrida. A novidade dessa experiência, tão forte como a novidade dos fatos da Primeira Guerra Mundial a que se referia Benjamin, não impediu a proliferação de discursos. As ditaduras representaram, no sentido mais forte, uma ruptura de épocas (como a Grande Guerra); mas as transições democráticas não emudeceram por causa da enormidade desse rompimento, pelo contrário, quando despontaram as condições da transição, os discursos começaram a circular e demonstraram ser indispensáveis para a restauração de uma esfera pública de direitos (Sarlo, 2007, p. 47).

Interpretações alternativas e, até mesmo, rivais dos passados ditatoriais na América Latina e as memórias a seu respeito passaram a ocupar “um lugar central nos debates culturais e políticos”. Passando a ocupar a esfera pública, sendo elas importantes para a afirmação das sociedades democráticas. Tais memórias

e interpretações também são elementos importantes nos processos de reconstruções das identidades dos indivíduos e, também, das coletivas em sociedades que passaram por períodos de violência e trauma (Jelín, 2002a, p. 5).

Confiar nos testemunhos das vítimas é imprescindível para a “instalação de regimes democráticos” e para a reparação dos danos, de modo a se fazer justiça. Mas não se deve ignorar o fato de esses “discursos testemunhais” serem discursos, não podendo “ficar confinados numa cristalização inabordável” (Sarlo, 2007, p. 47). Como afirmamos anteriormente, as memórias podem e devem ser analisadas, contextualizadas ou, nas palavras de Elizabeth Jelín, historicizadas.

Os debates sobre as memórias de períodos repressivos e de violência políticas são importantes na consolidação e garantias dos direitos humanos para toda a população, abrangendo todas as classes, raças, gêneros, orientações ideológicas, orientações sexuais, religiões etc. Os sujeitos que vivenciam esses debates “vinculam seus projetos democratizantes e suas orientações sobre o passado a partir das memórias do passado” (Jelín, 2002a, p. 11).

Todavia, de acordo Tzvetan Todorov, as memórias podem deparar-se com fracassos, que as impedem de cumprir as funções mencionadas. Esses fracassos manifestam-se na sacralização da memória (um isolamento radical das recordações) e por meio da “banalização ou assimilação abusiva do presente ao passado” (Todorov, 2002, p. 195). Essas situações fazem com que o específico não seja apreendido. O autor menciona a importância de se conhecer as especificidades: “La especificidad no separa un acontecimiento de los demás, lo une a ellos. Cuanto más numerosos son estas relaciones, más particular (o singular) se hace el hecho” (Todorov, 2002, p. 196)<sup>8</sup>.

Beatriz Sarlo afirma que os meios de comunicação contribuíram com o fato de as memórias terem se tornado produtos de consumo (Sarlo, 2007). Esse fato também é destacado por Elizabeth Jelín:

---

8 “A especificidade não separa um acontecimento dos demais, os une. Quanto mais numerosas são essas relações, mais particular (ou singular) o fato se torna” (tradução nossa).

En la época que nos toca vivir, en la cual a través de los medios de comunicación de masas se plantea una “publicización” de la vida privada en los *talk shows* y los *reality shows*, que banalizan los sentimientos y la intimidad, se corre el riesgo de que el género testimonial caiga en la exposición (¿excesiva?) y en la espectacularización del horror. Si el terrorismo de Estado y la represión violaron la intimidad requiere reconstruir también los espacios privados y la intimidad. En este contexto, las modas testimoniales corren peligros sobre los que hay que alertar (Jelín, 2002a, p. 97)<sup>9</sup>.

Apesar dessas situações mencionadas pelo autor e pelas autoras, as memórias, cumprem um papel importante para a afirmação das democracias e também no que diz respeito à justiça. Quando ocorrem mudanças institucionais em um Estado e na relação Estado-sociedade, ocorrem lutas entre sujeitos que “reclamam o reconhecimento e a legitimidade de sua palavra e suas demandas”. As memórias daqueles que foram “oprimidos e marginalizados” que tiveram suas integridades físicas afetadas, por causa das mortes, desaparecimentos forçados, torturas, exílio e prisões “surgem com uma dupla pretensão, a de dar a versão ‘verdadeira’ da história a partir de sua memória e a de reclamar justiça”. Nessas circunstâncias, memória, verdade e justiça “parecem confundir-se e fundir-se”, uma vez que “o sentido de passado de quem está lutando é, na realidade, parte da demanda por justiça no presente” (Jelín, 2002a, p. 42-43, tradução nossa).

Partindo do ponto de vista de Tzvetan Todorov de que “o uso adequado da memória é o que serve a uma causa, e não o que se limita a reproduzir o passado” (Todorov, 2002, p. 208, tradução nossa), acreditamos que os traumas relacionados ao passado ditatorial não devem ser superados, e sim ressignificados em nossa contemporaneidade para evitar-se o esquecimento. A memória deve ser entendida como um motor do regime democrático brasileiro:

Apesar de difícil, e, por vezes, dolorosa, a memória das atrocidades cometidas se afigura, também, como uma parte de políticas públicas de prevenção à violência no futuro, assim como contribuem para o desmantelamento dos mecanismos que fizeram possíveis os horrores perpetrados em face dos Direitos Humanos e Fundamentais, reconstruindo algumas relações sociais atingidas por tais processos (Leal, 2012, p. 16).

---

9 “Na época em que vivemos, na qual através dos meios de comunicação de massas se propõe uma publicização da vida privada nos *talk shows* e no *reality shows*, que banalizam os sentimentos e a intimidade, corre-se o risco de o gênero testemunho cair na exposição (excessiva?) e na espetacularização do horror. Se o terrorismo de Estado e a repressão violaram a intimidade, exige-se reconstruir também os espaços privados e a intimidade. Nesse contexto, as modas dos depoimentos correm perigos sobre os que devem ser alertados” (tradução nossa).

## UMA MEMÓRIA NÃO CONSOLIDADA: OS AVANÇOS DOS DISCURSOS PRÓ-DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL

Quando iniciamos a pesquisa de doutorado mencionada foi iniciada, em 2016, era perceptível o avanço de ondas conservadoras no cenário político brasileiro. As eleições de 2018 consolidaram tal avanço. As perspectivas para as políticas públicas acerca do direito à memória e à verdade não são mais as mesmas que presenciamos até os inícios de 2016. Nosso contexto político atual é outro, sendo que “a memória vencedora da esquerda” citada anteriormente corre sérios riscos de perder o espaço legítimo que ocupou durante anos na história recente do nosso país.

Marcos Napolitano faz referência a um revisionismo<sup>10</sup> sobre a ditadura civil-militar que não ficou refém da memória hegemônica. Nesse cenário, é crescente a legitimação de memórias de extrema-direita, que se propagam a partir das seguintes vertentes: a) o negacionismo que nega os crimes de tortura cometidos e a existência de presos políticos; b) a nostalgia que veicula uma visão romantizada do período, ressaltando uma prosperidade, “honestidade pública e segurança aos trabalhadores”; c) o autoritarismo conservador como meio legítimo para superar a “crise política e moral brasileira, rejeitando valores liberais ou socialistas”; d) o elitismo “como forma de explicar a crise moral da sociedade brasileira da era PT”; e) o moralismo que dissemina um discurso de que a política é um “reino de corrupção”, sendo necessária “uma cruzada moral” para recuperar “as instituições corrompidas pelo ‘lulismo’” (Napolitano, 2015, p. 34).

O que justifica essa nossa premissa dos riscos de a memória da esquerda perder espaços de legitimidade é o fato de o presidente da República Jair Bolsonaro declarar publicamente seu posicionamento pró-ditadura civil-militar, desconsiderando todas as violações de direitos humanos levadas a cabo durante esse período. O referido presidente em março de 2019 determinou que os quartéis comemorassem o golpe civil-militar de 31 de março de 1964. Em 31 de março de 2018, ele publicou um vídeo do Facebook no qual ele soltava um rojão em frente ao Ministério da Defesa, segurando uma faixa de agradecimento aos militares “por não terem permitido que o Brasil se transformasse em Cuba”; ainda ressaltou que “O 7 de Setembro nos deu a independência e o 31 de março, a liberdade”. Com esse ato, como bem destacou a escritora e jornalista Eliane Brum (2019), o presidente da República “determinou que os crimes contra a humanidade, portanto imprescritíveis, que deveriam ter sido devidamente punidos,

<sup>10</sup> Uma corrente revisionista com historiadores conhecidos e de inclinações progressistas pode ser notada durante os três governos presidenciais do PT. Contraditoriamente, houve uma extensão “de uma política de memória do Estado”, em consonância com a memória hegemônica, que faz severas críticas e denúncias dos crimes cometidos durante a ditadura civil-militar. Para Marcos Napolitano, esse revisionismo demonstra “uma fissura nas bases da memória hegemônica construída desde os anos 1970” (Napolitano, 2015, p. 32).

sejam agora comemorados oficialmente pelas Forças Armadas”, o que representa uma afronta e ameaça a nossa democracia:

Há vídeos dele dizendo que os militares mataram foi pouco. “Tinham que ter matado pelo menos uns 30 mil” e “se morrerem inocentes tudo bem”, afirma num deles. Seu herói declarado, Carlos Alberto Brilhante Ustra, é um torturador, reconhecido pela justiça brasileira como torturador, que chegou a levar crianças para ver os pais nus e arrebatados. Bolsonaro, quando candidato, ameaçou mandar opositores para a “ponta da praia”, referindo-se a uma base da Marinha usada como local de tortura e desova de cadáveres pelo regime de exceção. Disse também que faria uma “faxina” e que os opositores de seu Governo ou “vão para fora ou vão para a cadeia” (Brum, 2019).

Em 2009, Jair Bolsonaro colocou um cartaz em frente ao seu gabinete com os seguintes dizeres: “Desaparecidos do Araguaia. Quem procura osso é cachorro”. Há dez anos atrás, o ato do político foi noticiado como sendo ele “o único parlamentar do Congresso que defende abertamente a ditadura”. Como estamos presenciando, os tempos são outros e os defensores do governo dos militares ganham voz e espaços institucionais. Vivemos uma época de “normalização da exceção”, nas palavras de Eliane Brum, e Bolsonaro e seus apoiadores usufruem da “deformação da democracia brasileira”. O cenário político atual demonstra, ou melhor, comprova a fragilidade das instituições democráticas no Brasil (Brum, 2019).

Tratando-se das repercussões no que diz respeito às comemorações do golpe militar em 31 de março de 2019 pelas Forças Armadas, a juíza Ivani Silva da Luz, da 6ª Vara da Justiça Federal em Brasília, em 29 de março, proibiu o ato. Ela atendeu ao pedido da Defensoria Pública da União, que enfatizou “o risco e afronta à memória e à verdade” que o ato comemorativo representa, e, também, o uso do dinheiro público de forma irregular em comemorações desse tipo (Nsc, 2019).

No evento de comemoração dos 211 anos da Justiça Militar, em 28 de março de 2019, o presidente negou que havia determinado a comemoração do golpe militar. Ele afirmou que havia recomendado uma rememoração, que as Forças Armadas avaliassem o que está errado, o que está certo visando ao melhor para o futuro do país (Nsc, 2019).

Ainda se tratando das repercussões no âmbito jurídico, Maria do Carmo Cardoso, desembargadora de plantão do Tribunal Federal da 1ª Região, suspendeu no dia 30 de março de 2019 a decisão judicial que havia proibido a comemoração do golpe de 1964 pelas Forças Armadas. Para ela, o ato do governo federal não representou uma violação da legalidade nem dos direitos humanos (Pompeu, 2019). A desembargadora refutou os argumentos apresentados pela Defensoria Pública da União:

Não visualizo, de outra parte, violação ao princípio da legalidade, tampouco violação a direitos humanos, mormente se considerado o fato de que houve manifestações similares nas unidades militares nos anos anteriores, sem nenhum reflexo negativo na coletividade. Constato, ademais, que a nota divulgada pelo Ministério da Defesa, já amplamente veiculada pela imprensa, não traz nenhuma conotação ou ideia que reforce os temores levantados pelos agravados de violação à memória e à verdade, ao princípio da moralidade administrativa ou de afronta ao estado democrático de direito – o qual pressupõe a pluralidade de debates e de ideais (Pompeu, 2019).

Um dia após a decisão da desembargadora, um vídeo foi divulgado pelo Planalto exaltando o golpe de 1964. Ele foi transmitido via o WhatsApp oficial do governo federal utilizado pela Secretaria de Comunicação da Presidência. O narrador do vídeo é um homem não identificado, o qual enaltece os feitos do exército brasileiro (O Povo, 2019). A seguir a transcrição do referido vídeo:

Se você tem a mesma idade que eu, pouco mais, pouco menos, sabe que houve um tempo que o nosso céu de repente não tinha mais estrelas de outros, nem nossas vidas, nossos campos, nossos bosques mais flores e amores. Se você é jovem, já deve ter ouvido isso de seus pais. Mas se você quer mais detalhes, quer depoimentos, que ter certeza de que isso é verdade, faça uma pesquisa. Consulte os jornais, revistas, filmes da época. Você vai ver: era, sim, um tempo de medos e ameaças. Ameaças daquilo que os comunistas faziam, de onde era imposto sem exceção. Prendiam e matavam seus próprios compatriotas. Havia, sim, muito medo no ar, greves nas fábricas, inseguranças em todos os lugares. Foi aí que, conclamado por jornais, rádios, tvs e, principalmente, pelo povo na rua, povo de verdade (pais, mães, igrejas), o Brasil lembrou que possuía um exército nacional, e apelou a ele. Foi só aí que a escuridão, graças a Deus, foi passando, passando e fez-se a luz. A bandeira verde e amarela voltou a tremular, e o medo deu lugar à confiança no futuro. O exército nos salvou! O exército nos salvou! Não há como negar! E tudo aconteceu num dia como o de hoje, um 31 de março. Não dá para mudar a história! O exército não quer palmas nem homenagens. O exército apenas cumpriu o seu papel! (O Povo, 2019).

Para Clóvis Gruner, passados 55 anos do golpe civil-militar, “a eleição de Bolsonaro em 2018 e sua decisão de comemorar o golpe” representam no plano simbólico “a derrota da democracia e a vitória da memória e do sentimento autoritário”. O professor é otimista e espera que essa situação seja provisória (Gruner, 2019). Nós, pelo contrário, não vislumbramos, no momento, alternativas que levem ao enfrentamento e à superação desse contexto.

Segundo Eliane Brum, as polarizações políticas devem ser superadas e os “antiesquerdistas” não devem desconsiderar a apologia ao crime e à violência que o político em questão promove:



A parcela dos brasileiros que se declara “antiesquerdista” precisa compreender algo com urgência. O ponto do bolsonarismo não é ser de esquerda ou ser de direita. O que Bolsonaro faz seguramente é apologia ao crime e incitação à violência. Isso não tem nada a ver com ser de esquerda ou ser de direita. Uma pessoa de direita, mas com decência e respeito à lei, não faz apologia ao crime nem incitação à violência. Uma pessoa de esquerda, mas com decência e respeito à lei, também não faz apologia ao crime nem incitação à violência” (Brum, 2019).

A oposição parece não ter aprendido com os erros do passado e não consegue organizar-se de forma eficaz. Perde-se entre suas brigas internas, desarticula-se. Tanto a esquerda quanto a direita que não concorda com o projeto político que Bolsonaro representa “precisam responder com projetos, precisam convencer as pessoas de que sua ideia é melhor para a vida, precisam mostrar qual é a diferença” (Brum, 2019). Do contrário, vivenciaremos duros anos de retrocessos e de perda de direitos.

Essa realidade de avanço da direita não é um fato apenas no Brasil, a democracia liberal não deu conta de atender às expectativas e necessidades da população, nessa conjuntura a direita expande-se também pela América Latina, Estados Unidos e Europa (Goldstein, 2019, p. 17). Em nosso país, o seu fortalecimento deu-se concomitantemente com o declínio do projeto nacional desenvolvimentista do PT durante a crise do segundo mandato de Dilma Rousseff. No processo de crise e queda do governo da ex-presidenta, teve início a gestação em nosso país de “uma transformação na cultura política, em termos do debate público” (Goldstein, 2019, p. 22).

A eleição de Jair Bolsonaro em 2018 consagrou a tomada de poder da extrema-direita no Brasil. A crise política, social e econômica influenciou no aumento de sua popularidade e apoio de uma parcela significativa da população. No discurso de restauração de uma ordem levado a cabo por essa ala política, as liberdades democráticas são negligenciadas. É a primeira vez desde o fim da ditadura civil-militar que um candidato de extrema-direita “com uma agenda antifeminista, que promove o direito ao uso das armas e ataques militares às favelas é capaz de fazer sua mensagem alcançar diversos grupos da sociedade” (Goldstein, 2019, p. 25).

No momento político vivenciado no Brasil após as eleições de 2018, todas as políticas de direito à memória e à verdade consolidadas por vias institucionais estão sendo desconsideradas e desmontadas. Mais do que nunca as lutas de organizações de direitos humanos que se engendram na sociedade civil assumem uma importância política. Vivemos uma época de grandes embates e do que pode ser chamado de “negação da memória”<sup>11</sup> da ditadura civil-militar brasileira.

---

<sup>11</sup> Segundo Pierre Vidal-Naquet (1988, p. 10), “os assassinos da memória escolhem bem seu objetivo: querem atingir uma comunidade nas mil fibras ainda dolorosas que a ligam a seu próprio passado. Lançam sobre ela uma acusação global de mentira e fraude”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democracia brasileira, apesar dos resultados das urnas nas últimas eleições de 2022, teve a sua fragilidade evidenciada pelos ataques realizados à Praça do Três Poderes em Brasília, no domingo do dia 8 de janeiro de 2023, eles representaram o não respeito ao resultado da eleição para a Presidência da República, e escancarou a força das articulações em torno de uma intervenção militar no Brasil.

Diante dessa conjuntura, as lutas pelo fortalecimento do sistema democrático fazem-se presentes na cena política brasileira contemporânea. A data de 25 de outubro, que é a da morte do jornalista Vladimir Herzog, é reivindicada como um símbolo e de celebração da democracia. O Instituto Vladimir Herzog<sup>12</sup> e outras 104 entidades e movimentos estão mobilizados na cobrança para que o Estado brasileiro oficialize a data como o Dia Nacional da Democracia. Essa reivindicação está presente no Relatório Final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) responsável pela investigação dos ataques às instituições do três Poderes mencionados, cuja autoria é da senadora Eliziane Gama (Sottili, 2023).

Conforme o mencionado, organizações da sociedade civil como o instituto citado, o Núcleo de Preservação da Memória Política<sup>13</sup>, o Memorial da Resistência de São Paulo<sup>14</sup>, entre outras, representam instituições que seguem resistindo e cobrando por políticas governamentais que vão na contramão da tendência negacionista e revisionista presenciada nos últimos anos. As pesquisas realizadas nas universidades do país também contribuem nesse sentido. Cabe também não esquecer a importância de políticas públicas na área da educação para o fortalecimento dos direitos humanos em nossa sociedade. Um ensino de História e de outras áreas na educação básica engajado com a valorização e o respeito aos direitos humanos são essenciais para a consolidação dessas políticas.

## REFERÊNCIAS/FONTES

ADORNO, S. Violência, controle social e cidadania: dilemas na administração da Justiça Criminal no Brasil. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 41, p.101-127, dez. 1994.

ATENCIO, R. J. O momento da memória: a produção artístico-cultural e a justiça de transição. **Revista Anistia: Política e Justiça de Transição**, Brasília, n.10, p.114-131, jan.2016.

BRUM, E. Bolsonaro manda festejar o crime. *El Pais*, 29 de março de 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/27/opi->

12 <https://vladimirherzog.org/>

13 <https://www.nucleomemoria.com.br/>

14 <https://memorialdaresistenciasp.org.br/>

nion/1553688411\_058227.html Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República: SEDH/PR, 2009.

GALLO, C. A. **Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça: um estudo sobre o trabalho da Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

GOLDSTEIN, A. A ascensão da direita radical brasileira no contexto internacional. In: Bohoslavsky, E.; Motta, R. P. S.; Boisard, S. (Orgs.). **Pensar as direitas na América Latina**. São Paulo: Alameda, 2019. p. 17-36.

GRUNER, C. Celebrar o golpe representa uma derrota para a democracia. *El País*, 27 de março, de 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/26/opinion/1553638697\\_638185.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/26/opinion/1553638697_638185.html) Acesso em: 14 abr. 2019.

JELÍN, E. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2002a.

\_\_\_\_\_. Introdução. Gestión política, gestión administrativa y gestión histórica: ocultamientos y descubrimientos de los archivos de la represión. In: CATELA, L. da S; JELÍN, E. (Ed.). **Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad**. Buenos Aires: Siglo Veinteuno, 2002b.

JOFFILY, M. Direito à informação e direito à vida privada: os impasses em torno do acesso aos arquivos da ditadura militar brasileira. **Estudo Histórico**, Rio de Janeiro, v.25, n. 49, p.129-148, jan./jun.2012.

LEAL, R. G. **Verdade, memória e justiça: um debate necessário**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012.

LONGHI, C. R. Vigilância e visibilidade: estratégias de controle da ditadura civil-militar. **Cadernos de História**, v.15, n. 22, p. 92-113, 2004.

MENESES, U. T. B. de. Os paradoxos da memória. In: MIRANDA, D. S. de (Org.). **Memória e cultura: a importância da memória na formação cultural humana**. São Paulo: Edições Sesc, 2007. p. 13-33.

MEZAROBBA, G. (2007). **O preço do esquecimento: as reparações pagas às vítimas do regime militar (uma comparação entre Brasil, Argentina e Chile)**. 2007. 470 p. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um acerto de contas com o futuro: a anistia e suas consequências – um estudo do caso brasileiro**. 2003. 206 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NAPOLITANO, M. Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. **Antíteses**, Londrina, v.8, n.15, p. 9-44, nov.2015.

NSC, T. Juíza proíbe comemoração do golpe de 1964 pelo governo federal, **NSC Total**, 29 de março de 2019. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/juiza-proibe-comemoracoes-do-golpe-de-1964-pelo-governo-federal> Acesso em: 14 de abr. 2019.

OLIVEIRA, C. (2023a). Decreto para recriar Comissão Especial Sobre Mortos e Desaparecidos Políticos já está com Lula. **Brasil de Fato**, São Paulo, 30 de março de 2023a. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/30/decreto-para-recriar-comissao-especial-sobre-mortos-e-desaparecidos-politicos-ja-esta-com-lula> Acesso em: 28 de out. 2023.

\_\_\_\_ (2023b). Recriação da Comissão Sobre Mortos e Desaparecidos Políticos deve acontecer em 25 de outubro. **Brasil de Fato**, São Paulo, 02 de outubro de 2023b. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/10/02/recriacao-da-comissao-sobre-mortos-e-desaparecidos-politicos-deve-acontecer-em-25-de-outubro> Acesso em: 28 de out. 2023.

POMPEU, A. Desembargadora do TRF-1 derruba proibição de comemoração do golpe de 1964. **Consultor Jurídico**, 30 de março de 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-mar-30/desembargadora-trf-libera-comemoracoes-golpe-1964> Acesso em: 14 de abr. 2019.

O POVO. Planalto divulga vídeo exaltando Golpe de 64: “Exército nos salvou. Não há como negar”, **O Povo**, 31 de março de 2019. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2019/03/31/planalto-divulga-video-exaltando-golpe-de-64.html> Acesso em: 14 de abr. 2019.

PINHEIRO, P. S.; MACHADO P. H. P.; BALLESTEROS, P. K. R. O direito à verdade no Brasil. **Revista Jurídica da Presidência da República**, v. 15, n. 105, p. 17-32, 2013.

POLLAK M. (1992). Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

QUINALLHA, R. H. Com quantos lados se faz a verdade? Notas sobre a Comissão Nacional da Verdade e a “teoria dos dois demônios”, **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 15, n. 105, p. 181-204, 2013.

REIS FILHO, D. A. Ditadura, anistia e reconciliação. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 171-186, 2010.

\_\_\_\_. Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória. *In*: REIS FILHO, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. P. S. **O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2004. p. 29-52.

SOTTILI, R. 48 anos sem Vladimir Herzog: uma data para acertamos as contas com o passado. **Jota**, 25 de outubro de 2023. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/48-anos-sem-vladimir-herzog-uma-data-para-acertamos-as-contas-com-o-passado-25102023> Acesso em: 28 de out. 2023.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, M. A história como trauma. *In*: NESTROVSKI, A.; SELIGMANN-SILVA, M. (Orgs.). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000. p. 73-98.

TELES, J. de A. Os familiares de mortos e desaparecidos políticos e a luta por “verdade e justiça” no Brasil. *In*: TELES, E.; SAFATLE, V. **O que resta da ditadura**: a exceção brasileira. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012 a. p.253-299.

\_\_\_ A constituição das memórias sobre a repressão da ditadura: o projeto Brasil Nunca Mais e a abertura da Vala de Perus. **Anos 90**, v.19, n.35, p. 261-298, 2012b.

\_\_\_. (2010). As disputas pela interpretação da Lei de Anistia de 1979. **Idéias**, v. 1 n., 1, p. 71-93.

TODOROV, T. **Memoria de mal, tentación del bien**: indagación sobre el siglo XX. Barcelona: Ediciones Península, 2002.

TOLEDO, C. N. Crônica política sobre um documento contra a ditadura. **Revista Sociologia Política**, v. 17, n. 34, p. 209-217, 2009.

VIDAL-NAQUET, P. **Os assassinos da memória**: “um Eichmann de papel” e outros ensaios sobre revisionismo. Campinas, SP: Papirus, 1988.

## CAPÍTULO 9

# RESSIGNIFICANDO OS DIREITOS HUMANOS: UMA JORNADA FILOSÓFICA EM BUSCA DA DIGNIDADE INALIENÁVEL

*Marjorie Bier Krinski Corrêa*

*Rafaéla Pavéglio Gomes*

### INTRODUÇÃO

Na complexa tapeçaria que é a evolução social, os direitos humanos emergem como fios intrínsecos, entrelaçando-se na trama essencial da construção da sociedade. Mais do que meros preceitos legais, esses direitos constituem fundamentos que permeiam a estrutura primordial, proporcionando os alicerces necessários para a edificação de uma convivência impregnada de justiça e equidade. São como linhas condutoras que, ao longo da história, têm desenhado um padrão que busca assegurar a dignidade, a liberdade e a igualdade para todos os membros da comunidade global. Esta análise inicia uma jornada aprofundada e reflexiva sobre os direitos humanos, mergulhando nas várias perspectivas que enriquecem sua significância, e incorporando as valiosas contribuições de pensadores venerados nesse vasto campo de estudo.

Na trama complexa das raízes filosóficas dos direitos humanos, a obra “Segundo Tratado sobre o Governo Civil” (2001) de John Locke emerge como uma luz orientadora, iluminando a inalienabilidade dos direitos fundamentais. Locke, nesse tratado, argumenta que tais direitos não são meras concessões estatais, mas sim intrínsecos à condição humana. Em um contexto histórico marcado por significativas transformações políticas e sociais, Locke delineou um terreno sólido para a compreensão dos direitos como fundamentos essenciais para uma convivência justa.

Contrapondo a visão de Locke com os desafios contemporâneos, surge a necessidade de considerar as transformações do tecido social ao longo dos séculos. A acelerada globalização e a interconexão entre as sociedades do século XXI adicionam uma complexidade única à compreensão dos direitos humanos. Enquanto Locke abordou os direitos em um contexto predominantemente

local, a globalização demanda uma análise que transcenda fronteiras geográficas, respeitando a diversidade cultural e reconhecendo a interdependência global. Dessa forma, a obra de Locke fornece um alicerce, mas também instiga a reflexão sobre como seus princípios se adaptam e respondem aos desafios contemporâneos.

Além disso, a visão de Locke sobre a inalienabilidade dos direitos fundamentais lança luz sobre debates modernos, como a proteção da privacidade em um mundo digital. O avanço da tecnologia, embora não estivesse presente no horizonte de Locke, levanta questões pertinentes sobre a autonomia individual em um ambiente digital, destacando a necessidade contínua de adaptação e interpretação dos princípios fundamentais em face das mudanças sociais.

Assim, ao explorar as ideias de Locke à luz dos desafios contemporâneos, percebemos que sua obra continua a fornecer um arcabouço valioso, mas também destaca a necessidade de uma abordagem dinâmica na aplicação dos princípios fundamentais dos direitos humanos à realidade em constante evolução. Este diálogo entre o pensamento clássico e as complexidades contemporâneas enriquece nossa compreensão, oferecendo perspectivas cruciais para a construção de uma sociedade justa e equitativa.

