

ARTHUR HENRIQUE LUX  
BRUNA CRISTINA PROLO MASSOLA  
HELANO DA SILVA SANTANA-MENDES  
MIRIAN LUZIA DE LIMA VAZ  
(Organizadores)



# (In)flexões:

Humanidades em (tempos de) crise

ARCO  
EDITORES

# (In)flexões: Humanidades em (tempos de) crise

*ORGANIZADORES(AS):*

**ARTHUR HENRIQUE LUX**

**BRUNA CRISTINA PROLO MASSOLA**

**HELANO DA SILVA SANTANA-MENDES**

**MIRIAN LUZIA DE LIMA VAZ**

## **CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote  
Silva  
UNIDAVI/SC  
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán  
UFCE- Colômbia  
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos  
UFSM- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de  
Oliveira Brito  
UAL - Lisboa- Portugal.  
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller  
Germani  
UFFS- Passo Fundo/RS  
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins  
UFFS - Chapecó/SC  
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa  
UFN- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs  
UFES - Vitória/ES  
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin  
UFOB  
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler  
UFSM- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller  
UFSM- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza  
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS  
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio  
UFRGS - Porto Alegre/RS  
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch  
UFSM- Palmeira das Missões/RS  
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos  
UFU– Uberlândia/MG  
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado  
UFJF- Juiz de Fora/MG  
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann  
UFSM- Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne  
Tybusch  
UFN - Santa Maria/RS  
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

(In)flexões : humanidades em (tempos de) crise  
[livro eletrônico] / organização Arthur  
Henrique Lux...[et al.]. -- Santa Maria, RS : Arco  
Editores, 2022.  
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Bruna Cristina Prolo  
Massola, Helano da Silva Santana-Mendes, Mirian Luzia  
de Lima Vaz.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-006-2

1. Humanidades 2. Literatura e sociedade  
I. Lux, Arthur Henrique. II. Massola, Bruna Cristina  
Prolo. III. Santana-Mendes, Helano da Silva. IV. Vaz,  
Mirian Luzia de Lima.

22-114450

CDD-001.3072

### Índices para catálogo sistemático:

1. Humanidades : Coletâneas 001.3072

Eliete Marques da Silva – Bibliotecária – CRB-8/9380



**10.48209/978-65-5417-006-2**

*Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado*

*capa: dos/as autores/as.*

*Revisão: dos/as autores/as.*



*Esta obra é de acesso aberto.*

*É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.*



# BIOGRAFIA DOS ORGANIZADORES(AS)

## ARTHUR HENRIQUE LUX

Atualmente é doutorando em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), sendo mestre em História (UEL/PR), graduado em Pedagogia (Faculdade Pitágoras) e História (UEL/PR), atuando como membro do grupo de pesquisa Estudos Interdisciplinares sobre a Contemporaneidade (CNPq). Tem interesse e pesquisas nas áreas de: Teoria e Filosofia da História; História e Memória; Cultura e sociedade na Pós-Modernidade; História do Tempo Presente; Política Contemporânea; Educação Histórica; Ensino de História; Educação e Cultura Escolar; Educação e Políticas Públicas; e Educação e Aprendizagem.

**arthurhlux@outlook.com**



## MIRIAN LUZIA DE LIMA VAZ



Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (Florida/USA). Graduada em Licenciatura Plena em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pós-Graduada na Área de Educação em Química e Matemática pela Faculdade de Nanuque (FANAN). Pós-graduanda em Pedagogia: Gestão e Docência e Tecnologias Em Educação pela FAVENI (Faculdade de Venda Nova do Imigrante). Professora atuante na Educação Básica, pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo SEDU-ES. Temas de interesse: Educação a Distância, Ensino Remoto e Híbrido, Estudos Sobre Inclusão, Educação, Tecnologias em Educação, Metodologias Ativas, Formação de professores, Ensino de Química, Gameificação e experimentação no ensino de Química.

**mirianvaz0@gmail.com**





## HELANO DA SILVA SANTANA-MENDES

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação na Miami University of Science and Technology, sendo Licenciado em Letras Libras e Administrador Técnico. Proficiente em Tradução, Interpretação, Uso e Ensino da Libras (MEC). Membro dos Grupos de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELET/CNPq-UFU), e Linguagem e Cognição (LingCognit/CNPq-UFES). Avaliador Ad hoc dos periódicos científicos Letras & Letras (UFU) e Conexões (IFCE). Interessa-se pelos Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais; Aprendizagem mediada por tecnologias; Educação bilíngue; Ensino de Língua Portuguesa como L2; Linguagem e Cognição.



**helano.mendes@ufes.br**



## BRUNA CRISTINA PROLO MASSOLA



Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sendo mestra em Educação (PPGE) e graduada em Licenciatura Plena Química, ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), atuando como membro do Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE), Grupo de Estudos, Educação e Merleau-Ponty (GEMPO) e do Laboratório de Investigação da Química, da Diversidade e das Aprendizagens (LIQUIDA). Tem interesse em Estudos Contemporâneos, Decoloniais, Fenomenológicos, Complexos, Subjetivos e Freireanos da Educação: Química, Indígena, Ambiental e em Ciências Naturais; em temáticas de sustentabilidade ecológica.



**brunaprolo@gmail.com**

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 09

Texto 1:.....11

**(IN)FLEXÕES: HUMANIDADES, EDUCAÇÃO E AÇÃO DOCENTE EM (TEMPOS DE) CRISE**

*Arthur Henrique Lux*

*Bruna Cristina Prolo Massola*

*Helano da Silva Santana-Mendes*

*Mirian Luzia de Lima Vaz*

**doi: 10.48209/978-65-5417-006-1**

Texto 2:.....26

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E HUMANIZAÇÃO: UMA RELAÇÃO DIDÁTICA POSSÍVEL EM TEMPOS DE CRISE?**

*Osnir Pereira*

**doi: 10.48209/978-65-5417-006-0**

Texto 3:.....47

**UMA ANÁLISE SOBRE A JUVENTUDE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS**

*Iuri Nobre dos Santos*

*Marcela Mary José da Silva*

**doi: 10.48209/978-65-5417-006-3**

Texto 4:.....56

**A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E MULTICULTURAL NA ATUALIDADE**

*Joana Josiane Andriotte Oliveira Lima Nyland*

**doi: 10.48209/978-65-5417-006-4**

Texto 5:.....73

**A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DO BRAILLE POR ALUNOS SURDOS QUE ESTEJAM NO PROCESSO DE PERDA DE VISÃO**

*Telma Cedraz-Santos*

**doi: 10.48209/978-65-5417-006-5**

Texto 6:.....92

**A VIRTUALIZAÇÃO DO DISCURSO E O ENGAJAMENTO COMO CONSEQUÊNCIA DO FALANTE E SUA POSIÇÃO SOCIAL E NAS REDES**

*Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos*

**doi: 10.48209/978-65-5417-006-6**

Texto 7:.....102

**PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) ONLINE E O IMPACTO DA PREFERÊNCIA PELO ENSINO REMOTO NAS INSTITUIÇÕES TRADICIONAIS**

*Fabyane Rabelo Dias*

**doi: 10.48209/978-65-5417-006-7**

Texto 8:.....114

**O SOFRIMENTO NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: ENSAIO TEOLÓGICO EM HERMENÊUTICA BÍBLICA**

*Aíla Luzia Pinheiro de Andrade*

**doi: 10.48209/978-65-5417-006-8**

Texto 9:.....127

**MESTRE MOA DO KATENDÊ, ATO NA PRAÇA DA REPÚBLICA: LÁGRIMAS DOS GUERREIROS NEGROS DA CAPOEIRA**

*João Marcelo F. Bras*

**doi: 10.48209/978-65-5417-006-9**

Texto 10:.....148

**SOB O CONSTRUCTO DE UM CÓDIGO DISCIPLINAR: NOTAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL**

*Arthur Henrique Lux*

**doi: 10.48209/978-65-5417-006-C**



## APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta uma coletânea de textos para propiciar reflexões, problematizações e um diálogo das humanidades e suas relações em períodos de crise(s), que são, com efeito, tanto envolvidos por seus efeitos adversos como por suas inúmeras possibilidades de enfrentamento e resistência. Nas fragilidades e problemáticas da contemporaneidade, as humanidades dialogam com dois mundos aparentemente opostos, mas intimamente conectados: tratam de lidar com as tensões de suas próprias bases epistemológicas; e visam sustentar respostas às diversas crises que envolvem mais distintos contextos sociais e culturais.

Entre flexões e inflexões dos saberes e viveres, as ciências humanas são chaves essenciais para a produção de análises comprometidas com as novas dinâmicas e características da contemporaneidade e seus agentes.

Temos intensão com essa obra de articular problemáticas relacionadas a Contemporaneidade com a temática de (in)flexões de humanidades em (tempos de) crise, mobilizando perspectivas, teorias, metodologias e experiências em pesquisas, estudos e ensaios teóricos reflexivos. O que se almeja é somar está a outras obras cujos referenciais se voltam para um objetivo em comum: escrever para não (deixar) morrer a Educação.

Assim, nesta obra organizamos textos escrito por professores(as) e pesquisadores(as) ligados(as) a pesquisas, estudos e vivências da contemporaneidade acerca das relações de humanidades em (tempos de) crise das áreas de Ciências Humanas, História, Sociologia, Filosofia, Ciência Política, Educação, Movimentos Sociais e afins.

Esperamos que as problematizações e reflexões intencionadas com as leituras dos textos que compõem este livro, possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões, vivências e materialização de novos escritos, em um contínuo diálogo em humanidades e Educação.

Abrços fraternos,

*Arthur Henrique Lux*

*Bruna Cristina Prolo Massola*

*Helano da Silva Santana-Mendes*

*Mirian Luzia de Lima Vaz*

# **(IN)FLEXÕES: HUMANIDADES, EDUCAÇÃO E AÇÃO DOCENTE EM (TEMPOS DE) CRISE**

*Arthur Henrique Lux<sup>1</sup>*

*Bruna Cristina Prolo Massola<sup>2</sup>*

*Helano da Silva Santana-Mendes<sup>3</sup>*

*Mirian Luzia de Lima Vaz<sup>4</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

A contemporaneidade esboça incontáveis exemplos daquilo que, de muitas formas, se torna objeto – aparentemente – quase imensurável ao trato científico. As inconstâncias sociais, econômicas e políticas tensionam a forma pela qual analisamos às dinâmicas sociais e seus reflexos, consequentemente esbarrando no saber científico que é produzido. Lidamos, nessa categoria temporal denominada como “tempo presente<sup>5</sup>”, com marcas que afetam diretamente os agentes que lidam com as tentativas de inferir qualquer diagnóstico da realidade, contribuindo com novas lentes que permitam algum direcionamento interpretativo sobre nosso tempo.

---

1 Doutorando em História pela Universidade Federal do Paraná; Mestre em História (UEL/PR).

E-mail: arthurhlux@outlook.com

2 Doutoranda em Educação do Programa em Pós-Graduação em Educação (PPGE), e mestra em Educação, ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Educadora Química. E-mail: brunaprolo@gmail.com

3 Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST. Licenciado em Letras LIBRAS. E-mail: helano.mendes@ufes.br

4 Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST. Licenciada em Química. E-mail: mirianvaz@gmail.com

5 A caracterização de tempo presente, no sentido de nossa colocação, faz menção a temporalidade histórica mais recente aos dias atuais, não sendo orientada diretamente pelas composições teóricas de tempo presente da historiografia. A opção foi por caracterizar o sentido específico de tempo, haja vista que a escolha por “contemporaneidade” daria amplitude maior ao recorte, o que não é objeto do texto.

São inegáveis as contribuições que as discussões teóricas e metodológicas alcançaram a partir da consideração da centralidade das problemáticas de nosso tempo, tanto nas discussões públicas como nas mais distintas raízes epistemológicas, fomentando reflexões que, mais especificamente, configuram um campo específico sobre o olhar da atualidade. Não que as discussões tenham – de alguma forma – saído do escopo das preocupações que circundaram as bases epistemológicas da ciência moderna de tempos idos, mas observa-se o destaque de um referencial mais robusto, em especial a produção ocidental, a partir de meados do século XX, quando muitas das estruturas e certezas (sociais e) humanas estavam abaladas pelo findar da Segunda Guerra Mundial e pelos terrores do holocausto. Esses eventos levantaram reflexões intensas, pautadas no (re)pensar sobre quais legados, individuais e coletivos, o passado e suas construções epistemológicas impunham, sublinhando no homem contemporâneo a urgência de compreender as condições de seu novo tempo, com fins de reconhecimento de identidades, semelhanças e diferenças, para a melhor compreensão de si e do outro.

O interesse pelos traumas (e também ressentimentos) daquele contexto contribuíram para emergir a importante noção de que os nossos sentimentos – interpretações, escolhas e referenciais – assinalavam posições (individual ou coletivamente construídas sob o escopo científico) perante e sobre o mundo contemporâneo. E é nesse espaço, intimamente ligado às diversas matrizes epistemológicas contemporâneas – embora (re)orientado pelas discussões mais recentes de sua produção científica – que a incorporação da análise do presente, pelas diferentes óticas científicas, tende a desafiar e acrescentar. O pesquisador deve munir-se, como estratégia analítica de sua produção, de todas as possíveis falas que não apenas os novos fatos e contextos, mas também o seu advento – e suas características próprias, são capazes de suscitar.



Sobre essa construção analítica sob os diferentes escopos e bases, orientamos discussões relacionadas com três diferentes dimensões de conhecimento, áreas do saber, fundamentando selecionadas inferências - para além da discussão de suas capacidades de, totalmente, circundar seus objetos - nas discussões vindouras.

## **DIMENSÃO HISTÓRIA E MEMÓRIA: INFERÊNCIAS PRELIMINARES AO TEMPO PRESENTE**

O presente subtópico apresenta a dimensão de conhecimento da História e Memória, considerando a área do saber, estudos e a formação de Arthur apresentamos uma problematização e discussão de inferências preliminares ao tempo presente.

Uma importante discussão que circunda discussões historiográficas diz respeito à recepção e seleção das memórias na esfera pública. Com a ampliação dos espaços de circulação de narrativas, visível pelas redes sociais, pela apropriação dos institutos públicos/privados e pelas distintas mídias, o passado é narrado e (re)orientado por diferentes vozes e intencionalidades. Nesse sentido de percepção, em relação trato das memórias e das narrativas sobre o passado articuladas em diferentes espaços, o historiador do tempo presente se defronta com a necessidade de novas inferências.

O (re)pensar da objetificação das narrativas do passado e da seleção de memórias, com efeito, leva o historiador a duas mínimas percepções (e, por conseguinte, preocupações): de um lado as experiências intimamente individuais dos homens, suas relações e experiências - culturais, sociais, econômicas e demais interações pessoais com o mundo exterior - pautadas nas possibilidades e na

historicidade de seu tempo e espaço; e de outro a complexa rede de aparatos discursivos externalistas ao próprio ser, que perpassam, compõem, selecionam e constroem a(s) realidade(s) histórico-cultural(is) da sociedade onde este indivíduo está inserido. Nesse sentido, inferir análises às condições estruturantes das narrativas (ou memória) e dos discursos possibilitam o revelar de micro e macro manifestações sobre as relações dos homens e suas experiências no tempo, e, logo, da própria História. Entendemos que as micro manifestações, reveladas nas experiências individuais dos homens, são consideravelmente dotadas da capacidade de (re)criarem interpretações singulares das relações do indivíduo com seu tempo e, portanto, (res)significam as próprias experiências com a História, tal como as macro manifestações que, em termos gerais, se evidenciam em uma narrativa historiográfica mais ou menos compactuada pelos pares e/ou referenciais epistemológicos.

Do ponto de vista metodológico, lidamos com o diálogo com os “silêncios”, apontados por Le Goff, ao passo de que, ao tratar da memória e das narrativas como objeto, os historiadores podem tornar como fonte mais uma das (suprimidas) “vozes” dos atores históricos. Inventariar os “arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências dos documentos” (LE GOFF, 1996, p. 109) seria, portanto, etapa essencial do ofício dos historiadores da memória. São em enquadramentos conceituais mais acentuados da segunda metade do século XX – em especial das articulações de Le Goff – que enquadrámos as hipóteses (e pressupostos) em torno da concepção de construção de narrativas sobre o passado, reconhecendo sua (vasta, contraditória e) dinâmica conceitual, muito significativa durante os séculos XIX e XX. Teóricos

representativos (do setor oposicionista) como Lucien Febre, Marc Bloch, Maurice Halbwachs, Paul Ricoeur e Pierre Nora fomentaram, durante boa parte do século XX, discussões e teorizações em torno da oposição conceitual entre história e memória e, à vossa façon, contribuíram na caracterização de um campo de pesquisa.

A (quase didática) abordagem da distinção entre história e memória, para Paul Ricoeur, não finda - em si mesma - as possibilidades de investigação da ciência histórica tomando como objeto a memória, sendo possível - guardadas as devidas considerações - algumas inserções dialógicas. Para Ricoeur, a História deve ser capaz de apontar outra representação do passado, para além daquela proposta pela memória (individual ou coletiva). Ela deveria ser crítica para frisar, coordenar e sintetizar as considerações sobre o passado, equacionando os pesos carregados pela(s) memória(s) ao mesmo passo em que os mensura e corrige. Como um médico ou sacerdote da memória, a ciência histórica deve ser capaz de analisar criticamente as situações traumáticas, tendenciosas e limítrofes (RICOEUR, 2007; LORIGA, 2009; BENTIVOGLIO; DURAN, 2013). Aqui, com efeito do acréscimo das discussões de Hobsbawm (1998) ao tratar de problematizar a “história vista de baixo”, articulamos a noção dos limites e possibilidades das fontes históricas, limitando-as às respostas demarcadas por seus agentes e seu(s) contexto(s) de produção, destacando a(s) possibilidade(s) de instrumentalização da memória nas inferências e na produção do conhecimento histórico.

Nesse sentido, na emergência de novos discursos sobre o passado, como à exemplo das narrativas e seleções públicas do passado, bem como da memória compartilhada, evidenciamos a necessidade do trato e da problematização dessas discussões sob o olhar do

historiador, no tempo presente, em inferências significativas que considerem sua ética e sua responsabilidade com as dimensões e interferências do passado no presente e no futuro.

## **DIMENSÃO DA DOCÊNCIA: EDUCAÇÃO EM CRISE**

A dimensão da docência se constitui em apresentar discussões e problematizações considerando a dimensão de conhecimento, área do saber, estudos e formação do Helano e Mirian Luzia, para que neste subtópico se reflita a docência implicada por uma educação em crise.

A educação está em crise! O século XXI demanda cada vez mais competências e habilidades que se contrapõe e supera, em número e grau, as exigências do século XX. Diante dessa afirmação, nunca na história, a docência se viu tão em xeque. No entanto, cabe indagarmos sobre o que vem a ser as competências e habilidades necessárias para prática docente.

O mundo, não esteve, e ainda não está preparado para atender uma demanda cada vez mais crescente, em se tratando de resolução de problemas e situações que tangem à educação como um todo. A práxis vai muito além da prática docente e da aprendizagem. As (in)flexões que a humanidade, e por conseguinte, a educação tem vivenciado, a partir da declaração da pandemia de Covid-19, foi algo inimaginável, que gerou uma crise humanitária, abarca todos os níveis.

Nossos anseios em busca de uma ‘solução’ para a curva no caminho formativo, criada pelo coronavírus, nos fazem refletir cada vez mais sobre as (in)flexões internas e externas à nossa humanidade, enquanto sujeitos em si e com outrem. Diante disso, precisamos parar e se auto-indagar: Estou eu, fazendo a diferença?

O novo normal, como ficou conhecido o tempo presente, posterior à estabilidade da pandemia, se constitui ser uma (in)flexão que foge da norma. Nesse aspecto, constantemente vê-se que há uma confusão entre os sufixos nas palavras ‘normalizar’ e ‘normatizar’. De acordo com o *Minidicionário Aurélio* (2001), a primeira tem sentido, de fazer voltar a realidade, ao estado normal de outrora, ou seja, regularizar o que, por um momento, saiu do controle. Já a segunda, tem sentido de padronizar e uniformizar, isto é, estabelecer normas para algo. Foi nesse sentido, que a (in)flexão causada na educação saiu do controle do Estado.

Quantas foram as escolas que fecharam as portas, e os professores ficaram a mercê de artefatos tecnológicos, nunca utilizados em sala de aula? Infelizmente a resposta para essa pergunta, embora seja tão óbvia, é um convite para reflexão da nossa práxis. A ação que movimenta o nosso fazer, em ser docente.

Destarte, as competências e habilidades que queremos que nossos estudantes desenvolvam ao longo da sua carreira acadêmica, primeiramente deve começar conosco, e isso é caro para a educação. O ser caro, não indica apenas valor monetário, mas sim, um valor inestimável e inerente à prática docente. A formação continuada, é urgente. É preciso que o Estado reconheça, que o preço do conhecimento é incalculável e intangível. De acordo com Ausubel (1963) apud Moreira (1999), a aprendizagem tem que fazer sentido para o estudante, e para que essa aprendizagem seja significativa no século XXI, é necessário rever e fazer uma autoanálise docente.

Nossos estudantes, são nativos digitais, ou seja, já nascem no mundo rodeado de artefatos e recursos tecnológicos – analógicos e digitais – enquanto nas escolas a geração de docentes são, em grande maioria, imigrantes digitais, isto é, estão aprendendo



a aprender em como usar os recursos tecnológicos em prol de sua prática docente (PRENSKY, 2001).

Não podemos negar que a pandemia de Covid-19, não tenha despertado o interesse dos professores para o ensino mediado por tecnologias. Foram muitos, os professores, que criaram canais em sites de compartilhamento de vídeos no período mais crítico da pandemia (2020-2021), para compartilhar conhecimento acerca da sua disciplina. De fato, essa é uma pauta que não pode mais ser apagada da agenda de muitas instituições.

Diante desse novo panorama, profissionais de diversas áreas de conhecimento, que tenham mente aberta e estejam disponíveis para aprender a aprender, terão muito mais chances de sucesso, para se adequar às demandas do mercado do século XXI, do que aqueles que pararam no tempo com a educação tradicional, cujo ensino está engessado.

A ação docente, deve perpassar o tempo presente e ser para além da aprendizagem (BIESTA, 2013). Assim, a crise educacional, se constitui um momento de reflexão e aprendizagem subjetiva.

Não distante disso, Foucault (2009) nos apresenta que,

[...] uma coisa é uma regra de conduta; outra, a conduta que se pode medir a essa regra. Mas, outra coisa ainda é a maneira pela qual é necessário ‘conduzir-se’ - isto é, a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código. Dado um código de ação, e para um determinado tipo de ação (que se pode definir por seu grau de conformidade ou de divergência em relação a esse código), existem diferentes maneiras de ‘se conduzir’ moralmente, diferentes maneiras, para o indivíduo que age, de operar não simplesmente como agente, mas sim como sujeito moral dessa ação (p.34)

Diante desse panorama, Michel Foucault, quer nos dizer que o *êthos* está em nós, e que nós precisamos cuidar, primeiramente, de si para poder cuidar do outro. (FOUCAULT, 2006). Para o docente, o saber fazer educação é uma relação intrapessoal que lhe conduz ao alcance moral e ético de si mesmo, buscando sempre conhecer-se, renovar-se, transformar-se, modificar-se e atualizar-se.

Dessa maneira, a educação pós-pandêmica, se é que podemos chamar assim, urge por profissionais da educação que mediem o conhecimento e não que o detenham. O professor do século XXI tem relação pessoal com seus estudantes, pois ele encoraja, dá incentivos, propõe desafios, supervisiona, apoia, faz escutas e dá aconselhamento. No que diz respeito a sua práxis, em sua didática ele expõe o conteúdo a ser ministrado, contextualiza, conceitua e define, dá exemplos, faz comparações e associações, apresenta justificativas e faz perguntas etc. Já o aluno, tem uma relação cognitiva, pois a ele cabe traduzir, relacionar, memorizar, aplicar, organizar etc., ou seja, não existe uma relação apenas de professor-aluno, mas sim a relação professor-aluno-professor.

Assim, as (in)flexões são necessárias e importantes para a transformação da prática docente no que condiz ao aprendizado discente. O período crítico da pandemia de Covid-19, foi o cerne da transição para todos os sujeitos em crise. Nesse contexto, Pacheco (2017), nos diz que ‘é preciso entender como se aprende para aprender como se ensina’. Portanto, somente a educação pode transformar a educação. Em se tratando de profissionais da educação, a reeducação através da formação continuada é um processo fundamental do fazer pedagógico para a ação docente voltada para uma aprendizagem significativa.

## **DIMENSÃO DE FORMAÇÃO HUMANA: RELAÇÕES DE SUSTENTABILIDADE ECOLÓGICA**

Com este subtópico, que considera a dimensão de conhecimento, área do saber, estudos e a formação de Bruna Cristina (MASSOLA, 2021), temos a intenção de problematizar aspectos de formação humana considerando as áreas do conhecimento das Ciências Naturais, com a temática da sustentabilidade ecológica.

A crise sanitária, gerada pela pandemia do COVID-19 e todos os acontecimentos socioambientais que envolvem a sociedade na contemporaneidade nos faz refletir sobre essa crescente preocupação ambiental e nos fazem repensar sobre a complexidade das relações do ser humano com a natureza, pautando a necessidade de uma formação humana pautada em ações sustentáveis e ecológicas (MASSOLA, MORAES, 2021). Como professora de Química, me interesso em problematizar implicações de nossas interações com o mundo e entre nós seres humanos, em um aspecto fenomenológico das relações do eu-outro-mundo (MERLEAU-PONTY, 1999) e assim problematizamos (in)flexões dessas relações de humanidades em tempos de crise. Assim, quando falamos dos desafios das sociedades contemporâneas e a crescente preocupação ambiental, nos remetemos a uma formação humana a partir da Educação Química, que favoreça compreender as aprendizagens como processos de constituição ativa e criativa dos sujeitos, em especial aquelas que envolvem o tema da sustentabilidade ecológica (MASSOLA, MORAES, 2021).

As relações de sustentabilidade ecológica que abordamos aqui, vem de relações complexas e constitutivas, que segundo Leonardo Boff (2012) a sustentabilidade manifesta-se fundamentalmente como:

O conjunto dos processos e ações que se destinam a manter a vitalidade e a integridade da Mãe Terra, a preservação de seus ecossistemas com todos os elementos físicos, químicos e ecológicos que possibilitam a existência e a reprodução da vida, o atendimento das necessidades da presente e das futuras gerações, e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões. (BOFF, 2012, p. 14).

Compreendemos uma relação de integridade em sustentabilidade em articulação à uma preocupação e interpretação ecológica, que só foi sensível a partir das percepções e vivências de uma natureza e sociedade permeada pela insustentabilidade, em crise, como o caso da crise sanitária por coronavírus.

Boff (2012) teoriza na constituição da Carta da Terra<sup>6</sup>, que “a sustentabilidade comparece como uma questão de vida ou morte. Nunca antes da história conhecida da civilização humana, corremos os riscos que atualmente ameaçam nosso futuro comum” (BOFF, 2012, p. 14), significa dizer que o modo como a sustentabilidade é empregada, em uma visão determinista, a humanidade caminha em direção a vida ou a morte, mas ultimamente tem se inclinado na direção à sua extinção, como um ciclo vicioso e de perpetua crise.

Uma outro olhar sobre essa visão determinista das crises em humanidades, temos o químico e ganhador do Nobel da química pela sua teoria de estruturas dissipativas<sup>7</sup> em 1977, Ilya Prigogine

---

6 A Carta da Terra foi aprovada em 2000, após 8 anos de consultas e discussões aos povos de diferentes culturas, religiões, instituições e países, levando em consideração os saberes científicos e saberes dos povos originários. Participaram da comissão de redação Michail Gorbachev, Steven Rockefeller, Maurice Strong, Mercedes Sosa, Leonardo Boff entre outros. Ela problematiza uma aliança de cuidado com a Terra e a vida, tanto a vida de todos os seres vivos como dos humanos. (BOFF, 2012).

7 “Estruturas dissipativas são próprias de processos irreversíveis e revelam que ocorre a criação de ordem longe do equilíbrio termodinâmico. Fenômenos caóticos ou irreversíveis não se reduzem a um aumento de «desordem», como se pensa comumente, mas, ao contrário, têm um importante papel construtivo” (MASSONI, 2008, p. 2308/(3)).

(PRIGOGINE, STEGERS, 1997), onde nos faz refletir sobre uma complexidade que se constitui com várias relações multidimensionais, que é sistêmica e integrativa das relações do todo e das partes e vice-versa, em um contexto de caos (dinâmicas não homogêneas) e que não é determinista e imutável, ou seja, se apresenta em um constitutivo probabilístico e também irreversível, onde as nossas decisões intervêm e manipula a realidade apresentando uma novidade ou caminhando para a morte térmica, onde cessa os processos e dinâmicas de matéria e energia do ecossistema, assim tudo está em processos e dinâmicas interconstitutivos com si e com os que se relaciona. Prigogine (2002) aborda ainda, que as ciências da natureza têm focado, fundamentado e formulado as leis da natureza como um universo reversível, e isto implica a negação temporal, onde não conhece a diferença entre o passado e o futuro. Assim, essa abordagem atemporal se contrapõe a uma compreensão fenomenológica, e que sendo determinista, nega ainda as singularidades das relações humanas.

Assim então, me problematizo a pensar em uma formação humana que considere as singularidades, indeterminismos, temporalidades, irreversibilidades, fenomenologia, subjetividade e complexidade das relações humanas em si, com o outro e com o mundo, incluindo a natureza e os ecossistemas, e com a temática de sustentabilidade ecológica, compreendemos melhor as relações complexas e educativas das humanidades, apresentando uma perspectiva da formação criativa e inacabada com toda as probabilidades possíveis de seu inacabamento para defender e anunciar uma educação contra hegemônica e de favor a vida.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui, essas três dimensões, a primeira com a dimensão de conhecimento com um olhar da História e Memória com problematizações e discussão de inferências preliminares ao tempo presente. A segunda dimensão da docência já se constitui em apresentar uma discussão e problematização implicada em uma educação em crise. Já na terceira dimensão de formação humana apresenta aspectos iniciais de uma discussão problematizadora das relações complexas com a temática de sustentabilidade ecológica.

Veja que essas três diferentes dimensões, apresenta um pequeno contexto da diversidade e diferentes olhares, escopos e bases epistemológicas para as (in)flexões, humanidades em (tempos de) crise. Essas três dimensões de olhares diversos não são únicos, mas se constituem como singulares e originais nas construções dos educadores e pesquisadores que as escreve e as constroem em seus estudos, assim como toda a singularidade, originalidade e diversidade para a problemática que é apresentada nos próximos capítulos.

Concluimos essas considerações finais então, com a reflexão e problematização de um convite a leitura dos textos que compõe a coletânea, para uma construção de diálogo para uma conversa futura sobre as suas construções e singularidades para essas relações de humanidades em tempos de crise, quais as suas (in)flexões?

## REFERÊNCIAS

BENTIVOGLIO, Julio; DURAN, Maria Renata da Cruz. Paul Ricoeur e o lugar da memória na historiografia contemporânea. **Dimensões**, n. 30, p. 213-244, 2013.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 1ª edição. 2012.

FOUCAULT, M. **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Coleção Ditos & Escritos, v. 5.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2009. v. 2.

HOBBSBAWM, E. **Sobre história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 1996.

LORIGA, Sabina. A tarefa do historiador. In: GOMES, Angela de Castro; SCHMIDT, Benito Bisso. **Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Rio de Janeiro: Editora FGV; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MASSOLA, Bruna Cristina Prolo. **A SUSTENTABILIDADE ECOLÓGICA COMO TEMA PARA A EDUCAÇÃO QUÍMICA**. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2021.

MASSOLA, Bruna Cristina Prolo. MORAES, Mariuce Campos de. **SUBJETIVIDADE E COMPLEXIDADE CONSTITUTIVAS: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO QUÍMICA E SUSTENTABILIDADE ECOLÓGICA**. In: SILVEIRA, Éderson Luís. SANTANA, Wilder Kleber F. De. **EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E ENSINO: Saberes Interconstitutivos**. Volume 3, São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MASSONI, Neusa Terezinha. Ilya Prigogine: uma contribuição à filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 30, n. 2, pag. 2308/(1-8), 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1999.

MOREIRA, Marco Antônio (1999). **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

PACHECO, J. **Novas construções sociais de aprendizagem** [Petrópolis-RJ] Tedx Talks, 2017. 1 Vídeo (15:24min). Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=-AgRdue4Zj4&t=628s> Acesso em: 15 mai. 2022.

PRENSKY, M. **Digital Natives. Digital Immigrants. On the Horizon** (MCB University Press, vol. 09 nº 05) October, 2001.

PRIGOGINE, Ilya. **As leis do caos**. São Paulo: Editora UNESP. 2002.

PRIGOGINE, Ilya.; STENGERS, I. **A nova aliança**. 3 ed. Brasília: Editora UNB. 1997.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR E HUMANIZAÇÃO: UMA RELAÇÃO DIDÁTICA POSSÍVEL EM TEMPOS DE CRISE?**

*Osnir Pereira<sup>1</sup>*

Em matéria publicada pela revista *Veja* (2019), os jornalistas Alessandra Kianek e André Romani, baseando-se em pesquisa realizada no ano de 2013 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), enfatizaram os crescentes índices de violência registrados nos ambientes escolares nos últimos anos e nas mais diferentes regiões do país, indicando que, dentre os 100 mil profissionais entrevistados em 34 países, o percentual de narrativas de violência, no total de 12,5%, obtido entre professores e diretores brasileiros que atuam no segundo ciclo do ensino fundamental e médio, que compreende a faixa etária entre 11 e 17 anos, colocava o país, naquela data, no topo da lista da violência escolar, destacando que o índice global, à época, era de 3,4%.

Meia década depois, atingindo o que parecia ter sido o triste ápice desse quadro, o chamado massacre ocorrido na escola Estadual Professor Raul Brasil, no município de Suzano, em São Paulo, no dia 13 de março de 2019, tirou a vida de oito pessoas (EXAME, 2019). Contrariando a expectativa de que pudesse ter sido um caso pontual, no dia 4 de maio de 2021, tragédia semelhante ocorreu no município de Saudades-SC, quando três crianças, uma professora e uma funcionária de uma creche, foram mortas a golpes de facão por um jovem de 18 anos (SAKAMOTO, 2021).

---

<sup>1</sup> Docente da área de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, doutorando em História, em Cultura e Identidades, e mestre em Educação, vinculado ao Grupo de Pesquisa História Social do Trabalho e da Cidade e ao Grupo de Estudo e Pesquisas em Formação de Professores – GEPEFOP, no Campus de Marechal Cândido Rondon – PR. [osnirpereira@hotmail.com](mailto:osnirpereira@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0519-5850>.

Episódios como esses, alçados à condição de destaque nos mais diferentes meios de comunicação, em função de sua gravidade, na grande maioria das vezes são considerados pela opinião pública como desumanos, disparando indagações nos mais diferentes setores sociais na intenção de identificar suas motivações. Quase sempre, os olhares investigativos convergem exclusivamente para as particularidades das relações entre os envolvidos e, quando muito, se estendem para fora da escola, para os núcleos de convivência do agressor, em busca das causalidades.

Mas, estariam nessas relações a origem do problema, ou seriam elas também o efeito de uma questão mais complexa? Como pode alguém pertencer à espécie humana e ser capaz de atitudes desumanas? Ao considerarmos alguém, por sua ação, como desumano, não estaríamos pressupondo que antes da ação ele tenha sido humano? Seriam de fato episódios isolados, requerendo apenas ajustes sociais, ou a consequência da necessidade de mudanças em virtude da crise de um modelo prevalente de sociedade?

Por si só, o tema da violência na escola não é novo. Abordado no âmbito da chamada indisciplina comportamental, tem se afigurado como um dos indicadores sociais que motivam pesquisas e debates acadêmicos, pelo menos, nos últimos 30 anos<sup>2</sup>, provavelmente em razão do contraste entre o duro perfil dessa realidade e a suposição naturalizada de que existe um elevado valor social implícito no papel atribuído à escola e aos docentes.

---

2 Pesquisas e debates sobre a indisciplina escolar, realizadas a partir de meados dos anos de 1980, configuram iniciativas importantes neste sentido e resultaram em livros que se tornaram referência para a temática na área da educação, como é o caso de “Disciplina na Escola: autoridade versus autoritarismo”, organizado por Arlette Dantola, bem como, “Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas”, organizado por Julio Groppa Aquino, em 1989 e 1986, respectivamente, entre outros igualmente importantes.

Costumeiramente, as respostas que partem dos mecanismos de centralidade política estabelecidos, como solução para configurações sociais semelhantes à relatada, geralmente ocorrem por meio de políticas públicas que mantêm uma perspectiva estrutural e vertical, “de cima”, porque perseguem um projeto de sociedade. Assim, essas iniciativas procuram corrigir o que são consideradas distorções no âmbito das relações humanas, relações de trabalho, políticas, econômicas, de segurança, entre outras, onde os problemas surgem, como neste caso específico, na tentativa de ajustar os rumos da educação escolar, para que atendam aos objetivos para os quais foi concebida.

Em paralelo com a comoção social que os dois episódios de violência descritos geraram na sociedade, o que se viu na sequência de cada um, foram iniciativas de membros do Congresso Nacional em apoio à política de armamento civil proposta pela presidência da República. Embora a proposição do uso de armas por professores possa ter sido uma resposta intempestiva e de oportunidade, por membros do Legislativo afinados com o discurso do mandatário do Governo Federal, a gestão pública habitualmente investe na renovação dos métodos de controle de presença de alunos nas escolas, em modificações curriculares com ênfase na dimensão técnica de ensino enquanto recurso supostamente atrativo à formação escolar; no encurtamento de tempos e currículos da formação profissional, ou, inversamente, estende tempos e currículos nos estágios correspondentes às faixas etárias anteriores, através de formatos integrais de escolarização que assegurem maior contato dos alunos com os princípios de subjetivação<sup>3</sup> necessários à sobrevivência do modelo de sociedade.