No cenário filosófico que se desdobrou com Immanuel Kant, a obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” (2003) representa um marco essencial na compreensão dos direitos humanos. Kant, contemporâneo a John Locke, deslocou o foco para a ética, estabelecendo-a como alicerce fundamental para a discussão sobre a dignidade inerente a cada ser humano.

Ao postular que a dignidade provém da capacidade de agir de acordo com princípios racionais, Kant esboçou uma visão na qual a autonomia moral se torna a essência da dignidade humana. Essa autonomia não é apenas um atributo, mas sim a fundação sobre a qual repousam os direitos inalienáveis de cada indivíduo. Em um sentido mais amplo, as ideias de Kant transcenderam a era em que foram formuladas, ecoando de maneira poderosa no debate contemporâneo sobre direitos humanos.

A concepção kantiana da universalidade da moralidade apresenta-se como uma bússola que direciona os debates atuais, especialmente quando se relaciona à inalienabilidade dos direitos fundamentais. No contexto das discussões sobre privacidade em um mundo digital, as ideias de Kant adquirem uma nova relevância. A autonomia individual, central na ética kantiana, converte-se em um conceito crítico ao abordar como os princípios éticos podem ser aplicados à proteção da privacidade em um ambiente digital.

No universo digital contemporâneo, onde a tecnologia permeia a vida cotidiana, a proteção da privacidade torna-se um campo de batalha crucial. As

considerações éticas de Kant sobre a importância da autonomia individual e da ação guiada por princípios racionais provocam reflexões pertinentes. Como garantir a autonomia do indivíduo em um cenário em que a tecnologia muitas vezes se insinua como uma força que desafia a esfera privada?

Kant, ao propor uma ética baseada na autonomia moral, oferece não apenas um arcabouço filosófico robusto, mas também um convite à reflexão contínua sobre como seus princípios podem ser traduzidos e aplicados em contextos contemporâneos, especialmente diante dos desafios éticos no ambiente digital. A sua visão ressoa como um eco, lembrando-nos da necessidade premente de adaptar e interpretar os princípios fundamentais à medida que enfrentamos as complexidades em constante evolução do mundo moderno.

Ao adentrar o terreno complexo dos desafios contemporâneos ligados à globalização e à diversidade cultural, a reflexão sobre a universalidade dos direitos humanos torna-se imperativa. Martha Nussbaum, por meio de sua obra *“Upheavals of Thought”* (2001), emerge como uma voz proeminente, oferecendo ideias que transcendem fronteiras geográficas e culturais.

Nussbaum advoga por uma abordagem cosmopolita que vai além das limitações físicas do mundo, reconhecendo a interconexão inescapável das comunidades globais. Seu chamado por uma compreensão que ultrapasse as barreiras nacionais e culturais é vital em um contexto em que as fronteiras são cada vez mais permeáveis, e as interações entre diferentes sociedades se intensificam.

Esse enfoque cosmopolita não apenas desafia as premissas tradicionais, mas também amplia a narrativa dos direitos humanos, destacando a necessidade de uma perspectiva global para abordar desafios que não conhecem fronteiras. Ao fazê-lo, Nussbaum convida à contemplação profunda sobre o significado de uma cidadania global, em que a interdependência das comunidades é reconhecida como um componente vital na construção de uma ordem justa.

Essa jornada de reflexão é, portanto, um chamado à imersão na riqueza de perspectivas que permeiam os direitos humanos. A busca por compreensão vai além das normativas legais, constituindo uma incursão nas raízes filosóficas que fundamentam esses direitos. A visão cosmopolita proposta por Nussbaum adiciona uma camada crucial, reconhecendo que, à medida que o mundo evolui, a compreensão dos direitos humanos deve transcender as fronteiras limitadas de estados e culturas individuais.

A complexidade dessas temáticas reflete-se nos matizes intrincados que compõem a narrativa coletiva em constante evolução dos direitos humanos. A análise prometida apenas se inicia, promovendo aprofundamento contínuo e reflexão crítica. À medida que essa jornada progride, a compreensão dos direitos



humanos se transforma em um processo dinâmico, moldado por uma consciência global que reconhece e abraça a diversidade, promovendo, assim, a construção de um mundo mais justo e equitativo.

## **TRILHANDO OS CAMINHOS DOS FILÓSOFOS**

Ao se aventurar pela senda traçada pelos filósofos que fundamentaram os pilares dos direitos humanos, a análise é conduzida pelas figuras proeminentes de John Locke e Immanuel Kant. Cada um desses pensadores, situado em contextos históricos distintos, desempenhou um papel crucial no desenvolvimento da compreensão filosófica que serve de alicerce para a noção contemporânea de direitos humanos.

John Locke, por meio de sua obra “Segundo Tratado sobre o Governo Civil” (2001), ergueu os fundamentos de uma visão na qual os direitos fundamentais se revelam inalienáveis e intrínsecos à condição humana. Neste tratado, defende-se que o estabelecimento do governo tem por finalidade resguardar esses direitos, conferindo-lhes uma sacralidade que transcende qualquer concessão estatal. Imerso em um período de transformações políticas e sociais, Locke proporcionou uma base sólida ao afirmar que a vida, a liberdade e a propriedade são direitos naturais que antecedem qualquer pacto social.

A análise profunda das ideias de Locke revela a convicção de que tais direitos não são meras prerrogativas concedidas, mas sim elementos inerentes à existência humana. Ao postular que o governo deve proteger esses direitos, Locke delineia um paradigma no qual a preservação da vida, a busca pela liberdade e a salvaguarda da propriedade são consideradas como pilares essenciais para a convivência justa e equitativa.

Neste contexto, a imersão nas reflexões de Locke desvela não apenas uma teoria política, mas uma filosofia que penetra nas dimensões mais profundas da experiência humana. Sua visão contribuiu de maneira significativa para a fundamentação moral dos direitos humanos, instigando gerações subsequentes a contemplar esses direitos não como concessões contingentes, mas como manifestações intrínsecas da dignidade humana.

A filosofia de Locke transcende as fronteiras temporais, ecoando na construção do entendimento contemporâneo sobre direitos humanos. Ao postular que a preservação da vida, a busca pela liberdade e a salvaguarda da propriedade são não apenas direitos, mas expressões fundamentais da essência humana, Locke oferece um arcabouço que vai além do político e adentra os domínios éticos mais profundos.

A influência de Locke na fundamentação moral dos direitos humanos se desdobra como um legado duradouro, desafiando as gerações a refletirem sobre

a natureza intrínseca da dignidade. Ele ressoa como uma voz que transcende o tempo, convidando a uma análise crítica sobre como esses princípios filosóficos podem iluminar os dilemas éticos contemporâneos.

A percepção lockeana da inalienabilidade dos direitos fundamentais não apenas molda os fundamentos da convivência social, mas também sugere uma abordagem mais ampla à ética. Ao considerar esses direitos como expressões inerentes à dignidade humana, Locke estabelece um paradigma que desafia a instrumentalização dos direitos em prol de interesses circunstanciais.

Essa jornada pelos trilhos do pensamento lockeano não apenas nos conecta com os alicerces históricos dos direitos humanos, mas também nos impulsiona para uma reflexão sobre a aplicação contemporânea desses princípios. Os desafios do presente encontram ressonância nas palavras de Locke, convidando a uma análise crítica sobre como as noções de vida, liberdade e propriedade ecoam nos dilemas éticos e sociais dos dias atuais. Essa reflexão não se restringe a um exame do passado; ela se estende como uma ponte, ligando os princípios filosóficos de Locke às complexidades da sociedade contemporânea.

Assim, ao imergir nas reflexões do autor, a compreensão sobre os direitos humanos transcende a esfera legal para se tornar um convite à contemplação ética. A visão lockeana não apenas delinea um caminho para a justiça social, mas também convoca as gerações presentes e futuras a reconhecerem, respeitarem e protegerem a dignidade intrínseca que permeia a experiência humana. Essa imersão nas dimensões filosóficas da sua teoria não é meramente uma viagem ao passado; é uma jornada contínua de descoberta que lança luz sobre os desafios éticos e morais que persistem na construção de uma sociedade justa e equitativa.

Contemporâneo a Locke, Immanuel Kant, por meio de sua obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” (2003), esboçou uma ética centrada na autonomia moral como o fulcro da dignidade humana. Para Kant, a capacidade de agir de acordo com princípios racionais é o elemento que confere dignidade a cada ser humano. Suas ideias, que versam sobre a universalidade da moralidade e a importância da autonomia individual, reverberam nos debates contemporâneos sobre direitos humanos, proporcionando uma base filosófica robusta que transcende as fronteiras temporais.

A abordagem ética de Kant, enraizada na autonomia moral, eleva a dignidade humana à condição de um princípio inalienável. Segundo ele, a capacidade de agir conforme princípios racionais não apenas define a essência da dignidade, mas também estabelece o alicerce para uma moralidade universal. Kant argumenta que, ao seguir princípios racionais, cada indivíduo participa ativamente na criação das leis morais que governam a conduta humana (p. 58).

A visão kantiana sobre a importância da autonomia individual ressoa

como um farol que ilumina os debates contemporâneos sobre direitos humanos. Em um mundo marcado por diversidade cultural e complexidades éticas, a ênfase de Kant na autonomia individual sugere uma abordagem que reconhece e respeita as escolhas morais de cada pessoa. Essa autonomia não é apenas um direito; é a própria essência da dignidade, colocando a responsabilidade moral nas mãos de cada indivíduo.

Ao adentrar os debates atuais sobre direitos humanos, as ideias de Kant oferecem uma perspectiva filosófica sólida para enfrentar desafios complexos. A universalidade da moralidade proposta por Kant convida a uma reflexão sobre como os princípios éticos podem ser aplicados em uma sociedade global diversificada. A autonomia individual, segundo Kant, não apenas permite a autodeterminação moral, mas também requer o respeito pela autodeterminação dos outros, tecendo assim uma ética que transcende fronteiras e abraça a pluralidade de perspectivas (p. 97).

Em última análise, a contribuição de Kant para a filosofia dos direitos humanos é uma chamada à reflexão profunda sobre o papel da autonomia na construção de uma sociedade justa e inclusiva. Suas ideias ressoam como um convite contínuo para explorar a interseção entre autonomia, dignidade e moralidade, oferecendo uma bússola ética que orienta na busca constante por uma compreensão mais profunda e uma aplicação mais justa dos direitos humanos em nosso mundo complexo.

Ao cotejar as perspectivas de Locke e Kant, emerge um diálogo intrínseco entre esses dois filósofos notáveis. Ambos reconhecem a inalienabilidade dos direitos fundamentais, embora embasem essa inalienabilidade em concepções ligeiramente distintas. Locke fundamenta seus argumentos na ideia de direitos naturais que antecedem o pacto social, enquanto Kant destaca a autonomia moral como o princípio que confere dignidade e, conseqüentemente, inalienabilidade aos direitos.

Ao traçar esse paralelo, revela-se uma compreensão de que, apesar das variações em suas abordagens, a mensagem subjacente é a mesma: a dignidade humana é inviolável. Essa convicção comum transcende as diferenças temporais, ressaltando a universalidade da busca pela justiça e equidade. Os caminhos traçados pelos filósofos se entrelaçam, formando uma trama conceitual que continua a moldar a compreensão contemporânea dos direitos humanos.

Locke, ao ancorar seus argumentos na concepção de direitos naturais preexistentes, destaca a essência intrínseca da dignidade humana, sublinhando que tais direitos não são meras concessões legais, mas expressões fundamentais da condição humana. Kant, por outro lado, ao enfatizar a autonomia moral como o alicerce da inalienabilidade dos direitos, reforça a ideia de que a capacidade de agir de acordo com princípios racionais confere à humanidade uma

dignidade universal e inalienável.

A trama conceitual entrelaçada por esses filósofos oferece uma abordagem multifacetada para compreender a dignidade humana e os direitos fundamentais. A universalidade da busca pela justiça e equidade, evidente em ambas as perspectivas, ressoa como um apelo atemporal à consciência humana. Nesse diálogo intrínseco, percebe-se não apenas a convergência de ideias, mas também a resiliência desses princípios ao enfrentar os desafios éticos e sociais da contemporaneidade.

Dessa forma, ao mergulhar nesse encontro filosófico, a compreensão da inviolabilidade da dignidade humana ganha contornos mais profundos, tornando-se não apenas uma construção teórica, mas um chamado ético que ecoa através dos séculos. O entrelaçamento das visões de Locke e Kant delinea um caminho para a compreensão mais ampla e reflexiva dos direitos humanos, resguardando a tradição filosófica que permeia a busca incessante por uma sociedade fundamentada na justiça, equidade e respeito à dignidade de todos os indivíduos.

Essa reflexão profunda conduz à essência filosófica que permeia os direitos humanos. Ao trilhar os caminhos de Locke e Kant, a análise não apenas instiga a compreensão teórica, mas também propicia a internalização da importância da dignidade humana como o epicentro inabalável dos direitos fundamentais. Esse entendimento filosófico, repleto de nuances e interconexões, emerge como um farol orientador na jornada rumo à construção de uma sociedade fundamentada na justiça e no respeito à dignidade de todos os indivíduos.

Ao adentrar os domínios filosóficos de Locke, a reflexão revela uma compreensão profunda de que os direitos naturais, como a vida, liberdade e propriedade, não são meras concessões legais, mas sim intrínsecos à própria essência humana. Esses direitos, ao antecederem qualquer pacto social, transcendem as contingências históricas e afirmam-se como pilares fundamentais que delineiam a experiência humana. Locke, ao ancorar a dignidade humana nesses direitos inalienáveis, propõe uma base robusta para a compreensão ética dos direitos humanos.

Paralelamente, ao explorar as contribuições de Kant, a análise se depara com a concepção da autonomia moral como a pedra angular da dignidade humana. A capacidade de agir de acordo com princípios racionais, para Kant, confere uma universalidade à dignidade, transcendendo fronteiras culturais e temporais. A autonomia individual, ao ser reconhecida como o cerne da dignidade, impulsiona a responsabilidade ética e a consideração pelos outros como agentes morais igualmente autônomos.

A intersecção dessas perspectivas filosóficas revela um terreno comum: a inviolabilidade da dignidade humana. Esse entendimento transcende

divergências teóricas e diferenças contextuais, destacando-se como um princípio essencial que unifica as abordagens de Locke e Kant. Essa compreensão profunda, ao ser internalizada, não apenas guia a interpretação teórica dos direitos humanos, mas também convoca à ação moral e social.

Esse farol filosófico, oriundo da síntese entre Locke e Kant, projeta sua luz sobre os desafios contemporâneos, indicando um caminho ético na promoção da justiça, equidade e respeito à dignidade de cada indivíduo. É uma chamada à reflexão contínua sobre como os princípios filosóficos subjacentes aos direitos humanos podem ser traduzidos em práticas que efetivamente contribuam para a construção de uma sociedade na qual a dignidade de todos seja não apenas reconhecida, mas integralmente respeitada.

## **DIALOGOS CONTEMPORÂNEOS NA RESSIGNIFICAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

Ao inserir-se na contemporaneidade, a redefinição dos direitos humanos se delinea como um desafio intrigante e uma promissora oportunidade para a sociedade. A incursão filosófica, cujos alicerces foram firmados por Locke e Kant, instiga a uma análise meticulosa sobre como essas perspectivas fundamentais continuam a influenciar profundamente a compreensão dos direitos humanos nos tempos atuais.

Os princípios estabelecidos por Locke, que destacam a inalienabilidade dos direitos naturais, e as proposições de Kant, que elevam a autonomia moral como elemento central da dignidade, servem como faróis intelectuais na busca por uma compreensão mais profunda dos direitos humanos contemporâneos. Essa jornada filosófica transcende as fronteiras temporais, convocando uma reflexão sobre a perenidade e a relevância dessas bases conceituais diante dos desafios complexos enfrentados pela sociedade atual.

Nesse contexto, emerge a necessidade de expandir e contextualizar esses alicerces filosóficos diante da complexidade da contemporaneidade. Martha Nussbaum, com sua abordagem cosmopolita, adiciona uma dimensão significativa a esse diálogo. Sua obra não apenas enriquece a compreensão da dignidade humana, mas também incita a consideração das implicações práticas desses princípios em um mundo globalizado e diversificado.

A análise profunda dessas perspectivas não se restringe a um exercício teórico; é um chamado à ação. Ela convida a sociedade a examinar criticamente suas estruturas e instituições à luz desses fundamentos, explorando maneiras concretas de incorporar os princípios da dignidade humana nas interações cotidianas e nas estruturas sociais mais amplas.

Essa jornada filosófica contemporânea não busca simplesmente perpetuar

ideias do passado, mas sim dinamizar e contextualizar conceitos fundamentais para enfrentar os desafios do presente. É uma oportunidade para a sociedade não apenas compreender, mas também moldar ativamente os fundamentos éticos que orientam a promoção e proteção dos direitos humanos em um mundo em constante evolução.

Na obra “*Upheavals of Thought*” (2001), de Martha Nussbaum, emerge uma contribuição significativa para o diálogo filosófico sobre os direitos humanos, desempenhando um papel crucial na ampliação das fronteiras conceituais. Ao adotar uma abordagem cosmopolita, Nussbaum transcende as limitações geográficas, oferecendo uma perspectiva que reconhece a inescapável interconexão das comunidades globais.

Nussbaum não apenas teoriza sobre a dignidade humana, mas também a contextualiza em um mundo cada vez mais interligado. Sua abordagem pantopolista instiga uma reflexão profunda sobre como os direitos humanos podem ser aplicados de maneira prática em uma realidade globalizada, marcada pela diversidade cultural e pela complexidade das relações internacionais.

A obra da autora serve como um convite à sociedade para ir além de concepções restritas de dignidade, desafiando a compreensão convencional e incentivando uma análise que leve em consideração a riqueza de perspectivas presentes em um contexto global. Sua visão não se limita à mera teorização; é uma chamada à ação, solicitando que os princípios fundamentais dos direitos humanos sejam integrados de forma tangível nas políticas, instituições e relações internacionais.

Ao adotar essa perspectiva, Martha Nussbaum destaca com destreza a importância de reconhecer a interdependência e interconexão das comunidades em escala global. Sua obra não apenas desafia, mas instiga a sociedade a reexaminar as fronteiras convencionais, fomentando uma reflexão profunda sobre como os direitos humanos podem ser efetivamente implementados em um cenário dinâmico e interconectado.

A contribuição de Nussbaum transcende, de maneira incontestável, o mero âmbito teórico. Sua obra serve como um farol orientador na reflexão sobre como os princípios éticos subjacentes aos direitos humanos podem ser traduzidos em ações concretas. Ao enfatizar a interdependência global, ela catalisa uma análise crítica sobre como esses princípios podem ser aplicados de maneira efetiva e justa em um mundo cada vez mais complexo.

As ideias de Nussbaum ressoam como uma voz influente na discussão contemporânea sobre os direitos humanos. Sua visão inspira uma reflexão mais profunda sobre como construir um mundo mais justo e equitativo, transcendentemente independente de origens ou pertencimentos culturais, destacando a

necessidade de uma compreensão global e interconectada dos desafios enfrentados pela humanidade.

Além disso, a obra de Nussbaum transcende a contemplação abstrata da dignidade humana. Desafia a sociedade a considerar a dignidade não apenas como um princípio teórico, mas como um guia tangível para orientar políticas e práticas. Ao sublinhar a importância de ir além do mero reconhecimento formal dos direitos (p. 37), ela provoca uma reflexão sobre como esses direitos podem ser verdadeiramente incorporados nas estruturas sociais e nas relações interpessoais. Sua abordagem não apenas expande os horizontes conceituais dos direitos humanos, mas também convoca à ação. É um apelo para que a sociedade não apenas compreenda, mas internalize e implemente ativamente os princípios éticos que fundamentam a dignidade humana em um contexto global em constante transformação.

A jornada filosófica contemporânea delineia uma proposta audaciosa ao buscar expandir o entendimento dos direitos humanos para além dos sólidos alicerces estabelecidos por Locke e Kant. No epicentro desse movimento encontra-se Martha Nussbaum, cujo diálogo intrincado com essas bases fundamentais destaca a urgência premente de considerar as complexidades inerentes à globalização, à diversidade cultural e às transformações sociais no contexto da aplicação prática dos direitos fundamentais.

Nessa perspectiva, torna-se imperativo transcender as fronteiras conceituais que podem, por vezes, limitar a compreensão dos direitos humanos. Nussbaum, ao abraçar essa audaciosa empreitada, instiga uma análise crítica sobre como os princípios fundamentais desses direitos podem evoluir e se adaptar diante das intrincadas teias da globalização.

A complexidade da globalização, marcada pela interconexão e interdependência das comunidades em escala global, exige uma revisitação profunda dos paradigmas estabelecidos por Locke e Kant. Nussbaum, dialogando com essas bases filosóficas, oferece uma perspectiva que não apenas reconhece, mas também enfrenta as nuances desse fenômeno contemporâneo, destacando a necessidade urgente de uma abordagem que seja sensível à diversidade cultural, capaz de compreender as distintas realidades sociais e adaptar os princípios dos direitos humanos de maneira inclusiva.

A reflexão proposta não é meramente teórica, mas uma chamada à ação para que a sociedade se envolva ativamente na redefinição e aplicação prática dos direitos fundamentais. A obra de Nussbaum ressoa como um eco que instiga a contemplação sobre como os direitos humanos podem ser efetivamente preservados e promovidos em um cenário global dinâmico.

Nesse sentido, essa jornada filosófica revela-se não apenas como uma

expansão intelectual, mas como um compromisso urgente em compreender e abordar as transformações sociais e culturais que moldam a aplicação dos direitos humanos. Ao enfrentar essas complexidades com profundidade e reflexão, a sociedade pode avançar em direção a uma compreensão mais holística e adaptativa dos direitos fundamentais, assegurando que sua essência perdure e floresça em um mundo em constante evolução.

Dessa maneira, a ressignificação dos direitos humanos transcende o âmbito meramente intelectual, transformando-se em um convite imperativo à ação. A obra de Nussbaum não apenas incita, mas demanda uma reavaliação constante das estruturas sociais, políticas e legais à luz dos princípios fundamentais da dignidade humana, chamando para que a sociedade se envolva ativamente na construção de uma ordem que não apenas reconheça, mas também promova a dignidade inalienável de todos os indivíduos.

O desafio proposto por essa jornada é, de fato, uma convocação imperativa para uma transformação concreta. A sociedade é instada a questionar e redesenhar suas estruturas, garantindo que os direitos humanos não se limitem à salvaguarda, mas sejam incorporados de maneira intrínseca nas práticas e políticas cotidianas, enfatizando a necessidade de um comprometimento contínuo e ativo na construção de uma ordem social alinhada com os valores fundamentais da dignidade humana.

A proposta de ressignificação não se restringe a um exercício teórico; é um movimento dinâmico que convoca a sociedade a transcender as limitações do pensamento convencional. É um apelo para desafiar normas estabelecidas, repensar sistemas que possam perpetuar desigualdades e, em última análise, construir uma base sólida que assegure a dignidade inalienável de todos, sem distinção.

Esse movimento dinâmico de ressignificação dos direitos humanos não está isento de desafios. Exige coragem para confrontar sistemas arraigados, questionar pressupostos arraigados e implementar mudanças substanciais. No entanto, é uma chamada urgente para uma abordagem mais consciente e ativa na construção de uma sociedade onde a dignidade humana não seja um princípio abstrato, mas uma realidade tangível.

A reavaliação proposta por Nussbaum exige um comprometimento sério em superar as barreiras do pensamento convencional. É um aceno para dismantelar estruturas que possam perpetuar desigualdades, desafiando as normas estabelecidas que podem limitar a plena realização dos direitos fundamentais. Somente por meio desse movimento dinâmico e da redefinição constante de paradigmas sociais é que a sociedade pode aspirar a construir uma base sólida que honre e assegure a dignidade inalienável de todos os indivíduos, independentemente de suas origens ou características distintivas.



Ao unir as contribuições de Locke, Kant e Nussbaum, esta reflexão busca transcender as fronteiras temporais e culturais, proporcionando uma base filosófica robusta para a ressignificação dos direitos humanos. Essa jornada contínua é essencial para assegurar que os princípios fundamentais que permeiam os direitos humanos permaneçam relevantes e eficazes diante dos desafios e evoluções constantes da sociedade contemporânea.

A interseção desses três pensadores oferece uma perspectiva abrangente e aprofundada sobre a natureza intrínseca dos direitos humanos. Locke, ao fundamentar a inalienabilidade desses direitos em uma condição humana anterior ao pacto social, fornece a base para sua universalidade. Kant, ao destacar a autonomia moral como a fonte da dignidade humana, contribui para a compreensão ética e universal dos direitos. Nussbaum, ao abraçar uma abordagem cosmopolita, enfatiza a necessidade de adaptação contínua diante da complexidade global.

Essa união de perspectivas não é apenas uma soma de ideias, mas um diálogo entre épocas e filosofias diversas. A ressignificação proposta é enraizada na compreensão de que os direitos humanos não são estáticos; são princípios dinâmicos que necessitam evoluir em consonância com as transformações sociais, culturais e tecnológicas. Essa jornada não busca apenas preservar, mas fortalecer a essência dos direitos humanos, garantindo que eles sejam instrumentos vivos de justiça e equidade.

Nesse contexto, a reflexão proposta não é uma mera revisitação acadêmica, mas um chamado para a ação contínua. Ela convoca a sociedade a participar ativamente na ressignificação e na implementação prática dos direitos humanos. A jornada filosófica aqui empreendida representa um compromisso em forjar uma compreensão mais profunda e inclusiva desses direitos, que vá além de fronteiras geográficas e limitações culturais.

Portanto, essa interseção de pensamentos não apenas ilumina o caminho para a ressignificação, mas também reafirma a importância de uma abordagem filosófica contínua na promoção dos direitos humanos. É uma busca incessante por uma compreensão mais rica, mais adaptável e mais alinhada com os valores intrínsecos da dignidade humana, perpetuando assim a relevância e a eficácia dos direitos humanos na complexa tessitura da sociedade contemporânea.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao adentrar as reflexões filosóficas de Locke, Kant e Nussbaum, desvela-se uma trama complexa que conecta as bases teóricas dos direitos humanos às implementações práticas no contexto contemporâneo. Estes pensadores, distanciados temporalmente, legaram conceitos que transcendem as épocas, fornecendo insights profundos sobre a natureza e o propósito dos direitos humanos.

Locke, em sua obra, fundamenta os direitos humanos como inalienáveis e intrínsecos à condição humana. Sua filosofia orienta a necessidade de políticas públicas que preservem os direitos fundamentais como pilares inegociáveis da sociedade. A vida, a liberdade e a propriedade, para Locke, não são concessões estatais, mas prerrogativas inerentes à existência humana. Esta abordagem guia políticas que buscam proteger esses direitos contra interferências excessivas do Estado, fortalecendo a base de uma sociedade justa.

Por outro lado, Kant eleva a discussão para a autonomia moral. Sua ética, centrada na capacidade de agir de acordo com princípios racionais, oferece um paradigma para a compreensão ética e universal dos direitos humanos. Esta perspectiva inspira práticas legais que buscam a aplicação consistente dos direitos a todas as pessoas, independentemente de diferenças individuais. A universalidade da moralidade kantiana transcende fronteiras, chamando a sociedade a reconhecer e proteger a dignidade humana como princípio fundamental em suas estruturas legais.

Nussbaum, contemporânea a nós, contribui com uma abordagem mais cosmopolita, reconhecendo a interdependência global das comunidades. Sua visão influencia políticas públicas que enfrentam questões transnacionais, desafiando a conscientização social a repensar fronteiras convencionais diante de um mundo interligado.

Esta convergência de pensamentos não é uma mera soma de ideias, mas um diálogo entre épocas e filosofias diversas. A ressignificação proposta é enraizada na compreensão de que os direitos humanos são princípios dinâmicos que necessitam evoluir com as transformações sociais, culturais e tecnológicas. A interseção dessas filosofias não busca apenas preservar, mas fortalecer a essência dos direitos humanos, garantindo que eles sejam instrumentos vivos de justiça e equidade.

Ao considerar a implementação prática dessas ideias na sociedade contemporânea, é imperativo enfrentar desafios complexos, especialmente na era digital. Questões relacionadas à privacidade, acesso à informação e proteção contra abusos tecnológicos demandam adaptação constante das abordagens inspiradas nas filosofias clássicas. Esse desafio contemporâneo convoca a sociedade a repensar as estratégias de proteção dos direitos humanos diante das dinâmicas transformadoras do mundo digital.