---

3 No sentido empregado por Guattari (1996) como ação que produz subjetividade servindo-se de meios para além dos relacionados a uma superestrutura social, para instalar valores “[...] no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular como tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho, com a ordem social suporte dessas forças produtivas”.



Ao agir desta maneira, mantém-se em tela que os seres humanos passam por um desenvolvimento contínuo e natural que pode ser conceitualmente compreendido e reduzido a um certo número de etapas ou estados considerados normais, para os quais todos devem convergir (CUNHA, 1980, p. 15), reforçando a tese de que o maior conhecimento desse processo permite intervenções mais precisas e qualificadas para a normalização, e que resultados comportamentais indesejados sejam admitidos, tal como observou o antropólogo Howard Becker (1976), como devidos a características pessoais constitutivas que levam pessoas a transgredir inevitavelmente as regras do grupo, desprezando-se, nessas circunstâncias, quaisquer outros fatores que possam concorrer para o chamado desvio de conduta em relação às normas, e para um possível estigma social<sup>4</sup> associado às suas identidades<sup>5</sup>.

Na base dessa solução, seguramente subjaz o entendimento positivista de que a organização social decorre de um processo evolutivo no qual as resistências podem levar a desvios de rumo, precisando ser combatidas, e que a recuperação da ordem deva estabelecer o progresso.

Esta é uma forma de ver o mundo, e as crises sociais que nele

---

4 Cf. Goffman (1988), enquanto marca social que assinala a pessoa como diferente de outras, como menos desejável, por ser perigosa, má ou fraca, desconsiderada, portanto, como criatura comum e total que possa ser contada entre os de um mesmo grupo formado por indivíduos de mesma categoria. O estigma, assim imputado, reduz o outro à condição de pessoa estragada, com defeito, diminuída e desacreditada.

5 O termo identidade, conforme indica Hall (2004), encontra-se “sob rasura” em virtude da crítica desconstrutiva a que vem sendo submetido, empreendida por movimentos pós-modernos cujo traço marcante tem sido o caráter de desmonte de perspectivas essencialistas de concepções étnicas, raciais e nacionais que sustentam a conceituação de identidade cultural. Assumo-a, aqui, como uma caracterização dialética que se configura num processo contínuo de identificações e sentimentos de pertencimento que se desenvolvem em meio à interação dinâmica de forças sociais representadas por múltiplos interesses nem sempre filiados aos mesmos princípios, tal como argumentou Sawaia (2001).

ocorrem são geralmente tratadas como anomalias, quase sempre sufocadas pelo exercício da força enquanto prerrogativa e instrumento de centralidade. Nela, as diferenças são costumeiramente vistas como passíveis de exclusão. Se o estágio de civilização representa o apogeu desse desenvolvimento humano, humanização e civilização podem facilmente ser admitidos como sinônimos conceituais. A realidade, porém, demonstra que algo escapa ao simplismo dessa concepção.

## OUTRA PERSPECTIVA

Os seres humanos são seres sociais: vivemos nosso ser cotidiano em contínuo entrelaçamento com o ser dos outros. Geralmente admitimos isto sem reservas. Ao mesmo tempo, nós seres humanos somos indivíduos: vivemos nosso ser cotidiano como um contínuo devir de experiências individuais e intransferíveis. Aceitamos isto como inevitável. Ser social e ser individual parecem ser condições contraditórias de existência. (MATURANA, 1999, tradução Nossa).

De acordo com Humberto Maturana (1999), o humano é um ser vivo dotado de uma dinâmica estrutural interna, em constante movimento autopoiético<sup>6</sup> que é disparado nas interações com o meio, sem, contudo, ser por ele determinado. Entende esse notável cientista que, inversamente, “é o mecanismo biológico que gera os sistemas que exibem, em seu operar, todos os fenômenos que observamos nos sistemas que diariamente reconhecemos como sociais” (MATURANA, 1999, p. 22, tradução nossa). Desta forma, ainda que o mundo seja o único *Logos* preexistente (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19), trata-se do lugar da existência, cuja estruturação e transformações sociais são decorrentes da ação humana em processo de mútua instituição.

---

6 O termo “autopoiese” é um neologismo introduzido pelos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela no ano de 1971, para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si mesmos. Em sua etimologia encontra-se a conciliação de duas palavras gregas, “*autós*” (próprio) e “*poiesis*” (criação).

Voltada para a indissociabilidade entre o ser biológico e sua dimensão psíquica enquanto princípios característicos da condição humana, a perspectiva indicada por Maturana, permite inferir que todas as situações de crise somente o são pelo reconhecimento de situações limítrofes de incongruência e ou negação que emergem da relação indivíduo-sociedade, quando uma das dimensões desse inseparável binômio requer da outra mudanças estruturais que assegurem a continuidade do movimento de autocriação.

Em nível pessoal, as crises ocorreriam à semelhança dos processos de equilibração das estruturas cognitivas, conforme Piaget (1976), em seus estudos sobre o sujeito epistêmico, cujo processo global de adaptação dinâmica aos ambientes físico e social de interação, requer os processos complementares de “assimilação” e “acomodação”, responsáveis pela produção de conhecimentos do sujeito, sobre si e sobre o mundo.

Coletivamente, quando as condições sociais se mostram insatisfatórias, poder-se-ia dizer que o *zeitgeist*, ou “espírito da época”, se modifica devido aos níveis de desconforto existente, os quais produzem situações de crise, requerendo enfrentamentos, tanto individuais quanto coletivos, como movimentos de resistência à negação da vida. Crises dessa ordem geralmente ensejam questionamentos sobre os fundamentos dos costumes, reintroduzindo a ética enquanto “reflexão crítica sobre a moralidade” (RIOS, 1999, p. 23), como instrumento para a análise dos comportamentos, os quais, de acordo com Maturana (1999, p. 23), a exemplo de qualquer ação e ou conduta observável em nós mesmos e em qualquer contexto, poderiam ser entendidos como um movimento de coreografia estrutural defluente da inseparabilidade natural entre sujeito e meio.

A expressão “coreografia”, que aos olhos do senso comum poderia ser interpretada como um movimento externo e repetitivo, ou, que, ao olhar distanciado, macroestrutural, poderia ser entendido como um efeito, é certamente uma forma simbólica utilizada para expressar o movimento de tensividade dialética subjacente à a esse entrelaçamento, no qual, não se separa no indivíduo (portanto, não dividido), corpo e cognição, tal como escreveu Francisco Varela, seguramente o principal interlocutor e companheiro de produção científica de Humberto Maturana, em esclarecedor diálogo teórico com Merleau-Ponty:

Sustentamos com Merleau-Ponty que a cultura científica ocidental requer que vejamos nossos corpos tanto como estruturas físicas quanto como estruturas vivenciadas, experienciais, em suma, como “externas” e “internas”, biológicas e fenomenológicas. Esses dois lados da corporificação obviamente não se opõem. Em vez disso, nós circulamos continuamente de volta e entre eles. Merleau-Ponty reconheceu que não podemos entender esta circulação sem uma investigação detalhada de seu eixo fundamental, ou seja, a incorporação do conhecimento, cognição e experiência. (VARELA, 1993, xvi, tradução nossa)

À essa inseparabilidade, é possível juntar outro princípio cuja definição muitas vezes se confunde com o de cognição, qual seja, o termo “psiquismo”, que se afigura como um substrato sincrético e subjetivo das vivências, distinto, porém inseparável da cognição que se apresenta como uma função ou faculdade para conhecer, inerente à estrutura neurobiológica cerebral. Referindo-se à inevitável presença do psiquismo em “El sentido de lo humano” (1991), a ele recorreu Maturana, definindo-o como responsável pelo reconhecimento da passagem da condição de “ser vivo” à condição de “ser humano”, distinguindo-o como um marco pessoal indissociável da volição, atravessado por expectativas e emoções do ser que gera

uma nova vida e a ela atribui um nome, aspira por sua presença afetiva, imagina e deseja-o como filho do sentimento, com direito a um futuro.

Refletindo sobre a tese *merleauPontyana* sobre o corpo próprio, seria ainda possível aditar aos princípios “corpo” e “cognição”, a categoria “experiência”, da qual a cognição, enquanto função radicada na carnalidade humana, depende diretamente para fundar a subjetividade que transcende ao mero processamento de informações, por ser igualmente inseparável de sentimentos e emoções também inerentes ao indivíduo enquanto “centro de iniciativa de juízos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 472).

Segundo essa outra forma de ver o mundo, as crises são entendidas como necessárias, demandando investigação, entendimento e enfrentamento, promovendo-se as devidas transformações pessoais e sociais, de maneira a atender aos requisitos de manutenção da vida individual e coletiva, sem que as diferenças sejam necessariamente vistas como excludentes. A humanização, por conseguinte, seria algo processual, não automático e dependente das experiências individuais dos sujeitos numa mesma época, em suas relações culturais. Essa conclusão é completamente distinta da anterior.

## DESAFIOS AO ATO EDUCATIVO

São muitos os desafios apresentados pelas condições objetivas da vida à execução de nossos projetos pessoais, os quais, geralmente, se instituem mediante conceitos e condições ideais que entram em choque com as situações concretas de realização, produzindo frustrações que tanto podem levar à ressignificação quanto à

desistência dos projetos, muitas vezes atestando a veracidade de um argumento que frequentemente aparece incorporado ao senso-comum: “Na prática é diferente”.

Não sem razão, este argumento revela o que parece ser mais básico na diferenciação entre teoria e prática, não porque sejam dimensões irremediavelmente condenadas à negação, mas possivelmente porque uma teoria representa a iniciativa de decodificação e compreensão de determinado fenômeno, uma tentativa de significação coerente, ainda que datada, e suficientemente verossímil, para estabelecer um núcleo de entendimento admitido e partilhado por todos.

Constitui fato que vivemos tempos conturbados nas escolas. Infelizmente parece não haver dúvidas quanto a isto. Embora toda generalização seja perigosa e indesejável, excetuando-se algumas ilhas que por certo existem, onde projetos pessoais coincidam com os ideais educacionais, vivemos um contexto alarmante onde os níveis de resistência ao regime escolar, se nada mudar, parecem marchar assustadoramente para enfrentamentos cada vez mais ásperos, senão violentos.

Com frequência, nos deparamos com menções ao ato pedagógico os quais relacionam seu sucesso ou insucesso como decorrentes do querer individual de professor ou aluno, ou de ambos, como se o desejo fosse o fator exclusivo e determinante da ação, algo como pretende outra máxima tão popular quanto famosa: “querer é poder”, o que justificaria dizer que a culpa pela falência de projetos pessoais deva recair sobre os ombros de seus próprios autores, porque tiveram um querer menor, mais fraco, do que a força de vontade daqueles que obtém sucesso.



Nesta perspectiva meritocrática de julgamento e punição, difícil dizer qual situação produz mais sofrimento, a do indivíduo que é apontado pelo outro como incapaz de ser feliz – porque tem mais probabilidade de ser feliz quem consegue realizar seus sonhos, seus projetos –, ou a daquele que apontado ou não pela sociedade, assume que é o responsável solitário por seu próprio malogro, ou então, pelo insucesso do outro, quando se é educador, ou ainda, quando a própria Educação, em si, acaba sendo exclusivamente responsabilizada como área de trabalho cujo infeliz corolário é a frustração, como uma conotação teleológica, em virtude das ambiguidades que carrega.

Não é de hoje que matérias veiculadas na imprensa – que também vem se acostumando a relatos absolutamente unilaterais – mantém vivo esse discurso de responsabilização, apontando problemas com os níveis de escolarização, com a qualidade das aulas, com a indisciplina de alunos, dentre outros, via de regra imputando aos profissionais da educação que executam o trabalho, a responsabilidade do que se convencionou chamar de fracasso escolar.

Como forma de oposição, de resistência a esta perspectiva cujos efeitos ampliam cotidianamente a estatística da doença ou do abandono profissional (CODO, 1990), parece inevitável rever conceitos e princípios relacionados ao exercício da profissão. Ainda que se considere que o mundo por si só não caiba na teoria, rever a teoria e seus fundamentos pode nos ajudar a compreender melhor os fenômenos a que se referem, sugerindo alternativas de atuação.

Admitindo-se como fundamento para a reflexão, a condição do não acabamento, da não totalização, dado que o próprio indivíduo que interpreta, julga e caracteriza, o faz servindo-se de sua própria

capacidade perceptiva, na relação com suas experiências e conhecimentos, algo em constante movimento de auto instituição, restaria a dúvida sobre a suficiência da teoria diante do fenômeno, se ela conseguiria abarcá-lo na totalidade de suas próprias dimensões, bem como àquelas que, atuando sobre ele, concorrem para defini-lo, e sem as quais o fenômeno já não seria o mesmo.

Muitas razões poderiam ser apontadas para negar ou, opostamente, justificar essa necessidade de releitura dos elementos que sustentam nossa compreensão sobre a prática profissional na educação. Uma delas, entretanto, parece sintetizar as indagações, fazendo convergir para um mesmo ponto possíveis indicativos de solução: somos seres humanos diferentes uns dos outros e nossa visão sobre o mundo tende a se modificar segundo nossas experiências no decorrer da vida. A despeito da aparente simplicidade deste argumento, a compreensão de seu significado permite que o utilizemos como referência ética para discussão dos princípios que nos movem. Por óbvio, também pode residir exatamente nesta perspectiva de revisão dos costumes, as razões para a renúncia em fazê-la, dadas as implicações humanas e consequências profissionais.

A favor desse argumento que sugere a iniciativa, se concebermos, com Merleau-Ponty (1999, p. 26), que não nos descolamos integralmente do mundo para vê-lo como um objeto apartado de nós, e que, imersos e atravessados por ele em nossas circunstâncias, o tomamos como um *objeto para a* consciência e não um *objeto da* consciência, parece-nos ser fácil concluir, com ele, que toda consciência é, necessariamente, consciência de algo. Por não temos acesso direto às coisas, construímos representações mentais sobre

elas em função da dependência de instrumentos culturais<sup>7</sup> que tornem possível traduzir o percebido, descrever e significar. Com o conceito de humanização não é diferente.

Representando verdade que muitos não modificam suas conclusões sobre o mundo ou sobre o móvel das relações, as suas próprias e ou as dos outros, optando por manter pontos de vista que sustentam sua própria postura, também constitui verdade que outros optam pelo movimento, mantêm-se abertos à mudanças, encontrando riqueza na arte de se reinventar, bem como as próprias estratégias de coexistência no mundo.

Subjacente à essa postura dos que empreendem a revisão dos conceitos pessoais, pode ser identificada uma predisposição a admitir que a vida abarca os indivíduos e suas relações, configurando-se, também em função disto, como realidade dinâmica que requer permanente atitude de aprendizado como condição metodológica que obriga à atualização de conhecimentos. Trata-se de uma percepção nem sempre intelectualmente articulada, mas relacionável à perspectiva epistemológica aqui discutida, que assume, não só a limitação da capacidade humana para perceber os fenômenos em sua originalidade, dado que essa capacidade pode sofrer *interferências culturais*, como admite a necessidade dessa *interferência* para que a própria percepção, provocada, se amplie, à medida que novas experiências sejam vividas, modificando o entendimento e compreensão da realidade. As consequências dessa postura podem ser absolutamente favoráveis às relações sociais, pela aceitação do outro, rompendo com preconceitos.

---

7 No sentido empregado por Vigotsky (1991), para indicar que a cultura fornece os instrumentos dos quais o indivíduo se apropria para desenvolver suas formas superiores de comportamento e, ao mesmo tempo, transformar a própria cultura, a exemplo do que ocorre com uso da linguagem.

De outra forma, parece irrefutável, graças aos estudos e descobertas das ciências humanas e biológicas, que não só o desenvolvimento e a aprendizagem cognitiva guardam estreita relação, não existindo obrigatoriamente uma data ou idade definida para que cesse tal movimento, como também nossos comportamentos em sociedade e nossa condição de autonomia são estabelecidos em contexto heteronômico, tanto sob a vigilância de princípios culturais exógenos, quanto pela síntese deles em sua dimensão subjetiva individual.

Diante desta perspectiva, os conceitos de humanização e de ato pedagógico permanecem abertos enquanto convenções cuja importância é definida segundo os significados de que são investidos na trama das relações culturais, as quais figuram como a própria condição de nossa existência, consoante à compreensão de que toda possibilidade de *ser*, além de processual, somente é concebida numa relação com as forças que atuam no espaço de coexistência e autoafirmação.

Nesse sentido, a humanização, não é um atributo do ser vivo humano, enquanto condição dada à experiência, como algo definido e acabado, mas um estado ou realização alcançada na trama das interações próprias da existência no mundo, conforme também defendeu o pesquisador Bernard Charlot:

O ser humano nasce incompleto, como explicam autores tão diferentes quanto Kant, Marx, Vygotsky ou Lacan. Mas ele nasce em um mundo humano, que lhe proporciona um patrimônio. Ao se apropriar desse patrimônio, pela educação, a cria do homem torna-se humana. Em outras palavras, o que caracteriza o ser humano não fica dentro de cada indivíduo. Como escreveu Marx na VIª Tese sobre Feuerbach, a essência do ser humano é o conjunto das relações sociais. Ampliando a ideia, pode-se considerar que a essência do ser humano é tudo o que a espécie humana criou no decorrer de sua história. Portanto, a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação. (CHARLOT, 2010, p. 151).

Sendo um processo dependente das relações e da apropriação do mundo à medida em que o conhecemos, o desenvolvimento permanece sujeito, tanto às intercorrências naturais quanto às intervenções diretas e indiretas, intencionais ou não, que podem ocorrer na sociedade, resultando em limitação ou impedimento. Em contrapartida, o reconhecimento de que condições desiguais, ao longo da vida, podem limitar seres humanos e produzir artificialmente diferenças na posição social, sob o argumento das disparidades nas capacidades individuais, pode e deve levar à uma postura de defesa na igualdade de direitos. Este é, seguramente, o cerne motivador e legítimo da grande maioria dos movimentos que lutam para corrigir distorções sociais.

O êxito, porém, da permanência das conquistas alcançadas, consiste, não só em lutar pelas correções imediatas dos efeitos indesejados para os setores vulneráveis que representam, mas também em manter a todo custo a visibilidade dos fatores históricos causais, sob pena de que, com o tempo, eventuais políticas de ajuste passem a ser lembradas e discutidas por seu valor, em si mesmas, como vem ocorrendo, por exemplo, com a atual política de cotas<sup>8</sup> cujo escopo prevê a reserva de determinado percentual de vagas em instituições públicas de ensino, a serem destinadas aos núcleos humanos historicamente excluídos por motivações étnicas e ou raciais. Sem recorrer aos precedentes históricos que justificam a necessidade da adoção da Lei, registra-se uma recusa crescente à sua aceitação sob o argumento de que todos são iguais.

---

8 Conforme informações disponibilizadas no Portal do Ministério da Educação – MEC, a Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012 e regulamentada pelo Decreto Federal nº 7.824/2012, garantiu, à época de sua promulgação, “a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência” (BRASIL, 2022).

Sob a ótica apresentada por Maturana, esse cerceamento cultural pela negação de direitos básicos e de acesso ao que é produzido coletivamente pela humanidade, pode fazer de alguns, seres mais humanizados que outros, com o agravante de que a tese da meritocracia social faz com que a responsabilidade por conhecer menos, ser menos participante das produções culturais e ter menores poderes de intervenção sobre ela, costumeiramente recaia sobre os próprios indivíduos, que terminam assujeitados. Esse acendrado cuidado com os elementos causais foi magistralmente representado por Paulo Freire, cuja têmpera e capacidade humana trouxe à lume inestimável contributo literário de onde se destaca o “Pedagogia do Oprimido” (1960), por seu sentido libertário. O valor da obra desse grande educador somente é comparável ao de suas próprias ações libertadoras junto aos vulneráveis.

## **MANTENDO OS PÉS NO CHÃO**

À guisa de conclusão, se pensarmos na origem da educação formal, humanizar poderia ser entendido como processo de socialização de conhecimentos, mas a humanização se resumiria isto? Se o papel social da escola for concebido como o de mera subjetivação, e este é um dos papéis dessa instituição, apontados por Charlot (2010), provavelmente seríamos impelidos a concordar. Todavia, se alinharmos o comprometimento da escola com a craveira ideológica da classe que historicamente a instituiu, bem como as diferenças curriculares que daí se seguiram, firmando posições sociais das diferentes classes que compõem a sociedade, atendendo à formação de tipos distintos de perfis humanos e profissionais, para uns, de comando, e para outros, de execução, apesar do discurso de flexi-

bilidade na estratificação social, provavelmente seremos impelidos à discordar.

Esse tipo de organização curricular representa uma contenção autoritária da possibilidade de humanização, pois à medida em que se impõe seletivamente o conhecimento do mundo por meio de currículos específicos ou pela imposição de limites ao seu cumprimento, excluem-se outras possibilidades e perspectivas. Tampouco basta construir um discurso que aloje o livre-arbítrio do estudante num centro ilusório e artificial de escolha de conteúdos que queira estudar, se as condições para compreender a importância dos conteúdos favoráveis à humanização forem constantemente negadas no cotidiano. Numa sociedade que privilegia a posse em detrimento do respeito ao outro, fatalmente, a sorte de tais conteúdos estará definida, e com ela a expectativa de uma ampla auto-humanização de condutas, pois dificilmente alguém opta pelo desconhecido se houver risco à sua sobrevivência ou à morte precoce de seus projetos pessoais. É forçoso recordar, ainda, que nem todos têm acesso a todos os níveis de formação escolar, e que isso já representa um processo de exclusão.

Ao par dessa estratégia de controle das posições sociais, outros fatores concorrem para garantir essa limitação, afetando diretamente os profissionais no âmbito da educação e repercutindo no ato pedagógico, como é o caso, por exemplo, da escassez de recursos para a área de Educação pública; a intensificação das atividades docentes; a baixa remuneração que impõe regimes de trabalho intensos; as superlotações nas salas de aula e a insistência de uso de dinheiro público para o fomento de iniciativas privadas, para atender as chamadas demandas pela formação de mão-de-obra técnica para o mercado de trabalho.



Enquanto digressão necessária, neste ponto parece oportuno realizar três considerações que são interdependentes. Primeiro, importa manter em tela que os difíceis contornos da prática educativa exercida nas escolas sob o peso desse conjunto, se mostram tão inegáveis quanto a impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico totalmente livre nos espaços das instituições de ensino, pelo simples fato de que eles são historicamente estabelecidos e legalmente reconhecidos enquanto meio para a disseminação e consolidação de valores requeridos pela sociedade que os concebe, não escapando às suas finalidades. Segundo, que a percepção desse fato revela como ilusória a crença na onipotência da escola para transformar sozinha a sociedade à revelia dos motivos de sua própria fundação, e, ao mesmo tempo devolve a ação educativa escolar ao contexto de filiação à Pedagogia enquanto ciência que se ocupa com as “finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 29-30), em substituição ao espontaneísmo e à desorientação que reduzem o processo de ensino à uma das dimensões da didática: a técnica. Terceiro, e o mais importante, é que mesmo sendo possível pretender coletivamente outro projeto de sociedade em cujo cerne esteja o princípio de equanimidade, a escola, sozinha, não tornaria isso possível. Seria necessário um razoável alinhamento de intenções com a educação informal realizada pelas demais instituições sociais, sobrepondo-se minimamente aos antagonismos motivados pelos múltiplos interesses que configuram a vida coletiva. Por mais utópico que isso possa parecer, ou mantemos e agimos para tornar esse projeto possível, ou efetivamente nos rendemos à sua impossibilidade.

Retornando à reflexão sobre a possível imposição de limites às possibilidades de humanização, admitindo-se que o indivíduo se movimenta no mundo em consonância com as crenças estabelecidas segundo os valores culturais de sua época, assumidas de acordo com sua capacidade de discernimento, de apropriação e de ressignificação, sendo essa mesma cultura uma construção intersubjetiva e temporal (CASTORIADIS, 1988), também ela sofre mudanças, tanto quanto o próprio indivíduo, em resposta a um dinamismo intrínseco que obriga a necessária revisão ética dos princípios que o movem, visando sua validação ou modificação.

Em situações de crise de valores como a que estamos vivenciando, parece fundamental resistir e perseverar na revisão e redefinição dos rumos sociais, mesmo que os resultados não sejam imediatos, diante do que, o papel da escola enquanto espaço de convivência, tem importância significativa.

Qualquer obstáculo a esse processo de humanização, seja ele causado pela recusa do próprio indivíduo que opte por se impor aos demais, à revelia das necessidades do outro, ou então, seja por sofrer o indivíduo, a partir da iniciativa de outro, o cerceamento do direito de compartilhar das construções coletivas, isto certamente caracteriza um crime de lesa-humanidade. Parece ser inevitável a lembrança de George Orwell e sua crítica magistral ao totalitarismo em “A Revolução dos Bichos” (1945), aqui parafraseada e adaptada, recordando-nos que todos os humanos são iguais, mas alguns podem pensar e agir como se fossem “mais iguais” que outros.

## REFERÊNCIAS

BANCADA da bala usa massacre em Suzano para defender armas; Maia reage. **Exame**. Estadão Conteúdo. 14 de março de 2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bancada-da-bala-usa-massacre-em-suzano-para-defender-armas-maia-reage/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BECKER. Howard. **Uma teoria da ação coletiva**. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. (2012). **Ensino Superior. Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas**. Perguntas Frequentes. Brasília, DF: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/politica-de-cotas>. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. (2022) Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 08 abr. 2022.

CASTORIADIS, Cornelius. **Transformación Social y Creación Cultural**. Letra internacional, ISSN 0213-4721, Nº 8, 1987-1988, págs. 12-20.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. [Entrevista cedida a] Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

CODO, Vanderley. (Org). **Educação Carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CUNHA, Luiz. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GOFFMAN, Erwin. **Estigma**. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu, (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KIANEK Alessandra; ROMANI, André. Líder na agressão de professores, Brasil convive com violência nas escolas. **Veja**. 13 mar 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/lider-na-agressao-de-professores-brasil-convive-com-violencia-nas-escolas/>. Acesso em: 04 abr. 2019.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MATURANA, Humberto R. **El sentido de lo humano**. Santiago, Chile: Hachette, 1991.

MATURANA, Humberto R. **Transformación em la convivência**. Con la colaboración de Sima Nisis de Rezepka. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones, 1999.

ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos**. São Paulo: Globo, 1999.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RIOS, Terezinha A. **Ética e Competência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAKAMOTO, Leonardo. Armar professores não evitaria massacres como o de Saudades (SC). **Brasil de Fato**. 04 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/05/04/artigo-armar-professores-nao-evitaria-massacres-como-o-de-saudades-sc>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SAWAIA, Bader B. Identidade – uma ideologia separatista. *In:* \_\_\_\_\_ (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VARELA, Francisco J. Autopoiesis and a biology of intentionality. *In:* McMullin B. (ed.) **Proceedings of the workshop “Autopoiesis and Percetion”**. Dublin City University: Dublin, 1992.

VIGOTSKY, Lev S. **Formação Social da Mente**. (org.) Michael Cole, et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# UMA ANÁLISE SOBRE A JUVENTUDE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS

*Iuri Nobre dos Santos<sup>1</sup>*

*Marcela Mary José da Silva<sup>2</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A figura da juventude nas lutas e manifestações sociais é frequente na condição de cidadão visando a conquista de direitos no Brasil e no mundo. Portanto, não se analisa a mesma participação nos ensinamentos relacionados à juventude nas várias áreas das ciências sociais, porque os estudos acerca de ações coletivas e movimentos sociais sempre foram voltados ao debate das pautas reivindicativas, aspectos organizacionais e orientação política.

Os movimentos de participação social são muitas vezes estimulados por comoções de solidariedade no enfrentamento pelos direitos dos sujeitos e pela inserção de todos os indivíduos na

---

1 Discente do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Membro dos Grupos de Pesquisa e Extensão Serviço Social na Educação -GTSSSEDU e Serviço Social e Envelhecimento Populacional -TEMPO,Membro do Núcleo de Pesquisa em Interseccionalidade,Interculturalidade,Gênero e Coletivos-NUGANICS-CECULT, Menção Honrosa Apresentado na área de História da Sessão de Pôsteres na 69ª Reunião Anual da SBPC na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG,Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia-FAPESB 2020/2021;2021/2022,Cachoeira- BA, iuri-nobre.ciso@gmail.com.

2 Docente do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia ,Especialista nas áreas de Gerontologia (UFBA) , Educação (UNEB) e Serviço Social (UNB, Coordenadora dos Grupos de Trabalho e Extensão Serviço Social na Educação-GTSSSEDU e Serviço Social e Envelhecimento Populacional - GTENPO, e Autora de três publicações: Serviço Social na Educação: Teoria e Prática da Editora Papel Social (2012);Caderno de Discussão sobre Serviço Social na Educação: o olhar daqueles que ainda estão em formação, Editorada UFRB (2012) e A Materialização do Projeto Ético Político do Serviço Social da Editora Papel,Cachoeira-BA, mmjsilva@ufrb.edu.br.

sociedade. A participação social visa elaborar novos caminhos para a edificação do espaço público.

Cada indivíduo pode envolver-se socialmente ao colaborar em razões e realizações, em obras filantrópicas, trabalho voluntário, movimentos comunitários, grêmios estudantis, partidos políticos, associações esportivas e culturais, grupos ambientais e até mesmo em redes sociais da internet.

A concepção de juventude manifesta o espaço de tempo entendido entre o fim da infância e o início da idade adulta, evidente em anos, tem fronteiras máximo e mínimo, aspectos em cada circunstância histórica. A juventude aponta como uma mudança, sendo observada pelos intitulados ritos de passagem, tendo sido de maior relevância para os estudos sociológicos

A juventude é um grupo social que se concebeu nas sociedades contemporâneas, relacionada à escolarização e à industrialização. Os muitos assuntos e conteúdos que esse momento da vida foi obtendo ao longo do tempo estabelecem a juventude como uma situação característica que se discerne das demais categorias sociais. Dentre as particularidades desse período do ciclo da vida temos potencial para ressaltar os novos papéis e posições sociais conquistados pelos jovens, na dimensão em que estendem suas conexões sociais.

O debate a respeito dos movimentos sociais é bastante discutido na academia, porém os estudos em consideração da presença dos jovens nesses movimentos ainda tem a demanda de maior alteração para aprendermos as dinâmicas e âmbitos da juventude enquanto grupo político e social.

Em concordância com Novaes (2012), a caracterização da juventude pode ser entendida como uma época da vida, um coletivo social



ou como faixa etária. Entretanto , essa categoria é diversificada e multifacetada. A juventude não pode ser apontada como uma categoria inerte, a originalidade que transpõe sua vivência é necessário ser classificada para desse modo conhecermos as familiaridades que a ocorrem.

É primordial considerar e notar o jovem na categoria enquanto um ator político inserido em uma misteriosa contextura social. No Brasil, a compreensão do jovem na particularidade ator político e social teve princípio a meio de outros componentes, mas de precedência da performance na juventude em contextos históricos , onde os jovens elaboram papel fundamental na maneiras de atos importantes.

As transições sociais e financeiras que ocorreram no século XX tiveram como resultados alterações relevantes nos associações de prosperidade e na conformidade aos bens de consumo. Nesse ponto de vista, as convicções marxistas que amparam as ideias sobre movimentos sociais se retornaram não havendo a atributo necessária para apontar e analisar os novos conjuntos que fizeram-se notórios na sociedade, não mais manifestados pela posição social, receita ou seu entrosamento com o sistema de produção.

Sendo assim se torna interessante acima de tudo estabelecer classes sociais, estas são as que se estimulam e se importam por estabelecida razão e a partir daí se transferem em prol da organização de seus propósitos . Alguns movimentos sociais têm integridade mais generalizada , enquanto outros são mais característicos , explanando , na dignidade mais geral, a movimentação pela preservação do meio ambiente, em caráter mais específico a mobilização

da sociedade para adquirir privilégios para determinada localidade.

Defronte essa afirmação, como a juventude se introduziu nesta luta? Falar da categoria juventude é falar, ao mesmo tempo, de uma categoria que expõe certas particularidades. Pois, depara-se com uma idade estável. Indivíduos que são de etnia especificamente, improvavelmente mudam desta categoria social, mas a juventude tem prazo pré-determinado, ou seja, seu tempo é moderadamente curto.

No Brasil, a compreensão do jovem durante o tempo em que é ator político e social aconteceu entre outros fatores, mas sobretudo do desempenho da juventude em ações históricas, onde os jovens dispuseram papel primordial no comando de realizações importantes, como foi o caso da articulação do movimento estudantil no período regime militar, na qual a comunidade estudantil realizaram passeatas, protestos, e formas organizadas de se opor ao regime da época.

A caracterização do movimento social se especifica atividade coletiva de um grupo organizado que visa conquistar mudanças sociais através do embate político, de acordo seus valores e princípios dentro de uma estabelecida sociedade e de um âmbito específico, atravessado por tensões sociais.

Para Gonh (2005), os movimentos sociais são encarados como ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. E ainda, segundo Gohn (2011, p. 333), essas ações sociais coletivas são:

Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas,

distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações, etc.) até as pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet.

Investigar a inserção da juventude nos novos movimentos sociais e seus informes e declarações coletivas nos possibilita entender de que maneira os jovens estão se estruturando, quais são suas bandeiras e os mecanismos para elaborar pautas e demandas para o Estado.

Compreendendo que os grandes demarcações históricos sobre movimentos sociais se apresentaram na luta de algumas décadas visando conquistar garantia da democracia, no momento que chega o fim dos ciclos autoritários, os governos eleitos de forma democrática não são imprescindivelmente compostos de uma classe multifacetada, consentindo questões como a fortificação da classe trabalhadora, a incorporação latino-americana, e a proteção de direitos para as minorias, como questões secundarizadas.

## REFERENCIAL METODOLÓGICO

Estudar juventude e movimentos sociais é antes de tudo uma oportunidade de saber mais sobre os/as jovens a partir dos seus movimentos. Nosso interesse é abrir um campo de discussão sobre essa juventude que observamos e interagimos no contexto de nossos trabalhos, pois acreditamos que “a investigação científica jamais se fecha sobre si mesma, como num circuito, tornando-se definitiva, mas opaca.

Os/as jovens estão inseridos num processo de múltiplos per-tencimentos, uma vez que suas identificações estão vinculadas com

suas experiências entre seus pares, com a escola, a família, o grupo de amizade e a própria sociedade em que estão inseridos/as. Os seus processos educativos, por exemplo, apontam para múltiplos direcionamentos dependendo de cada percurso.

Com as constantes transformações ocorridas na sociedade, especialmente no mundo do trabalho, no processo de escolarização, na família, na política e na economia, cada vez mais percebemos a necessidade de pensar a juventude a partir de suas relações e contextos, pois a própria concepção sobre o que é ser jovem passa a ter desdobramentos diversos

É perceptível que os jovens mostram-se particularmente abertos à mobilização social e política, tanto em nome de interesses próprios da juventude (ou de categorias específicas em que são maioria), como em nome de interesses mais gerais. Essa particular aptidão resulta de um acúmulo de fatores sociológicos (e até biológicos), entre os quais avulta a situação de relativa distância em relação às hierarquias sociais que se criam na família, no emprego, etc.

Ademais, os jovens encontram-se, por definição, em momento de transição na vida pessoal, portanto, abertos a várias alternativas. Talvez por isso a observação da história indique que os movimentos de ruptura em relação a estruturas sociais que começam a mostrar-se incompatíveis com novas condições de vida e de convivência atraem particularmente a participação juvenil.

Um movimento social, ainda segundo Melucci (2001), é uma ação coletiva cuja orientação comporta solidariedade, isto é, a capacidade dos atores de se reconhecerem e serem reconhecidos como parte da mesma unidade social.

Dentro do atual cenário social, os movimentos juvenis emergem de modo esporádico em resposta a problemas específicos. Se no passado os jovens estudantes tinham uma atuação mais homogênea, hoje esta é pautada por sua pluralidade. Os movimentos atuais têm trazido à tona diversas realidades e demandas que eram menos visíveis ou inexistentes em seu interior. Hoje convivemos numa atmosfera carente de recursos internos, como o desemprego, a desintegração social e a imigração; fatores estes que geram a desagregação dos movimentos sociais.

Para Tarrow (2009), o repertório é um conceito ao mesmo tempo estrutural e conceitual, envolvendo não apenas o que as pessoas fazem quando estão engajadas em um conflito com outros, mas o que elas sabem sobre como fazer e o que os outros esperam que façam.

Nesse sentido, é importante perceber que a construção das políticas públicas de juventude no Brasil origina-se de um complexo contexto, onde as políticas de atenção e proteção de crianças e adolescentes se ampliam, onde há influência dos organismos internacionais com vistas ao investimento da formação da juventude para o empoderamento e protagonismo juvenil, em meio a um cenário sócio-histórico de efervescência de novas formas de participação e organização da juventude no novo período democrático.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise da participação política da juventude em movimentos sociais (ou tornando-se um movimento social específico) apresenta inúmeras faces, a exigir a colaboração de diversas áreas do conhecimento, da história à sociologia.

O debate sobre as exposições e os discursos dos movimentos de juventude simbolizam a relevância de apresentar que questões que algumas vezes nos passam despercebidas são reflexões de objeções que impulsionam várias pessoas. No caso da juventude, que tradicionalmente foi marcada por uma segregação dos métodos políticos de poder, compreendemos que transmitir essas histórias proporcionam a restauração desses sujeitos como atores políticos contemporâneos no Brasil.