A influência destas ideias nas políticas públicas propõe a proteção concreta dos direitos fundamentais, buscando reduzir disparidades sociais e econômicas, tanto em nível nacional quanto internacional. A aplicação universal dos direitos, fortalecida pelas práticas legais, requer uma abordagem adaptativa para enfrentar questões emergentes na era digital. A conscientização social, por sua

vez, demanda educação contínua e engajamento ativo, fomentando o diálogo e a compreensão intercultural.

Nessa convergência de pensamentos, percebemos não apenas uma soma de ideias, mas uma trama conceitual que propõe uma jornada necessária na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A resignificação proposta não é apenas um exercício teórico, mas um movimento dinâmico que convoca a sociedade a transcender as limitações do pensamento convencional. É uma chamada para desafiar normas estabelecidas, repensar sistemas que possam perpetuar desigualdades e, em última análise, construir uma ordem social que reflita os valores fundamentais da dignidade humana.

## REFERÊNCIAS

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

NUSSBAUM, Martha. **Upheavals of Thought**. Nova York: Cambridge University Press, 2001.

## CAPÍTULO 10

# O LEGADO DE SILVIO SÁNCHEZ GAMBOA: VIDA E LUTA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO

*Manoel Francisco do Amaral*

### 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo revelar as contribuições de Silvio Sánchez Gamboa, o qual atuou no Departamento de Filosofia e História da Educação- DFHE, na Universidade Estadual de Campinas/SP, no período de 1987 a 2022, quando data seu falecimento no dia 22 de novembro do mesmo ano. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Para realizá-la foi preciso partir de uma leitura contextualizada com base em análise, interpretações de dados, articulações críticas entendimento e releituras. Sabe-se que para uma pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, são atitudes básicas no processo de desenvolvimento dos trabalhos. Reitera-se que a pesquisa, além de qualitativa é também epistemológica e por meio da Plataforma Lattes CNPQ, foram explorados os dados relacionados à vida acadêmica de Sánchez Gamboa.

Considera-se a relevância do estudo pela vasta contribuição do filósofo na luta pela democratização da educação como direito humano. Por outro lado, defende-se que não se pode desconsiderar o estado da arte quando se pretende uma pesquisa sobre determinado campo do conhecimento. Quanto ao problema da pesquisa Sánchez Gamboa, em *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas* defende que “as perguntas são as locomotivas do conhecimento, daí a sua importância nos projetos de pesquisa” (SANCHEZ GAMBOA, 2013, p.87). Portanto tomando base o próprio pensador como referencial teórico metodológico, aponta-se que a pergunta que norteia esta pesquisa é exatamente: “Como se revela o legado deixado por Silvio Sánchez Gamboa para a continuidade de luta em defesa da democratização da educação como direito humano?” A partir deste problema será empenhada uma busca no sentido de revelar a sua grandiosidade acadêmica e não desconsiderar a relevância do autor para continuidade das pesquisas epistemológicas, seu método de análise denominado de ‘Esquema

Paradigmático” (SANCHEZ GAMBOA, 2008, p.72) e abrir possibilidades para novas pesquisas em relação ao legado deixado como pesquisador. Em relação à metodologia, arrisca-se apontar como tendência o materialismo crítico-dialético, haja vista que, para o desenvolvimento foi necessário levar em conta o respeito à história e o contexto em que os fatos acontecem. A partir dessa abordagem, foram consideradas as categorias de temporalidade, historicidade, evolução e transformação para explicar os fenômenos haja vista que, são longos anos de produção acadêmica e grande a contribuição de Sánchez Gamboa, desde o ano de 1987 até 22 de novembro de 2022, registrados na Plataforma Lattes CNPQ.

São muitos os resultados do seu trabalho tanto na docência da Graduação, nos Programas de Pós-Graduação ou ainda nas pesquisas e extensão universitária. Ressalta-se que, além da Universidade Estadual de Campinas, atuou em várias instituições estaduais, federais e internacionais públicas e privadas, envolvendo alunos, professores, pesquisadores, crianças em situações de vulnerabilidade social, Movimentos dos trabalhadores sem-terra- MST, dentre outros. Considera-se a extrema necessidade que as pessoas conheçam a sua obra, pois, trata-se de muitas produções de livros, capítulos, apresentações de trabalhos, grande quantidade de participações em bancas de qualificações e defesas, orientações, oficinas e projetos de pesquisas e muito mais, ou seja, sua história por si só, revela a necessidade da preservação da sua memória, tanto como pessoa humanizada e humanizante, quanto, responsável por um legado de uma vida toda de luta pela democratização da educação como direito humano. E, é isto o que se pretende mostrar com este artigo.

## **2. RELAÇÕES DE AFETO E ACOLHIMENTO**

Refletir sobre o legado de Silvio Sánchez Gamboa é algo relativamente fácil: um ser humano ímpar, professor, acolhedor, orientador, amigo, admirável, respeitoso, principalmente nos momentos em que seus orientandos mais precisavam. Os momentos de limitações eram superados com uma rápida conversa; sua capacidade de articular e recolocar o orientando na correta direção a pesquisa, era de um encantamento a qualquer pessoa. Não é demais lembrar que nos primeiros passos da vida acadêmica, o primeiro memorial, primeiro artigo de livro, mesmo não sendo o orientador oficial, esteve sempre na retaguarda com sua preciosa atenção. A confiança que ele depositava nos seus alunos, era algo de extrema importância para o crescimento acadêmico; por outro lado a confiança que os alunos também depositam nele era inquestionável.

Durante a elaboração do memorial, no ano de 2010, por ocasião do curso de Mestrado em Educação, enquanto cursava a Disciplina “ED 307, Epistemologia da Educação”, deixou claro que ciência e fé não se misturam.

Não que seja preciso desconsiderar a fé como visão de mundo das pessoas, mas, a construção da consciência de que no mundo científico, a fé não tem lugar, exceto, quando vista pelo senso comum, como algo de mitológico, um conhecimento passado de geração a geração e quando as respostas para os problemas do homem já estão prontas. Com toda a sua sabedoria e respeito, soube fazer compreender que, embora com muitos conflitos entre fé e razão, são formas diferentes de ver o mundo e que merecem todo respeito. Era com essa capacidade de humanização que Silvio Gamboa conduzia os trabalhos com todos seus alunos, fossem eles orientandos oficialmente ou não.

Um fato de extrema importância para quem chega à universidade e precisa de um acolhimento: sempre no início do ano letivo o famoso e esperado “bota dentro” era ação certa. Desperta saudade daqueles momentos em que os alunos aprovados nos processos seletivos eram acolhidos por ele, em sua casa, para uma celebração. Por outro lado, também, ao término de um curso ou de um evento, como por exemplo as “Oficinas para construção de projetos de pesquisas”, as quais aconteceram por mais de 20 edições durante sua vida acadêmica na UNICAMP, sempre ocorriam os “bota-fora”, para comemorar o sucesso das ações. A quem teve o privilégio de fazer parte desse movimento, não há como não lembrar com carinho e respeito da sua atenção e seu legado deixado para com a Faculdade Educação da Unicamp e para a vida dos alunos e professores envolvidos. Até mesmo as caipirinhas coletivas faziam parte do ritual de acolhimento.

É reconhecido a relevância do ritual acadêmico até para se escrever um texto, mas, ao falar desse pesquisador, considera-se relevante não desconsiderar tais momentos marcantes, assim como, diferenciados no que tange ao envolvimento e acolhimento que dispensava aos seus alunos. Reitera-se que Sanchez Gamboa deixou sua história marcada na vida das pessoas tanto na academia quando fora dela. Uma dessas experiências, foi um dia de pescaria que realizado juntos. Foi na cidade de Indaiatuba, por volta do ano de 2015. Não houve sucesso na pesca, nem mesmo um lambari caiu no anzol, mas, o Professor Gamboa, com muito bom humor disse: “eu quero levantar a hipótese de que pesca é uma questão de sorte, mas, hoje a sorte está com os peixes” Esse era Silvio Sánchez Gamboa; bom companheiro, bem-humorado, grande amigo. No final desse dia, ele que como hóspede em um final de semana, depois de umas boas risadas, ainda teve tempo para sentar-se e orientar sobre uma sequência de leituras. Portanto, numa visão de totalidade, o afeto demonstrado pelo orientador Sánchez Gamboa sempre afetou em muito todo o seu alunado e orientandos, no sentido de buscar sentido até nas pequenas ações para a construção de uma pesquisa que estivesse relacionada ao mundo da necessidade ao mesmo tempo que fizesse sentido à vida.

### 3. ATUAÇÃO E PRODUÇÃO ACADÊMICA

Tomando como base os registros na Plataforma Lattes CNPQ, a partir da busca pelo nome do Doutor Silvio Sánchez Gamboa, encontra-se seu currículo lattes, extremamente organizado e atualizado; disponível em Currículo do Sistema de Currículos Lattes (Silvio Ancisar Sanchez Gamboa) (cnpq.br), ID Lattes: 6940827846374697, com acesso em 11.abr.2023 e sua última atualização em 24/02/2022, meses antes do seu falecimento.

Considera-se necessidade de uma análise epistemológica, como ele bem defendia, como meio para expor com fidelidade à sua vida acadêmica. A análise epistemológica conforme aponta Sánchez Gamboa, corresponde a uma questão bem prática, uma vez que é o uso dos conceitos de teoria, conhecimento, paradigmas, epistemologia, abordagem epistemológicas que se aplicam à análise da produção do conhecimento de outros pesquisadores. Portanto, considera-se a necessidade de um estudo sobre a produção do filósofo como meio de construir um conhecimento e responder à pergunta síntese citada na elaboração do problema desta pesquisa. Assim, desde uma visão geral de currículo, percebe-se grandiosidade do filósofo Gamboa ao registrar que das suas longas 105 páginas de currículo lattes, encontra-se uma rica síntese, quando o próprio escreve sobre sua trajetória acadêmica, a qual será revelada neste artigo, mesmo que o escritor não tenha condições e nem competência, suficiente, para revelar a grandiosidade do pensador em questão. Portanto, aqui apenas algumas aproximações.

Como sempre aponta o Professor Dr. César Aparecido Nunes, amigos inseparáveis, Gamboa era seu “fiel escudeiro”. Ao considerar a expressão “fiel escudeiro” como aquele que é **devotado, confiável e íntegro**; um amigo que fará de tudo para defender e proteger quem ele gosta. Gamboa era tudo isso; fazia de tudo para acolher a todos e tais ações aconteciam tanto nas reuniões do grupo Paideia quanto na cantina da universidade e do Bairro Barão Geraldo em Campinas/SP. O mesmo ocorria em outras localidades onde estava a desenvolver algum trabalho acadêmico dos quais, alguns eventos acadêmicos realizados na Universidade Federal de São Carlos - SP; Universidade Federal de Salvador - BA; Universidade Federal de Vitória -ES e por um período de mais de 12 anos, em sua companhia na Universidade Estadual de Campinas -SP. O certo é que, seu currículo dispensa comentários, mas, como o próprio incentivava sobre a necessidade de uma boa análise epistemológica como ferramenta para o rastreamento de uma produção acadêmica, considera-se que sua história merece ser visibilizada a fim de desvelar como se revela o legado deixado por Silvio Sánchez Gamboa para a continuidade de luta em defesa da democratização da educação como direito humano.

### ***3.1 Disciplinas oferecidas pelo pensador na pós-graduação***

Reitera-se que Sánchez Gamboa, atuou como Professor Titular MS-6, Regime de Dedicção Exclusiva, na área de Filosofia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, tendo sido aprovado em concurso público “realizado em 27-11-2009, homologado pela Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão do Conselho Universitário em 02/03/2010”. Tomando como base o período de 1987 a última atualização do seu currículo lattes, em 24/02/2022 e considerando ainda tripé ensino, pesquisa e extensão, pretende-se revelar quais disciplinas e o nível em que atuou Sánchez Gamboa durante a sua vida acadêmica. Assim, a primeira observação realizada foi em relação às disciplinas oferecidas tanto da graduação quanto no programa de pós-graduação, no período de 1987 a 2022, explicitadas a seguir:

A disciplina “ED307 Epistemologia e Pesquisa em Educação”, referente ao nível de pós-graduação, mestrado e doutorado em educação, foi oferecida nos anos de: 2014, 2013, 2012, 2011, 2010, 2009, 2008, 2007, 2006, 2005, 2004, 2003 e 2001. Ressalta-se que a disciplina não foi oferecida no ano de 2002 e somente nos anos de 2014, 2013 e 2012 foi oferecida nos dois semestres do ano; nos demais apenas durante um semestre. A disciplina Atividades Programadas de Pesquisa de Mestrado e Doutorado I e II aparecem na sua história em 2014, 2012, 2011, 2008, e 2003; EF 102, Teoria do Conhecimento, é ministrada em 2011, 2010, 2004, 2001, 1999, 1998 e 1992; “ED 393/B - APP II” - Doutorado, Pós-Graduação em Educação, em 2008, 2006 e 2005; “ED391 - Atividades Programadas de Pesquisa – Mestrado”, Pós-Graduação em Educação, em 2008 e 2005; FE 904-Metodologia do Trabalho Científico e Pesquisa Educacional, em 1999; Filosofia da História, em 1995 e 1994; “Método da Filosofia: As epistemologias Modernas”, oferecida em 1994, 1989 e 1987; “Projetos de teses de doutorado”, oferecida no curso de Doutorado em Educação” na UFSM em 1993; “Metodologia em Pesquisa Educacional: Doutorado em Educação”, UFSM, 1993; “Abordagens metodológicas na Pesquisa Educacional”, 25 e 26.11, Convênio com a UFSM, RS, 1991; EP732, “Epistemologia das Ciências da Educação”, 2007, 2005, 1990. A disciplina “Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa Educacional”, Curso de Mestrado em Educação, UNAMA, Belém, foi oferecido pelo Convênio PUCCAMP de 1994; Seminários de Pesquisa em Educação, 1993; disciplina “Análise do Currículo”, 1993; - Os cursos de pós-graduação em Educação: tendências e novas áreas de conhecimento, UA-UNAMA, convênio com a Unicamp, 20 horas, jan. 1993. 08/1992 - 12/1992 Ensino, Mestrado em Educação, Nível: Pós-Graduação, 1992; “Fundamentos da Pesquisa em Educação”, 1989, 1990, 1991 e 1993; “PEDL034 - Pesquisa educacional curso: Pedagogia” - Campus Maceió, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006,



2019 e 2020; a disciplina “Seminário de Pesquisa Educacional”, Universidade da Amazônia, Belém, PA, 1998; “Introdução à pesquisa educacional”, oferecida em 1997, 1996, 1995 e 1993 na Faculdade de Direito da PUCCAMP.

Ressalta-se, portanto que, há um merecimento de atenção em relação à produção acadêmica e laboral do pensador Silvio Sanchez Gamboa.

### ***3.2 Ações do pensador na graduação entre 1987 e 2022***

Percebe-se pela relação que virá a seguir a densidade que foi a atuação de Sánchez Gamboa em relação ao oferecimento de disciplinas nos cursos de graduação na UNICAMP. A saber:

A disciplina “EL870, Prática de ensino de filosofia e estágio supervisionado I”, surge apenas no ano de 1999, nos dois semestres, na graduação; “EL770, Disciplina Prática de Ensino de Filosofia e Estágio Supervisionado II”, aparece em seu currículo como ministradas em 1998, 1999, 2010 e 2014, sendo apenas em um semestre por ano; “EL 774”, são ministradas em 2014, 2013, 2011, 2010, 2009, 2008, 2007, 2006, 1999 e 1998; “EL770, disciplina “Prática de Ensino de Filosofia e Estágio Supervisionado II”, surgem em 2014, 2010, 1999 e 1998; “EP230”, ministrada nos anos de 2013, 2008, 2006, 2005, 2004, 2001, 1999, 1998, 1989, 1988; “Seminário de Integração Curricular” – aparecem apenas no de 2011 para duas turmas; “EP111, Fundamentos da Educação Especial”, ministradas nos anos de 2007 e 2008; EP31, “Pesquisa e Prática Pedagógica II” em 2008; a disciplina “EP 631, Teorias da Educação”, surge apenas no ano de 2009, realizada como Atividade de Extensão Universitária no CEL (Centro de Estudos de Línguas); “EP209/A, Seminários de Pesquisa Pedagógica II”, Curso de Graduação em Pedagogia, ministrada em 2009, 2008 e 2007; “EP208/A, Pesquisa Pedagógica II”, Curso de Graduação em Pedagogia, oferecida em 2007; “EP732, Pesquisa Pedagógica II”, Curso de Graduação em Pedagogia em, 2007, 2005 e 1990, sendo que nos dois últimos anos é oferecida nos dois semestres do ano; “EP315, Pesquisa e Prática Pedagógica I”, Curso de Pedagogia, em 2004; “EP210/A, História da Educação II”, Curso de Graduação em Pedagogia, em 2004; “ED392, Atividades Programadas de Pesquisa de Mestrado e Doutorado”, em 2003; “EP130, Filosofia da Educação I”, Curso de Graduação em Pedagogia, oferecida em 2002, 2001 e 2000; “EL770, Prática de Ensino- Licenciatura em Filosofia”, em 2001, 1999; “EL653, Didática aplicada ao ensino de filosofia”, Curso de Licenciatura em Filosofia, em 2001 e 2000; “EL 180, Fundamentos filosóficos educacionais: filosofia e história da educação”, surge apenas em 1999; “FE080, Disciplina Metodologia do Trabalho Científico e Pesquisa Educacional”, em 1999; “EL653, Didática aplicada ao ensino de filosofia”, 2001, 2000 e 1998; “EL180, Disciplina Fundamentos da

Educação: Filosofia e História, 1999; 1997, 1996, 1993, e 1989; “Introdução à Pedagogia”, oferecida em 1997, 1996, 1994, 1993, 1992 e 1991; “”, oferecida em 2007, 1996 e 1995; “EP809 - Trabalho de Conclusão de Curso II”, em 1996; “Estrutura e Funcionamento do 1. e 2. Graus: Educação e Sociedade”, Curso de Licenciatura em Filosofia, 1990; “Filosofia da Educação II”, 1989 e 1988; a “Filosofia das Ciências Humanas”, 1989; “EF809”, oferecida em 1997, 1996 e 1993; “Metodologia da Pesquisa Pedagógica”, 1998 e 1986; “Metodologia do ensino jurídico”, 1997; “Introdução à pesquisa educacional”; Disciplina “Educação e Sociedade” - Curso de Serviço Social e Biblioteconomia, em 1986. Portanto, dada a apresentação é inquestionável a rica contribuição do pensador para com a formação de novos professores e pesquisadores na Área da Educação.

Foi preciso um longo parágrafo para aproximar à expressão do tamanho da sua contribuição acadêmica. Obviamente não se tem a pretensão de esgotar o assunto por aqui. Levando em consideração a quantidade de seus orientandos, isto por si só poderia ser uma grande oportunidade de produção tomando como base os próprios relatos dos alunos. No entanto, a proposta para este artigo foi, simplesmente, revelar o que há de disposição sobre sua vida acadêmica disponível na Plataforma Lattes CNPQ. Assim, a seguir serão expostos seus vínculos institucionais.

### ***3.3 Vínculos Institucionais***

Ressalta que Sánchez Gamboa deixou suas “marcas” e ensinamentos por várias instituições de educação superior, levando-se em consideração o crescimento de um aluno ou grupo de alunos durante as aulas e por meio das pesquisas, mas, também, por meio das relações com os educadores, “boas sementes” foram espalhadas por grande parte do Brasil e do mundo, haja vista que o currículo lattes deste autor, revela suas viagens e vínculos institucionais em vários locais dentro e fora do Brasil. A síntese a seguir pode ser esclarecedora quanto ao seu grau de influência na educação brasileira e de outros países.

Sánchez Gamboa chegou ao limite da sua carreira na Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, ocupando o cargo de Professor Titular MS-6, em Filosofia da Educação desde o ano de 2010, mas, conquistou a Livre Docência em Filosofia da Educação em 2000, tendo sido contratado pela instituição no ano de 1987 na condição de Professor Colaborador, MS-5, sempre com jornada exclusiva de trabalho com a carga horária de 40 horas semanais.

Chama a atenção a força de influência de Gamboa, pelos muitos lugares e instituições nas quais trabalhou academicamente, inclusive, para além da Unicamp. A saber: de 2016 a 2022, trabalhou como colaborador em projeto de pesquisa na Universidade Federal do Pará; de 2002 a 2006 e no período de 2018 a 2022, atuou na Universidade Federal de Alagoas, UFAL na função de professor

visitante e orientador de pesquisas; em 2009, atuou na Universidad Nacional de Córdoba, UNC, também como professor visitante em cursos da pós-graduação; de 2003 a 2006 e depois em 2008, na Universidade Federal da Bahia, BA, foi Colaborador voluntário e orientador de pesquisas; no ano de 2006, trabalhou na Facultad Latino Americano de Ciencias Sociales- Argentina, FLACSO; atuou como Professor visitante por meio do convênio com a UNICAMP; de 2001 a 2004, na Universidade do Oeste Paulista- UNOESTE; foi professor visitante; no período de 1998 a 2000, na Universidade do Contestado, UNC, Brasil; professor visitante; de 1993 a 1997, na Pontificia Universidade Católica de Campinas, PUCCAMP; professor, coordenador de programa de mestrado; de 1989 A 1990, na Universidade Católica do Chile, PUC-Chile, desempenhou a função de professor visitante, por meio do convênio com a PUCCAMP; de 1982 a 1983, foi aluno de mestrado na Universidade de Brasília, UNB e já em 1983, professor de graduação na Universidad Pedagógica Y Tecnológica de Colômbia, seu país de origem.

Ressalta-se que na sua pátria, Colômbia, no período de 1969 a 1975, cursou a graduação na Universidade de San Buenaventura, Bogotá, Colômbia; de 1975 a 1976, na Cooperativa de Boyacá, CSDB, atuou como Presidente do Comitê de Integracion; de 1974 a 1980, foi Professor e Diretor do Colégio Cooperativo de Colômbia, CCB, Colômbia e por fim, no ano de 1978, atuou como Diretor Associado do Liceu Santo Domingo de Tunja, LSDT, Colômbia.

Portanto, reitera-se que Sánchez Gamboa, teve uma atuação e influência muito forte tanto na educação nacional quanto internacional, atuando seja como docente, quanto na parte administrativa e como pesquisador influenciando muitas pessoas durante sua atuação acadêmica. Ressalta-se de sede já que o pensador tem uma biografia incontestável na sua essência e na qualidade acadêmica, o que também se revela quanto ao seu envolvimento em projetos de pesquisa e de extensão universitária que, acabaram beneficiando muitas pessoas durante toda sua trajetória acadêmica.

### ***3.4 Projetos de pesquisas entre 1973 e 2022***

Durante tantos anos de empenho para a realizações e orientações de pesquisas, considera-se de extrema relevância que a produção acadêmica de Sánchez Gamboa e sua memória, sejam preservadas e divulgadas a fim de que não se perca com o tempo, ou seja, sua obra precisa ser mantida viva e este deveria ser um dos compromissos de pessoas que foram seus orientados e é o que se pretende neste momento com o rastreamento da sua produção acadêmica, quando somam 23 projetos de pesquisas, dentre os identificados.

Portanto, considera-se necessário olhar para os projetos de pesquisas do autor os quais contribuem para revelar a sua grandiosidade enquanto

coordenador, orientador e pesquisador de projetos matriciais, para os quais foram envolvidos diversos pesquisadores e várias instituições, haja vista que, de acordo com as informações a seguir, no período de 1987 a 2022 foram desenvolvidos 23 projetos de pesquisas dessa natureza. Observa-se que as pesquisas têm duração entre 01 (um) e 04 (quatro) anos e ocorreram em parceria com diversas instituições e locais diferentes, nos Programas de Pós-Graduação (PPG). Vejam:

**Quadro 1.** Projetos de pesquisas coordenados por Sanches Gamboa no período de 1973 a 2022.

Ordem	Período	Títulos dos Projeto
01	2022	Conhecimento Filosófico e Formação Epistemológica em Programas de Pós-Graduação em Educação da Amazônia Paraense. (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Amazônia Paraense); estava em andamento. PPG Universidade Federal de Alagoas, UFAL.
02	2020	A produção do conhecimento sobre a educação de jovens e adultos no PPGE/UFAL (2002-2019): balanços e perspectivas.
03	2019- 2021	A Construção do Conhecimento na Área de Educação: Um estudo sobre obstáculos epistemológicos, processos de investigação e produção do conhecimento científico no Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Universidade Federal do Pará.
04	2019	A produção dos grupos e linhas de pesquisa do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Alagoas -PPGE-UFAL: balanços epistemológicos e avaliação qualitativa (2002-2019).
05	2016 – 2022	Produção do Conhecimento em Educação Física na região Norte do Brasil - EPISTEFNORTE Descrição: Análise da produção do conhecimento de Mestres e doutores em Educação Física que atuam na região Norte do Brasil.
06	2011- 2015	Produção do conhecimento em Educação Física: impacto do sistema de pósgraduação das regiões sul e sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região nordeste. FE/ UNICAMP.
07	2010- 2016	Métodos, Epistemologias e Teoria do Conhecimento na pesquisa educacional: a produção dos doutorados em educação no Estado de São Paulo: 1985-2008. FE/ UNICAMP.
08	2010 -2011	Produção do conhecimento da Educação Física no Estado de Alagoas: balanço crítico, tendências e possibilidades para a formação profissional na região. FE/ UNICAMP.
09	2015 – 2019	Produção científica em Educação Física no Nordeste do Brasil: os impactos do sistema de pós-graduação -região sudeste- na produção de docentes, mestres e doutores e na implementação da pesquisa nas instituições formadoras da região nordeste. FE-UNICAMP/ FE-UFBA.
10	2007 – 2010	Projeto Integrado de Pesquisa continuidade do Plano de Trabalho 2009-2012 - Problemáticas significativas do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento, das políticas públicas e da formação de professores de Educação Física e Esporte. LEPEL/ FACED/ UFBA.

11	2007 – 2010	Tendências predominantes na América Latina nas duas últimas década. Realizado a partir de levantamento bibliográfico com participação de pesquisadores da Argentina, Colômbia, Cuba, Venezuela, Espanha, México e Brasil.
12	2006 -2009	A relação entre pesquisa e ensino na formação do educador: as pedagogias de pergunta e da resposta.
13	2006-2007	A Construção dos Grupos e Linhas de Pesquisa no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP: conflitos e desafios. FE- UNICAMP.
14	2005-2008	Estudos comparados na América Latina (Brasil, Colômbia, Argentina, Venezuela, Peru e Bolívia).
15	2003-2005	Questões epistemológicas e gnosiológicas na produção do conhecimento na pós-graduação (1985-2002): os doutorados em educação no Estado de São Paulo. Descrição: Grupo de Pesquisa Paideia FE/UNICAMP, início em outubro de 2005. FE-UNICAMP.
16	2002-2006	A produção do conhecimento em Educação Física nos Estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe), 1982-2004: balanço e perspectivas. FE- UNICAMP; LEPEL (Bahia, Alagoas, Pernambuco e Sergipe).
17	2002-2006	Questões Epistemológicas e Gnosiológicas na Produção do Conhecimento na PósGraduação (1985-2002): os doutorados em educação no Estado de São Paulo. FE- UNICAMP e UFAL.
18	1998-1999	Projeto de pesquisa desenvolvido a partir de uma linha de pesquisa - LEPEL - inserida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFBA.
19	1996-1997	Epistemologia e Educação: balanço e perspectivas. FE- UNICAMP.
20	1993-1995	Do Projeto Pedagógico à Identidade Social: o processo de avaliação da PUCCAMP 1971- 1991 (Projeto de Pesquisa do Grupo de professores do Curso de Mestrado em Educação da PUCCAMP.
21	1983-1987	Epistemologia da Pesquisa em Educação: a produção dos cursos de pós-graduação do Estado de São Paulo (1985-1992). PUCCAMP.
22	1982-1983	Epistemologia da Pesquisa em Educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas. UNICAMP.
23	1973-1975	Análise Epistemológica dos Métodos na Pesquisa Educacional. UNICAMP.