Desta forma, os jovens sempre estiveram presentes em muitos momentos políticos/históricos importantes, mostrando sua cara e sua voz. E hoje, se faz ainda mais necessário que a juventude se torne protagonista de sua história - como a juventude de outrora - e esteja atenta ao que assola o país e passe a lutar por um mundo mais digno. E a luta para um mundo mais digno se fundamenta na união dos jovens, em busca de uma política mais inclusiva que valorize o ser humano como cidadão.

Assim sendo, nós jovens, somos chamados a sairmos de nossa comodidade e a passarmos a nos indignarmos frente às injustiças sociais, e a nos mobilizarmos em prol de um mundo mais humano e harmonioso, mundo este, que reine a paz e a fraternidade.

A juventude contemporânea vive um paradoxo: apesar de desfrutar de vantagens educacionais se comparada às gerações anteriores, vê o valor de seus diplomas despencaram no mercado, isto é, observa-se um tempo de capacitação escolar cada vez mais dilatado, enquanto que há menores chances de disputar um posto de trabalho e ganhos condizentes com sua formação. Desse modo, a passagem da dependência para integração plena na sociedade, elemento central da transição para a vida adulta, torna-se cada vez mais nebulosa.

Os jovens até experimentam autonomia em alguns aspectos da vida, mas seguem num estado prolongado de semi dependência em relação à família, na medida em que as condições para uma emancipação completa não se efetivam.

## REFERÊNCIAS

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. Cortez Editora, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997

MELUCCI, A. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis: Vozes, 200

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, nº 5; Set/Out/Nov/Dez, nº 6, 1997.

NOVAES, Regina. **Juventude: políticas públicas, conquistas e controvérsias**, 2012.

TARROW, Sidney. **O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político**. Vozes, 2009.

TILLY, Charles. **Popular Contention in Great Britain, 1758-1834**. American Mathematical Soc., 1995.



# **A DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E MULTICULTURAL NA ATUALIDADE**

*Joana Josiane Andriotte Oliveira Lima Nyland<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

O objetivo deste estudo é investigar os desafios de uma educação escolar, no contexto escolar brasileiro, na perspectiva do respeito às diferenças.

Dentre os vários obstáculos que permeiam o cotidiano profissional de todo (a) professor(a) está à incumbência de conviver com a homogeneidade e a heterogeneidade da sala de aula e do ambiente escolar.

O universo escolar é repleto de multiculturas e diversidades, exigindo do(a) professor(a) conhecimentos dos desafios que um contexto escolar homo / heterogêneo enfrenta.

A escola pública atual passa por transformações que exige do(a) professor(a) uma postura coerente com uma prática heterogênea em detrimento da homogênea; pois, o/a professor/a, ao educar, torna visíveis seus valores, atitudes, ideias, emoções, tendo o (a) mesmo (a) que tomar uma postura diante das dificuldades determinadas pela diversidade ou heterogeneidade que apresenta o cotidiano escolar.

---

<sup>1</sup> Pos graduada em NEUROPSICOPEDAGOGIA na universidade Marília (Unimar), Docência Ensino superior - Formada em sociologia plena ( Faveni ) Bacharel Gestão Pública. E-mail: andriottinyland@gmail.com

De maneira que é importante ao professor/a, tomar consciência das diferenças que norteiam o ambiente escolar, da importância da sua identidade frente a essas diversidades e do posicionamento dos instrumentos legais do Estado Brasileiro frente a essa temática no que tange aos direitos e a criminalização dos preconceitos em virtude do desrespeito às diferenças que descaracterizam a pluralidade da sociedade brasileira em função da homogeneidade que foi e é tida como verdade absoluta ao longo de séculos e que é responsável pela exclusão de grande parcela da sociedade brasileira, dos mais variados meios e direitos.

Sendo que a escola é um desses espaços que ainda reproduz e legitima um modelo educacional “singular”, “segregacionista”, “elitista” e “classista”, incompatível com o novo modelo de educação que o Estado brasileiro determina, que é o Estado Democrático de Direito, ou seja, um modelo que combate a discriminação, o preconceito, que considera as diferenças como uma variedade, que somadas, enriquecem a educação, a cultura, e cumpre os preceitos constitucionais do país, fazendo do Brasil, um país justo e solidário.

No campo educacional, a realidade de uma educação heterogênea, ainda se constitui num sonho, pois muitos são os desafios, como a incapacidade do(a) professor(a) e da escola em lidar com esses desafios, tanto na sala de aula, como no universo escolar; pois, alunos (as), professores(as) ,são pessoas, são gente, são seres humanos, têm seus valores, e vivem num ambiente que traz para dentro de si muitos conflitos, gerando muitos questionamentos, dúvidas e incertezas, exigindo desse profissional, conhecimentos que os leve a uma postura e uma prática docente coerente com o contexto

heterogêneo que envolve todos os atores de um enredo que é real nesse espaço complexo que é a escola.

No presente estudo, a ênfase será dada a heterogeneidade e homogeneidade no ambiente escolar na atualidade, levando em consideração que o reconhecimento e a visibilidade das diferenças ou diversidades, só se tornaram possíveis com a visão de aluno enquanto sujeito sociocultural na perspectiva multicultural.

O motivo que surge para justificar esta pesquisa é o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre uma cultura escolar homogênea que se opõe a heterogênea na formação do docente e discente. Este tema é ainda, de significativa importância na área educacional, porque é importante entender a identidade e as competências do professor frente a esse assunto, de maneira que através da formação do/a professora, o educando possa vivenciar e interiorizar uma cultura comprometida com o respeito às diferenças e o repúdio às práticas discriminatórias no ambiente escolar e da sociedade, entendendo que a heterogeneidade e a diversidade ou pluralidade de raças, pessoas, com sua cultura, seu padrão de comportamento, condição social e valores que devem ser respeitados numa relação de igualdade e que a escola é um espaço que tem e deve praticar e disseminar a prática do respeito a diversidade existente na sociedade brasileira nas suas práticas pedagógicas e nas relações existentes nesse contexto.

A metodologia da pesquisa é bibliográfica por meio da coleta de informações em livros e artigos com relação ao tema proposto neste estudo.

## **A HETEROGENEIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR À LUZ DOS INSTRUMENTOS LEGAIS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO ATUAL E À LUZ DOS TEÓRICOS**

Segundo Castro et al. (2003, p.13), “o atendimento das diferentes necessidades educativas dos alunos é certamente o desafio mais importante que o professor tem de enfrentar em nossos dias”.

Muntaner (1995 citado por Castro et al. 2003), afirma “que depois que a lógica da heterogeneidade foi paulatinamente substituindo a lógica da homogeneidade, novas exigências se colocaram aos sistemas educativos e aos/as professores/as”.

A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (DALLARI, 2011, p. 64)

Na lógica da homogeneidade Castro et al, (2003, p.14) a escola tradicional procedia de acordo com as ideias de nível e uniformidade, obrigando que os alunos se adaptassem às exigências do sistema. Propondo um ensino igual para todos, porque todos são iguais, a escola marginalizava e segregava liminarmente aqueles que aparecessem como diferentes. [...] Na lógica da heterogeneidade, ao contrário, as diferenças individuais entre os/as alunos/as não apenas são reconhecidas e aceitas, como constituem (devem constituir) a base para a construção de uma nova e inovadora abor-

dagem pedagógica, onde não há mais lugar para exclusões ou segregações.

Diferenciação não é sinônimo de individualização do ensino. É evidente que não se pode falar em diferenciação sem gestão individualizada do processo de aprendizagem, mas isso não significa que os alunos vão trabalhar individualmente, o que acontece é que o acompanhamento e os percursos são individualizados (PERRENOUD, 1995, p.29).

A educação multicultural crítica (Mclaren,1997,citado por Knechtel,2003) preconiza um educando crítico comprometido em criar novas zonas de possibilidades e de espaços na sala de aula onde possa lutar por relações sociais democráticas e onde os estudantes possam aprender a situar-se criticamente em suas próprias identidades, concebendo a vida em rede, na noção de solidariedade. Analisar a escola como espaço sociocultural, segundo Dayrell (2001,p.137):

[...] significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história.

Diante deste pensamento, Dayrell,(2001,p.137) expressa uma vertente ou uma corrente de pensamento da prática pedagógica a partir da década de 80 que vai se opor as correntes ou pensamento pedagógico das macroestruturas educacionais, presente na escola, representada pelas “teorias funcionalistas” (Durkheim, Talcott, Parsons, Robert Dreeben, entre outros) e as “teorias reprodutivis-

tas”(Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet; Bowles e Gintis; entre outros).

A escola na perspectiva dessas teorias, visa a reprodução da sociedade e análise das estruturas das relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sobre os alunos (as) que se encontram naquele espaço (ABRAMOVYCZ, SILVINO, 2010. p.137).

Já na perspectiva sociocultural, que surgiu a partir da década de 80, de acordo com Dayrell (2001,p.140),a visão ou conceito tradicional de aluno, que é uma visão homogeneizante, é superada porque é levado em consideração suas diferenças, tratando de compreendê-lo enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios.

Esse estudo parte da perspectiva do multiculturalismo diferencialista que parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la.

Segundo o inciso IV, art. 3º da LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo (MORIN, 2006, p. 53) o respeito à liberdade e o apreço à tolerância são manifestações avançadas da evolução democrática.

Nesse sentido, conforme a LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, o multiculturalismo vai sendo reconhecido à medida que se fortalecem o reconhecimento e o respeito aos direitos civis das minorias. O ensino torna-se, assim, um veículo privilegiado de aprofundamento de uma pedagogia dos direitos humanos (citado por

LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo (MOREIRA, CANDAU, 2016).

Portanto, é nessa linha de pensamento pedagógico que segue esse estudo, procurando apontar os desafios de uma educação que na prática continua sendo homogênea, mas que deve ser pensada e conduzida na perspectiva do multiculturalismo diferencialista dando ênfase a heterogeneidade da educação brasileira.

A educação na diversidade, “é um meio fundamental para desenvolver a compreensão mútua, o respeito e a tolerância, que são os fundamentos do pluralismo, da convivência e da democracia”.

Entretanto, muitos/as alunos/as experimentam dificuldades de aprendizagem e de participação, porque as escolas continuam dando respostas homogêneas para as diversas situações e necessidades dos (as) mesmos (as), num contexto que é heterogêneo (MICHALISZYM, 2011, p.10).

A heterogeneidade e a diversidade cultural é concebida como um ambiente de encontro entre pessoas de várias culturas, histórias e identidades, cabe ao educador compreender esta relação no meio social dos alunos, respeitando a cada O conhecimento educativo na parte da identidade racional, forma a construção do currículo educacional que hoje em dia tem sido um dos principais objetos de estudo para os futuros docentes dentro do contexto sociocultural, cada instituição tem a sua identidade racional, contudo o educador respeitando estas diferenças culturais e a desigualdade social, conseguirá trazer para a sala de aula um aprendizado sem um olhar preconceituoso e com muito mais diálogo.

É necessário que haja um diálogo mais aberto e que através da argumentação, alunos de diferentes posições possam ser ouvidos de uma forma.



Todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade. Essa proclamação está expressa no artigo primeiro da Declaração Universal do Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. A partir dela e tendo – a por base, foram feitas declarações de direitos de caráter universal ou regional, considerando os direitos dos seres humanos em geral ou situações específicas de pessoas ou grupos humanos necessitados de especial atenção (DALLARI, 2011, s/f).

Nessa linha de pensamento foram aprovados pela ONU os Pactos de Direitos Humanos, em 1966, ao lado de muitos tratados e convenções internacionais afirmando como direito, exigível inclusive perante o Poder Judiciário, a igualdade essencial de todos, proibida qualquer espécie de discriminação. E nesse conjunto de instrumentos normativos aparece com grande ênfase a garantia de educação igual para todos, que é uma das metas do milênio estabelecidas pela ONU, assinalando – se a importância fundamental da educação para a garantia da inserção social, requisito indispensável para o desenvolvimento e a preservação da dignidade dos seres humanos (MOREIRA, CANDAU, 2016).

Ainda, de acordo com Dallari (2011, s/f), os seres humanos nascem essencialmente iguais em direitos e dignidade, como proclama o artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas cada um tem suas particularidades que nasceram com as pessoas ou resultaram de vários fatores, que podem ser de ordem física ou psíquica ou determinados por circunstâncias sociais.

Em relação à educação, como assinala Heilborn, Araújo e Barreto, (2010, p.09) “a situação da população negra é bastante desfavorável, significando maior dificuldade de permanecer e progredir nos estudos”.

O fim da escravidão no Brasil, atrasado em relação ao mundo, não significou nem reconhecimento nem reparação das inúmeras perdas que foram impostas à população negra (MOREIRA, CANDAU, 2016).

O Art. 1º da Lei Nº12.288 de 20 de julho de 2010, institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

O Parágrafo único do Art.1º, inciso I, para efeito do Estatuto da Igualdade Racial, considera como discriminação racial ou étnica, toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005, p. 07) “o Brasil, Colônia, Império e República”, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população brasileira até hoje”. O decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, segundo as DCN’s (2005), estabelecia que nas escolas públicas do país não fossem admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº. 7.031- A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.

Segundo Fonseca (2011, p.07), a pesquisadora Nilma Lino Gomes, no texto “Diversidade étnico – racial: por um projeto educativo emancipatório”, traz como tema a paulatina mudança na educação brasileira em relação às questões que envolvem a população negra do Brasil e que tomando como ponto de partida a Lei 10.639/03, destaca que, não obstante, as iniciativas de formação docente voltadas para a diversidade étnico – racial, ainda ocupa lugar secundário nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

De acordo com Fonseca (2011, p.42):

[...] os cursos de formação docente ainda mantem uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada á introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presente em nossa vida cotidiana. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade étnico – racial na formação do(a) educador.

Assim, Fonseca, (2011, p.43) o estudo das questões indígenas, racial e de gênero, as experiências de educação do campo [...] enfim, os processos educacionais não escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores/as ou ocupam um lugar secundário nesse processo.

Conforme Castro et al. (2003,p.46), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, ao abordar a importância de universalizar o acesso à educação e promover a equidade[...], estabeleceu que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

Nesse contexto, de acordo com Castro et al (2003,p.47), a Declaração de Salamanca representou um novo ponto de partida para as

ações da Educação Especial ao reafirmar que todas as pessoas têm direito à educação, inclusive as crianças e jovens excluídos dos sistemas de ensino por portarem necessidades educacionais diferentes da maioria dos outros alunos (Castro et al.2003,p.47).

## **A HOMO \ HETEROGENEIDADE E A IDENTIDADE DOS PROFESSORES(AS)**

Sempre foi um desafio para os professores lidar com as diferenças em sala de aula. A busca por classes homogêneas tem sido constante nas escolas, onde na contemporaneidade a ordem é incluir. É importante entendermos que a escola precisa agora trabalhar com a diversidade, e a mesma é até o momento pautada em um princípio homogeneizante, no que se refere ao projeto educativo e o público alvo.

Assim, a inclusão escolar não acontece de forma isolada. Um exemplo a ser enfatizado é a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola regular, isso acompanha um movimento maior, mais amplo, de cunho político e social, pautado nos princípios democráticos, no qual pregam a igualdade de acesso às oportunidades e o combate à exclusão social (MORIN, 2006, p. 46).

No que tange a heterogeneidade, é importante destacar que o termo “heterogeneidade” tem sido, frequentemente, usado em seu sentido negativo como um complicador da tarefa do educador em geral e do professor que necessitam buscar soluções para lidar com indivíduos de diferentes ,de áreas do conhecimento diferentes, de diferentes classes sociais, de diferentes níveis de escolaridades.

Nesta perspectiva, fica claro que, heterogeneidade vem sendo assumida enquanto conjunto de indivíduos, cada qual com ca-

racterísticas específicas que os distinguem uns dos outros e que complicam a tarefa de ensinar ou de educar, uma vez que a escola organiza o seu trabalho em torno do grupo idealmente homogêneo ou homogeneizado (MICHALISZYM, 2011, p.10).

No que diz respeito a identidade, a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral Cardoso, Batista e Graça, (2016), sublinham que esta é um fenómeno complexo que incorpora uma dimensão individual, entendida normalmente como núcleo da personalidade, e se refere também a uma dimensão coletiva que remete o conceito de identidade para um nível de análise grupal ou coletivo.

Para os autores, embora essas dimensões tendam a ser tratadas de forma isolada, será mais indicado considerar a sua interdependência, no qual, o individual necessita do reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual.

Ao falar em identidade parte-se do princípio de que esta é constituída individualmente, mas com reflexos e imposição social. Para Bauman (2001, p. 72) “a identidade se elabora tornam-se semelhante a outros e procurando ser diferente e única. Tal identidade, para o autor, é ‘’ ao mesmo tempo individual e social’’.

Já no que tange a identidade dos professores, a constituição da mesma é um processo complexo no qual dependente do contexto sócio-histórico. Em uma análise no tempo, é possível constatar a existência de tipos de identidades docentes relativamente homogêneos. Nesta perspectiva, Cardoso, Batista e Graça, (2016), complementam que:

[...] é possível inferir que a identidade do professor é um conceito complexo e disputado que envolve fatores normativos, cognitivos e emocionais, nos quais se encontram valores pessoais e profissionais que, por sua vez, expressam a motivação, a atitude e o compromisso com que os professores enfrentam o seu trabalho.

Corroborando essa ideia, Tardif (2002) salienta que a identidade pode ter mais influência na natureza do trabalho dos professores do que as novas tecnologias materiais (currículo nacional, design da escola ou organização das turmas) que lhe são apresentadas frequentemente.

Neste viés de análise, Nóvoa (1992, p. 17) salienta que o processo identitário também influencia na capacidade de agirmos autonomamente, uma vez que interfere a sensação de que, de fato, dominamos nosso trabalho. Assim, a forma como cada um ensina está intimamente ligada e dependente do que somos como pessoa ao exercermos nosso ofício de professor.

Deste modo, a identidade docente envolve, ao mesmo tempo, a experiência pessoal e o papel que é socialmente reconhecido/atribuído ao professor Marcelo Garcia, (2010, p. 19). Assim, para o autor, a identidade do professor é caracterizada pela forma como o docente se percebe, como é visto por seus pares e pela sociedade.

Neste sentido, a identidade é sempre construída pelo indivíduo, numa ação contínua que é vivida ao longo do tempo o que caracteriza um processo complexo e que tem na experiência uma base importante. Segundo Pimenta (1999) e Libâneo (2004). A identidade também é construída a partir do contexto em que o professor está inserido.

Aceitando-se, segundo o autor, que o profissionalismo afirma-se com base naquilo que é específico do contexto da ação, do conjunto

de conhecimentos, destrezas, comportamentos, atitudes e valores que lhe conferem especificidade, a eficácia do professor remete para o desempenho e para conhecimentos específicos que se articulam com os fins e as práticas do sistema educativo.