**Fonte:** Elaborado por Manoel Francisco do Amaral

### ***3.5 Impactos na extensão universitária***

Se a produção por meio de coordenação de projetos de pesquisas é relevante, não é menos a produção por meio de Projetos de Extensão Universitária, um dos pilares da academia. Sánchez Gamboa conta com 19 projetos desenvolvidos no período de 1987 a 2022, divididos em outros períodos como é possível verificar na planilha listada a seguir. Ressalta-se que os seus projetos acabam por envolver alunos dos cursos de mestrado e doutorado, professores da educação

básica pública, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e outros membros da comunidade em geral. A saber:

**Quadro 2.** Atividades de extensão universitária no período de 1987 a 2022.

Ordem	Período	Projetos
01	2015-2016	Trilharestórias: leitura, diagnósticos e memórias dos Movimentos Sociais. Atua junto a educadoras e educadores de Movimentos Populares, que atendem crianças e adolescentes excluídos de vivências e produções artísticas promovidas pela sociedade. Contemplou 03 alunos da graduação, 01 de Mestrado acadêmico e 01 de Doutorado.
02	2011 a 2022	Educação e Autonomia: novos desafios. Financiado pelo PROEXT/Ministério da Educação, com benefício a 07 bolsistas, sendo 06 alunos de Mestrado Acadêmico e 01 de Doutorado.
03	2011-2015	Projeto de extensão universitária com financiamento do PROEXT-MEC 2010. Atuação junto ao MST do assentamento Elizabeth Teixeira, Limeira SP. Beneficiados 06 alunos da Graduação.
04	2008-2011	Atividades de Extensão Universitária com apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. Situação, com benefício de 12 alunos da Graduação, 02 do Mestrado acadêmico e 01 do Doutorado.
05	2006 a 2022	Assessor pedagógico voluntário da fundação arca - amor e respeito à criança e ao adolescente, Vila Anchieta, Campinas, com benefício a 80 crianças em situação de risco.
06	03/2009 a 07/2009	Executor do Projeto do filme de longa duração sobre inclusão social de deficiente
07	08/2008 a 12/2008	Oficina de trabalho de 189 minutos intitulada “Relación entre teoría y práctica em los procesos pedagógicos, dia 08.05.09, no Curso de Extensão CEL 0510 “Aprimoramento Profissional para Professores de Espanhol”, oferecido no 1.sem. de 2009...
08	05/2008 a 05/2008	Ministrou Oficina: Elaboração de Projetos de Pesquisa - fundamentos lógicos, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação (PAIDEIA), em 26.09 e 03.10.08, FE/Unicamp.
09	08/2001 a 12/2001	Curso sobre Teoria e Pesquisa em Educação Mestrado em Educação, UNOESTE-SP. 08/2001 - 12/2001 Ensino, Educação, Nível: Pós-Graduação
10	03/1997 a 07/1997	Participante da Comissão Executiva do Seminário Experiências de orientação de pesquisa em Programas de Pós-Graduação em Educação, Promovido pela 3/1997 - 7/1997 coordenação de pós-graduação da FE/Unicamp, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior e Laboratório.
11	01/1996 a 02/1996	Curso de Extensão Fundamentos Filosóficos da Educação, 20 horas, p. Diretoras e Professoras da Rede Municipal de Ensino no Município de Anadia (AL), 29.01 a 02.02.1996, dentro do Programa Universidade Solidária, CRUB e comunidade solidária.

12	09/1995 a 12/1995	Programa Universidade Solidária, organizado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, coordenando um grupo de 10 estudantes na Cidade de Anadia (AL), de 15.01 a 09.02.1996, 40 horas, com benefício a 10 estudantes.
13	03/1992 a 12/1992	Curso de Extensão - Ensino de Filosofia no 2o. grau: experiências e perspectivas, Escola de Extensão, Unicamp, 2.sem., 30 horas, 1992.
14	04/1991 a 12/1991	Curso de Extensão - Epistemología de las Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Colômbia, Manizalez, 10-12, set., 1992.
15	03/1990 a 03/1990	Curso de Extensão - Tendências da Educação Atual, Curso de Pós-Graduação na UEM, Maringá, Convênio Unicamp-UEM, 45 horas, 1.sem, 1990.
16	08/1990 a 08/1990	Curso de Extensão - Teoria do Conhecimento, Curso de Especialização em Metodologia da Ciência, Convênio Unicamp, Universidade Estadual da Paraíba, 45 horas, Campina Grande, março 1990.
17	03/1989 a 12/1989	Curso de Extensão - Fundamentos Filosóficos da Educação, CENP, Convênio Unicamp, Jales, SP, 30 horas, 2.sem., 1989.
18	03/1988 a 03/1989	Curso de Extensão - Epistemologia das Ciências Humanas, Convênio com a Unicamp, 45 horas, 1.sem., 1989. Atualização Universidade Estadual de Maringá, PR, 08/04 a 06/05/1989.
19	05/1988 a 06/1988	Curso de Extensão - Fundamentos Filosóficos da Educação, CENP, Convênio UNICAMP, 30 horas, 1.sem., 1988.

**Fonte:** Elaborado por Manoel Francisco do Amaral

Ressalta-se que no período dos anos de 1987 a 2022, Sánchez Gamboa desenvolveu 19 Projetos de Extensão Universitária com os quais foram contemplados 18 alunos da graduação, 07 do Mestrado e 02 do Doutorado com bolsas de estudos, alunos, professores e diretores de escolas públicas, assim como crianças em situação de vulnerabilidade social como no caso das crianças atendidas pela Fundação ARCA (amor, respeito à criança e adolescente) de Campinas- SP e do Movimento Sem Terra (MST).

Considera-se ainda relevante apontar que com tais ações foram beneficiadas pessoas de várias regiões do Brasil tais como Estado de São Paulo, Alagoas, Paraná, Paraíba e até a Colômbia, o que revela a representatividade de Gamboa na área da educação e pesquisa, mas, também na área social e, não somente na sede de sua instituição de ensino superior, como também, fora dos limites geográficos do Brasil.

### 3.6 A prática da pesquisa e produção acadêmica

A seguir o foco volta-se para o terceiro pilar do empreendimento acadêmico: pesquisa. Se Sánchez Gamboa se destacou em termos de ensino e extensão universitária, não foi diferente na prática de pesquisa haja vista que o mesmo, tem vasta produção acadêmica, o que dispensa comentários quando resumida no quadro a seguir, mas por outro lado, abre espaço para muitas outras pesquisas acadêmicas. Ressalta-se que são 36 registros de produções. A saber:

**Quadro 3:** Produção acadêmica de Sánchez Gamboa.

Ordem	Descrição das produções	Quantidade
01	Artigos completos publicados em periódicos.	60
02	Livros publicados, organizados ou edições.	36
03	Capítulos de livros.	73
04	Textos em jornais de notícias/ revistas	11
05	Trabalhos completos publicados em anais de congressos	53
06	Resumos expandidos publicados em anais de congressos.	18
07	Resumos publicados em anais de congressos.	50
08	Apresentação de trabalhos	112
09	Outras produções bibliográficas, tais como prefácios, apresentações, boletins, etc.	40
10	Assessoria e Consultorias	34
11	Trabalhos Técnicos.	146
12	Entrevistas, mesas redondas	02
13	Demais tipos de produções técnicas.	288
14	Produção artística/ cultural. (vídeo).	01
15	Outra produção artística/ cultural. (vídeo).	01
16	Participação em bancas de trabalho de conclusão: Mestrado.	151
17	Participação em bancas de trabalho de conclusão: Doutorado.	110
18	Participação em bancas de qualificação de Doutorado	85
19	Participação em bancas de qualificação de Mestrado	18
20	Participação em Monografia de cursos de aperfeiçoamento/ especialização.	01
21	Participação em Trabalhos de conclusão de cursos em Graduação (TCC).	39
22	Participação em banca de Comissões julgadoras. Professor Titular	10
23	Participação em banca de Comissões julgadoras. Concurso Público	17
24	Participação em banca de Comissões julgadoras. Livre Docência	01



25	Outras participações.	192
26	Participações em eventos, congressos, exposições e feiras.	374
27	Organização de eventos, congressos, exposições e feiras.	49
28	Orientações e supervisão em andamento, por ocasião da última atualização do lattes em 24/02/2022, Dissertação de Mestrado	04
29	Orientações e supervisão em andamento, por ocasião da última atualização do lattes em 24/02/2022, Tese de Doutorado.	10
30	Orientações e supervisões concluídas de Dissertações de Mestrado	47
31	Orientações e supervisões concluídas de Teses de Doutorado	32
32	Orientações e supervisões de Curso de Pós-Doutorado.	09
33	Monografias de conclusão de curso de aperfeiçoamento/ especialização.	03
34	Trabalho de conclusão de cursos de graduação.	34
35	Iniciação científica	14
36	Orientações de outra natureza	23

**Fonte:** Quadro elaborado por Manoel Francisco do Amaral

Considera-se que a produção de Sánchez Gamboa dispensa comparação, seja pela quantidade ou pela organização do seu Currículo Lattes CNPQ que, ao longo de suas 105 páginas, revelou o rigor científico quanto aos registros, a vasta produção e envolvimento com pessoas e instituições de, praticamente todo o Brasil e fora dele. Destaca-se pelas orientações de 32 teses de doutorados; pela publicações em periódicos e capítulos de livros; a quantidade de apresentações de trabalhos, participações em bancas de Trabalho de Conclusão de Cursos, Qualificações e Defesas de Mestrado e Doutorados; é surpreendente o número de 374 participações em eventos tais como congressos, seminários e demais eventos. Para um ser humano normal torna-se até difícil a compreensão de tamanha capacidade, o que revela ainda mais a necessidade de outras buscas a fim de desvelar a real contribuição do autor. Ressalta-se a necessidade de pesquisas relacionadas à realização do balanço da produção acadêmica sob suas orientações.

#### 4. CONCLUSÃO

A produção deste texto foi algo bem marcante, significativo afetivamente e cientificamente por compreender a grande relevância que tem este autor na vida acadêmica e até mesmo pessoal de cada orientando, aluno, cursistas de curta duração e até mesmo visitantes que tiveram a oportunidade de passar por suas aulas.

Se o seu período acadêmico foi de 1987 a 2022, foram, trinta e cinco anos de produção intensa, perpassando as fronteiras da Universidade Estadual de Campinas, atingindo outras instituições públicas e privadas, nacionais e

internacionais, onde espalhou o seu legado. Suas memórias estão desde o acolhimento das pessoas que passavam pela sua vida, no ato da docência, sempre com muita coerência, clareza, compromisso acadêmico, político, ético e muita competência técnica, fazendo uso da linguagem de Dermeval Saviani em *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (2008, p.25), Sánchez-Gamboa, foi completo.

A possibilidade desta reflexão trouxe à tona assuntos que estavam descritos na Plataforma Lattes CNPQ, mas, talvez não tivessem ainda sido estudados de tal maneira que pudesses revelar a intensidade da relevância do autor para a guarda das suas memórias acadêmicas e afetivas. Considera-se muito interessante refletir sobre a sua atuação e produção acadêmica ao passo que gera possibilidade para outras pessoas tomarem conhecimento dos campos em que o docente atuava como docente, seus interesses pelo campo da pesquisa e da extensão universitária. Não é demais apontar Silvio Sánchez Gamboa como um dos mais relevantes estudiosos da epistemologia

Ressalta-se que este artigo exto permite uma aproximação em relação à distribuição da sua produção científica temporal e geograficamente tanto dentro quanto fora do país; o mesmo, vale para se observar a sua atuação em diversos campus acadêmico tanto no sentido da docência quanto de orientações de trabalho de conclusão de Cursos (TCC), projeto de extensão universitária, orientações de mestrados, doutorados e pós-doutorados. É inegável a relevância acadêmica do pensador no que tange aos títulos dos projetos nos quais estava envolvido, perpassando pela preocupação com a epistemologia, produção e análise da produção do conhecimento, Educação Física, Filosofia, grupos e linhas de pesquisas, metodologias de pesquisas, formação de pesquisadores e professores, tendências predominantes nas pesquisas científicas.

Os trabalhos com projetos de extensão universitária revelaram ou reforçaram a compreensão de que tem quanto à preocupação com o social ao intensificar a possibilidade de beneficiar os alunos com bolsas de estudos assim como, desenvolver atividades de cunho social como da instituição BARCA, a qual atende crianças em situação de vulnerabilidade social, mantendo sua parceria com a instituição desde o ano de 1987, conforme os registros no Lattes CNPQ.

Não é demais reiterar que o legado de Sánchez Gamboa como vida de luta pela democratização da educação como direito humano se revela de muitas formas, seja pelo acolhimento dos alunos, como na prática da docência, pesquisa e extensão, tripé de extrema necessidade e defesa para quem deseja trilhar pela vida acadêmica e, portanto, foi completo. Seu legado não poderá ser esquecido jamais e, suas ideias precisam ser reverberadas pela boca e corações de seus orientados e amigos. Levando-se em consideração que este trabalho foi apenas

uma aproximação à vida e obra de Silvio Sánchez Gamboa, faz-se necessário analisar as produções sob suas orientações a fim de revelar as características das produções e impacto de sua atuação na produção dos mestres e doutores que atuam na área da educação, mas, isto será para o próximo capítulo relacionado à produção do relevante pensador. Seu legado não será apagado da história da educação brasileira como um homem que lutou pela democratização, acesso e garantia da educação como direito humano, olhando sempre para as camadas mais oprimidas da sociedade. Gamboa, vive!

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Manoel Francisco do. *A produção do conhecimento científico no estado da Paraíba na área da Educação Física: análise epistemológica*. In, SANCHEZ.

CNPQ. *Silvio Sánchez Gamboa*. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/6940827846374697>. Acesso em: 27.dez.2023.

GAMBOA, Silvio; CHAVES GAMBOA, Marcia; TAFFAREL, Celi. (organizadores). *Produção do conhecimento na Educação Física no nordeste brasileiro*. Campinas, SP: Librum Editora, 2017.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre a pergunta e repostas*. Chapecó: Argos, 2013.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Praxis, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.*: Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

## CAPÍTULO 11

# O CURRÍCULO ESCOLAR E OS TEMAS TABUS

*Emely Andrieli Gonçalves Soniak*

*Lucimar Araujo Braga*

### INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um trabalho de conclusão de curso e o corpus decorre de um estudo sobre a discriminação relacionadas às questões de raça, de gênero, de sexualidade e de etnia que ocorrerem dentro do âmbito escolar. O estudo aponta os impactos negativos para os sujeitos que não se enquadram aos padrões normativos, pré-determinados socialmente e culturalmente.

O foco do artigo gira em torno do movimento conhecido como heteronormatividade que é um dos problemas que precisa ser enfrentado quando o assunto é educação, pois, se trata de uma questão que determina diversos padrões que influenciam no ser e no agir dos indivíduos, na sociedade (LOURO, 1997). Assim, uma sociedade heteronormativa trata a questão de gênero como algo pré-determinado, desde antes mesmo de nascermos, que diz como devemos ser e agir. Um exemplo está na concepção de um bebê, pois é a partir da descoberta do sexo que se escolhe a cor do quarto do bebe e das roupas que este usará, ou seja, a partir da cor considerada adequada para o gênero feminino ou para o masculino.

Determina-se também, além da cor, o tipo de roupa adequada para cada sexo e mais tarde o comportamento adequado a ser às crianças tachado a sexualidade considerada padrão, cujo homem deve sentir-se atraído por mulheres e mulheres por homens. Dessa forma, tudo que vai contra esses padrões pré-determinados, pela sociedade, leva o sujeito que não se encaixa na heteronormatividade a ser vítima de discriminações e preconceitos em todos os parâmetros sociais.

Esses padrões são internalizados, inicialmente, na família e em ambientes aos quais o sujeito convive, assim, essa regra da normalidade para pessoas consideradas hétero é reproduzida por esses sujeitos no ambiente escolar. O que ocorre é que quando os sujeitos se deparam com colegas que, não se adequam a estes padrões heteronormativos reproduzem discursos discriminatórios, ofendem, fazem piada e até mesmo cometem violência física e psicológica com os colegas que não estão enquadrados nos padrões tidos como normativos. Isso

porque, os comportamentos dos colegas vão além do seu entendimento devido a forma como lhes foi ensinado a ser e a pensar, muitas vezes, um comportamento de um menino um pouco mais afeminado, por exemplo, torna-se incompreensível para quem vivencia e reproduz a heteronormatividade.

As discriminações e as violências que os sujeitos que não se enquadram aos padrões heteronormativos sofrem efeitos negativos, já que, são oprimidos e violentados pela sua maneira de ser, pensar e agir em não compactuar com o que a sociedade impõe. Muitos desses sujeitos lutam contra esses padrões dentro de suas famílias, no ambiente escolar e em quase todos os outros lugares que frequentam (LOURO, 1997). É necessário destacar também a violência física e psicológica que estes sujeitos sofrem pelos colegas no ambiente escolar que lhes proporcionam traumas e problemas, que talvez nunca seja reparado, levando-os desde a evasão escolar até a impactos na vida profissional e pessoal.

Acredita-se que é importante que algo seja feito em relação a essa falta de percepção das não semelhanças entre os diferentes indivíduos que ocorrem na educação básica, para que assim, esses padrões heteronormativos sejam revistos e se possível desconstruídos. Dessa forma, discriminações e violência deixem de acontecer no ambiente escolar com a esperança de que, futuramente, cada vez mais as diferenças sejam respeitadas na sociedade.

A partir dessa introdução e da abordagem do tema currículo e dos documentos oficiais, aqui analisados, este artigo passa a apresentar alguns relatos de pessoas que sofrem este tipo de discriminações e violências que ocorreram no ambiente escolar, assim como os diversos traumas que o preconceito pode causar nesses sujeitos. Estes depoimentos advêm de pesquisas já realizadas sobre o tema da diversidade de gênero e tabus, na sala de aula, conforme Louro (1997; 2016), Silva (2004; 2010).

A partir das análises de alguns relatos, que foram reduzidos neste artigo, são apresentadas algumas possíveis formas de intervir e elaborar atividades didáticas e pedagógicas, em língua portuguesa, que escapam a heteronormatividade. Estas atividades partem das competências presentes na BNCC (2018), já que, o currículo é a base para nortear os professores e gestores no processo educacional, então, utilizar dele para desconstruir padrões normativos é necessário, mesmo que no currículo não conste este tipo de conteúdo nos conteúdos obrigatórios.

Neste mesmo seguimento, trazemos a metodologia para este trabalho, apresentamos uma sequência didática como forma de inserir alguns temas, considerados tabus, a partir da BNCC (2018) e por fim, apresentaremos as considerações finais.

## QUESTÕES DE CURRÍCULO

Para iniciar as discussões sobre currículo é importante refletir sobre o que é currículo e do que se trata as discussões em torno dos currículos, para isso, Tomaz Tadeu da Silva pontua que currículo é uma organização e seleção de conteúdos e conhecimentos, ou seja, um conjunto de normas e regras que são utilizadas na educação e são tidas como um documento que definirá o ideal de sujeito que se pretende formar (Silva, 2004). Entretanto, já que estes currículos trabalham com sujeitos, cabe questionar quem são esses sujeitos e como estes sujeitos se relacionam com este ideal que é pretendido formar. Além disso, outro questionamento necessário a se fazer é como esse ideal de sujeito implica sobre esses sujeitos na prática desse currículo.

O fato de um currículo privilegiar certos conhecimentos e excluir outros já implica algumas coisas, por isso, é necessário que pensemos quais são os conteúdos que estão sendo privilegiados e quais estão sendo excluídos e qual a relação de poder presentes por trás disso. Esses conteúdos privilegiados privilegiam a história e narrativa de quais sujeitos? E os conteúdos que são excluídos tem alguma relação com determinados sujeitos?

Além disso, para aprofundarmos as discussões quando trabalhamos com formação de um sujeito, não há como dissociarmos esses sujeitos de suas identidades. Com isso, o currículo está intrinsecamente ligado a identidade dos sujeitos. Silva nos ampara neste pensamento quando diz que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2010, p. 15-16), assim, é possível perceber a importância do currículo nas identidades dos sujeitos. Não há como negar o quanto um currículo que abrange determinados conhecimentos tem influência no ser social dos sujeitos, pois reflete em suas opiniões e pensamentos sobre determinados assuntos, principalmente se tratando de um currículo da área de língua portuguesa ou línguas modernas, já que línguas carregam identidades.

## OS SUJEITOS QUE FAZEM PARTE DESSES CURRÍCULOS E DA SOCIEDADE

Quando pensamos em sujeitos devemos pensar nas relações de poder que percorrem as relações humanas e o como isso implica em sujeitos são marcados como marginalizados, uma das questões que entram em pauta é a heteronormatividade, que coloca de maneira padronizada as ações e identidades de todos os sujeitos excluindo e colocando a margem o que não compactua com ela. Alguns dos problemas sociais que presenciamos hoje na sociedade são resultados da

heteronormatividade introduzida nos sujeitos, que coloca de maneira dicotômica o que é considerado certo/errado, normal/anormal entre outras dicotomias que determinam e moldam os sujeitos a partir dela. Há diversos impactos sociais que vem da heteronormatividade, como por exemplo, problemas relacionados ao machismo e a homofobia que podem levar a graves violências físicas e psicológicas, por conta da determinação de gênero e sexualidade.

Para Guacira Lopes Louro, nós educadores precisamos estar atentos para não favorecer o reforço desses padrões heteronormativos (LOURO, 1997), pode ser que não sejam somente padrões heteronormativos, mas sim, normativos. Portanto, trataremos como foco neste trabalho a tentativa de desconstruir a heteronormatividade, e também levaremos a pensar na desconstrução de outros padrões, por meio dos currículos educacionais.

A heteronormatividade se encontra determinando padrões de gênero e sexualidades em todos os âmbitos sociais, está presente em nossas vidas desde até mesmo antes do nosso nascimento. Os padrões heteronormativos determinam padrões de gênero e de sexualidades nos dizendo como devemos agir e ser, mesmo que seja claro a existência de sujeitos que não se enquadram nesses padrões de gênero e sexualidade, estes são silenciados, para que, socialmente, ajam de maneira que não demonstrem a sua sexualidade.

Este silenciamento e marginalização do ser é visto como padrão perante a sociedade, têm início no ambiente familiar e se estende para o ambiente escolar, profissional e demais ambientes sociais. Estes sujeitos são discriminados, silenciados e violentados apenas por não obedecerem aos padrões sociais impostos.

Segundo Louro (1997) os silenciamentos referentes aos assuntos da heteronormatividade funcionam como uma garantia da “norma” para que os sujeitos continuem tentando se enquadrar nesses padrões e, muitas vezes são silenciados e até mesmo forçados a esconder sua identidade em alguns ambientes. Portanto, esses sujeitos continuam sofrendo os impactos desses padrões heteronormativos diariamente.

Para demonstrar esses impactos e para ouvirmos e compreendermos um pouco da jornada dessas pessoas que são silenciadas e discriminadas diariamente temos um relato encontrado na tese de Joseli Maria da Silva (2008), A narrativa a seguir é da participante identificada como Linda na tese.

Minha preocupação quando eu estava na escola não era estudar. Minha preocupação era correr dos piás depois, na saída da escola. Minha preocupação era me esconder durante o recreio. Era essa minha preocupação na escola. Eu não sei como é que eu consegui terminar o segundo grau, sinceramente eu não sei. Minhas notas eram péssimas, não sei como me passaram. Eu não conseguia estudar muito bem porque minha preocupação era sempre essa: como é que eu vou fazer pra não apanhar hoje? Eu não me preocupava em tirar dez na prova. Minha preocupação era não ser agredida. Minha cabeça estava sempre pensando, o que é que eu vou fazer? Às vezes matava a última aula no colégio (...). Uma vez eu apanhei até na frente de uma professora na sala de aula. Uma professora de história. Eu tinha 14 anos por aí. O cara me bateu na sala de aula. Essa foi a única vez que eu chorei na escola. Não chorava nunca na escola. Eu chorava muito em casa depois sozinha, mas na escola nunca. Não queria que ninguém me visse chorando. Ele me bateu e a professora perguntou: porque você está batendo no (...)? Daí ele falou: porque ele é veado. Daí ela virou para o quadro e ficou quieta. Daí eu não aguentei e chorei. Essa vez eu não aguentei segurar. Chorei muito. (Silva, 2008, p 11).

Com base neste relato, percebemos o quanto é gritante a necessidade de fazer alguma coisa quanto a isso no ambiente escolar. Um lugar que era para ser acolhedor e de constante desenvolvimento, para Linda se tornou um completo pesadelo. Como relata Linda - não teria como pensar em estudar quando suas principais preocupações eram não ser violentadas no espaço escolar. É um relato com diversas falhas por parte do sistema educacional. A professora ao presenciar uma violência e não tomar nenhuma atitude além de calar-se diante disso acaba contribuindo com tal violência. Os relatos nos mostram o quanto a heteronormatividade pode ser doentia e impactar negativamente a vida dos sujeitos. Há discriminação, violência física, violência psicológica e silenciamento presente neste relato.

Mais adiante, no texto Linda fala que se hoje está na prostituição é devido a estas violências vivenciadas na escola e afirma que este foi o motivo da sua evasão escolar. Vemos impactos negativos de diversas formas na vida de Linda que vão desde problemas pessoais e psicológicos, violências, evasão escolar até impactos sociais, tudo isso, por conta da heteronormatividade reforçada e produzida no ambiente escolar que nos servem como espelho do que acontece diariamente nas escolas.

Em outro relato, nos mostrando qual impacto da heteronormatividade nos sujeitos que escapam às normas sociais, Paula nos fala um pouco sobre sua jornada traumática na escola, onde era violentada por cerca de 5 ou 6 garotos que a batiam e corriam atrás dela na saída da escola, fato muito comum vivenciado por essas pessoas, vejamos este relato ainda em Silva (2008, p. 10,11) por Paula:



Na escola era muito difícil porque os piás esperavam na saída pra me pegar e gritavam: vamo pegá o veado, vamo pegá o veado. E eu corria mas não adiantava. Então no final do expediente da escola eu já me preparava e saía correndo feito uma louca como se tivesse feito algo errado. Como uma bandida. Às vezes minhas irmãs me defendiam. Elas ficavam na minha frente e diziam: no meu irmão ninguém vai bater. Eu às vezes nem falava pra elas porque eu ficava com pena delas de terem um irmão veado. Eles sempre me pegavam em bastante assim em cinco ou seis. Nunca sozinhos. (Paula).

É lamentável e desumano um ser humano passar por situações como estas, a escola deve tomar medidas quanto a isso, estes seres gritam por socorro e precisamos ouvi-los. As estatísticas nos mostram que o Brasil é o “país que lidera o ranking mundial de assassinato de pessoas LGBT, tendo 153 mortes (111 assassinatos e 42 suicídios) no Brasil, no primeiro quadrimestre do ano passado. (Relatório “Mortes de LGBT no Brasil, GGB, 2018). Pensando nisso e no fato de essas discriminações, que são os fatores iniciais que desencadeiam para estatísticas mais fortes como está e que estas discriminações ocorrem em diversos ambientes incluindo nas escolas, devemos começar a tratar esses assuntos também na escola como forma de combate a essas discriminações e preconceitos.

Já foi ressaltado a importância e papel da escola na vida dos sujeitos, mas para que leiamos e sintamos a dor de LINDA em sua trajetória e o impacto que sua experiência na escola teve em sua vida e o despreparo quanto aos seus professores para lidar com isso Linda em Silva (2008, p. 11, 12) nos relata:

Eu ia pra escola para estudar e os professores não estavam preparados para lidar comigo. Eu ia pra escola pra estudar, mas não conseguia por causa da violência. Eu nunca contava pra minha mãe. Eu tinha medo dela sofrer. Quando eu contei pra ela que eu ia ser travesti ela chorou muito. não por eu ser travesti, mas porque ela sabia que eu ia sofrer. Na verdade, eu tinha uns 10 anos e disse pra ela que eu não gostava de menina e ela sabia o que me esperava. Então eu não contava pra ela o que eu sofria na escola porque eu não queria que ela chorasse, sofresse. Eu fazia de conta que estava tudo bem, eu passava de ano não sei como mas eu passava. Quando eu tava na quarta série teve um professor que ia dar uma aula de educação sexual. Ele apontou o dedo pra mim e disse: você preste bem atenção no que eu vou te falar. Isso na frente de todos os alunos. Disse assim: tem meninos assim que ficam andando com meninos e quando crescem viram gay. Mas eu nem sabia o que era gay. Sei lá, eu nem podia virar um gay porque talvez eu já fosse gay desde pequeno. Sei lá, eu acho que a escola é importante e eu acho que eu estou na prostituição por causa da escola. Se eu não sofresse tanto na escola eu teria estudado mais, seria mais culta e vou te contar. Meu verdadeiro sonho mesmo era ser auxiliar de enfermagem na África assim, ajudar as pessoas, eu adoro ajudar os outros.

A partir de fatos como estes que precisamos encontrar formas de trazer para a sala de aula discussões sobre esses assuntos tabus e trabalhar as

diversidades a partir do currículo, de propostas retiradas dos documentos oficiais, de leituras para base teórica sobre os assuntos, práticas educacionais e reflexões relacionadas à estas diversidades.

A linguagem carrega discursos discriminatórios que são, muitas vezes, estruturais, por isso, devemos refletir a forma que ensinamos, que práticas utilizamos, quais discursos estão por trás de nossas linguagens para não reproduzirmos discursos ou práticas discriminatórias que reforcem padrões normativos. Como é o exemplo de uma prática muito comum utilizada pelos professores de educação física citada por Louro (1997) a qual separa-se os alunos para fazer atividades por gênero, nem todos se identificam com o que é imposto com a atividade designada para meninos ou para meninas, é algo sexista que muitos professores fazem sem nem mesmo pensar.

Quando falamos no peso que a linguagem carrega em discursos discriminatórios não podemos deixar de falar nos termos pejorativos que são utilizados para marginalizar, desumanizar, discriminar, abominar e muitos outros adjetivos que servem para categorizar pessoas e de certa forma controlá-las. Pensando nisso, podemos exemplificar com os termos bichas, veado, viadinho, preta(o) e vários outros que são utilizados desde muito para envergonhar, humilhar, tirar sarro e discriminar pessoas. Tais termos hoje servem como forma de empoderamento para essas pessoas que não estão nos padrões normativos que a sociedade determina. Termos estes que são muito utilizados e ouvidos no ambiente escolar com os intuitos maldosos.

As relações de poder presentes também na escola a fim de implantar os padrões e manter a hierarquia social que já existe há algum tempo, “a escola é um espaço marcado por imposições uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1975, p. 142). Então, também devemos estar atentos a isso e na reprodução desses padrões hierárquicos que nos aprisionam e manipulam sem que percebamos.

Aqui torna-se importante pontuar como as identidades são marcadas dentro da hierarquia das relações sociais, com isso, devemos fazer-se questionamentos que movimentem para nossa própria ideia de nossas a partir dessas marcações na sociedade e abrir este diálogo para com nossos alunos. Somos seres marcados por raça, etnia, gênero e sexualidade em todos as instâncias de nossas vidas. Desde que descobrem o nosso sexo, marcam os nossos corpos com as bagagens que vêm com a ideologia de gênero, designando todas as nossas formas de ser e comportamentos, depois, logo após o nascimento somos marcados pela nossa raça, a nossa cor dirá muito sobre o nosso papel na sociedade, e nossa sexualidade já vêm designada por quem devemos nos atrair e como nos comportarmos diante deste tabu é falar sobre sexualidade. É necessário que

entendamos o nosso lugar social nessa hierarquia marcada nas relações sociais para que possamos agir a partir dessas marcações.

O período escolar deve ser positivo para os alunos e para que isso ocorra precisamos modificar o cenário ao qual nos encontramos em que ainda se reforçam padrões, excluem e silenciam sujeitos fazendo com que a escola seja um ambiente traumático para alguns sujeitos que não se identificam com as normas padrões estabelecidos. E, conseqüentemente, passe a ser um local harmonioso onde possam se preocupar em aprender cada vez mais e talvez um dia, esperançosamente, esses padrões não sejam um problema para esses sujeitos.

Tudo isso para entendermos a relação dos sujeitos e suas subjetividades que fazem parte desse currículo, e que, devem valorizar essas identidades, pois o currículo percorre pela formação de identidade do sujeito e no quanto ele influencia no ser social dos indivíduos. Por isso, a transformação social para um cenário mais humanitário e igualitário deve partir da educação.

Ou seja, o currículo é responsável pela formação dos sujeitos, partindo da ideia de o currículo ser formador de identidades, pois os conteúdos selecionados direcionam a certos pensamentos sobre esses conteúdos, assim, é necessário responsabilizar o currículo pela transformação da social, pois é a partir das aplicabilidades deste que podemos intervir na sociedade e exercer nossa cidadania com criticidade.

Pensando, principalmente, na área da linguagem, já que por meio da linguagem que a educação é propagada e que, portanto, a educação é campo de luta e que para isso nos utilizamos da linguagem (SILVA, 2004). É por meio da linguagem que podemos transformar nosso meio social procurando formas de lutar contra padrões heteronormativos que são social e culturalmente postos.

Entendendo que o currículo é veiculado pela linguagem é importante pensar a linguagem como forma de transformação social e como utilizá-la a nosso favor, já que, tanto a linguagem quanto o currículo são formas de se fazer política. Por isso, se há enfrentamentos na área educacional é porque esse é um local que o tempo todo se faz política Rajagopalan (2003), citado por Braga (2018).

Neste sentido, o currículo não pode privilegiar um tipo de identidade e subjetividade em detrimento do outro (SILVA, 2004), no entanto, pode auxiliar para que todas as identidades e subjetividades sejam respeitadas e que nenhuma delas seja discriminada, marginalizada, excluída ou silenciada.

Na presente pesquisa, foi analisada a BNCC (2018), que hoje está em processo de mudança, a fim de perceber como este documento tratava os temas socialmente considerados tabus, principalmente temas relacionados ao gênero e à sexualidade, o que desencadeia o próximo tópico.

## A BNCC (2018) DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

A BNCC (2018) não trata de temas como raça, etnia, gênero e sexualidade diretamente, o que ela nos possibilita é trabalhar essas temáticas de forma isolada dentro dos conteúdos na escolha de material a ser levado pra sala de aula. Então, podemos dizer que a BNCC (2018) nos dá espaço para tratar os temas tabus relacionados às diversidades, mesmo que não exija como conteúdo obrigatório, podemos verificar esta abertura na introdução do documento em que pautas sobre os direitos humanos e às diversidades são mencionados.

Na introdução, a BNCC (2018) nos apresenta algumas competências gerais necessárias para o desenvolvimento das habilidades e formação de atitudes e valores que também estão nos termos da LDB. Trazemos apenas as competências que se enquadram nos assuntos que estamos abordando no decorrer deste trabalho. A competência 8 nos da introdução orienta:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. Aqui encontramos o primeiro termo tratando a diversidade humana neste documento, não fala sobre liberdade de gênero e sexualidade especificamente, entretanto, apresenta a diversidade de uma forma mais ampla, cujo aborda dentro dela a diversidade de gênero e sexualidade. Principalmente considerando as emoções suas e dos outros respeitando-as e respeitando qualquer tipo de diversidade. (BNCC, 2018, p.10).

Agora a competência seguinte especifica:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p. 10).

Como podemos notar, aqui abordam-se questões de acolhimento e valorização da diversidade, incluindo às identidades e abominando qualquer tipo de preconceito. Dessa forma, tratar estes assuntos como forma de desenvolver tal competência para formar cidadãos que saibam agir socialmente respeitando o outro e não violando os direitos humanos não é só uma possibilidade, mas sim, um dever. É destacado a não aceitação de preconceito de qualquer forma neste ambiente, assim, nós como profissionais da educação, não devemos de forma alguma, aceitar dentro da escola qualquer forma de desrespeito ao próximo e preconceito percebidos. Mas será que isso basta para acabar com o preconceito dentro das escolas? Apenas apresentar o apreço à valorização das diversidades e despreço às discriminações sem trabalhá-las com afinco pode ser que não seja

suficiente para o combate ao preconceito. Como valorizar as diversidades sem conhecê-las e compreendê-las.

Quando entramos no componente curricular de Língua Portuguesa temos outras competências para desenvolver e encontramos mais algumas ligadas ao assunto que está sendo abordado, a diversidade. Uma das orientações que encontramos tratando esse assunto é a seguinte citação:

Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico- midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis. (BNCC, 2018, p.86).

A menção aos direitos no campo jornalístico é um excelente meio de abordar os preconceitos e discriminações sofridas pelas pessoas que não fazem parte do padrão de raça, etnia, gênero e sexualidade, pois é por meio desses meios que circulam às violências que essas pessoas são vítimas por conta dos preconceitos e discriminações e que expõem as relações de poder presentes na sociedade e o lugar que marca essas pessoas. Entretanto, novamente é uma forma opcional trazer esses assuntos para serem debatidos em sala, e a partir do momento que isso é opcional dentro do currículo não é possível garantir que isso vá de fato ocorrer, pois a ideia é muito abstrata.

A competência 6 nos alerta para “Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados e interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (BNCC, 2018, p.87). O documento nos mostra que por meio de alguns conteúdos como os meios de comunicação, por exemplo, é possível ativar o senso crítico, apresentar posicionamentos, argumentos e opiniões. A partir disso, pode-se analisar algum conteúdo discriminatório que apareça na sala de aula e que isso possibilite o rompimento de possíveis barreiras com os temas tabus, por meio da competência 6, dos direitos humanos e ambientais.

O que se conclui com a presente pesquisa feita sobre esse documento da BNCC (2018) é que cabe aos professores incluir os temas tabus, pertencentes também às condições de violação dos direitos humanos, para que possam ser discutidos e refletidos, fazendo com que os alunos questionem certos padrões e reflitam sobre as consequências destes, sempre com a orientação do professor e dos documentos oficiais. Então o desenvolvimento da criticidade para formar discentes críticos que respeitem e valorizem as diversidades e desprezem qualquer tipo de violência ou preconceitos à raça, etnia, gênero e sexualidade cabe aos educadores.

Uma questão importante a ser pensada a partir dessa análise é que se fala na preservação dos direitos humanos, mas como é que nossos alunos irão preservar os direitos humanos se nem ao menos os conhecem. Então um grande passo nesta jornada é fazer com que as pessoas conheçam os direitos humanos, afinal são direitos de todos, e reflitam sobre eles e sobre os seus papéis sociais como cidadãos a partir dele, para que assim possam valorizar as diversidades humanas, exigir os seus direitos e lutar pela preservação dos direitos do próximo.

É importante ressaltar que este documento apenas nos dá espaço para trabalhar alguns dos temas tabus, com o intuito de valorizar as diversidades e prezar pelos direitos humanos, entretanto, é colocado de uma forma mais abstrata, já que nos auxilia na organização dos conteúdos e conhecimentos relacionados a disciplina que será aplicada, assim, como fazer isso fica a critério do professor que pode pensar quando procurar materiais como introduzir estas temáticas em seus planos de aula.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

A pesquisa foi motivada a partir da participação no grupo de pesquisa GECED (Grupo de Estudos do Currículo Educacional e Diversidades), após participar das reuniões do grupo as ideias foram surgindo de acordo com as necessidades vistas em relação às diversidades dentro dos currículos. A necessidade de desconstruir padrões que ferem pessoas também foi parte integrante da motivação para este trabalho.

A pesquisa é qualitativa tendo como base FLICK (2009) que diz que “as pesquisas qualitativas podem gerar conteúdos consistentes e articulados para outras investigações e até mesmo para futuras modificações no currículo, educacional, por exemplo”. A intenção do presente trabalho é exatamente essa de motivar novas investigações e pesquisas e dar visibilidade para um problema muito ocorrente no sistema de ensino com a finalidade de modificar esse cenário que permite que preconceitos e discriminações ocorram dentro das escolas.

Foi utilizado na pesquisa a análise de conteúdo de BARDIN (2011) que mostra que “análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 31) seguindo etapas que buscam inferir de forma metodológica em alguns discursos que busca entender os movimentos por trás do que nos é posto para intervir e modificar a realidade, assim, essa modificação é feita de maneira gradual e tem um processo mais lento que outros tipos de pesquisas.

Assim, a pesquisa é de natureza qualitativa que propõe gerar conhecimento científico acrescentando no conhecimento a partir do assunto sem preocupação numa aplicabilidade imediata, mas que busca aos poucos sugerir que

a BNCC (2018) seja melhor explorada, na sala de aula, e conseqüentemente a abordagem de temas tabus transitem com maior clareza na sociedade e que isso possibilite ampla abordagem dos temas que geram discriminações relacionadas ao gênero, raça e sexualidade.

O objetivo da pesquisa é mostrar como as discriminações estão presentes no ambiente escolar e motivar para buscarmos formas de revertermos esse cenário discriminatório que está presente também na educação básica, com intuito de desconstruir esses padrões discriminatório e desenvolver empatia e apreço às diversidades. Por fim, exemplifica-se, a partir de uma sequência didática, como a desconstrução dos padrões normativos podem ser feitos pelos professores no ensino básico a partir do que nos é proposto na BNCC (2018).

Este trabalho foi fruto de um trabalho de conclusão de curso e de pesquisas de iniciação científica, como citado anteriormente, buscou-se exemplificar, a partir de uma sequência didática, como trabalhar a desconstrução de padrões sócias que discriminam pessoas pela raça, etnia, gênero ou sexualidade. Para isso, no presente artigo faremos um breve resumo da sequência didática mencionada a partir dos procedimentos metodológicos da sequência didática.

## PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO

**COLÉGIO:**

**PROFESSORA REGENTE:**

**PÚBLICO-ALVO:** 1º ano E.M.

**DURAÇÃO:** 6 AULAS

**TEMA:** Gênero Multissemiótico - REDES SOCIAIS

**CAMPOS DE ATUAÇÃO:** Leitura, escrita, produção textual e análise linguística/semiótica.

Práticas de Linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
Leitura e escrita	Conhecer as potencialidades oferecidas pelas tecnologias digitais.  Compreender as diversidades da linguagem no campo das redes sociais.  Interpretar temáticas que envolvem problemas sociais.	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.  (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Produção de textos	<p>Explorar gêneros multissemióticos.</p> <p>Produzir um post, twiti, publicação ou comentário utilizando as redes sociais sobre as temáticas discutidas.</p> <p>Produzir um post, twiti, publicação ou comentário utilizando as redes sociais sobre as temáticas discutidas.</p>	<p>(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</p> <p>(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.</p>
Análise linguística/ semiótica	<p>Analisar discursos que permeiam nas redes sociais e entender as relações de poder por trás deles.</p> <p>Discutir a partir das análises discursivas temáticas que envolvem problemas sociais entendendo a importância do respeito ao outro e da não violação aos Direitos Humanos.</p>	<p>(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produz e significação e ideologias.</p> <p>(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).</p> <p>(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.</p>

**Quadro 01 (A autora)**

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

### **PARTE I – Sala de aula invertida**

Durante as aulas serão apresentados alguns materiais pertencentes aos gêneros multissemióticos do campo redes sociais. A partir dos materiais serão abordadas as estruturas dos gêneros apresentados (twitti, publicações do Facebook e Instagram e comentários do Facebook e Instagram) que abordam questões relacionadas às temáticas que envolvem alguns problemas sociais. No decorrer da aula, será discutida coletivamente, as funções estruturais dos gêneros e as temáticas por trás dos materiais apresentados.

Inicialmente, na sequência discutiremos o teor dos conteúdos veiculados nas redes sociais digitais e para isso será trabalhado o formato de enquadramento que podem ser malélicas para algumas pessoas que não se enquadram aos padrões estabelecidos pela sociedade.

Na sequência, os materiais que serão apresentados nos mostram como



utilizar as redes sociais de forma positiva a fim de contribuir positivamente com as causas sociais, preservando os Direitos Humanos e com a intenção de propor possíveis formas de transformar a sociedade em um lugar mais igualitário.

Por fim, será proposto que os participantes criem um material na rede social de preferência mostrando domínio pelo gênero e apreensão ao uso positivo das redes sociais e liberdade de expressão, utilizando discursos afirmativos que expressem conteúdo oposto aos discursos de ódio vistos anteriormente.

2 Aulas síncronas: Estrutura e análise discursivas de algumas redes sociais.

- Apresentar, por meio de power point posts do Twitter e discutir quais são as formas de utilização e composição desta rede social digital.
- Mostrar outras redes sociais digitais como posts do Facebook e entender seus funcionamentos.
- Compreender o uso dos comentários e como isso afeta as pessoas.
- Discutir como as redes sociais podem ser negativas na vida de alguns sujeitos pensando no mau uso da liberdade de expressão e os discursos de ódio disseminados a partir dela.

2 Aulas síncronas: Como utilizar as redes sociais de maneira positiva.

- Fazer um feedback do que foi discutido na aula anterior.
- Continuar a explorar a situação social e analisar criticamente os discursos que aparecem nos twitis, posts e comentários e a que causa social eles ferem.
- Apresentar exemplos da utilização das redes sociais de maneira positiva.
- Refletir exemplos que os alunos veem em suas redes sociais digitais discursos relacionados às temáticas discutidas.

2 Aulas síncronas:

- Reforçar como fazer bom uso das redes sociais digitais apoiando causas sociais.
- Criar um post ou twiti positivo utilizando o que aprendeu sobre as redes sociais e as temáticas que foram discutidas nas aulas anteriores.
- Interagir com os alunos para avaliar o andamento da produção e auxiliá-los em suas dúvidas.
- Propiciar momentos de interação e avaliação da atividade desenvolvida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discriminações e preconceitos ocorrem todos os dias em todos os meios sociais, dessa forma, dentro do ambiente escolar não seria diferente. Com isso, é possível perceber que não fazer nada quanto a isso é também uma brecha para produzir e reproduzir discriminações, segundo SILVA (2004). A escola é um espaço onde circulam-se diversos discursos preconceituosos e padrões normativos

são cada vez mais reforçados. A educação não pode abrir espaço para que discursos discriminatórios e preconceituosos, violências físicas e psicológicas continuem ocorrendo neste ambiente cujo intuito é adquirir conhecimento da melhor maneira possível, por isso, não podemos contribuir para que seja traumático para sujeitos que fogem dos padrões normativos.

A educação básica precisa proporcionar aos alunos um espaço de respeito ao outro e educação de qualidade, é necessário que os sujeitos excluídos e silenciados por não se encaixarem aos padrões imposto socialmente também tenha acesso a isso de uma forma que não seja excluído, discriminado ou violento e que sua vivência na educação básica não seja traumática.

Com isso, a partir da iniciativa de transformar o cenário preconceituoso e discriminatório do qual a escola também faz parte, busca-se procurar formas de trazeremos soluções que auxiliem na desconstrução dos padrões que ocasionam essas discriminações trazendo conteúdos que façam com que os alunos reflitam sobre essas injustiças sociais e também possam contribuir sendo alunos críticos que lutem para uma sociedade melhor e mais igualitária.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 set. 2020.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. Edição. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ª. Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2º edição. 7º reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Joseli Maria (2008) **A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade**; ORNAT, Marcio José. – Geo UERJ. Ano 10 – nº 18 - Vol. 1 - 1º semestre de 2008.

## CAPÍTULO 12

# ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: O PAPEL DO PROFESSOR E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE ENQUANTO GARANTIA DE DIREITO HUMANO

*Debora Campiotto de Oliveira*

*Manoel Francisco do Amaral*

*Rebeca Almeida de Souza*

### 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu a partir de discussões realizadas durante a disciplina Filosofia e História da Educação - EL485B, ofertada no primeiro semestre de 2023, ministrada por Manoel Francisco do Amaral, doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - SP (UNICAMP). A ementa da disciplina conta com estudos e debates essenciais para a formação de um educador, como a compreensão das origens históricas da Filosofia, tendências, narrativas e ideias que se relacionam com as configurações assumidas pela Educação no Brasil, tomando como base os pensamentos de Dermeval Saviani como um dos mais relevantes para a discussão.

Este estudo tem como objetivo analisar, criticamente, a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2027). Ressalta-se que a referida lei:

Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017)

Por meio dessa lei, ocorre o grande impacto na educação, culminando com a reforma do Ensino Médio nas escolas brasileiras. Assim, pretende-se olhar para os impactos negativos gerados por essa legislação e pelo denominado

“Novo Ensino Médio” e o papel do profissional da educação no novo cenário. Toma-se como referencial teórico metodológico, a pedagogia histórico crítica de Dermeval Saviani, assim como, as contribuições gerais de autores como Carlos Brandão, Manoel Francisco do Amaral e outros colaboradores que acreditam na educação como direito humano; educação contra a barbárie. Ressalta-se também que para a produção desse artigo, foram necessárias leituras obrigatórias de documentos educacionais oficiais, os quais contribuíram para o embasamento teórico, tais como, tais como, a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional De Educação- PNE 2014-2024, (BRASIL, 2014), Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), as Matrizes Curriculares; Lei 9.394- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (BRASIL, 1996).

A produção está dividida em 04 (quatro) partes, sendo: 1) Introdução; 2) Nas entrelinhas da educação e contexto histórico do atual ensino médio; 3) O impacto da reforma do ensino médio no papel do professor e 4) Impactos do Novo Ensino Médio para o aluno, as quais buscam oferecer uma compreensão aprofundada da reforma e proporcionar reflexões sobre o tema. Procura-se contextualizar historicamente a reforma do ensino médio, verificar e elucidar as bases para as discussões subsequentes e revelar o contexto político brasileiro que motivou a busca por alterações no sistema educacional. Esse panorama histórico é fundamental para compreender os desafios e as motivações por trás da reforma, a qual traz em seu bojo a ideia de atender às necessidades contemporâneas dos jovens do ensino médio brasileiro.

São apresentados os impactos que a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) mostra, ao destacar suas consequências para os estudantes e para a qualidade da educação como um todo. Outrossim, procura-se discutir o papel fundamental do profissional da educação nesse novo cenário. Importante destacar que, apesar dos aspectos fundamentais estudados, outros pontos são apresentados, como: contradições em relação ao princípio do direito à educação, a possível imaturidade do aluno do ensino médio em escolher seus próprios itinerários formativos, a flexibilização curricular, e a ideologia defendida pela referida reforma educacional brasileira, entre outros aspectos relevantes. Ademais, no desenvolvimento do artigo, os principais temas mencionados anteriormente são abordados de forma detalhada.

## **2. REFLEXÕES PRELIMINARES**

Tomando como base a definição fornecida pelo Ministério da Educação em seus documentos oficiais, percebe-se que a Lei 13.415/2017 (BRASIL 2017), modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LBD - Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), promovendo uma mudança na estrutura do ensino médio. Essa alteração ampliou o tempo mínimo de estudo de 800 horas

para 1.000 horas anuais (até 2022) e estabeleceu uma nova organização curricular mais flexível, que inclui uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e a oferta de diferentes itinerários formativos, focados em áreas de conhecimento, formação técnica e profissional. Ressalta-se que a reforma do ensino médio aponta a promessa de garantia da melhoria da qualidade de educação para todos os jovens brasileiros e promete maior aproximação para com a realidade dos estudantes, levando em conta as complexas demandas do mundo do trabalho e da vida em sociedade, mas, para tal resposta há necessidade de estudos mais avançados.

Para tanto, toma-se como estratégia de buscas, revisitar o conceito de BNCC e entender como ela é modificada pela reforma, além de compreender como funcionarão os itinerários formativos. Também é importante refletir, como dito acima, sobre a afirmação da lei quanto à necessidade de aproximar as escolas dessas realidades dos estudantes (idem), considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho (idem).

A BNCC (BRASIL, 2017), é um documento que define os aprendizados, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de cada etapa da educação. Com a grande revolução no ensino promovida pela reforma, a BNCC (idem) também precisa se adaptar ao novo modelo de ensino. Nesse contexto, surgem os itinerários formativos presentes na reforma, que são conjuntos de disciplinas, projetos, oficinas e núcleos de estudo que os estudantes podem escolher. Assim, a BNCC (idem), determina uma carga horária a ser cumprida, com parte dela destinada às áreas de conhecimentos já existentes e a outra parte aos itinerários: as disciplinas obrigatórias serão 60% do currículo enquanto os outros 40% irão ficar por opção dos estudantes. Os alunos podem optar por aprofundar-se em alguma área do conhecimento, como Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a área recente de Formação Técnica e Profissional (FTP). É importante ressaltar que cada rede de ensino selecionará os itinerários a serem ofertados, ou seja, não haverá um modelo universal e igual para todas as escolas, além do fato de que a oferta desses itinerários, estarão a critério das escolas e não dos alunos. O que por si só já é um fator preocupante. Que critérios a escola adotará para a escolha dos itinerários que serão ofertados? A legislação abre espaço para que os alunos escolham os itinerários, mas, ao mesmo tempo, também possibilita que a escola os defina. Assim, é importante pensar se, de fato, os alunos terão a chance de cursar o que lhes interessa, ou se a escolha ficará totalmente por conta da escola.

No entanto, ao considerar a situação atual da educação pública no país, percebe-se que ela ainda apresenta muitas falhas e desafios a serem superados.

Pode-se citar, por exemplo, o baixo investimento na educação ou a má gestão desse investimento, desmotivação e desvalorização dos professores, infraestruturas inadequadas e a falta de acessibilidade, entre outros problemas. Diante das referidas situações, estruturais e sociais já existentes na rede pública, é válido questionar se, de fato, uma reforma no ensino médio favorecerá as classes oprimidas ou se, por outro lado, há riscos de comprometer ainda mais a qualidade da educação oferecida aos estudantes e acentuando as desigualdades educacionais e sociais.

Considera-se importante observar que os documentos oficiais não abordam ou esclarecem essas questões e problemáticas mencionadas. Em vez disso, mencionam superficialmente possíveis “benefícios” que os estudantes terão com os itinerários formativos. Uma das principais justificativas e propagandas para essa reforma é a aproximação entre escola e aluno, visando despertar maior interesse dos estudantes pelas disciplinas escolares, oferecendo-lhes o poder de escolha. Embora o engajamento dos estudantes seja uma questão relevante, é necessário questionar se o novo ensino médio será a melhor alternativa. Levando-se em consideração que se trata de uma reforma implantada em todo o sistema de educação do Brasil, vale questionar se todas as redes escolares realmente fornecerão acesso a esses itinerários; todos os professores estarão bem formados e qualificados para atuarem com os itinerários formativos no sentido de garantir a melhoria na educação dos jovens, principalmente das classes oprimidas; não estaria esta reforma reforçando mais a desigualdade social? Qual a real razão de tal reforma educacional? Ao considerar que para uma melhoria da realidade social, são necessárias políticas sociais, é possível afirmar que a reforma do ensino médio, pode ser encarada como uma ferramenta de equidade social? A suspeita tende para a negativa, mas, espera-se com este estudo revelar o que está por trás dessa suposta propaganda de aproximação entre escola e aluno. Considera-se tal questão como uma preocupação muito relevante.

Ao analisar mais detalhadamente o trecho da lei que menciona que a reforma do ensino médio busca atender às novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade, é essencial refletir sobre quais seriam essas demandas e como o atual mundo do trabalho se configura. Ana Paula Corti, doutora em educação pela Universidade de São Paulo, em sua participação na obra *Educação Contra a Barbárie*, corrobora com o debate ao afirmar que:

Para conhecer a educação de um país é necessário, portanto, conhecer os interesses dominantes que organizam suas relações econômicas, políticas e culturais. Dito isso, a grande questão é perceber como esse postulado produz realidades históricas nunca previsíveis, mas erguidas em meio às contradições que marcam as políticas e as práticas educacionais (CORTI, 2019, p.47)

Portanto, é fundamental ter em mente que política e educação estão intrinsecamente ligadas e fortemente influenciadas pelos interesses dominantes. Desde o surgimento da propriedade privada, a educação segue as demandas do modelo econômico do país. No contexto brasileiro, o neoliberalismo desempenha um papel importante na economia e, conseqüentemente, exerce grande influência na implementação do novo ensino médio. O aspecto neoliberalista dentro do contexto da educação será mais aprofundado a seguir.

### **3. NAS ENTRELINHAS DA EDUCAÇÃO E CONTEXTO HISTÓRICO DO ATUAL ENSINO MÉDIO**

A educação, como prática de ensino, está sempre entrelaçada à política vigente do momento histórico. Se, de acordo com Saviani (2008, p.11), a educação não é neutra, mas ideológica, intencional, pode-se dizer que os impactos políticos na sociedade, também influenciam nas educações, sejam elas para libertação ou para opressão. A trajetória da educação até os dias atuais foi longa e, portanto, nesta parte do artigo pretende-se desvendar as entrelinhas dessa história. Como citado acima, a educação não se dá por si só, mas é fruto de todo impacto sócio-político existente, como se deu em vários contextos, desde a antiguidade: Período Homérico, Período Clássico e Período Helenístico. Portanto, ao analisar que, nesses três períodos, houve transformações pautadas em situações e ideologias diferentes, é correto afirmar que, segundo Brandão (1982, p.9), não existe uma educação, mas educações; “não há uma única forma nem um único modelo de educação” (idem).