A discriminação ou segregação de alunos propicia dificuldade de aprendizagem, um professor competente deve estar atento não somente as mais grosseiras infrações, mas ao menosprezo e à indiferença comuns que segregam e isolam alguns membros do grupo. Uma prática reflexiva deve conduzir o processo de socialização em sala de aula e a aprendizagem de valores de respeito mútuo. Isso exige lucidez do professor ao tratar os conflitos e desenvolver seu programa escolar

Isso significa que o professor deve estar intimamente convencido de que não se afasta do essencial quando ataca os preconceitos e as discriminações observados ou referidos em aula. “Não só porque crê na missão educativa da escola, mas porque sabe que uma cultura geral que não se permite manter distantes esses fenômenos não tem absolutamente nenhum valor” (PERRENOUD, 2000, p. 149).

Segundo Perrenoud (2000) a disciplina - fundamento histórico das disciplinas - está no princípio da escola, mas sabe-se hoje que quando as regras são adotadas pelo grupo elas se impõem com mais facilidade, porque cada um se torna avalista de sua execução e se torna solidário no respeito ao que contribuiu para definir como regra. Ao professor cabe a gestão da classe que pressupõe a negociação de responsabilidades quanto à definição e o cumprimento de regras coletivas para otimização do processo de aprendizagem, sem perder o seu status ou poder dado pela instituição escolar.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa conclui que a diversidade cultural na educação atual estão presentes nos contextos religiosos, de raça, de pensamento, status socioeconômico e comportamento na diversidade.

A educação multicultural é, na verdade, um esforço de remodelação da educação tradicional, em que o desenvolvimento é uma personalidade cuidadosamente pensada e socialmente preparada.

A educação multicultural é um conceito educacional cujo objetivo principal é elevar a estrutura educacional a um nível onde todos tenham oportunidades iguais em termos de educação.

Um processo holístico envolvendo instituições educacionais não aceita a separação dos alunos e apoia plenamente a diversidade social e cultural. Desenvolver uma perspectiva multicultural e encorajar as pessoas a pensar requer uma educação cognitiva que aprimore o cuidado com os outros.

No contexto dessa significativa transformação, é fundamental desenvolver um currículo e um plano tático a ser utilizado na educação, e educadores, próprios alunos e suas famílias também têm um papel essencial a desempenhar.

A mentalidade dos educadores e as percepções do multiculturalismo desempenham um papel essencial na educação e motivação dos alunos. Educadores expressam comportamentos humanos e empáticos na educação multicultural, estabelecendo um exemplo para os alunos perante os desafios da educação na atualidade, onde modelos educacionais são inovadores, mas ao mesmo tempo na necessidade de envolver no ensino e aprendizagem dos alunos, as vertentes rela-

cionadas ao contexto das Ciências Humanas, da cultura, educação de maneira ampla, da sociedade e a crise da educação.

A diversidade cultural torna as pessoas muito mais inovadoras, criativas e abertas e transforma radicalmente seu pensamento. Eles se aceitam sem tropeçar em preconceitos ou desprezar um ao outro por algum motivo. A qualidade e as consequências da cooperação não são uma questão de cultura, mas sim uma questão de atitude individual. A adaptação flexível e os valores trazidos de casa influenciam muito as atitudes em relação ao fator desconhecido do ponto de vista do indivíduo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVINO, Valter, Roberto (org). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeças da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CASTRO, Adriano Monteiro de. RODRIGUES, Armino Caiado. **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo. Avercamp, 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Um breve histórico dos direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG. 2001.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011

HEILBORN, Maria L.(org.) ARAÚJO, L. (org.). **Gestão de Políticas Públicas em gênero e raça /GPP-GeR**. Rio de Janeiro: CEPESC. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

MICHALISZYN, Mario Sergio. **Educação e Diversidade**. Curitiba: IBPEX, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. São Paulo: Vozes, 2016.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes à educação do futuro**. São Paulo: o Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas -** (Trad. Patrícia Chittoni Ramos) Porto Alegre: Artes médicas Sul. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

# A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DO BRAILLE POR ALUNOS SURDOS QUE ESTEJAM NO PROCESSO DE PERDA DE VISÃO

Telma Cedraz-Santos<sup>1</sup>

## 1. INTRODUÇÃO

A perda brusca ou gradativa da visão por pessoas Surdas<sup>2</sup> em decorrência de problemas de saúde adquiridos depois da aquisição de sua primeira língua (L1), a Língua de Sinais (LS), trazem consequências emocionais, físicas e educacionais muito relevantes.

Assim, a comunidade escolar e seu círculo familiar precisam contribuir para que antes da perda total, ajude-as a adquirir outras formas de comunicação, das quais o sistema de leitura e escrita tátil - o braille, pode lhes proporcionar uma infinidade de fontes de conhecimento (ROSA, GIACOMINI, *et al*, 2005).

Mesmo sendo legítima e regulamentada por lei, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou a Língua de Sinais Brasileira (LSB), em comparação com o braille, não dispõe de muitos conteúdos literários e acadêmicos registrados, tornando ainda as fontes limitadas. Em contrapartida há um vasto material em língua portuguesa escrita

---

1 Especialista em Educação Especial com ênfase em práticas inclusivas (Faculdade Dom Alberto); Licenciada em Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua (Universidade de Brasília); Guia-Intérprete pela Associação Brasileira de Surdocegos (ABRASC) - Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial; Analista em Gestão e Assistência Pública à Saúde da Secretaria do Estado de Saúde do Distrito Federal; E-mail: telmacedraz@hotmail.com

2 Neste artigo será usada a nomenclatura “Surdo(s)(as)” e “Sudocego(s)(as)” sempre com a grafia maiúscula do “S”, pois segundo Castro Júnior (2011, p.26), está relacionando a uma visão social, com o objetivo de “divulgação do sujeito Surdo enquanto cidadão, que luta pelos seus direitos”, em qualquer âmbito dentro da sociedade.

em várias áreas do conhecimento e transcrita para o sistema.

Mas, para que esses indivíduos com alguma deficiência visual ou outra somada a ela, tais como os Surdocegos, tirem proveito do conhecimento registrado em publicações em braille, é preciso haver um ensino efetivo deste sistema escrito ainda enquanto crianças ou no mais tardar, durante a transição da perda da visão, para que depois da ausência total ou parcial dela, não acentuam os prejuízos na aquisição do código (MELLO e BERNARDO, 2010).

Este artigo tem o intuito de contar um pouco da história da criação do sistema braille criado por Louis Braille (1809-1852) no início do século XIX, apresentar a importância do seu aprendizado, caracterizar o que é surdocegueira adquirida, descrever quem é este indivíduo Surdo pós-linguístico e como foram afetados durante o período pandêmico de aulas não presenciais.

Esta pesquisa bibliográfica tem o intuito de trazer à tona dos educadores que trabalham com crianças e/ou adultos Surdos pós-linguísticos, a importância do ensino do braille antes, durante e/ou depois da perda da visão, para que esses alunos possam alcançar sua autonomia na absorção e produção de conhecimento.

## **1.1 O SISTEMA DE LEITURA E ESCRITA TÁTIL – O BRAILLE**

Segundo Rosa, Giacomini e Maia (2006, p. 11), o braille é um “sistema de leitura e escrita tátil baseado na combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas”, e se mostra como um grande recurso de comunicação para a comunidade cega ou que tenha a cegueira associada à outras deficiências.

A criação do sistema tem uma história que mostra a determinação do jovem Louis Braille, nascido no povoado de Coupvray, cerca de 40 quilômetros ao leste de Paris (MARINA, 2003).

Segundo Marina (2003) e Martins (2014), aos três anos de idade, Louis Braille, estava brincando com uma ferramenta usada na fabricação de selas e arreios para cavalos, na oficina de seu pai, machuca os olhos que são acometidos com uma grave infecção causada pelo ferimento, lhe causando cegueira total.

No ano de 1819, aos dez anos, ele é transferido para a cidade de Paris e ingressa na escola em regime de internato chamada “Institut Royal des Jeunes Aveugle” criada por Valentin Haüy, destinada a educação de crianças cegas (MARTINS, 2014, p. 15).

A história da criação do Instituto é bem impactante, pois evidencia o olhar sensível do linguista e tradutor Valentin Haüy que em 1784 conhece o jovem François Le Sueur com 16 anos de idade e cego, na porta de uma igreja em Paris onde pedia esmolas. Impressionado com a inteligência e expertise do jovem, ao reconhecer com o tato uma moeda de prata de grande valor. Após esse episódio, Valentin Haüy decide criar o “Institut Royal des Jeunes Aveugles” que depois de 7 anos viria a se tornar o “Institution Nationale des Jeunes Aveugles” (MARTINS, 2014, p. 15).

A criação da escola quebra um paradigma sustentado durante séculos, onde as pessoas com cegueira eram associadas à “[...] toda uma sorte de crenças místicas, ao produto do pecado ou à presença de demônios”, essa concepção hegemônica da época tirava delas a oportunidade de aprender e trilharem seus próprios caminhos (MARTINS, 2014, p. 12).

Segundo Martins (2014, p. 16), o sistema de escrita usado na escola e que fora criado por Valentin Haüy (1745-1822), consistia “[...] em normais caracteres do alfabeto latino imprimidos a relevo para poderem ser detectados pelo tato”, apesar de ter certa eficiência, tinha várias disfunções, tais como:

[...] o reduzido número de livros que permitia produzir, o elevado preço da impressão, o enorme tamanho dos volumes, a morosidade da leitura e o fato de não permitir a escrita às próprias pessoas cegas. (*Ibid*)

Essas dificuldades o impulsionaram com apenas 12 (doze) anos de idade a pensar numa solução. Usando como base um “[...] sistema de traços e pontos, desenvolvido por um capitão do exército, Charles Barbier, [...] de comunicações de militares durante a noite, na ausência de luz”, ele começa a criar, aos 16 (dezesesseis) anos, a primeira versão do código escrito e aos 28 (vinte e oito) anos o finaliza (MARTINS, 2014, p.16).

As discussões quanto à capacidade de aprendizado das pessoas cegas remontam desde o século XVIII com os estudos de Denis Diderot (1713-1784). O estudioso foi um importante representante do iluminismo que foi um movimento filosófico, político e cultural entre os séculos XVII e XVIII e que veio de encontro à tudo que se acreditava até então, onde todo conhecimento tinha uma influência muito grande da religião. Durante esse período, Diderot divulga suas análises comprovando a capacidade cognitiva das pessoas cegas e usa como base dois estudos de caso, o primeiro do professor de matemática de Cambridge “Nicholas Saunderson (1682-1739)” e o segundo de “um homem culto da nobreza francesa” designado apenas por “cego de Puiseaux” em referência à vila onde morava. Ele relata que os dois desenvolveram seus próprios sistemas de escrita para

que tornasse possível realizar consultas posteriores e provavelmente este fato contribuiu para que suas capacidades cognitivas se desenvolvessem normalmente (MARTINS, 2014, p.13).

A mistificação em relação às pessoas cegas contribuiu para que muitas crianças com esse tipo de dificuldade não tivessem direito à escola e conseqüentemente ao conhecimento. A três séculos atrás percebeu-se a importância de um código escrito por essas pessoas para que possam ter acesso ao conhecimento seja ele de qualquer tipo. O esforço em difundir o ensino do braille nas escolas que recebem crianças, adolescentes e adultos cegos ou Surdocegos deve ser de todos que estão ao seu redor, iniciando por suas famílias e concretizado pela comunidade escolar.

## 1.2 QUEM É O INDIVÍDUO SURDOCEGO

A luta pelo reconhecimento da surdocegueira como uma deficiência única e não como somatória de duas perdas sensoriais, datam da década de 1990, onde o termo era comumente escrito com “hifén” – Surdo-cego. As discussões para o seu reconhecimento, inicialmente do termo e posteriormente nos estudos acerca do tema, tomam força nas mãos de Salvatore Lagati, para provar que a surdocegueira não seria uma somatória dessas perdas e sim um multiplicador delas (LAGATI, 1995).

Segundo Lagati (1995, p. 1), ele explicou sua proposta “a 30 agências ao redor do mundo que trabalham com pessoas que são Surdocegas” e plantou uma “semente” positiva, a qual rendeu frutos, pois hoje muitos países adotaram a nova grafia, inclusive o Brasil.

Segundo Rosa, Giacomini, *et al.* (2005, p. 11), a surdocegueira



tem três características principais:

Pessoas que nascidas com audição e visão normal e que adquiriram perdas totais ou parciais de visão e audição; **Pessoas com perda auditiva ou Surdas congênitas** com deficiência visual adquirida<sup>3</sup>, Pessoas com perda visual ou cegas congênitas com deficiência auditiva adquirida (grifo nosso).

Existem várias doenças que podem causar a surdocegueira. Garcia (2008) enumera algumas dessas que podem afetar os dois sentidos. O pesquisador elenca entre as principais causas pós-linguística, a “Síndrome de Usher<sup>4</sup>”, em Surdos que “mais tarde perderam a visão”, congênitos “como resultado provável de Rubéola Materna” ou a “exposição pré-natal a substâncias tóxicas, complicações de nascimento prematuro e traumas que vão de benigno a profundo” (GARCIA, 2008, p. 43).

Outras causas da surdocegueira estão ligadas à indivíduos cegos que posteriormente perderam a audição. Dentre estas, há as “devido ao processo de envelhecimento, excesso de ruído ambiental, ruído repentino, traumas na cabeça, medicamentos, drogas, enfermidades genéticas, febre alta e problemas renais” (WYNNE apud SAUERBURGER, 1999 In. GARCIA 2008, p. 42).

As estratégias que serão usadas para cada pessoa com surdocegueira serão específicas a cada uma, pois baseará em como se deu a perda dos dois sentidos e qual o tipo de comunicação que foi escolhida por ela. Esse processo de adaptação à sua nova realidade é crucial, pois como já dito, a questão emocional conta muito para que essa fase tenha sucesso e não se pode esquecer que cada indi-

---

3 Neste artigo focará no Surdocego pós-linguístico tipo 2 que adquiriu a LSB como L1.

4 Segundo Rosa, Giacomini, et al. (2005, p. 13), a Síndrome de Usher é uma doença ocular “hereditária” que ocasiona “perda progressiva da visão”, que é afetada pela Retinose Pigmentar. Garcia (2008, p. 44) explica que a Retinose Pigmentar é uma doença degenerativa que atinge a retina, “uma das capas da parte posterior do olho”, e é onde se localizam “as células chamadas cones e bastonetes” que são responsáveis por enxergarmos em cores e no escuro.

víduo tem seu tempo e modo de passar por ele. Este fato corrobora com Rosa, Giacomini, *et al.* (2005, p. 12), quando explicam que o isolamento da pessoa com surdocegueira é prejudicial, pois tirará dela a oportunidade de “adaptar seu sistema de comunicação anterior ou encontrar uma maneira para desenvolver um novo sistema”. Portanto, as pessoas em sua volta, são de grande importância para contribuírem neste estágio.

Segundo Rosa, Giacomini, *et al.* (2005, p. 11), no caso do Surdocego pós-linguístico, que tem a LSB como sua L1, ele pode ser beneficiado por um “guia-intérprete” para fazer “o elo entre” ele “e o meio em que vive”. Assim, esse profissional precisa ser habilitado com formação específica, mas seu objetivo não é que o Surdocego seja dependente dele, e sim que alcance a autonomia conforme suas três principais funções:

Compreender a mensagem em uma língua, extrair o sentido através da informação linguística (palavras, orações, aspectos como intensidade, tom, timbre, entonação, acentuação, ritmo e pausa), extralinguística (pistas sonoras ou visuais provenientes do emissor e da situação comunicativa) contextualizar o sentido na língua de destino; Descrever o que ocorre em torno da situação de comunicação [...] inclui tanto o espaço físico [...], como as características e atividades das pessoas nela envolvidas. Esta habilidade denomina-se Descrição Visual. Facilitar o deslocamento e a mobilidade da pessoa [...] chamada de guia (Rosa, Giacomini, *et al.*, 2005, p. 31).

No Brasil, a quantidade exata de indivíduos Surdocegos é imprecisa. No parecer divulgado pelo Projeto de Lei (PL) 2260, em 2019, para instituir o Dia Nacional da Pessoa Surdocega, 12 de Novembro, que contou com a participação de três comissões, a saber: de Defesa dos Direitos das Pessoas com deficiência, da Constituição e Justiça e da Cidadania. O documento mostrou que desde o censo dos anos 2000, não há informações confiáveis quanto à quantidade de

pessoas com essa deficiência no país (BRASIL, 2019).

A falta de confiabilidade dos dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão oficial responsável por esses dados, foram desprezados pela PL e escolhidos os dados de duas instituições de fora do âmbito governamental, respectivamente, o Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO) e a Gallaudet University, universidade americana destinada à estudantes Surdos, para servir como parâmetro (BRASIL, 2019; STROBEL, 2009).

Segundo Acessibilidade Brasil (2014, p. 1), os dados coletados pelo CBO registraram “em 2004 [...] 4 milhões de pessoas com alguma deficiência visual (acuidade visual no melhor olho entre 20/60 e 20/400)”. Para os Surdocegos, o percentual seria de “0,015%”, chegando à população de 28.500 com esse tipo de deficiência no país, para uma população de 190 milhões nesse ano (ACESSIBILIDADE BRASIL, 2014, p. 1).

O CBO explica que essa dificuldade em coletar os dados regionais e nacionais de Surdocegos, dificultam a criação e implantação de políticas públicas na área de educação de Surdocegos no território brasileiro. A organização não governamental alerta para o aumento anual dessa parcela da população por motivos “relativos a fatores como ausência de um sistema de saúde de qualidade e a pobreza existente ainda em muitas regiões do País” (ACESSIBILIDADE BRASIL, 2014, p. 1).

Apesar de tantas incertezas para mensurar o quantitativo dessa parcela da população, entidades nacionais têm lutado para que haja um reconhecimento da surdocegueira como deficiência única e exigindo leis específicas para assegurar o direito desse público a uma educação de qualidade e com profissionais qualificados. Segundo

Brasil (2019, p. 4), as instituições que são representativas dos Surdocegos no país são:

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), Associação Brasileira de Surdocegos (ABRASC), Associação Brasileira de Pais e Amigos dos Surdocegos e Múltiplos Deficientes Sensoriais (ABRAPASCEM) e Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial (GRUPO BRASIL) (BRASIL, 2019, p. 4, grifo nosso).

Durante o caminho percorrido, muitas vitórias foram alcançadas, a se iniciar nos anos 2000 com o ganho do *status* linguístico da LSB e recentemente com a inclusão da pessoa com surdocegueira como merecida de tratamento específico, diferente do que é dado à pessoa com surdez.

### 1.3 A LÍNGUA NATURAL DO SURDOCEGO

O reconhecimento legal, em 2002, por meio da Lei nº 10.436, da LSB como “meio legal de comunicação e expressão” dos Surdos Brasileiros foi um marco importante para essa comunidade linguística brasileira usuária dessa língua, a qual se pode incluir também os Surdocegos (BRASIL, 2002).

Antes da sua legalização, ela era chamada de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), mas a lei não adotou essa sigla, vindo a adotar o termo Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (FARIA-NASCIMENTO, 2003). Entretanto, segundo Quadros (2000, p. 54) apud Faria-Nascimento (2003, p. 21), há uma convenção internacional que normatiza o uso de “três letras” na identificação da LS e é amplamente usada no meio acadêmico, podendo ser designada também Língua de Sinais Brasileira (LSB) sem nenhum prejuízo para a sua identificação.

Em 2005, o Decreto nº 5.626, que regulamenta a supracitada lei, estabeleceu critérios específicos para seu uso e difusão, tornando obrigatória a inclusão da LSB como disciplina curricular em vários cursos na educação superior:

[...] cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

O reconhecimento legal da LSB é fruto do trabalho incansável de duas linguistas brasileiras, Lucinda Ferreira Brito<sup>5</sup> e Ronice Müller de Quadros<sup>6</sup>, que basearam suas pesquisas, nos estudos do linguista americano Willian Clarence Stokoe Junior<sup>7</sup>, da Língua de Sinais Americana (ASL), na década de 1960 sobre a estrutura da ASL. Segundo Cedraz-Santos e Castro Júnior (2021, p. 267), esses estudos teóricos mostravam “para o mundo que este sistema linguístico era uma língua autônoma, capaz de transmitir qualquer conhecimento, assim como qualquer língua oral”.

No Art. 8º § 1º da Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação no país, a União deixou uma brecha para que essa lei possa ser usada como base para criação de políticas nacionais educacionais com poderes normativos para “diferentes ní-

---

5 Lucinda Ferreira Brito é autora do livro “Por uma Gramática de Língua de Sinais” em 1995 e reimpresso em 2010 (FERREIRA, 1995).

6 Ronice Müller de Quadros é autora do livro Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos em 2004 juntamente com a Lodenir Becker Karnopp (QUADROS e KARNOPP, 2004).

7 Willian Clarence Stokoe Junior foi professor de Literatura Inglesa, na Gallaudet College, convidado pelo seu amigo George Detmold, reitor da instituição na época e com ajuda de vários professores e estudantes Surdos publica o artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf” que trouxe a primeira descrição da estrutura da Língua de Sinais Americana e serviu como base para o processo de reconhecimento de várias línguas de sinais ao redor do globo, inclusive a Língua Brasileira de Sinais - Libras (OLIVEIRA, 2015, p. 90, 91, 97).

veis e sistemas” (BRASIL, 1996, Art. 8º § 1º).

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio do Decreto nº 10.502, de setembro de 2020, garante o direito à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e define a educação bilíngue de Surdos.

Dessa maneira, Brasil (2020, Art. 2º II) reza:

Modalidade de educação escolar que **promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e Surdocegos** que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (grifo nosso).

Portanto, neste decreto, se infere uma peculiaridade importante que corrobora com os estudos de Salvatore Lagati, sobre as características de aprendizado dos Surdocegos. As abordagens metodológicas aplicadas aos Surdocegos precisam ser diferentes das aplicadas para alunos Surdos ou cegos, e evidencia que essa comunidade tem o direito a uma educação equitativa, respeitando suas especificidades de aprendizado.

#### 1.4 A IMPORTÂNCIA DA LIBERDADE DE ESCOLHA DO TIPO DE COMUNICAÇÃO

A fase de escolha da forma de comunicação, é feita pela própria pessoa Surdocega, não devendo ser imposta. No entanto, existem várias formas de comunicação que podem ser usadas pela pessoa

com surdocegueira, mas todas elas precisam ser apresentadas à elas para que possam ter autonomia na escolha que mais se adaptarem. De acordo com Rosa, Giacomini, *et al* (2005, p. 14), liberdade de escolha do tipo de comunicação é muito importante, principalmente se a sua perda da visão foi depois da aquisição de uma língua, seja ela oral ou sinalizada, a “tendência é que ele conserve a língua previamente desenvolvida para a sua comunicação”.

Os Surdocegos que já usavam o braile, se sentem bem mais confortáveis em continuar usando o mesmo sistema e usam alguns dedos específicos ou a palma da mão, para terem como referência desse sistema:

Escrever os pontos do braille nas três falanges dos dedos indicador e médio, tornando cada falange como uma cela braille; escrever na palma da mão em celas braille imaginárias; usar as duas mãos da pessoa Surdocega para simular as teclas da máquina Braille, no qual o dedo indicador esquerdo corresponde ao ponto um, o dedo médio ao dois o dedo anular o ponto três e o mesmo na outra mão, para o dedo indicador o ponto quatro, o dedo médio o ponto cinco e o anular o ponto seis (ROSA, GIACOMINI, *et al.* 2005, p. 16-17).

Os Surdocegos que tinham como sua L1 a língua oral, antes da surdocegueira e com audição funcional, podem usar uma tecnologia assistiva para amplificar a voz, chamada “de aparelho de amplificação sonora (LOOPS)”, sendo necessário que o “interlocutor” precise estar a “uma distância adequada” deles. Outra maneira é semelhante à anterior, é o guia-intérprete se sentar ao lado dele e repetir o que está sendo falado pelo interlocutor (ROSA, GIACOMINI, *et al.*, 2005, p. 17,18).

Os Surdocegos que tinham como a sua L1 a LS, mas não tem mais resíduo visual podem usar a LS tátil, ou seja, o guia-intérprete realiza os sinais na mão dele e os com resíduo visual, a LS em

campo reduzido, onde a sinalização pode ser feita próxima a sua face. Nesse grupo, também pode ser usado o alfabeto manual tátil que “corresponde ao alfabeto manual utilizado comumente pelas pessoas surdas [...] sobre a palma da mão da pessoa Surdocega para que ela perceba através do tato” (ROSA, GIACOMINI, *et al.*, 2005, p. 19,20).

Para os Surdocegos que perderam ou reduziram a funcionalidade dos dois sentidos, há várias possibilidades de formas de comunicação baseadas no alfabeto de escrita manual. De acordo com Rosa, Giacomini, *et al.* (2005), podem ser apresentados às pessoas com surdocegueira, pelo menos nove sistemas de comunicação baseados no alfabeto manual, são estes: escrita na palma da mão, tablitas alfabéticas, materiais técnicos de sistemas alfabéticos com retransmissão em braille, método tadoma, sistema malossi, escrita em tinta, leitura labial, letra do alfabeto da posição dos dedos e sistema braille tátil.

## **1.5 A PANDEMIA DA COVID-19 EXPÕE AS LACUNAS NO ENSINO DO BRAILLE.**

A pandemia da COVID-19 forçou todas as escolas e universidades do país, públicas ou privadas, a implantarem as aulas *on-line*. Antônio Nóvoa, Doutor em Ciências da educação explica essas mudanças tão bruscas que o sistema de ensino foi submetido:

De repente, o que era tido como impossível, transformou-se em poucos dias: diferentes espaços de aprendizagem, sobretudo em casa; diferentes horários de estudo e de trabalho; diferentes métodos pedagógicos, sobretudo através de ensino remoto; diferentes procedimentos de avaliação, etc. A necessidade impôs-se à inércia, ainda que com soluções frágeis e precárias (NÓVOA, 2020, p. 10).



O sistema público de educação que absorve a grande maioria da população em idade escolar ou também que frequentam as universidades públicas, não estava preparado para dar o suporte necessário para esses discentes. Com isso, veio à tona as desigualdades sociais, pois muitos alunos não tinham sequer um *smartphone* com acesso à internet, e sequer um computador de mesa, *notebook* ou *tablet*.

Para os alunos Surdocegos, essas dificuldades foram bem mais acentuadas, pois agora estavam restritos ao convívio familiar e privados de irem à escola. Para Nóvoa (2020, p. 9), os espaços escolares são “os lugares onde se aprende a viver em comum” e rico em todos os tipos de aprendizagens, das quais podemos incluir as de “socialização e convivialidade”. Durante a pandemia, quando esses alunos foram obrigados a permanecerem em seus lares, os seus familiares eram o único elo entre eles e a escola, os quais também não estavam preparados para cumprirem esse papel de guias-intérpretes, e contribuírem para diminuir as perdas de aprendizado.

O aprendizado efetivo do sistema de escrita e leitura braille pode proporcionar autonomia na aquisição de conhecimento para esses alunos. Durante o período de isolamento social, os que o dominavam, com certeza sentiram menos as dificuldades no aprendizado, pois teriam mais uma possibilidade de terem acesso ao conteúdo didático.

## 2. REFLEXÕES E DISCUSSÕES

Os estudos preliminares de Denis Diderot no século XVIII sobre a capacidade de aprendizado dos indivíduos cegos iluminaram o entendimento dos teóricos da linguagem da época que até aquele

momento não acreditavam na capacidade de aprendizagem desses indivíduos, impondo-os a viverem numa dupla escuridão.

A descoberta da necessidade de ter acesso a um código escrito tátil, para que pudessem ter acesso à informação, impulsionou Valentin Haüy a criar um sistema escrito, que mais tarde foi aprimorado pelo jovem Louis Braille, cego, e que com base na sua realidade mudou a sua história e a de incontáveis pessoas, que hoje podem ter acesso ao saber, por meio do seu sistema de escrita baseada em seis pontos conhecido como Sistema de Escrita Tátil braille.

O Surdocego, seja ele pós-linguístico ou não, tem necessidades educacionais específicas, que devem ser levadas em conta no ambiente sistemático, a escola. Por introduzir o braille, logo na tenra idade ou o mais cedo possível, quando essa pessoa Surda está perdendo a sua visão para que essa transição da vidência para a cegueira parcial ou total, não seja brusca e lhes cause aflições no momento dessa perda repentina de um sentido, tão significativo que é a visão. Mas, o leque de tipos de comunicações existentes para serem usadas pelos Surdocegos, lhes possibilita uma autonomia na escolha de qual tipo que mais se sentem confortáveis.

O reconhecimento recente da surdocegueira como uma deficiência única por meio do Decreto nº 10.502/2020, evidencia que o campo para os estudos nessa área são vastos e carecem de pesquisas para que políticas públicas de acessibilidade sejam criadas, e possam possibilitar uma educação mais justa e igualitária.

Em suma, a pandemia da COVID-19 deu um alerta quanto a melhorar o acesso desses alunos Surdocegos à informação, por meio do ensino do braille, o qual deve ser ofertado o mais cedo possível na escola e com o apoio da família, mesmo antes do aluno perder totalmente a visão. Portanto, a aquisição do sistema de escrita e

leitura tátil possibilitará um “mar” de possibilidades profissionais e acadêmicas a esses discentes sem barreiras ou limitações.

### 3. REFERÊNCIAS

ACESSIBILIDADE BRASIL. Dados censitários são uma das principais causas do fracasso das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. <http://www.acessibilidadebrasil.org.br>, 2014. Disponível em: <<http://www.acessibilidadebrasil.org.br/joomla/noticias/679-dados-censitarios-sao-uma-das-principais-causas-do-fracasso-das-politicas-publicas-voltadas-para-as-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em: 09 maio 2022.

BRASIL. Lei 9394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 03 Junho 2021.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Presidência da República, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 1 Maio 2022.

BRASIL. Projeto de Lei 2.260 que institui o dia 12 de Novembro de cada ano o dia Nacional da Pessoa Surdocega. <https://www.camara.leg.br>, 2019. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1792950](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1792950)>. Acesso em: 09 maio 2022.

BRASIL. Decreto 10.502, de 30 de Setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 30 Setembro 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)>. Acesso em: 09 maio 2022.

CASTRO JÚNIOR, G. D. A educação de Surdos no Distrito Federal: perspectivas da política de inclusão. A Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM), 2011. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/3397>>. Acesso em: 09 maio 2022.

CEDRAZ-SANTOS, T.; CASTRO JÚNIOR, G. Proposta de Criação de Material Didático Visual para o Ensino da Classe Gramatical Artigo para Alunos Surdos do Ensino Fundamental 2, Ponta Grossa - PR, p. 265-268, 2021. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/43901>>. Acesso em: 02 maio 2022.

CRODA, J. H. R.; GARCIA, L. F. Resposta imediata da Vigilância em Saúde à epidemia da COVID-19. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília - DF, n. 29, p. 1-3, 23 Março 2020. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ress/v29n1/2237-9622-ress-29-01-e2020002.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2022.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. A metáfora na LSB e a construção de sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos Surdos - Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística). Repositório Institucional da Universidade de Brasília, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/5287>>. Acesso em: 1 maio 2022.

FERREIRA, L. Por uma gramática de língua de Sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. 2010 [Reimpressão].

GARCIA, A. Surdocegueira Empírica e Científica. AGAPASM - Associação Gaúcha de Pais e Amigos dos Surdocegos e Multideficientes -, 2008. Disponível em: <<http://www.agapasm.com.br/surdocegueiraempiricaecientifica/Surdocegueira%20Emp%C3%ADrica%20e%20Cient%C3%ADfica.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2021.

LAGATI, S. “Deaf-blind” or “Deafblind”, - International Perspectives on Terminology. Journal of Visual Impairment & Blindness, May-Jun 1995. 306. Tradução: Laura Lebre Monteiro Ancilotto - 2002. - Revisão 2005- Dalva Rosa e Laura Lebre Monteiro Ancilotto.

LONG, M. Construct validity in SLA: A response to Firth and Wagner. The Modern language Journal, v. 81, p. 318-323., 1997. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05487.x>>.

MARINA, N. Portal Nosso São Paulo. Biografia de Louis Braille, 2003. Disponível em: <[https://www.nossosaopaulo.com.br/Reg\\_SP/Educacao/Louis%20Braille.htm](https://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Educacao/Louis%20Braille.htm)>. Acesso em: 2 maio 2022.

MARTINS, B. S. Benjamin Constant. A modernidade segundo Louis Braille, Novembro 2014. Disponível em: <<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/42074/1/A%20modernidade%20segundo%20Louis%20Braille.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2021. páginas 11-22.

MELLO, M. N. D.; BERNARDO, E. Aspectos gerais e possibilidades educacionais na surdocegueira. IBC - Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[https://scholar.google.com/scholar?cluster=1765223819001189217&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.com/scholar?cluster=1765223819001189217&hl=pt-BR&as_sdt=0,5)>. Acesso em: 2 maio 2022.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 8-12, Agosto 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551>>. Acesso em: 05 maio 2022.

OLIVEIRA, J. S. D. Análise descritiva da estrutura querológica de unidades terminológicas do glossário letras-libras (Tese de Doutorado). Repositório Institucional da UFCS, Florianópolis, p. 86-102, 14 Junho 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160649>>. Acesso em: 1 maio 2022.

PROJETO DE LEI 2.260. Dia Nacional da Pessoa Surdocega. Câmara Legislativa do Brasil, 2019. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1792950](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1792950)>. Acesso em: 09 maio 2022.

QUADROS, R. M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. Textura- Revista de Educação e Letras, p. 54-61, 2000. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+e+o+ensino+da+l%C3%ADngua+de+sinais&btnG=>](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+e+o+ensino+da+l%C3%ADngua+de+sinais&btnG=>)>. Acesso em: 11 maio 2022.

QUADROS, R. M. D.; KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA, GIACOMINI, et al.. Sudocego Pós-Linguístico - Série Surdo-cegueira e Deficiência Múltipla Sensorial. 1. ed. São Paulo - SP: Ciclo Press Gráfica & Fotolito, v. 1, 2005.

ROSA, GIACOMINI e MAIA. Entrando em Contato com as pessoas Surdo-cegas - Formas de Comunicação. 1. ed. São Paulo - SP: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, v. 1, 2006.

STROBEL, K. História da Educação de Surdos. Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Coleção Letras Libras - Eixo Formação Específica, 2009. Disponível em: <[https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historia-DaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historia-DaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)>. Acesso em: 9 Maio 2021.

WYNNE, A. Independence Without Sight or Sound. In: SAUERBURGER, D. Sugerencias para los que Practican el Trabajo com Adultos Sordo-ciegos. Santiago do Chile: [s.n.], 1999.

# A VIRTUALIZAÇÃO DO DISCURSO E O ENGAJAMENTO COMO CONSEQUÊNCIA DO FALANTE E SUA POSIÇÃO SOCIAL NAS REDES

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos<sup>1</sup>

Carlos Cesar dos Santos<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

*Ela aos poucos aprende os costumes da casa de correção. Fiar é sua obrigação, dia após dia, numa roca ao lado de muitas outras rocas iguais, gasta e cheia de rangidos após incontáveis horas de trabalho no pedal e da roda (...) à noite, entende que não está aprendendo na velocidade necessária. Se não começar a fiar um fio mais longo e melhor, não vai conseguir comer o suficiente e, se não comer, não vai ter energia para fiar. A fome não lhe é desconhecida, e ela sabe muito bem como diminui o ritmo tanto da mente quanto do corpo.*

Niklas Natt och Dag<sup>3</sup>

---

1 Psicanalista. Membro da Cátedra Otávio Frias de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade - USP. Mestre e Doutor em Educação, é Membro da Rede Nacional da Ciência para a Educação- CPe. Membro da ABEPEE- Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial UNESP Associado(a) na categoria de Profissional, Nº de matrícula 15713, da Sociedade Brasileira de Neurociências e Comportamento (SBNeC) USP, filiada no Brasil, à Federação das Sociedades de Biologia Experimental (FeSBE), à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e no exterior, à International Brain Research Organization (IBRO) e à Federação das Associações Latino Americanas e do Caribe de Neurociências. Tem experiência na área de Educação, na intersecção entre Psicanálise e Educação, abordando principalmente os seguintes temas: educação em tempos de crise, educação e autoridade; ensino e transmissão. Editor da Revista Impressa Análises de discurso. E-mail [dpestana@usp.br](mailto:dpestana@usp.br)

2 Professor de Matemática e Física do Centro Paula Souza desde 2010, Pedagogo, Especialista em Matemática Aplicada e Design Instrucional pela UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá, Mestrando em Educação na UNIB - Universidade Ibirapuera, bolsista do Programa de Iniciação Científica na linha de Pesquisa: Subjetividade, Educação Escolar e Políticas Públicas.

E-mail [cesar.pormaiseducacao@hotmail.com](mailto:cesar.pormaiseducacao@hotmail.com)

3 Niklas Natt och Dag, trecho do livro 1793.

- É o que eu digo sempre. O problema é a distribuição injusta. Os fatores que determinam os valores sociais, seja na educação ou na ecologia, são sempre econômicos. Eles se tornam seculares e monopolizam a sociedade! (...) As pessoas tomaram consciência desses males antes mesmo de Platão. São males primitivos (...) mas o egoísmo humano tende a se renovar sempre, por isso sempre volta de forma cada vez mais chique e técnica para justificar a cobiça. Quer um exemplo? Nós não admitimos os perdedores na sociedade. Porque achamos que eles já tiveram chances suficiente! (...) Se não forem bem-sucedidos na vida, a culpa é deles.