Ao focar nas tendências educacionais do Brasil, pode-se citar o período que inaugura a educação propriamente dita como instituição no país a partir da chegada dos invasores jesuítas. Essa era uma educação escravista que pontuava e destacava as desigualdades entre os grupos sociais, já que na catequese, destinada aos indígenas, não tinha sistema e era realizada em aldeias, enquanto a educação voltada para os filhos de colonos, ricos e homens livres, era organizada e implantada dentro de uma instituição educacional religiosa. Para ilustrar, Borges & Sambugari (2019, p.10) afirmam:

[...] inicialmente os jesuítas dedicaram-se a catequizar e converter os gentios à fé católica, posteriormente começaram a dedicar-se ao ensino dos filhos dos colonos e outros membros da colônia, por último a formação da burguesia urbana, que era formada pelos filhos dos donos de engenho. (BORGES & SAMBUGARI, 2019, p. 10).

Após a expulsão dos jesuítas (1759) e com o fechamento dos colégios religiosos, instituiu-se ali, um ensino predominantemente laico. A partir deste momento, a educação pública surge no Brasil com as instituições de concepção

iluminista, tirando o controle da educação das mãos da igreja e colocando nas mãos do Estado. O secretário de Estado de Portugal, Marquês de Pombal, deu início a um novo sistema: aulas régias, cuja função era reunir todos - de qualquer classe social, gênero, identidade ou idade, para terem aulas de disciplinas isoladas, sem articulação entre si, sem nenhum preparo ou sistematização de fato. No entanto, como aponta Saviani (2010, p.107) “o desenvolvimento das aulas régias deu-se em ritmo lento pelas resistências encontradas e pela falta de recursos” Além disso, outro fator preponderante é que as orientações e autorizações, para funcionamento, precisavam vir da Diretoria Geral de Estados e só eram permitidas pelo poder supremo do Reino, em Portugal, e dessa forma não houve a instalação desse ideal no Brasil. Ainda referente às reformas pombalinas, que foram de 1759 a 1834, destacam-se algumas ações, tais como: concentração de decisões referentes ao ensino nas mãos do diretor-geral; criação de exames para conferir a capacitação de docentes; conteúdos como livros didáticos e o desempenho dos alunos também passaram a ser controlados pela Diretoria-geral do Estado; criação e reforma de escolas já existentes visando a instrução pública e seu uso como instrumento ideológico.

A educação no Brasil passa por muitas reformas durante a sua história que influenciaram e influenciam em relação aos serviços educacionais oferecidos à população. Dentre os muitos movimentos pode-se apontar que, em 1892, tem-se a Reforma Secundária Paulista - que não chegou a se consolidar-, sob a direção de Caetano de Campos, o qual idealizou um ensino obrigatório e seriado; já em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano se preocupa em melhorar a qualidade do ensino secundário, criando exames de vestibulares para cursos superiores e estipulando a obrigatoriedade da conclusão do ensino médio (secundário), com diploma, para só assim, poder ingressar em um curso superior; na Reforma Rocha Vaz, de 1925, o ensino secundário - atual ensino médio - passou a ser seriado para que, dessa forma, houvesse um caráter de ensino regular e, além disso, foi esta reforma que passou a exigir um controle maior dos afazeres dos professores e dos alunos e que fixou o currículo no ensino superior e aperfeiçoou o vestibular. Por último, para a chamada Reforma de Sampaio Dória, de 1920 - a qual foi protagonista das ideias que passaram a ser mais articuladas - a educação visava ser incluyente e democrática para todos, haja vista que tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo e a obrigatoriedade do ensino primário.

É preciso considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) foi muito relevante como movimento pela defesa da educação obrigatória. Mas é com a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que a educação passou a ser formada por 12 (doze) séries completas, sendo 9 (nove) anos de ensino fundamental e 3 (três) anos de ensino médio, atual conjectura.



Nesta mesma LDB, estabeleceu a obrigatoriedade de o ensino médio ser cursado em no mínimo 3 (três) anos, como é possível observar nos seguintes artigos seguintes da referida lei. A saber:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

E em relação ao ensino médio e à reforma do ensino médio, os artigos 35 e 35A são esclarecedores e, portanto, compreende-se que seja relevante expô-los integralmente aqui, levando-se em consideração que o artigo 35A, assim como os parágrafos do 1º ao 8º e seus incisos I e II, surge na LDBEN 9394/1996, por meio da Lei 13.415 de 2017. A saber:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (idem).

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

linguagens e suas tecnologias;

matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio

incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I -domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II -conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (idem).

Ressalta-se que até 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Brasil não tinha fundos dedicados especificamente para a educação no ensino básico como um todo, tendo só o funcionamento do Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério (Fundef). Fernando Henrique Cardoso se viu sem verba para investir no ensino médio e na formação de professores, então realizou um empréstimo com o Banco Mundial, cujo recurso foi insuficiente e não sanou todos os desafios. Assim, fica visível que o baixo investimento na carreira docente foi, segundo Corti; Cássio & Stoco (2023) “[...] entraves concretos ao êxito da reforma de FHC”.

Em 2012, Reginaldo Lopes (PT/MG), da Câmara dos Deputados, apresentou o Projeto de Lei nº 6.840/2013, cuja proposta era, segundo Corti (2019):

[...] universalização, em vinte anos, do ensino médio em tempo integral; proibição do ensino médio noturno para jovens menores de dezoito anos; ampliação da carga horária do ensino médio noturno para 4.200 horas; organização do currículo em quatro áreas de conhecimento (Linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza); adoção de opções formativas no último ano do ensino médio, a critério dos alunos (ênfase em linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas; e formação profissional); implantação da Base Nacional Comum para o ensino médio; obrigatoriedade da realização do exame nacional do ensino médio (Enem). (CORTI, 2019, p. 51)

O Projeto de Lei foi rejeitado pelas entidades do campo educacional, o que gerou a criação de um movimento pró-educação, chamado *Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio*. Com o passar dos anos, no contexto do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, o PL foi engavetado e Michel Temer assumiu a presidência em 2016, trazendo consigo duas medidas provisórias: 1) MP nº 746/2016 - Reforma do ensino médio; e 2) PEC nº 55 - se tornou a Emenda Constitucional nº 95. Outra medida de Temer foi a Lei nº 13.415 de 2017, que foi aprovada quase 20 anos depois da reforma de Fernando Henrique Cardoso, apresentando novamente ideias excludentes em relação à classe trabalhadora, e destacando a falta de democracia. Essa reforma foi imposta em um momento em que o ensino médio, ao contrário da reforma de 1998, estava perdendo espaço, aspecto preocupante se pensado que, de acordo com Neder (2018), em artigo realizado para o jornal Estadão, apenas 68,4% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam estudando nessa etapa: uma parte dos jovens estava ainda no ensino fundamental e outra estava fora da escola. Neste momento, outra preocupação que afetou o ensino médio e estimulou o discurso a respeito da crise, foi o baixo desempenho de alunos de 15 anos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), pois conforme Fabiana Pelles, em artigo publicado no Portal do Mec (2019), “O desempenho médio dos jovens brasileiros de 15 anos na avaliação da disciplina foi de 377 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da OCDE: 490”. A proposta de Michel Temer foi aprovada pelo Congresso Nacional, que instituiu uma Base nacional comum curricular (BNCC) de 1.800 (mil e oitocentas horas), a serem cumpridas e complementadas com itinerários formativos.

#### **4. O IMPACTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PAPEL DO PROFESSOR**

A reforma do ensino médio trouxe inúmeros impactos para a sociedade e infelizmente, muitos deles negativos. Nesse sentido, é fundamental analisar o impacto quanto ao papel do professor; o quanto está sendo afetado com a reforma do novo ensino médio, tomando como base as questões sobre sua formação e requisitos para ministrar as aulas dos itinerários formativos. Com este subtítulo, pretende-se reflexões críticas acerca dessas e de outras questões relevantes.

É importante destacar que, com o aumento da carga horária dos alunos, a carga horária dos professores também será ampliada, evidenciando a desvalorização que esses profissionais enfrentam no país. Segundo a publicação do *Relatório do segundo ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação* – (BRASIL, 2018), realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), os professores de escolas públicas recebem em média 74,8% do salário de profissionais assalariados de outras áreas, correspondendo a cerca de 25% a menos. É preocupante imaginar que essa desigualdade possa se agravar ainda mais com a implementação do novo ensino médio.

Como consequência da desvalorização, a busca por cursos de licenciatura tem diminuído, o que resulta em um cenário desanimador: professores não especializados ministrando disciplinas nas quais não possuem formação adequada. Por exemplo, um professor formado em matemática lecionando física. Embora algumas pessoas possam não enxergar problemas nessa situação, considerando-se que as duas áreas estão relacionadas às exatas, é essencial refletir sobre as implicações. Com a maior interdisciplinaridade proposta pelos itinerários formativos, os responsáveis pela reforma acreditam que não seja necessária uma formação específica em determinada área, apenas um “saber notório”. De acordo com a LEI 9394/1996, em seu artigo 61, inciso IV:

*IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 1996).*

Um dos grandes problemas a serem enfrentados nessa situação é a falta de domínio do profissional da educação, haja vista que, o conhecimento de um professor que não teve contato com a área em que está trabalhando, será menor em relação às expectativas de aprendizagens dos alunos. De tal forma, há o risco da prática da docência superficial e incapaz de aprofundar o conteúdo, prejudicando o desenvolvimento dos alunos e conseqüentemente, há um risco enorme

dos estudantes não saírem formados com uma educação crítica e sim com uma educação básica, sem nenhum tipo de aprofundamento. Ressalta-se que não basta que os alunos estejam presentes na escola, há necessidade de uma formação adequada que lhe forneça as ferramentas necessárias para atuar criticamente em seu meio social.

Pode-se apontar como uma das preocupações em relação aos profissionais que atuam nos itinerários formativos a falta de orientações específicas para o trabalho com as disciplinas uma vez que nem sempre estão trabalhando com as disciplinas de sua área de formação. Uma outra preocupação quanto ao cenário da reforma do ensino médio tem relação com a redução de carga horária das disciplinas: Biologia, Química e Física, que terão a carga horária reduzida, os profissionais da área sofrerão impactos na carreira, já que os conteúdos serão redistribuídos nos itinerários formativos. Há que se considerar o risco de professores serem cobrados e pressionados como responsáveis pela oferta de disciplinas para as quais não são licenciados para ministrá-las, o que por si só poderá ser um agravamento a mais na saúde mental do docente.

Outro ponto importante a ser destacado, com base na reflexão feita acima, é que existe a possibilidade de os itinerários não serem ministrados por professores, e sim por instituições não educacionais, firmando parcerias com instituições privada. Essa provável possibilidade não é em vão; a mesma, se dá por interesses neoliberais focando sempre no lucro, falta de professores no mercado de trabalho e, também, uma mão de obra mais barata.

Embora os estudos ainda estejam em andamento e mereça maiores reflexões, há suspeita de que as mudanças mencionadas impactarão negativamente a vida dos professores e alunos. Em primeira instância, a situação dos professores será ainda mais precária e desvalorizada; em consonância, a falta de preparação dos docentes em áreas específicas poderá resultar na transmissão de um conhecimento superficial e limitado aos alunos, comprometendo o desenvolvimento crítico e aprofundado. Portanto, é fundamental refletir sobre esses desafios e buscar soluções que garantam uma formação adequada dos professores e a garantia da qualidade do ensino no novo ensino médio. Ressalta-se que somente com o oferecimento de uma educação de qualidade, com professores dotados com o compromisso político e competência técnica, como defende Dermeval Saviani, (2008, p.29) é que se garante a formação plena e emancipatória dos alunos do ensino médio, principalmente, das camadas mais sofridas da sociedade.

## 5. IMPACTOS DO NOVO ENSINO MÉDIO PARA O ALUNO

Sabendo-se que, toda mudança curricular possui ideologia e faz parte de um processo político, o pensamento de esboçar um novo projeto de ensino médio ressalta a falta de comunicação e assistência para e com a comunidade envolvida. De acordo com Saviani (2009), o intuito é que em algum dia haja uma escola preparada para atender às demandas das camadas populares e não apenas da classe dominante, contudo, contrariando a ideologia da Pedagogia Nova que enuncia ser “melhor uma escola que atenda bem os poucos do que aquela que atende com deficiência os muitos”, e concordando com a Pedagogia Histórico-Crítica do autor. Assim, conforme afirma Amaral (2016), “A escola não pode estar dissociada das práticas sociais”, já que, “o ato pedagógico também é um ato político” (SANTOS, 1985, p. 416 apud AMARAL, 2016, p. 13).

A revolta gerada pela proposta, foi evidenciada por membros de classe política majoritariamente de esquerda, entidades educacionais públicas e professores e alunos da educação básica. Os impactos sofridos, em decorrência das políticas educacionais, e que estão sendo refletidas em um novo ensino médio, serão analisados neste artigo. Tendo em vista que o Novo Ensino Médio é um conjunto de alterações curriculares, já elencadas anteriormente, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), é necessário olhar de modo crítico para a sua finalidade e os seus impactos na população a qual está sendo destinada.

A estrutura proposta é responsável por salientar muitos problemas que já são vivenciados há décadas. A educação é seletiva e centralizadora, o que reverbera extrema desigualdade e opressão das redes privadas sobre as públicas, ou ainda mais, nos contextos urbanos sobre os rurais. Se pensado na proposta de que o jovem precisa de 3000 horas em seu currículo, e que os itinerários formativos serão limitados e de responsabilidade dos estados e municípios, a tendência é de que as universidades públicas sejam cada vez menos ocupadas por jovens que estudaram a vida toda em escolas públicas. Isso acontece porque as instituições privadas serão capazes de ofertar um maior número de itinerários, possibilitando que o aluno realize um itinerário formativo integrado ou a formação técnica e profissional, saindo com domínio em mais áreas de conhecimento. Já nas escolas da rede pública - visto que o Brasil ainda vive sob um contexto de influência pela emenda constitucional de 95, com o teto de gastos, nas quais a realidade é a falta de merenda escolar e materiais de higiene básica, a oferta será limitada e, quem sabe, insuficiente para atender todos os educandos, o que limita o futuro de atuação no mercado de trabalho. Desse modo, fica visível que o projeto anseia por atender às necessidades neoliberais, tão presentes na sociedade atual e nas ações políticas e governamentais.

Entende-se, portanto, que essa educação, voltada aos interesses industriais, são contrárias aos interesses das classes oprimidas; os interesses das camadas empresariais estão alinhados às políticas neoliberais, as quais, não têm relação alguma com a transformação social em prol das classes menos favorecidas. Considera-se a necessidade de pensar na formação de uma sociedade de modo que haja uma educação emancipatória e uma formação mais justa para com os jovens, também das classes trabalhadoras, o que muitas vezes contraria as propagandas veiculadas na mídia em defesa da reforma do novo ensino médio. A respeito de propagandas televisivas, realizadas pelo Governo Federal, nas quais havia a possibilidade da escolha dos itinerários pelos próprios alunos, Santos, Lélis & Vale (2020), afirmam que a decisão será, na verdade, realizada a partir das condições de cada “sistema de ensino” (Santos, Lélis & Vale, 2020, p. 19). Ainda sobre os itinerários e a implementação da nova grade, outro exemplo de impacto negativo é referente às disciplinas Sociologia e Filosofia. As relações com o senso político que elas assumem e os riscos de não serem mais obrigatórias, causa a insegurança de que a sociedade caminhe para um lugar de conhecimentos limitados e falta de formação e pensamento crítico, já que, de acordo com Santos, Lélis & Vale (2020), “[...] as únicas disciplinas que serão obrigatórias nos três anos do ensino médio são, português e matemática, conforme o § 3º do art. 35 da LDB, alterado pela Lei nº 13.415/17” (p. 19). Mais uma vez, são traços característicos do objetivo de formar para o mercado e não para a vida. Pensar numa educação para a vida, requer olhar para os traços da educação na concepção de paideia grega na qual a educação é vista como integral no sentido de mãos, pés e espírito, o que exige a formação crítica das pessoas, exige dotá-las com a competência técnica para ver o mundo para além das aparências e, ainda mais, é preciso formar pessoas que tenham a capacidade de se incomodar com sofrimento alheio. Somente por meio do oferecimento de uma educação de qualidade será possível chegar a tal desenvolvimento humano.

Em relação aos itinerários formativos, cabe entender que estes poderão ser oferecidos por instituições não educacionais com parcerias à distância, ou semipresenciais, e conforme afirma Amaral (2016), a educação nesses lugares que não são de fato uma instituição escolar, são oferecidas de forma “[...] difusa, espontânea, impensada, assistemática, sem reflexão crítica e, por vezes, ingenuamente”, trazendo consigo a insuficiência para uma formação justa. Assim, como forma de reiterar o parágrafo primeiro deste artigo, é apresentada a seguinte fala de Saviani citado por Amaral, 2016, p. 17: “quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela” (Saviani, apud Amaral, 2016, p. 17), em tese, há compreensão de que a falta de diálogo social e de uma formação crítica são

intencionais para que o aluno não consiga enxergar nem se indignar com as desigualdades presentes no Brasil, pois, segundo Amaral (2016), os aspectos sociais e educacionais estão entrelaçados e são recíprocos, ou seja, se um é problemático, o outro também o será.

Ademais, considerando a situação dos alunos que estudam na rede pública, é necessário reiterar que muitos precisam conciliar estudo e trabalho, mas com a elevada carga horária o aluno passa a ter cada vez menos tempo e menos qualidade de vida. De acordo com o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) (BRASIL, 1990), o trabalho remunerado é um direito do jovem, desde que as condições estabelecidas pelo documento sejam seguidas, como disposto no capítulo IV: Do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer; e no capítulo V: Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho. Conforme o artigo 63 presente no capítulo V, é necessário que haja um horário especial tanto para o exercício da atividade remunerada como para a garantia da oferta do ensino noturno regular, a fim de que o indivíduo tenha o direito de trabalhar durante o dia e/ou tarde. No entanto, o cenário do novo ensino médio ocasiona preocupações em relação à garantia e aos direitos supracitados, uma vez que, devido a extensão da carga horária, muitas atividades escolares só poderão ser realizadas no contraturno escolar. Assim, surge uma reflexão: como o horário específico para o trabalho, estabelecido no ECA, prevalece diante das novas diretrizes?

Essa preocupação também foi apresentada em uma nota técnica sobre a reforma do ensino médio, realizada pelo CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) em 2021. A nota técnica disserta que os Conselhos de Educação, referente a alguns estados - São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Maranhão e Goiás, já realizaram modificações em suas normativas, no que diz respeito aos Programas de Aprendizagem Profissional no itinerário formativo técnico profissional, possibilitando aos estudantes que já possuem trabalho fixo, considerarem as horas da atividade remunerada como parte das horas que deveriam ser cumpridas nas atividades escolares, como presente no artigo 17, contido em uma das resoluções de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentado a seguir:

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial - mediada ou não por tecnologia - ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino. (BRASIL, 2018).



À vista disso, o que se espera, é que assim como os estados citados já se adequaram à Resolução CNE nº03, de 21 de novembro de 2018, todos os estados brasileiros possam também se adaptar, fazendo com que os jovens não precisem abrir mão dos programas de aprendizagem, mas utilizá-los em consonância com as exigências do NEM.

## 6. CONCLUSÕES PRELIMINARES

Com base nas análises realizadas neste artigo, evidencia-se a visão aqui presente sobre a educação como um processo fundamental na vida de qualquer indivíduo, já que ela é instigadora, libertadora, mas que, principalmente, deveria ser um direito de todos. No entanto, a reforma do ensino médio ou o chamado Novo Ensino Médio, (NEM) contraria a dada afirmação e gera impactos negativos para os educadores e educandos, ampliando as desigualdades existentes nas redes públicas de ensino e desvalorizando aqueles poucos que ainda possuem algum interesse pela licenciatura.

A reforma explicitada ao longo dessa pesquisa, tem o potencial de barbarizar ainda mais o mundo em que vivemos, no qual os privilegiados são ainda mais favorecidos, enquanto os que sofrem com a miséria ainda a sentem. A escola, que deveria atuar como mediadora e formar alunos críticos e preparados para transformar social, cultural e coletivamente o meio no qual estão inseridos, tende a deixá-los de lado desse processo e continuam focando nos interesses da população erudita, cujos objetivos estão longe de serem voltados para o bem-estar social.

Diante desse cenário, surgem algumas questões: se a escola perde o papel de espaço de debate, discussões e formação de cidadãos críticos, qual será o seu propósito? Será apenas um espaço de transmissão de conteúdos vazios, sem nenhum propósito educacional significativo? E essa disseminação de conteúdos, qual será a sua qualidade? Ou ainda, mais uma vez o neoliberalismo irá prevalecer, comprometendo ainda mais a qualidade da educação brasileira? São perguntas que impulsionam a necessidade de contínua busca por mais pesquisas em relação à famigerada reforma do ensino médio.

Tendo em vista que a política que permeia o Brasil é, de fato, majoritariamente formada por cidadãos que visam a economia, entende-se que o mercado de trabalho tende a estar cada vez mais voltado para competições internacionais, fazendo com que a educação continue entrelaçada com os interesses dos empresários. Assim, sendo o aluno um alvo do novo ensino médio e de suas práticas, como já analisado ao longo do texto, sem a íntegra formação, seu caminho será predestinado e encaminhado para vivências organizacionais, deixando de lado as maneiras de indignar-se com a falta de democracia e com a desigualdade.

Portanto, é necessário que haja trabalhadores, educadores bem formados, docentes comprometidos com as classes oprimidas, com a consciência de que sob a sua guarda há um grupo de alunos que precisam receber a formação que os leve da condição de seres humanos não críticos para o de seres humanos conscientes e criticamente bem formados com a capacidade para atuar e transformar a sociedade.

Por fim, ressalta-se que apesar das diversas manifestações que vêm sendo feitas em todo o Brasil na tentativa de revogar a reforma do ensino médio, é importante reconhecer que esse projeto, embora mal planejado e tendencioso, é resultado de uma agenda de longa data.

Portanto, a luta em defesa de uma educação de qualidade e inclusiva ainda enfrentará muitos desafios ao longo dos próximos anos. É necessário continuar a mobilização, a conscientização e o engajamento em prol de uma educação que verdadeiramente valorize e respeite os direitos de todos os indivíduos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária haja vista que a educação como um importante direito humano é algo que só se reverbera quando a educação oferecida é de qualidade, com currículo forte, professores bem formados, o que exige, também, valorização das licenciaturas, atuação nas áreas específicas e de acordo com a formação do professores, algo que tem se perdido com a implantação do novo ensino médio para o qual é muito valorizado o tão criticado, “notório saber”. A garantia da educação enquanto direito humano foi construída por meio de séculos de lutas na busca da construção de uma educação laica, democrática, por sistema, sem desconsiderar os condicionantes sociais, o compromisso e a obrigação do poder no sentido de garantir uma educação para todas as camadas da população, sem qualquer margem para discriminação assim como, acolhimentos das classes oprimidas. É urgente a continuidade de luta por uma educação de qualidade, humanizadora, que considera o direito da mulher, do indígena, dos negros, quilombolas, comunidade LGBTQIA+ e todas as demais minorias excluídas da sociedade. Uma educação de qualidade se faz com escuta ativa, valorização do meio ambiente, valorização das questões planetárias; se faz muito mais com investimentos em seres humanos do que preparação para as guerras, ofício que tem sido visto como alvo para o capitalismo e para as políticas devastadoras dos seres humanos. Se a educação é um direito humano proclamado pela Declaração Universal do Direitos Humanos e pela Constituição brasileira de 1988, há necessidade de resgate da concepção grega de educação no sentido de formação plena e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Manoel Francisco do. *Pedagogia das Competências e ensino de Filosofia: um estudo da Proposta Curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção Formação de Professores).
- AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura*. São Paulo, SP: Melhoramentos; Brasília: NL, 1976.
- BORGES, Dalete de Souza Salles; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. *A educação jesuítica e o método de ensino ratio studiorum*. IV Congresso de Educação do CPAN. Disponível em: [https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C\\_33\\_.pdf](https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C_33_.pdf). Acesso em 27.dez.2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- BRASIL. *Base nacional curricular comum-BNCC (2017)*. Disponível em: [BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](https://mec.gov.br/EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) (mec.gov.br). Acesso em: 12.out.2023.
- BRASIL. *Emenda Constitucional N. 95, de 15 de dezembro de 2016*. Disponível em: [Emenda Constitucional nº 95](https://planalto.gov.br/emendas/constituicao/95) (planalto.gov.br). Acesso em: 27.dez.20123.
- BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências*. Disponível em: [L13005](https://planalto.gov.br/legis/2014/06/25/Lei13005) (planalto.gov.br). Acesso em: 27.dez.2013.
- BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: [L13415](https://planalto.gov.br/legis/2017/02/16/Lei13415) (planalto.gov.br). Acesso em: 27.dez.2023.
- BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: [L8069](https://planalto.gov.br/legis/1990/07/13/Lei8069) (planalto.gov.br). Acesso em: 27.dez.2023.
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: [L9394](https://planalto.gov.br/legis/1996/12/20/Lei9394) (planalto.gov.br). Acesso em: 27.dez.2023.
- BRASIL. *Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2026*. Disponível em: [MPV 746](https://planalto.gov.br/legis/2026/09/22/MP746) (planalto.gov.br). Acesso em 27.dez. 2023.
- BRASIL. *Projeto de Lei 6.840/ 2013*. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados](https://camara.leg.br/projeto-de-lei/6840-2013) (camara.leg.br). Acesso em: 27.dez.2023.
- BRASIL. *Proposta de Emenda à Constituição n.º 55, de 2016*. Disponível em [PEC 55/2016](https://planalto.gov.br/legis/2016/05/27/PEC552016) - Senado Federal. Acesso em: 27.dez.2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [Constituição](https://planalto.gov.br/legis/1988/09/05/Constituicao) (planalto.gov.br). Acesso em: 27.dez.2023.
- CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOCO, Sérgio (Org.). *Escola públi-*

ca: *práticas e pesquisas em educação*. Cap. 10. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023. p. 123-135.

MELLO, Livia Mourião de; GAWRYSZEWSKI, Bruno. *A agenda da produtividade da confederação nacional da indústria: qual o papel da (contra) reforma do ensino médio?* Revista Pedagógica, v. 22, p. 1-27, 2020. Disponível em: A AGENDA DA PRODUTIVIDADE DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA: qual o papel da (contra) reforma do ensino médio? | Revista Pedagógica (unochapeco.edu.br). Acesso em: 27.dez.2023.

NEDER, Vinicius. *Apenas 68,4% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no ensino médio, diz IBGE*. 2018. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2018/05/18/interna\\_nacional,959752/apenas-68-4-dos-jovens-de-15-a-17-anos-estao-no-ensino-medio-diz-ibg.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2018/05/18/interna_nacional,959752/apenas-68-4-dos-jovens-de-15-a-17-anos-estao-no-ensino-medio-diz-ibg.shtml)> Acesso em: 07.nov.2023.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: United Nations General Assembly; Declaração Universal dos Direitos Humanos; 1998 (ufpb.br). Acesso em: 27.dez. 2023.

PELLES, Fabiana. Ministério da Educação. *Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil*. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>> Acesso em: 07.nov.2023.

SANTOS, Émina; LÉLIS, Luziane & VALE, Cassio. *O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio*. V. 45. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/38228>> Acesso em: 30.nov.2023.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógica no Brasil*, 3.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 11. ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2008. — (Coleção educação contemporânea).

## CAPÍTULO 13

# PROJETOS EM CONFLITO, DIGNIDADE EM RISCO: EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA *VERSUS* EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

*Diego Augusto Gonçalves Ferreira*

*José Adriano de Oliveira*

*Fica estabelecida, durante dez séculos, a prática sonhada pelo profeta Isaías, e o lobo e o cordeiro pastarão juntos e a comida de ambos terá o mesmo gosto de aurora  
(MELLO, 1988).*

## INTRODUÇÃO

A lenta e gradual reconstrução da democracia brasileira nas décadas posteriores à ditadura civil-militar, que assolou a nação entre 1964 e 1985, foi acompanhada pelo avanço do neoliberalismo sobre a frágil economia nacional. Enquanto o mundo vivia os últimos anos da Guerra Fria, experimentando a exaustão do intenso processo de bipolarização político-econômica que se estabeleceu no globo desde o final da Segunda Guerra, em 1945, o Brasil, enquanto Estado democrático liberal, refeito das cinzas do totalitarismo que sujeitou os países latino-americanos às agruras do embate ideológico mundial e demonizou o socialismo, escancarou suas portas ao capitalismo tardio. No afã de reconstruir sua política e economia espelhadas na soberania dos Estados da Europa Ocidental e do norte da América, o país deu largos passos na marcha da globalização: abertura às empresas multinacionais, privatização de serviços próprios do Estado, intensa circulação de bens, pessoas e informações, acirramento da competição de mercado, dependência do capital estrangeiro, entre outros.

O atraso social, político e econômico experimentado pelo Brasil no século XX em relação às soberanias pioneiras europeias e norte-americana, fruto do longo período colonial-escravocrata e da tardia abolição da escravatura, da inexistência de um projeto estruturado de república, da concentração do poder financeiro e governamental na mão das oligarquias agrárias do sudeste, e do controle ideológico-cultural operado pela religião cristã e pelos militares, para citar alguns motivos, colaborou para sua rápida transição capitalista no século

XX. Retardatário no processo de maquinização do trabalho, graças à estrutura econômico-política latifundiária que se intensificou desde pelo menos metade do século XIX, o país aderiu, a partir de 1930, ao intervencionismo industrializante realizado pelo bloco capitalista da Guerra Fria. A continuidade dessa proposta de industrialização pelo governo militar desembocou na repentina transformação do Brasil num Estado burguês moderno aliado à Nova Ordem Mundial da globalização neoliberal, “cuja essência está em acumular, concentrar, centralizar e, como consequência, excluir concorrentes e explorar a força de trabalho” (FRIGOTTO, 2001, p. 65).

Ganhando força nos governos iniciais da Nova República, especialmente no mandato de Fernando Collor de Mello (1990-1992), no qual, ao mesmo tempo em que a economia se abriu à globalização, o país registrou altos índices inflacionários, instabilidade econômica, queda das taxas de empregabilidade e crescimento do trabalho informal, e no mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que subsidiou reformas de caráter neoliberal, o capitalismo trouxe consigo a “novidade” do empreendedorismo. É justamente nessa conjuntura sócio-política que a educação brasileira acolheu e assimilou a proposta estadunidense de uma Pedagogia Empreendedora, conciliando os interesses do neoliberalismo econômico em estágio de consolidação a nível interno com os processos escolares de formação dos brasileiros. Em contrapartida, desde a década de 1960, formularam-se no cenário nacional propostas pedagógicas humanizadoras, tais como a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire (1921-1997) e a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (1943-), propondo a formação integral da pessoa humana sob a perspectiva de uma emancipação cultural e social de caráter materialista.

A Pedagogia Empreendedora reinventada pela teoria das habilidades e competências que estrutura atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado em 2018 que estabelece o currículo mínimo da educação no país, isto é, as aprendizagens a que uma pessoa em período de escolarização tem direito, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, e a Pedagogia Humanizadora, entendida como uma proposta de educação como direito para a emancipação crítico-social, formada a partir das contribuições de várias tendências pedagógicas progressistas, como as que foram citadas anteriormente, representam dois projetos distintos de personalidade, cultura e sociedade que se tensionam conflituosamente no país. Conhecer cada uma das duas propostas de educação que se projetam antagonicamente diante do ser humano, buscando descobrir qual é a sua natureza, objetivo e metodologia é condição para que seja possível escolher pessoal e comunitariamente, de modo livre e consciente, aquela que melhor corresponde ao projeto de pessoa, de nação e de mundo que se pretende realizar.

Assim, o objetivo deste texto é apresentar a existência desses dois projetos pedagógicos, caracterizando a natureza, o interesse e o método de cada um, propondo que eles estão em conflito e defendendo que aquele que colabora para o fortalecimento da dignidade e dos direitos humanos é, de fato, promotor de uma Paideia, ou seja, de uma educação integral comprometida com o esclarecimento da teoria e com o desenvolvimento da práxis. Para tanto, o texto se estrutura em três tópicos: o primeiro, *Empreendedorismo: a reprodução dos servos*, contextualiza o surgimento do empreendedorismo como ciência e seu atrelamento à educação como política para a qualificação dos empregados do capitalismo; o segundo, *Humanização: a emancipação dos sujeitos*, aborda uma segunda e revolucionária proposta de educação que se baseia na formação da pessoa humana, enquanto sujeito e cidadão, a partir de um viés crítico; o último tópico, intitulado *Projetos em conflito, dignidade em risco*, mostra de que modo a Pedagogia Empreendedora e a Pedagogia Humanizadora se distinguem: uma, pondo em risco a dignidade do ser humano; outra, recuperando os princípios que a fortalecem no ambiente contraditório de alienação do sujeito pelo mercado.

## **EMPREENDEDORISMO: A REPRODUÇÃO DOS SERVOS**

*Fica decretado que o dinheiro não poderá nunca mais comprar o sol das manhãs vindouras. Expulso do grande baú do medo, o dinheiro se transformará em uma espada fraternal para defender o direito de cantar e a festa do dia que chegou*  
(MELLO, 1988).

Os primeiros registros de utilização do termo empreendedor, datados do início do século XVI, são franceses e se referiam aos coordenadores de experiências militares (cf. FILION, 2000); o significado da palavra foi sendo modificado à medida que ela passou a ser utilizada no contexto econômico do século XIX, graças à influência de pensadores como Adam Smith (1723-1790), para falar daqueles que coordenavam os trabalhos fabris. O empreendedor era um visionário que possuía competência profissional elevada a ponto de administrar os meios de produção, os salários e o lucro obtido por uma indústria. Entretanto, foi com a publicação da *Teoria do Desenvolvimento Econômico*, em 1942, pelo economista austríaco Joseph Alois Schumpeter (1883-1950), que o termo empreendedor passou a designar a pessoa que inventa uma nova empresa, inovando nos métodos de produção e, conseqüentemente, nos produtos finais. Ao criticar a situação estacionária do fluxo cíclico da economia na primeira metade do século XX, aquela na qual as indústrias apenas reproduzem os padrões de funcionamento já estabelecidos (cf. CALAZANS, 1992), Schumpeter propõe que a capacidade criativa determina quem é empreendedor e, por conseguinte, impulsiona o crescimento econômico de um povo. Essa é a dinâmica do capitalismo!

O empreendedor passa a ser o empresário estrategista que se aproveita dos desequilíbrios ou rupturas (cf. CORIAT; BOYER, 1985) inerentes à máquina mercadológica para organizar novos arranjos e inovar em vista à prosperidade e ao crédito. O capitalismo, portanto, avança como um sistema que se aproveita da esperteza de quem aprende como manipular os desarranjos situacionais em favor de seu próprio sucesso para fortalecer a classe burguesa. Logo, empreender é criar empresas a partir da combinação inédita dos “objetos e forças ao nosso alcance” (SCHUMPETER, 1961, p. 27) e o empreendedor é o indivíduo cuja função é realizar, criativamente, tal combinação (cf. SCHUMPETER, 1961, p. 103). Essas ideias schumpeterianas, aliadas aos avanços tecnológicos que ocorreram na segunda metade do século passado, palco em que o conceito de empreendedor ganhou notoriedade e ampla aceitação (cf. DORNELAS, 2001), incentivaram uma interpretação do capital a partir do fator humano, atrelando o desenvolvimento econômico à necessidade de formar nas pessoas as competências e habilidades para empreender.

Dessa forma, a partir de 1947, com o trabalho docente de Myles Mace (1911-2000) na Escola de Administração de Harvard, nos Estados Unidos, ensinando estratégias de empreendimento para o ex-combatentes da Segunda Guerra que necessitavam de uma saída para o colapso na indústria bélica, o empreendedorismo se tornou oficialmente uma ciência sobre a criação de novas empresas. Paralelo à inserção do empreendedorismo na grade curricular dos cursos de graduação e pós-graduação norte-americanos, o desenvolvimento da Teoria do Capital Humano por economistas como Theodore William Schultz (1902-1998) e Gary Stanley Becker (1930-2014), na chamada “Escola de Chicago”, em 1960, colaborou para que o empreendedorismo fosse canonizado como disciplina nas Escolas de Negócios dos Estados Unidos já na década seguinte, sendo oferecido, por exemplo, como curso de *Master of Business Administration* (MBA), em 1971, pela Universidade do Sul da Califórnia. Segundo essa teoria, o capital humano, chamado até então de força de trabalho, que constitui um dos elementos centrais da cadeia produtiva capitalista, deve ser capacitado para que ocorra a aceleração da produtividade econômica e da lucratividade. O capital humano, dessa forma, tem a ver com o “desenvolvimento das potencialidades humanas. Na nossa época, significa, a capacidade de gerar conhecimento, inovar, transformar conhecimento em riqueza, que são tarefas típicas do empreendedor” (DOLABELA, 2003, p. 49-50).

Com o objetivo de subordinar a formação do ser humano ao desenvolvimento econômico, a Teoria do Capital Humano incitou a incorporação do empreendedorismo à educação formal, já no ensino básico, como meio de qualificar a mão de obra industrial e garantir a reprodução dos servos do capital,



prometendo o desenvolvimento das habilidades e competências do empreendedor, “aquele que destrói a ordem econômica existente pela introdução de novos produtos e serviços, pela criação de novas formas de organização ou pela exploração de novos recursos materiais” (DORNELAS, 2001, p. 37). Com o pretexto de livrar a educação das teorias e práticas tradicionais, obsoletas por seus métodos focados na transmissão e memorização de conteúdos e na centralidade da figura docente como detentora do verdadeiro conhecimento, o mercado desenvolveu uma concepção tecnicista de pedagogia em que a função primordial da escola é qualificar o potencial empregado do capital para o mundo do trabalho, garantindo pela meritocracia de sua própria técnica uma vida digna e o esperado desenvolvimento econômico de seu país. A educação tecnicista, alinhada à escassez da oferta de trabalho nos países em desenvolvimento, convence o aluno que “cada um passa a ser responsável por obter os requisitos que farão dele um trabalhador em condições de ser empregado e de auferir boa renda” (KRUPPA, 2005, p. 24).

O capital humano, destarte, transformou a educação num bem econômico para o qual os problemas sociais causados pelo capitalismo são inevitáveis e a qualificação empreendedora é a saída para o desemprego e para a criação de uma sociedade economicamente igualitária. Ao justificar, como se nota, a transformação de uma estratégia mercantil, isto é, o empreendedorismo, numa prática pedagógica, o neoliberalismo alargou os espaços culturais para a solidificação do capitalismo como Nova Ordem Mundial pós-Guerra Fria, de maneira especial nos países subdesenvolvidos. Foi o que ocorreu no Brasil; já na década de 1970, mediado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), o empreendedorismo irrompe no ambiente educacional brasileiro como temática transversal nos cursos superiores de Administração, assumindo-se paulatinamente a forma de uma política pedagógica que atravessará o ensino básico, a partir de 1990, até cristalizar-se como Educação Empreendedora no Ensino Médio profissionalizante, como, por exemplo, em escolas e projetos de formação vinculados ao Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Além do enfoque educacional, ilustrado pelo lançamento do livro *O segredo de Luísa* por Fernando Dolabela, em 1999, a popularização do tema empreendedorismo no país se deu a partir da última década do século passado com a utilização em larga escala da mídia, como por exemplo pelo programa semanal veiculado pela Rede Globo desde 1988, Pequenas Empresas e Grandes Negócios, e de programas voltados para a formação de empreendedores, como Brasil Empreendedor (PBE), Técnico Empreendedor e Educação Empreendedora para o Ensino Médio, lançados pelo Governo Federal em 1999 e 2022, respectivamente.

No contexto de implantação nacional do neoliberalismo pelos presidentes pós-ditatoriais, e de crescimento das demandas econômico-sociais como a hiperinflação e o desemprego, o discurso empreendedor foi assimilado pela estrutura política, por organismos não-governamentais, pela sociedade civil e, em última instância, pela própria educação como a solução messiânica para a recomposição das forças produtivas (para não dizer da exploração da mão de obra proletária), o fortalecimento da indústria nacional, o aquecimento do mercado interno e da exportação, o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e a elevação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país.

Desse “casamento entre o liberalismo econômico e democracia social” (HOBSBAWM, 1995, p. 265) nasceu a Educação Empreendedora, “concebida como um investimento em um dos elementos do processo de produção, que é a força de trabalho” (SOUZA, 2012, p. 88), para convencer o proletário que sua tecnicização garante o seu crescimento financeiro e o desenvolvimento econômico da sociedade. De mãos dadas com a educação, o empreendedorismo deixou a condição de mero fazer, preso às estratégias de criação empresarial, para se tornar um jeito de ser: educar, portanto, é desenvolver no indivíduo as habilidades e competências que o tornam um empreendedor. A Educação Empreendedora é “algo ligado a estilo de vida, visão de mundo, protagonismo, inovação, capacidade de produzir mudanças em si mesmo e no meio ambiente, meios e formas de buscar autorrealização” (DOLABELA, 2003, p. 37). Nessa tendência pedagógica tecnicista, a educação é vista como uma construção individual e não como um direito universal: o aluno deve ser incitado por um mediador, no caso o professor, a elaborar seu próprio conhecimento de maneira independente e sem a interferência conteudista de um terceiro. A escola, portanto, é um espaço coletivo, mas não social, uma vez que se encontra descolada das demandas e apelos comunitários, em que o indivíduo usufrui das condições pedagógicas para aprender a aprender (cf. DUARTE, 2001), ou seja, para elaborar sua aprendizagem a partir de um processo autônomo, porém marcado pelo egocentrismo – todo conhecimento nasce de uma necessidade e de um interesse subjetivo – e pela competitividade – todo conhecimento é uma ferramenta de adequação às aceleradas transformação do mercado para manter o trabalhador empregado, mantendo seu *status quo* de servo do capital.

Anunciada como um projeto de emancipação, já que concilia elementos do construtivismo pedagógico como a autonomia e o protagonismo do aluno nos processos de ensino-aprendizagem com as características formativas do empreendedorismo, a Educação Empreendedora na verdade é uma das estratégias da globalização para aperfeiçoar o mercado e garantir que a roda do capital gire numa velocidade cada vez mais frenética e ininterrupta através da coisificação

do ser humano: “o cinismo do discurso aponta para que o jovem, empresário de si mesmo, se qualifique para um mundo de terceirização, de demandas laborais flexíveis e policognitivas, num quadro de escassez de postos de trabalho” (CARRANO, 2003, p. 135). Ao deslocar a pessoa de sua integralidade inalienável para a especificidade do campo econômico, limitando sua vivência e atuação à questão profissional, a Educação Empreendedora trabalha para alterar a subjetividade dos proletários pelo medo do desemprego e pela necessidade de se inserir no mercado de trabalho. Fortalecendo através da escola empresarial discursos falaciosos em favor da incessante qualificação profissional, da proatividade, da eficiência, da produtividade, da excelência, do sucesso e da realização através da concentração e do acúmulo de bens, o empreendedorismo convence o servo do capital de que a educação é um investimento para sua felicidade individual. Com isso, a educação se atrofia nas engrenagens maquinicas do sistema capitalista, tornando-se uma das peças que garante o funcionamento do motor do mercado por meio da imposição global de um ethos empreendedor que “coloca um alto valor em ser seu próprio patrão, ter oportunidades individuais, alcançar sucesso e ganhar dinheiro” (HISRICH; PETERS, 2004, p. 31).

A ordem educativa mundial que se estabelece a partir do capitalismo tardio é, por si só, empreendedora! Ao educar em perspectiva empreendedora, assimilando a linguagem e a estrutura do capital, a escola forma nos indivíduos uma visão meritocrática de personalidade, de cultura e de sociedade que naturaliza os problemas econômico-sociais e justifica a competitividade e o egoísmo. A colonização da escola e do currículo pela mentalidade empreendedora transforma a instituição em indústria, o ensino em produto, a aprendizagem em rendimento, as características em competências, a comunidade em clientela, a aula em palestra motivacional, os recursos pedagógicos em estratégias de marketing e comunicação, o professor em mentor e, em último caso, o aluno num servo, em potência, do capital. A Educação Empreendedora, portanto, é um estímulo reprodutor da servidão a que se submete diariamente o proletário, cuja função ideológica é adequar irrefletidamente o trabalhador à globalização, responsabilizá-lo pela sua condição de vida miserável através da propaganda meritocrática, convencê-lo de que a injustiça social é um fato imutável e a competitividade, um valor inegociável: “tudo deve ser feito para incentivar o pobre a ajudar a si mesmo para sair da pobreza” (SINGER, 1998, p. 61).

## HUMANIZAÇÃO: A EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS

*Fica decretado que, a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança (MELLO, 1988).*

À educação de caráter empreendedor contrapõe-se o projeto de uma Educação Humanizadora. Forjada na contramão da ordem sistêmica implantada pelo capitalismo neoliberal e consolidada pela disseminação da mentalidade empreendedora, a Educação Humanizadora é um projeto que se desenvolve a partir da contribuição de pedagogias progressistas como a Libertadora e a Histórico-crítica, naturalmente contestatórias do tecnicismo. Na dinâmica dessa proposta, educar não é formatar o ser humano para ser um empreendedor e sim hominizar cada vez mais a pessoa e humanizar a cultura e o mundo em que ela está inserida (cf. NUNES, 2020). Essa dupla tarefa da educação, entendida como dimensão social inegável, nasce do fato de que a humanidade não é uma condição inata ao próprio homem: hominizar-se é consequência de um longo processo parturiente, por meio do qual, a coletividade traz à luz, sobremaneira através das propostas educacionais que teoriza e pratica, a humanidade de cada sujeito. A educação é “inerente à sociedade humana, originando-se do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação” (SAVIANI, 2008, p. 2); logo, ela é uma prática social que produz aquilo que é humano emoldurada pela história, pela política, pela cultura, pela religião, e também, mas não somente, pela economia.

Diferentemente do que propõe o empreendedorismo ao buscar no indivíduo solitário o motivo e o destino da educação, fundamentando na aquisição de habilidades e competências e na procura subjetiva pelo conhecimento como meio de competição o ato educativo, a Educação Humanizadora prioriza as relações intersubjetivas, defendendo que é no curso histórico da vida político-social que o sujeito forma sua humanidade. Logo, a educação não é um mérito conquistado por alguém que se empenha na busca por sucesso particular durante a vida útil capitalista, mas trata-se de um trabalho orgânico coletivo que se estende desde a mais terna infância até a melhor idade. A escola ocupa um lugar de destaque nesse caminho de hominização da pessoa justamente porque é “uma agência especializada em formação humana” (NUNES, 2020, p. 11), colaborando para o desenvolvimento da identidade de cada aluno através de uma trajetória de emancipação e não de subserviência ao sistema.

Em tempos de acirramento dos problemas causados pela globalização, como o esvaziamento da identidade humana, o enfraquecimento dos valores comunitários, a desconfiguração da cultura, a massificação das consciências,

o encurtamento do tempo de vida do planeta, a intensificação das desigualdades sociais etc, todas as potencialidades criativas, inventivas e inovadoras do ser humano só terão sentido se forem precedidas e dinamizadas pela emancipação produzida pela Educação Humanizadora. Caso contrário, toda criatividade, inventividade e capacidade inovadora do homem servirá apenas para que ele colabore com o sistema na dominação e destruição de si mesmo, de seu ethos e da sociedade. Mas, em que consiste esta emancipação? Antes de mais nada, no despertar de uma consciência crítica no sujeito em relação à situação histórico-social em que se encontra para interpretá-la, já que “educar, pois, é conscientizar, e conscientizar equivale a buscar essa plenitude da condição humana” (FIORI, 2014, p. 83); posteriormente num engajamento político que lhe permita transformar a realidade das coisas conforme um entendimento crítico e consciente do real.

No que diz respeito ao esclarecimento crítico da consciência, a emancipação subsidiada pela Educação Humanizadora pretende revelar ao homem as condições de sua própria servidão, isto é, evidenciar de que forma o capitalismo coloniza sua liberdade e razão, instrumentalizando suas capacidades em favor do lucro e administrando sua vida integralmente, inclusive seu ócio. Adorno chamou esta “forma” de domesticação do capital sobre o sujeito de barbárie, definindo-a como o fato de que, “estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização [...], mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva” (2011, p. 155). Tal descompasso entre o muito produzir e o pouco, ou nada, produzir-se como ser humano, tragicamente potencializado pelo ódio primitivo da competitividade e do egoísmo é a barbárie sustentada pelo empreendedorismo educacional contemporâneo. Na medida em que o capital humano deve ser qualificado pela educação para causar o desenvolvimento econômico esperado pelo mercado, o foco do trabalho pedagógico deixa de ser a pessoa e passa a ser a força de trabalho: na Educação Empreendedora, o empregado adquire as habilidades requeridas para o desempenho de sua função profissional, sem que necessariamente a aquisição de tais competências signifique seu crescimento como ser humano para além dos muros da indústria.

Ao compreender esse desarranjo provocado pelo capital, o servo passa à condição de sujeito, entendido etimologicamente como aquele que sustenta suas próprias características – do latim, *subjectum* significa “coisa que suporta” –, isto é, como aquilo que é dotado de uma personalidade. Emancipado por um projeto humanizador de educação, cujo escopo é a formação da identidade de cada pessoa em concordância com a sociedade, com suas demandas e arquiteturas

orgânicas (política, economia, ética, ciência, religião, tecnologia etc), o sujeito transiciona da razão instrumental, característica do neoliberalismo e voltada para a reprodução das estruturas de poder e lucro nas mais variadas dimensões da realidade, para uma razão crítica, questionadora e comprometida com a subversão da lógica capitalista. Essa passagem da razão empreendedora, para a qual “o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 18), para a razão crítica lança, inevitavelmente, o sujeito num segundo estágio da emancipação, que não ocorre necessariamente de forma posterior ao primeiro, mas simultaneamente, chamado de politização da autoconsciência, uma vez que “a conscientização já se figura como ação transformadora, e não como visão especular do mundo: refazer-se, com autenticidade, implica reconstruir o mundo” (FIORI, 2014, p. 87).

À medida que o esclarecimento ocorre no plano da racionalidade, desencadeia-se o interesse por transformar materialmente a realidade, fazendo com que o sujeito se torne um pensador orgânico (cf. GRAMSCI, 1991), ou seja, crítico no pensamento e ao mesmo tempo agente na história. A diferença dessa práxis que desenvolve no aluno, por exemplo, criatividade, iniciativa, proatividade e inventividade em relação ao ato de empreender neoliberal, é que ela se dá de maneira conscientemente engajada com as mazelas sociais, com os problemas políticos, com as urgências climáticas, com os debates culturais e religiosos, enfim, com o bem comum e não, exclusivamente, com o êxito individual. A Educação Humanizadora, enraizada na realidade e dinamizada pelas relações solidárias intersubjetivas, é essencialmente um ato político revolucionário porque “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica” (FREIRE, 1995, p. 37). Assim, o ethos produzido pela prática pedagógica já não pode ser mercadológico, conforme pleiteia a Educação Empreendedora, já que os valores da indústria se revelam frágeis em relação às urgências da sociedade capitalista como a fome, a miséria e a pobreza: somente uma ética universal do ser humano (cf. FREIRE, 1996), voltada para a cooperação, o diálogo e a justiça poderão garantir a dignidade a que tem direito cada pessoa.

Para a Educação Humanizadora é esse fazer sociopolítico que constrói a identidade do ser humano porque é na convivência com os outros, considerados semelhantes e não opositores como requer a lógica do mercado, colaboradores e não adversários na disputa pelos primeiros lugares como estabelecem os níveis de aproveitamento inventados pelo capital, que acontece a hominização da pessoa e a humanização do sistema. A inserção crítica do aluno na realidade histórica que o circunda, provocada por uma pedagogia que desperte nele a percepção de que “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida

social, político e espiritual” (MARX, 1986, p. 25), não pode ocorrer através do empreendedorismo que é um mecanismo pensado e aplicado pela classe hegemônica burguesa em favor de sua própria subsistência e da garantia de seu controle sobre os servos do capital. Toda a dinâmica da Educação Empreendedora é movimentada pelo indivíduo que só se insere no coletivo a partir de uma intencionalidade estratégica, ou seja, o todo é usado como método para o desenvolvimento de competências da parte: a presença do outro indivíduo, desasujeitado por perder sua identidade devido à condição de concorrente que a lógica empreendedora lhe impõe, incita a criatividade competitiva e não cooperativa.

A pedagogia da humanização busca devolver à pessoa o protagonismo que dela foi usurpado pelo lucro: na escola humanizada, o currículo não é pretexto para tecnicizar, mas fonte de emancipação porque é produzido contextual e democraticamente; a instituição é uma instância atribuidora de sentido para a vida humana e não apenas uma linha de produção de consciências alienadas para a execução de projetos bem sucedidos; a aprendizagem é o manejo crítico do conhecimento historicamente acumulado em favor da transformação daquele que conhece e da realidade conhecida; a comunidade escolar é, de fato, comunidade, lugar do comprometimento e do pertencimento, e não mero público alvo de uma estratégia mercantil; a aula é oportunidade de diálogo, aberto e poroso, acolhedor e democrático em vista do entendimento, ainda que mínimo e provisório, sobre a ética, a cultura, a história, a ciência etc; o professor é um provocador que medeia os processos de ensino-aprendizagem, propondo reflexões e métodos que produzam emancipação; e, em última análise, o aluno é um sujeito constituído por uma identidade e por uma concepção de realidade que o tornam pessoa e, em potência, aquilo que seu esclarecimento lhe permitir ser no mundo, sem com isso ignorar a dignidade de que é naturalmente merecedor.

A utopia educativa que se estabelece a partir da humanização é, por si mesma, emancipadora! A Educação Humanizadora é uma alternativa à reprodução dos servos do capital justamente por acreditar que é impossível “saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado” (GRAMSCI, 1991, p. 139). O conhecimento que assegura a colocação do trabalhador no mercado, com a devida qualificação empreendedora exigida pelo capital, sem a compreensão (consciência crítica) e sem o sentir histórico (prática libertadora), não significa garantia de dignidade. Embora participem, de maneira essencial, dos requisitos para uma vida digna, os recursos financeiros não esgotam as possibilidades de realização de uma pessoa, muito menos respondem a todos os anseios da existência humana: o acesso aos bens materiais e ao capital acumulado por um indivíduo, caso não se dê numa dinâmica equitativa de distribuição de renda para todos, só faz aumentar a desigualdade e a violação dos direitos humanos

pelo sistema capitalista e pelo Estado neoliberal. Se o crescimento econômico pretendido pelo empreendedorismo, ao qualificar o capital humano através da instrumentalização da educação, não for acompanhado por um desenvolvimento social em que todo sujeito tenha garantidos os direitos básicos como segurança, saúde, educação, moradia, trabalho, cultura e lazer, então desaparecerá para o gênero humano o horizonte de um futuro que permita a existência da vida com dignidade: “a humanidade não poderá sobreviver [...] sem ultrapassar esse caos ordenado e articulado de interesses mesquinhos e corporativos, [...] que maneja técnicas de controle e de intervenção universais de impactos cada vez mais absolutos e irreversíveis” (NUNES, 2020, p. 12).

## PROJETOS EM CONFLITO, DIGNIDADE EM RISCO

*Fica decretado que agora vale a verdade. Agora vale a vida, e de mãos dadas, marcharemos todos pela vida verdadeira (MELLO, 1988).*

A Educação Empreendedora, que subordina a formação humana à necessidade de acumulação de riqueza e cria necessidades para o indivíduo que não “são propriamente humanas [...] ou mesmo desumanizadoras” (MÉSZÁROS, 2006, p. 134) sob a ditadura da incessante inovação e do criativismo, tem se consolidado fortemente no cenário mundial e nacional. A criação de programas para a formação de empreendedores como o Empretec, proposto pela Organização das Nações Unidas há 30 anos e desenvolvido no Brasil desde então pelo Sebrae; a publicação do parecer CNE/CEB nº 13/2010 do Conselho Nacional de Educação que, embora negue a proposta de criação da disciplina Empreendedorismo para o currículo da educação fundamental ao ensino superior, sugere que o tema seja adotado como temática transversal nas escolas; a criação e implementação do Programa Nacional de Educação Empreendedora (PNEE), desde 2013, pelo Sebrae; e a homologação, em 2018, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançando mão do vocabulário empreendedor (pedagogia das habilidades e competências) e incentivando o ensino de competências empreendedoras, são iniciativas que exemplificam de que modo e em que nível de apropriação o projeto de uma Educação Empreendedora se concretiza atualmente, de modo singular no Brasil.

Em conflito com essa proposta, a Educação Humanizadora tem resistido às investidas da máquina sistêmica que, apoiada pela ideologia da direita extrema nos mais diferentes níveis da política e presente na sociedade civil, estigmatiza o que é progressista como ruim em detrimento do conservadorismo obsoleto sustentado pelas elites burguesas. Apesar das forças contrárias produzidas em larga escala pelo capitalismo hegemônico, a pedagogia humanizadora tem aberto clareiras com a redescoberta e atualização das pedagogias Libertadora e



Histórico-Crítica nas universidades e escolas brasileiras; com a criação de projetos como o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, lançado pela UNESCO em 2006 e abraçado por inúmeros países como o Brasil através da criação de iniciativas para formar uma educação em direitos humanos no território nacional; com o lançamento de um Pacto Educativo Global, em 2019, pelo papa Francisco com o objetivo de recolocar a pessoa humana no centro das políticas educacionais, criando pedagogias para a formação integral do sujeito, a valorização da comunidade e a preservação da casa comum. Numa posição de resistência às políticas públicas educacionais que vão sendo definidas pelo sistema como mercadológicas, a Educação Humanizadora constitui um projeto alternativo à mentalidade empreendedora.

A grande problemática é que esses dois projetos, coexistindo no cenário educacional brasileiro, são ignorados por aqueles que os implementam ou ignoram no dia a dia da escola sem o devido esclarecimento, sem se darem conta que colaboram para a formação de um modelo de ser humano e sociedade. Ao associarem a finalidade da educação com o sucesso econômico, repetindo frases como “estude para ter um emprego rentável”, “você deve estudar para conquistar uma boa casa, um bom carro”, “estude para ter uma situação financeira melhor que a nossa”, os pais convencem os filhos sobre a pertinência da Teoria do Capital Humano nem sequer imaginando que, com essa apologia meritocrática, colaboram para a reprodução dos servos do capital. Gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, mergulhados no turbilhão de prazos e metas que a burocratização educacional lhes impõem, ocupando parte de seu tempo de trabalho e da vida pessoal com o preenchimento de documentos e relatórios, são distraídos em relação ao que é essencial: a pedagogia que sustenta o projeto político-social que é construído através de sua práxis educativa. Não raras vezes, por falta de uma formação crítica, o professor reproduz na sala de aula discursos e práticas relacionadas ao empreendedorismo sem o necessário conhecimento da natureza, do interesse e das consequências desse tipo de proposta para o aluno e para a sociedade que ele integra. Destarte, a formação crítica do profissional da educação, que realiza diferentes funções na dinâmica escolar, sobremaneira quando se ocupa diretamente dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula ou na orientação pedagógica, é fundamental para que alcance uma consciência revolucionária (cf. FREIRE, 1987, p. 200) que seja capaz de diagnosticar os projetos em conflito e escolher livremente entre colaborar com a manipulação da massa pelo capital ou trabalhar pela emancipação do sujeito através da humanização.

Compreender que a mentalidade empreendedora se fortalece no contexto de deserção estatal, isto é, quando o Estado mínimo do neoliberalismo não

controla a economia para gerar a livre concorrência e estimular a circulação do capital, mas igualmente abandona ou privatiza aquilo que é sua obrigação por natureza – a saber, garantir os direitos fundamentais, subjetivos e sociais, entre eles a própria educação de qualidade –, é condição sem a qual nem os pais muito menos os profissionais da educação enxergarão o desastre causado pela defesa da meritocracia. A formação da pessoa, para a qual colabora mormente a escola, não deveria ser vista como pretexto para o crescimento econômico da classe dominante, como deseja o capital humano: estudar para ser empreendedor e empreender para ter e, então, superar a pobreza imposta pelo capital e naturalizada pelo Estado, investindo em segurança, saúde e educação de modo privado. Enquanto Paideia, a educação é uma dimensão sociopolítica de formação integral da pessoa: estudar para hominizar-se e se hominizar para humanizar o mundo, a economia e, então, erradicar a desigualdade social e fortalecer um Estado baseado na justiça, na igualdade de direitos e na dignidade como premissa e não como mérito.

Não se desconsidera com isso que o atravessamento da temática empreendedorismo nos diferentes componentes curriculares da educação básica possa incitar debates e provocar atitudes que colaboram positiva e significativamente para a formação humana; contudo, apropriar-se de um assunto pinçado de um contexto econômico específico e canonizá-lo como um projeto pedagógico, é desregular a organicidade que interconecta as diferentes áreas do saber em função do capital. Por exemplo, implementar na parte diversificada do currículo de uma escola privada disciplinas focadas em educação financeira é um investimento atrativo quando o aluno tem o que aprender a administrar: o ensino vai de encontro com o universo de acúmulo de capital do qual ele toma parte; a mesma proposta aplicada ao currículo de uma escola pública do interior nordestino, em que o lucro do latifundiário sulista e sudestino significa a marginalização e a pobreza do sertanejo, é um disparate. Como falar de Educação Financeira na escola pública de país em que o salário mínimo mal cobre as despesas mensais de uma família e o aluno vai para a escola realizar sua única refeição diária, quando a encontra? Como defender o empreendedorismo num país que mantém uma das maiores cargas tributárias do mundo sobre o pobre contribuinte, de sorte que a própria aquisição de material escolar para uma criança é um desafio para os pais? Como propor a inovação na combinação de métodos e produtos para alunos que não usufruem do básico necessário para uma existência digna, como saneamento básico e moradia de qualidade, graças à (in)atuação do Estado mínimo neoliberal?

Certamente, a saída para essa desconjuntura é convencer o servo do capital através da educação de que ele mesmo é o responsável por sua miséria já que,

na mesmice do seu comodismo, não empreende e não inova. Ao invés de criticar e transformar a realidade sistêmica, passa-se a conformar-se com ela, direcionando a atenção daquele que foi submetido pelo mercado para si mesmo sem que possa perceber seu processo de alienação. Usando estratégias válidas para o empreendedor do sudeste, por exemplo, os materiais pedagógicos produzidos no espaço ideocultural da região economicamente mais favorecida do país, a propaganda empreendedorista vende para o restante do país fórmulas e modelos empresariais, inclusive através da escola, que convencem o trabalhador de seu fracasso graças à ausência de qualquer mérito e camuflam os reais motivos da falência de sua dignidade como ser humano. A Educação Humanizadora, portanto, é uma saída para essa tragédia capitalista sem precedentes, pois nela a pessoa é o centro irradiador e mediador de todo o conhecimento, de forma que temáticas como economia e o próprio empreendedorismo são moderadas pelos valores que dignificam o sujeito e não o subjagam.

No projeto humanizador de educação, justamente por se acreditar que qualquer processo formativo, seja ele formal ou informalmente estruturado, encontra-se historicamente emoldurado pelas dimensões econômica, política, social e cultural, a qualificação para o mercado de trabalho através de uma formação profissional crítica é uma prioridade, uma vez que o próprio “trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo” (FRIGOTTO, 2009, p. 72). Seria um equívoco para qualquer proposta pedagógica furta-se à tarefa de preparar as novas gerações, inclusive a partir de atitudes como criatividade, inovação e criação, para o trabalho; no entanto, segundo uma visão conflitante em relação ao capitalismo, não existe formação profissional fora de um caminho educativo integral, cuja preocupação é colaborar na hominização de cada pessoa. Embora a preparação para o mundo do trabalho seja uma consequência da constituição identitária do próprio ser humano, em função da qual existe a escola, a educação, em primeira instância, não se destina à qualificação de mão de obra para a indústria ou comércio, mas extrapola os limites impostos pelo fazer tecnicista do capital e se lança na direção do ser em sentido holístico, abrangente, aberto e permeável. Assim, educação é um processo omnilateral de formação (cf. MARX, 2010), isto é, “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfação” (MANACORDA, 2017, p. 88).

Ao romper com a unilateralidade da Educação Empreendedora, a humanização recupera a dignidade da pessoa que se encontra em risco graças à ação estratégica da racionalidade e da práxis neoliberal. Fundamentada nos direitos humanos, a educação humanizadora boicota o fluxo contínuo da linha

de produção em série da sociedade capitalista, desuniformizando o sujeito que foi coisificado em vista do lucro e restaurando sua condição de pessoa, única e irrepetível, racional e livre, emancipada e humanizada. Se a coexistência de dois projetos distintos de educação, responsáveis por formar modelos divergentes de ser humano, de cultura e de sociedade, tensionam-se atualmente sem que uma boa parcela da população brasileira, da qual fazem parte muitos profissionais da educação, perceba, a conscientização a respeito do que se encontra em jogo, a dignidade humana, é a pedra de toque para o começo de uma revolução civilizacional que traga como consequência o entendimento da educação como Paideia, como hominização e humanização.

## CONCLUSÃO

O empreendedorismo, “novidade” anunciada pelo capitalismo tardio como saída para os paradoxos econômicos que ele mesmo criou, não corresponde, por si só, a um projeto de formação integral da pessoa humana. Ludibriar-se com as promessas da mentalidade empreendedora, cuja finalidade é convencer o proletário que o capitalismo selvagem, isto é, aquele que desumaniza a economia a tal ponto que o indivíduo se torna um servo do mercado, é um processo irreversível e por isso ele deve inovar para se adequar à globalização, põe em risco à dignidade humana. A partir do momento em que a consciência foi colonizada pela ideologia dominante, o servo perde a capacidade de ler e interpretar criticamente o sistema: essa proposta de alienação encontra sua estrutura operante mais cruel na escola do capital. Quando a formação da pessoa, que ocorre de maneira privilegiada na instituição escolar, se alinha aos interesses do mercado, a educação se transforma numa moeda de troca para que o capital garanta a reprodução da mão de obra da qual necessita para continuar sua marcha exploratória e controle o ethos a fim de que não haja resistência ao avanço do neoliberalismo sobre as diferentes dimensões da existência humana.

Esclarecer-se sobre essa situação desumanizante e promover um esclarecimento coletivo revolucionário a respeito da arquitetura sistêmica é uma das funções da educação humanizadora no mundo contemporâneo: tornar evidente para os (potenciais) servos do capital que o discurso empreendedor esconde uma proposta de aliança da educação com a globalização, manipulando a formação humana em vista da qualificação de capital humano para as indústrias, é uma urgência civilizacional para que não sejam destruídos por completo os esperanças de dignidade que ainda resistem à barbárie capitalista. Trazer à baila que o empreendedorismo, ao convencer o indivíduo sobre a necessidade de investir, arriscar-se no mercado, inovar e produzir combinações criativas economicamente falando, camufla os reais motivos dessa demanda inventada por ele, é um desafio

para a educação contra-hegemônica: a busca por novidade é preciso porque o capitalismo é seletivo e naturalmente excludente. Ao eximir o Estado de suas obrigações, tornando-o um organismo de mínima interferência na economia, mas também na sociedade, o capital faz com que a livre concorrência mantenha a divisão de classes e a desigualdade social, causadora da pobreza, da fome e de tantos outros problemas. Para não ser descartada nesta conjuntura engessada pelos interesses burgueses, a pessoa humana deve se qualificar profissionalmente a partir de uma Educação Empreendedora.

Abdicando a sua dignidade, na maioria das vezes de forma inconsciente, o ser humano passa a integrar a logística do mercado como mais um dos fatores da máquina produtiva neoliberal, equiparando-se à matéria-prima, às técnicas de fabricação, às estratégias de marketing etc. Para tanto, ele é levado a pensar a sua própria formação como mérito e não como um direito universal inalienável: frequentar a escola e produzir conhecimento tecnicista constitui o primeiro ciclo competitivo do capital em que é necessário desenvolver habilidades e competências que garantam os primeiros lugares nos vestibulares, por exemplo. Sempre mensurada a partir do quantitativo daqueles que alcançam os patamares mais alto dos pódios estabelecidos pela pedagogia meritocrática e bancária (cf. FREIRE, 1987), a Educação Empreendedora desumaniza a pessoa para subjugar-la e desumaniza o mundo para capitalizá-lo. Na contramão dessa proposta, a Educação Humanizadora é inclusiva, integralizadora, orgânica e solidária, propondo a formação de cada pessoa numa perspectiva ética comunitarista, politizada, crítica, emancipada e, sobretudo, dignificante pois, a partir da humanização, “o homem se sentará à mesa com seu olhar limpo porque a verdade passará a ser servida antes da sobremesa” (MELLO, 1988).

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CALAZANS, R. B. A lógica de um discurso: o empresário Schumpeteriano. **Revista Ensaios Fundação de Economia e Estatística Siegfried (FEE)**, Porto Alegre, n. 2, 1992.
- CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CORIAT, B.; BOYER, R. O retorno de Schumpeter: inovação, ciclos e crises. **Revista Novos Estudos**. n. 12, jun, 1985.
- DOLABELA, F. **Pedagogia empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

- DORNELAS, J. C. **Empreendedorismo: transformando ideias em negócios**. Rio de Janeiro: Campos, 2001.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, dez, 2001.
- FILION, L. J. O empreendedorismo como tema de estudos superiores. In: **Empreendedorismo: ciência, técnica e arte**. IEL – Brasília: CNI. IEL Nacional, 2000.
- FIORI, E. M. **Educação e política: textos escolhidos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, 2009.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HISRICH, R. D.; PETERS, M. P. **Empreendedorismo**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KRUPPA, S. M. P. Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da Teoria do Capital Humano. In: KRUPPA, S. M. P. **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: Inep, 2005.
- MANACORDA, M. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.
- MELLO, Thiago de. Os estatutos do homem: ato institucional permanente. In: **Vento geral, 1951/1981: doze livros de poemas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NUNES, C. A. A educação como direito e a pedagogia humanizadora: algumas aproximações teóricas e outras viáveis práticas sociais e pedagógicas emancipatórias. **Revista de Educação da Faculdade Unina (REUNINA)**, Curitiba, v. 1, n. 1, 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHUMPETER, J. **Teoria do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SINGER, P. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 1998.

SOUZA, S. A. A introdução do empreendedorismo na educação brasileira: primeiras considerações. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 15, n. 26, julho-dez, 2012.

## SOBRE AUTORES



**Ana Cássia Gabriel:** Bacharel em direito pela FIO – Ourinhos; licenciada de Ciências Sociais pela UNIMES; licenciada em Pedagogia pela UNICESUMAR, pós graduada em Ciências da Religião pela UENP/Campus Jacarezinho e em Sociologia pela Estácio de Sá.

Contato: anacgabriel.ag@gmail.com.

**Ana Lúcia Pereira:** Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). Professora Adjunta no Departamento de Matemática e Estatística e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Educação Matemática na UEPG. Bolsista produtividade da Fundação Araucária.

E-mail: anabaccon@uepg.br.

**Camarriry França Rocha:** Graduada em Administração de Pequenas e Médias Empresas (UNOPAR), pós-graduação *MBA* em Gestão Empresarial (UNITOP), destacando-se pela sua capacidade de liderança e visão estratégica. Atualmente cursa bacharelado em Psicologia (UNINASSAU).

Email: amarriry@hotmail.com.

**Cleonice Elias da Silva:** Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre e doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora colaboradora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

**Debora Campiotto de Oliveira,** graduanda em Letras pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Já atuou como Auxiliar de Classe em Escola Particular. Atualmente, participa do Projeto de Iniciação à Docência, com ênfase em Língua Portuguesa para EJA, pela Unicamp. Interessa-se pela Educação Pública e pela área da Linguística Aplicada.

**Diego Augusto Gonçalves Ferreira:** Mestre em Educação pela FE/UNICAMP, membro do Grupo de Pesquisas em Filosofia e História da Educação PAIDEIA, graduado em Filosofia, História e Pedagogia e bacharelado em Teologia pela Universidade São Francisco (USF). Atua como coordenador pedagógico e professor na Educação Básica, desenvolvendo suas pesquisas a partir das possíveis interfaces entre as ciências humanas e a Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no pensamento de Jürgen Habermas.

Contato: diego\_augustogf@hotmail.com .



**Emely Andrieli Gonçalves Sloniak** - mestranda do programa de Estudos da linguagem da Universidade estadual de Ponta grossa (UEPG). Graduada em Letras Português e Espanhol também pela UEPG.

**Fábio Antônio Gabriel:** Doutor em Educação (2019) e mestre em Educação (2015) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) do Paraná. Desenvolveu estágio-doutoral em Educação também pela UEPG (2020-2021). Professor da Rede Estadual do Paraná, disciplina de Filosofia (SEED PR – NRE de Jacarezinho - Colégio Estadual Rio Branco). Especialista (latu sensu) em: Filosofia e Ética; Metodologia do ensino de Filosofia e Sociologia; Ensino Religioso; Gestão e Organização da Escola com ênfase em direção escolar; Psicopedagogia clínica e institucional. Bacharel em Teologia (PUC PR). Licenciado em Filosofia (Faculdade Bagozzi); em Letras (UNINTER); em Pedagogia (UNIMES); em Ciências Sociais (UNIMES). Professor contratado do Centro de Letras, Comunicação e Artes do campus Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando na área de Fundamentos e Teorias da Educação. Atualmente (2023-2024) desenvolve estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGCEM) da UEPG.

Email: fabioantoniogabriel@gmail.com.

**Jean Carlos Moreno** é Doutor em História Social pela UNESP. Professor Adjunto do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá, do Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e do Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina. Publicou, entre outros, “Quem somos nós: Apropriações e Representações Sobre a(s) Identidade(s) Brasileira(s) em Livros Didáticos de História (1971-2011) pela Paco Editorial.

E-mail: jeanmoreno09@gmail.com.

**José Adriano de Oliveira:** Mestre e doutorando em Língua Portuguesa pela PUC-SP, membro do Grupo de Estudos Retóricos e Argumentativos ERA, graduado em Língua Portuguesa e membro do instituto de psicanálise Langage. Atua como professor na Educação Básica, desenvolvendo suas pesquisas a partir das possíveis interfaces entre Linguagem e Psicanálise, com ênfase na relação entre Teoria Crítica do Discurso e constituição do sujeito.

Contato: adrianohamlet@gmail.com.

**Lucas Frabi Cirelli** é Licenciado em História pela Universidade Estadual do Paraná. Atua como professor na Educação Básica no estado do Paraná. Foi bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq.

Contato: lucascirelli2001@gmail.com.

**Lucimar Araujo Braga:** Graduada em Letras Português Espanhol pela Universidade Estadual de Londrina (2000), mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2018). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem experiência na área de Linguística, pragmática, língua espanhola, currículo e as diversidades e formação de professores.  
Email: labraga2007@gmail.com.

**Lucimar Filomeno:** licenciada em Pedagogia (2013) Faculdade Pitágoras-ES. Pós-Graduada Lato Sensu em Alfabetização e Letramento (2015) Faculdade de Ciências Menceslau Braz-PR. Especializada em Alfabetização e Letramento com Ênfase em Educação Especial Inclusiva (2018) Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto Paranaíba-MG. Licenciada em Artes Visuais (2020) UNAR-Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson” - SP. Piúma/ES/Brasil. É professora de Educação Infantil e Fundamental, atualmente trabalha em Escolas da rede pública de ensino do município de Itapemirim, no Estado do Espírito Santo;  
E-mail: lucimar-filomeno@hotmail.com.

**Manoel Francisco do Amaral.** Membro ativo do DFHE, “Departamento de Filosofia e História da Educação” e do Grupo de pesquisa Paideia, da Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP; Licenciado em Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itapetininga/SP, 1992), Letras (Centro Universitário Dr Edmundo Ulson de Araras/ SP, 2008); Mestre em Educação (Universidade Estadual de Campinas, 2013; Doutor em Educação (Universidade Estadual de Campinas, 2020); Credenciado como Professor colaborador no Mestrado em Educação na UNICAMP- 2023); Professor Doutor na Universidade Estadual de Campinas Unicamp, nas Disciplinas EL485- Filosofia e História da Educação, EL774- Estágio Supervisionado I e EL874- Estágio Supervisionado II; Supervisor de Ensino na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo- Diretoria de Ensino Campinas Oeste; possui trabalhos publicados na área da Filosofia, Epistemologia, Educação e Direito humanos, no Brasil, México, Colômbia e Portugal; publicações em livro, capítulos de livros, revistas eletrônicas, jornais, anais de seminários e congressos nacionais e internacionais.  
Contato: manoelpaideia@yahoo.com.br.

**Marcos Sales Bezerra:** Doutorando em Educação pelo Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com interesse aos temas de pesquisa: juventudes, participação política, organizações socioculturais e análise institucional. É Pesquisador vinculado a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). E pesquisador nível doutorado bolsista CAPES/DS.

E-mail: mbezerra.adm@gmail.com.

**Marjorie Bier Krinski Corrêa:** Mestranda em Desenvolvimento e Políticas Públicas. Especialista em Ciências Políticas e Docência do Ensino Superior. Pós-graduanda em Educação e Práticas Pedagógicas Contemporâneas (IFFAR). Bacharel em Comunicação Social e estudante de Licenciatura em Sociologia. Bolsista Carrefour (CRFB3) pela UFFS *Campus* Cerro Largo. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq: Cultura, Política e Desenvolvimento.

Contato: marjorie.bier@gmail.com.

**Rafaéla Pavéglia Gomes:** Mestranda em Desenvolvimento e Políticas Públicas (UFFS). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional (PROMINAS) e Educação Inclusiva Especial e Políticas de Inclusão (UCM). Graduada em Pedagogia (URI). Professora de anos iniciais na rede municipal de São Miguel das Missões e Vitória das Missões-RS.

Contato: pavegliarafaela@gmail.com.

**Rebeca Almeida de Souza,** graduanda em Letras pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Já participou do projeto Bolsa Auxílio Social com ênfase em editoração acadêmica, pela Unicamp. Já atuou como professora auxiliar pelo Programa de Apoio Didático, na disciplina Laboratório de produção textual, pela Unicamp. Atualmente, atua como professora de Língua Portuguesa em Escola de Apoio e como estagiária de apoio e facilitação do ensino para estudantes do sétimo ano em Escola Particular. Interessa-se pela Educação e pela área da Teoria Literária.

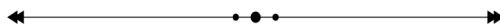
**Sandra Analia dos Santos:** Pós-graduada em Psicopedagogia, Licenciada em Educação Artística com habilitação em Música, acadêmica do 7º Período de Direito da UniCuritiba.

Email: sandrasasctba@gmail.com.

**Visite**

[www.coletaneascientificas.com](http://www.coletaneascientificas.com)

## ÍNDICE REMISSIVO



### A

Acolhimento 157, 169, 179, 227  
Adaptações curriculares 57, 72  
Antirracista 42, 43, 55  
Aprendizagem 6, 14, 20, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 57, 61, 62, 63, 66, 70, 71, 72, 73, 76, 78,  
85, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 127, 192, 199, 200, 209, 210, 214, 216  
Autonomia 7, 66, 88, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 152, 153, 192, 209, 221

### B

BNCC 16, 17, 18, 23, 49, 172, 178, 179, 180, 182, 185, 188, 194, 202, 205, 215  
Brincar 110, 111, 112, 113, 114

### C

Capital Humano 207, 216, 221  
Capitalismo 20, 42, 46, 47, 51, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 215, 218, 219,  
220  
Ciência 6, 79, 80, 86, 87, 91, 94, 107, 115, 156, 206, 207, 213, 214, 221  
Currículo 5, 6, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 51, 53, 54, 57, 72,  
113, 158, 159, 160, 161, 172, 173, 177, 178, 180, 181, 185, 188, 191, 194, 197, 201,  
205, 210, 214, 215, 217, 225  
Currículo educacional 13, 14, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 113

### D

Declaração de Salamanca 68, 76, 78  
Deficiência 6, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 197  
Democracia 9, 44, 81, 87, 90, 95, 119, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 134, 135, 136,  
137, 138, 183, 194, 200, 204, 209  
Democratização 8, 17, 122, 155, 156, 158, 169, 170  
Dignidade 7, 41, 52, 71, 119, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153,  
154, 206, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220  
Dignidade humana 7, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 219  
Direitos humanos 1, 5, 7, 11, 12, 41, 52, 70, 71, 118, 119, 120, 121, 123, 127, 128, 129,  
131, 133, 134, 135, 136, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151,  
152, 153, 179, 180, 181, 206, 214, 216, 218  
Discriminações 48, 171, 172, 176, 179, 180, 181, 182, 184, 185  
Ditadura 90, 122, 139  
Ditadura civil-militar 7, 9, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 133, 136, 138, 204

### E

Educação 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 29, 40, 41, 43, 44, 47, 51, 52, 53,  
55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84,  
85, 86, 87, 88, 89, 93, 98, 99, 100, 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 118, 125,

- 137, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226
- Educação Básica 16, 17, 19, 20, 23, 25, 29, 41, 42, 51, 67, 68, 70, 71, 76, 77, 107, 111, 112, 115, 137, 164, 172, 182, 185, 186, 192, 193, 196, 197, 217, 223, 224
- Educação Empreendedora 9, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 218, 220
- Educação Especial 6, 9, 11, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 160, 225
- Educação Humanizadora 9, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 220
- Educação Inclusiva 57, 58, 67, 68, 69, 70, 71, 77, 78, 226
- Educação Infantil 6, 7, 10, 68, 71, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 225
- Empreendedorismo 9, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222
- Ensino 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 107, 110, 112, 113, 116, 127, 137, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 167, 181, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 207, 208, 209, 210, 214, 215, 216, 217, 224, 225, 226
- Ensino Fundamental 48, 77
- Ensino Médio 8, 9, 11, 30, 36, 39, 40, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 208
- Escravidão 42, 47, 51, 54, 55, 56, 105
- Ética 6, 7, 9, 15, 41, 79, 80, 86, 142, 143, 145, 146, 147, 152, 153, 180, 192, 213, 214, 220
- Experiência filosófica 5, 25, 26, 27, 34, 37, 38, 39
- F
- Filosofia 5, 8, 10, 16, 17, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 55, 138, 155, 159, 160, 161, 165, 166, 169, 186, 198, 202, 223, 224, 225
- Formação continuada 19, 20, 21
- G
- Globalização 9, 21, 141, 142, 143, 150, 204, 205, 209, 210, 211, 219
- H
- Heteronormatividade 8, 171, 172, 173, 174, 175, 185
- História 5, 6, 7, 8, 9, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 105, 118, 120, 128, 130, 137, 138, 155, 159, 160, 161, 186, 203, 221, 223, 224, 225
- Humanista 41, 60
- I
- Igualdade 66, 67, 70, 108, 141, 217
- Inalienabilidade 7, 141, 142, 145, 146, 148, 152
- Inteligência Artificial 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90
- Internacionalização 15, 21, 22, 23

## J

Jovens negros 97, 98, 121

Juventude 6, 9, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106

## L

LDB 17, 44, 64, 67, 68, 69, 107, 111, 115, 116, 179, 187, 192, 198

Lei de Anistia 122, 123, 140

livros didáticos 37, 47, 48, 49, 51, 54, 191

Ludicidade 110, 112, 113, 114

## M

Marginalizados 97, 132, 173

MEC 66, 67, 68, 69, 77, 78, 116, 165, 185

Memória 7, 8, 37, 47, 111, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 156, 162, 203

## N

Neoliberalismo 9, 20, 190, 200, 204, 205, 208, 209, 213, 216, 219

Novo Ensino Médio 9, 187, 197, 200

## P

Participação política 1, 6, 9, 11, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 104, 226

Pedagogia 8, 9, 24, 55, 64, 159, 160, 161, 169, 170, 197, 202, 203, 205, 206, 220, 221, 223, 224, 225, 226

Pedagogia Empreendedora 205, 206

Pedagogia Humanizadora 205, 206

Pesquisa 5, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 18, 19, 22, 23, 26, 29, 31, 35, 40, 42, 49, 55, 79, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 118, 123, 125, 133, 135, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 178, 180, 181, 182, 185, 199, 200, 225, 226

Psicomotricidade 6, 7, 10, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

## R

Racismo 43, 45, 52, 96, 100

Reforma do ensino médio 11, 187, 188, 189, 192, 195, 196, 199, 200, 201, 203

Reivindicações 44, 98, 99, 120

Repressão 120, 125, 132, 140

## S

Sala de aula 5, 11, 12, 13, 15, 19, 22, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 57, 72, 73, 74, 172, 175, 176, 179, 180, 182, 216

Sánchez Gamboa 7, 8, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 170

## T

Teoria do Capital Humano 207, 216, 221