Bae Su-ah<sup>4</sup>

Serão esses dois trechos que determinaram os nossos caminhos? Eis que seguiremos a diante refletindo neste capítulo.

A obrigatoriedade de fiar em um movimento repetitivo e, pode-se dizer, idêntico, sem originalidade, sempre procurando tecer o fio na mesma espessura que todos os outros fios tecidos por outras ou outros tecelões.

O ritmo frequente e entediante é determinado e determinante em uma sociedade desgastada e comandada pelo poder vigilante do capitalismo. Não importa o quão ridículo pareça o valor está no valor em números de seguidores, caso contrário, a fome pela exposição faz com que o expositor decline moralmente e usurpe de seu próprio corpo para escalar nos números.

É necessário entender sobre o fragmento exposto e como a virtualização e o trabalho formam dois atributos constitutivos da interdisciplinaridade das áreas da ciência computacional e dos estudos organizacionais com implicações nas organizações (SAKUDA e VASCONCELOS, 2005), nos processos e comportamentos organizacio-

---

4 Bae-Su-ah, trecho do livro *Sukiyaki de domingo*.



nais (PARDINI e MATUCK, 2007). O objetivo deste artigo é analisar as manifestações discursivas sobre a virtualização em relação ao sujeito do discurso com enlace nas relações com as redes.

## A VIRTUALIZAÇÃO DO DISCURSO

O termo virtual ainda é pouco discutido e as concepções encontradas na literatura estão longe de um consenso. De acordo com Cano (1999) a expressão virtual serviria como alicerce para elaborar definições úteis para um assunto demasiadamente novo. Para Lévy (1996), virtual é toda entidade desterritorializada capaz de gerar manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados sem, contudo, estar ela mesma vinculada a um lugar ou tempo em particular.

Compartilhando similar concepção, Andrade (2004) interpreta a virtualização como sendo o abandono da presença e a possibilidade da desterritorialização. A desterritorialidade<sup>5</sup> só ocorre a partir do surgimento das redes de computadores, que torna a virtualização da informação tecnicamente possível.

Douglas Murray (2021), ao tratar das questões de raça, argumenta sobre “o falante, não a fala”, não importa o falante e suas características inatas, mas o importante está na fala que profere suas ideias e seus sentimentos a que ele dá voz, no entanto, há uma inversão de valores, o conteúdo se torna sem interesse, logo, o falante importa e não mais a fala.

---

5 Entendemos a **desterritorialização** como o movimento pelo qual se abandona o território, «é a operação da linha de fuga», e a reterritorialização, como o movimento de construção do território (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 224 apud HAESBAERT, 2009, p. 127).

Assimilando melhor o diálogo estabelecido por Murray temos na mídia social conectada pelas tecnologias e lançadas no espaço virtual, a oportunidade de publicar nosso ponto-de-vista sobre determinada situação e, nesse espaço virtualizado, o emissor esconde-se por detrás de uma tela e tece fios insensíveis e insinceros sobre o escolhido da vez e faz suas críticas sobre o as postagens dos outros, porém, quando essas críticas está focada em um personagem famoso que uma simples resposta negativa pode virar uma tempestade de proporções inimagináveis.

A fala é importante, mas o falante assume para si a opinião pública sobre sua imagem. As opiniões sobre assuntos polêmicos, principalmente na rede, não retratam a verdade do sujeito, mas a aparência e a roupagem utilizada por ele para atingir o *status* de defensor de uma minoria, não apenas com a intenção de ganhar mais seguidores, isso também é de extrema importância uma vez que é o sustento da imagem, mas de alcançar engajamentos.

Para entendermos melhor o sujeito que fala, o engajamento que produz e as mudanças de opiniões, precisamos entender um conceito de Física, nos parece, a princípio, ilógica a dependência entre o espaço virtual e a Física, no entanto, Coqui, Coqui Neto, Santos (2021), apresentam o conceito de equações diferenciais ordinárias (EDO):

Teoricamente essas equações supõe-se que tem o poder de prever um sistema, em alguns casos as infinitas variáveis impossibilita determinar de forma precisa um evento, são nessas condições que a EDO é utilizada para prever certos fenômenos (COQUI, COQUI NETO, SANTOS, 2021, pag. 03).

Esses acontecimentos imprevisíveis podem sofrer mudanças de acordo as variáveis ocorridas durante o processo, por exemplo, a

previsão do tempo, o próprio nome deixa claro que é uma previsão, pois as diversas variáveis podem modificar o evento.

Não é diferente nas mídias sociais, Almeida et.al. (2018), expõe o sentido de engajamento como uma variável-chave que determina o comportamento do indivíduo em seu relacionamento com o produto, nesse caso, não apenas a marca de um determinado produto, mas o sujeito que fala na mídia social é o produto de sua fala e de suas ações, isso gera um engajamento positivo ou não, determinado não apenas por sua fala, mas pelo que ele representa no espaço virtual.

Surge nesse oceano de imagens, símbolos, falas e falantes uma questão importante. O ato falho, mesmo com pedidos públicos de perdão ou as expressões mais utilizadas no espaço virtual: “A frase utilizada estava fora de contexto” ou “Não era isso que eu queria dizer...”, expõe esse ato falho<sup>6</sup>. Lacan (1983, p. 302), ao tratar da palavra na transferência:

Nossos atos falhados são atos que são bem-sucedidos, nossas palavras que tropeçam são palavras que confessam. Eles, elas, revelam uma verdade de detrás. No interior do que se chamam associações livres, imagens do sonho, sintomas, manifesta-se uma palavra que traz a verdade. Se a descoberta de Freud tem um sentido é este – a verdade pega o erro pelo cangote, na equivocação (LACAN 1983, P. 302).

Nesse contexto que Orlandi (2020), ao resgatar os conceitos de Lacan e Pêcheux retoma a questão dentro da análise de discurso na linha francesa, ao mencionar sobre a língua para que faça sentido na ideologia na perspectiva da interpretação, é necessário a intervenção histórica, o equívoco, ou seja, não é o sujeito que fala a língua, mas a língua que fala a verdade do sujeito, a partir da

---

6 Ato falho é um equívoco na fala, na memória e é provocado pelo inconsciente, através do ato falho que o desejo inconsciente se realiza, ou seja, nenhum gesto, pensamento ou palavra é acidental.

palavra no processo de transferência e, pela opacidade, na presença do discurso político simbólico, do ideológico na construção da língua na história, ou seja, não apenas o que está dito, mas no que está implícito.

O engajamento enceta as interpretações a partir da fala do sujeito no discurso virtual. Uns se tornam senhores em um discurso banhado de jargões contra ou a favor de um determinado fato ou acontecimento. Os seguidores envolvem-se politicamente, através das redes sociais, por um lado os atores que são os usuários ou seus perfis (falsos ou não), que representam pessoas ou instituições e, por outro lado, as conexões ou laços sociais que é a interação entre eles, os atores criam dentro desse espaço a presença do “eu”, o ator social no ciberespaço<sup>7</sup> é definido pelo que ele representa no “teatro social das redes”, um rótulo que serve para julgamento, depende das postagens pode ou não manter esses laços sociais (ROCHA E JOSÉ 2021, p. 31).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS SOB O ENLACE DA POSIÇÃO SOCIAL DO FALANTE NAS REDES**

Retomamos aos dois fragmentos que abrem esse ensaio. O fio fino da linha tecida pela roda de fiar, segue o mesmo padrão de todos ou é cancelado pelo próprio sistema da “casa de correção”, o julgamento dos usuários da rede e o fim ou não dos laços sociais e, a distribuição injusta que determinam os valores sociais, mesmo conscientes os sujeitos do discurso sempre retomam com uma nova roupagem, nada original, sempre a mesma cópia com outra aparência,

---

7 Ciberespaço: O primeiro a utilizar esse termo foi Willian Gibson, a relação entre o homem e a máquina, onde cada um habita e adentra o mundo do outro, termo também utilizado por Pierry Lévy que define como um espaço aberto pela interconexão mundial dos computadores e suas memórias.

mas a “dancinha” no curto vídeo é sempre no mesmo passo do controle social que determinam o que fazemos e como fazemos e nos fazem acreditar que escolhemos. Cria-se nesse espaço virtual o vencedor ou o perdedor.

O discurso neste sentido, é um instrumento que permite, conforme pode ser verificado no trecho da obra *A Condição Humana*, escrita por Hannah Arendt, ao homem falar em igualdades e diferenças dos seres humanos, em tempo que:

se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas. (ARENDR, 2008, p. 188).

Nesse espaço o engajamento dos usuários não acontece por conhecimentos sobre o assunto discorrido no discurso imaginário de um ator social, mas na crença como filtro que nos faz enxergar o mundo e, às vezes, enxergamos sob o olhar do outro. No entanto, quando a crença representa uma percepção errônea de uma determinada realidade pode criar inúmeras variáveis que determinaram as consequências de um determinado evento ROCHA E JOSÉ (2021).

Um bom exemplo: a agressão do ator Will Smith no comediante Chris Rock, no evento de maior projeção mundial – O Oscar, transformou-se em palco para uma série de engajamentos, foram inúmeras variáveis que mudam a cada dia a rota das discussões acaloradas nas redes sociais.

Criam-se grupos de discussões intermináveis, por um lado os comediantes extravasam suas opiniões a favor da comédia sem censu-

ra; a necessidade do homem em proteger a mulher, quebrando todas as regras do empoderamento feminino; a agressão como ato de violência sem justificativa; a necessidade de impor respeito à família, enfim, não há vencedor ou perdedor, há usuários que seguem ou não, sem observar todos os ângulos, muito parecido com o filme *Ponto de vista*, do diretor Pete Travis, lançado em 2008, o mesmo fato sob diferentes ângulos e com uma centena de ponto de vista.

Não é apenas a transmissão da informação por um emissor ao receptor através de um código e utilizando um canal, mas, segundo Orlandi (2020, p.19): “o processo de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade (...) são relações de sujeitos e sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”, assim, a autor define: “o discurso é efeito de sentidos entre os locutores”.

Observa-se a necessidade de entender, pelo menos um fragmento, da EDO, o discurso produz sentidos diferentes, são as variáveis, construídas por usuários e, cada uma dessas variáveis modificam o objeto do discurso e seus efeitos de sentidos produzem engajamentos, sem preocupar-se com o certo ou o errado, mas com os olhos focados na imagem simbólica que o ator no discurso virtual potencializa em sua fala.

É na ação e no discurso que os homens mostram quem são, revelando “ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim apresentam-se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz” (ARENDT, 2008, p. 192).

Não seria justo nesta reflexão observarmos o discurso sem analisar a fala, a linguagem. Dany-Robert Dufour faz uma crítica muito interessante a duas instituições que estão presentes nas vidas das pessoas, em especial das crianças, e que acabam produzindo

sujeitos não-críticos e prejudicando a comunicação como um todo. Para este autor, é o neoliberalismo que busca acabar com a pessoa determinada, pois, na verdade, ele quer dizer que:

...dispor de um sujeito a-crítico e, tanto quanto possível, psicotizante. Isto é um sujeito disponível para todas as conexões, um sujeito incerto, indefinidamente aberto aos fluxos de mercado e comunicacionais em carência permanente de mercadorias para consumir. Um sujeito precário em suma, cuja precariedade mesma é exposta à venda no Mercado (DE-FOUR, 2005, p. 118).

A valorização do par virtual/atual em detrimento do par possível/real também implica em problemas para a leitura dos processos da hipermídia, em relação ao segundo elemento da segunda dicotomia, ou seja, o real. Isto porque um dos aspectos de destaque da nova linguagem multicódigos<sup>8</sup> é, exatamente, a valorização do real externo à cognição humana, uma vez que os processos de representação traduzem de forma cada vez mais sofisticada as características dos objetos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10<sup>a</sup>. ed. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

COQUI, Alexandre Dijan. COQUI NETO, Benedito Evanberto. SANTOS, Douglas Manoel Antônio de A. P. dos. **A teoria do Caos e a não linearidade no contexto da pandemia diante da sensibilidade as ações humanas**: Uma reflexão sobre as mudanças educacionais. 2021. Revista Amor Mundi. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/87/60>. Acesso em 10 abr. 2022.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Tradução: Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005. p. 117-149.

---

8 Ambientes multicódigos, efetividade comunicacional e pensamento mutante

LACAN, Jacques. (1901-1981). **O seminário: livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953 1954.** Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Versão brasileira de Betty Milan. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1983.

MURRAY, Douglas. **A loucura das massas: Gênero, raça e identidade.** Trad. Alessandra Bonrruquer. Rio de Janeiro: Record, 2021.

NATT OCH DAG. Niklas. **1793.** Trad. Do inglês Fernanda Abreu. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

ORLANDI, Eni. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 13 ed. Campinas, SP.: Pontes Editores, 2020.

PARDINI, D. J.; MATUCK, P. J. P. **Mudanças nas práticas organizacionais com a implementação do programa de gerenciamento da cadeia de suprimentos (GSC) em uma multinacional do setor siderúrgico.** In: SYMPOSIUM ON PRODUCTION, LOGISTICS, AND INTERNATIONAL OPERATIONS, 2007, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Simpoi Poms, 2007. 1 CD-ROM.

PELLANDA, E. C. **O “local” do virtual no ambiente de Internet móvel.** NP08 – Tecnologias da Informação e da Comunicação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27, 2005, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: [s. n.], 2005. 1 CD-ROM.

PUMA, M.; WETZEL, U. **Trabalho em transformação: dimensões de espaço e tempo no trabalho em casa.** In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro, RJ. Anais... Rio de Janeiro, RJ: Anpad, 2007. 1 CD-ROM.

ROCHA, Marcelo Hugo da. JOSÉ, Fernando Elias. **Cancelado: a cultura do cancelamento e o prejuízo nas redes sociais.** Belo Horizonte, MG.: Letramento, 2021.

SU-AH, Bae. **Sukiyaki de domingo.** Trad. Hyo Jeong Sung. São Paulo: Estação Liberdade, 2014.

SAKUDA, L. O.; VASCONCELOS, F. C. **Teletrabalho: desafios e perspectivas.** *Organização & Sociedade*, Salvador, v. 12, n. 33, p. 39-49, abr./jun. 2005.



# **PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) ONLINE E O IMPACTO DA PREFERÊNCIA PELO ENSINO REMOTO NAS INSTITUIÇÕES TRADICIONAIS**

*Fabyane Rabelo Dias<sup>1</sup>*

## **1. Introdução**

O avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) têm impactado diversas áreas e com isso, os processos de ensino e aprendizagem também estão sendo repensados e readequados em todo o mundo. E com o advento da internet, novos letramentos, comportamentos e posturas são exigidos da sociedade, agora chamada sociedade da informação ou sociedade do conhecimento.

Atualmente, há uma crescente preferência por cursos remotos ofertados pela educação a distância (EAD), e em tempos pandêmicos da COVID-19 que necessitam de isolamento social, esse modelo não-presencial de trabalho vem se consolidando nas instituições, pois sua dinâmica de oferta educativa flexibiliza os horários e local de estudo, que reduz a mobilidade e consequente os custos, aumenta a produtividade e ainda prevê que a entrega do conteúdo, avaliação e acompanhamento do professor/tutor ocorra com a qualidade equivalente das aulas presenciais. Além disso, oferta educação de qualidade a lugares remotos, democratizando o acesso à educação e qualificação profissional.

---

<sup>1</sup> Graduada em Biologia (UVA); Graduada em Educação do Campo, com formação específica em Ciências da Natureza e Matemática (IFPA); Graduanda em Ciências Biológicas (ÚNICA EAD); Especialista em BIODIVERSIDADE AMAZÔNICA (UFPA); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNIMAIS); Especializando em Tecnologia Digital para Educação (FAINSEP); Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação (MUST). faby.dias@outlook.com.

Com essa migração acelerada de modalidade de ensino potencializada pela pandemia, algumas instituições de ensino tradicionais, exclusivamente presenciais, são confrontadas com o desafio de redefinir suas estratégias para incorporar a educação a distância online em seu currículo, buscando alternativas viáveis para se adaptar ao novo modelo educacional e atender com qualidade as novas demandas.

## **2. Desenvolvimento**

### **2.1 Da presencialidade obrigatória à virtualidade significativa: o impacto da EAD nas instituições de ensino tradicional**

O avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC's) têm impactado diversas áreas e com isso, os processos de ensino e aprendizagem também estão sendo repensados e readequados em todo o mundo. Hoje, a liberdade e autonomia oportunizada pela informática tem sido descrita como um paradigma “glocal” que antes se propunha de forma separada/desvinculada e que no cenário educacional atual, facilita a aprendizagem local e global, desconstruindo barreiras geográficas e permitindo assim, o desenvolvimento de novas modalidades de ensinar e aprender, levando em consideração a interatividade, autodisciplina, flexibilidade e democratização no acesso.

É inegável o fato de que a internet se tornou parte da rotina de uma grande parcela da humanidade, seja no trabalho, estudo, social ou pessoal. Com isso, passa a ser exigido da sociedade contemporânea novos letramentos, ou seja, ler e escrever torna um ser alfabetizado, mas aquele que lê, escreve e ainda consegue associar seu conhecimento às práticas sociais, torna-se letrado. O letramento digital, segundo Garofalo (2019, s.p.), “está relacionado com o conhecimento necessário para saber como usar os re-

cursos tecnológicos e da escrita no meio digital e participar de maneira crítica e ética das práticas sociais da cultura digital”.

O frenético uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC’s, evidencia mudanças no comportamento, nas formas de interação e comunicação, nas regras de conduta e valores, sendo assim, surge uma nova cultura, a cultura digital que, para Borges (2019, s.p.), “pode ser definida como o conjunto de práticas, costumes e formas de interação social as quais são realizadas a partir dos recursos da tecnologia digital, como a internet e as TIC’s – tecnologias de informação e comunicação”.

A educação na era digital, seja ela presencial ou EaD, tem sido amplamente discutida, buscando um equilíbrio entre a tecnologia como ferramenta educacional, que torne o processo de ensino-aprendizagem mais significativo ao aluno “nativo digital” e um aliado ao professor “imigrante digital”. O que se percebe nos últimos anos, e ainda mais explícito no início da pandemia diante do fechamento provisório de escolas e universidades, é o crescente aumento na preferência dos alunos em cursos à distância.

Essa busca pelo conhecimento de maneira remota mediado por tecnologia, tem afetado diretamente universidades brasileiras e com isso, exigiu diversas mudanças por parte das instituições de ensino. Segundo a Revista Olhar Digital (2019, s.p.)

O Ensino a Distância – EAD – impactou positivamente a educação brasileira, e está cada vez mais acessível encontrar conteúdo de forma digital – o que fortaleceu, também, o mercado de infoprodutos, como cursos online, eBooks, workshops entre outros – a fim de promover a distribuição de informações de forma massiva e acessível a todos (Revista Olhar Digital, 2019, s.p.).

Sabe-se que a evolução da EAD é um caminho sem volta e que as instituições de ensino tradicionalmente presenciais, necessitam buscar alternativas viáveis para se adaptar ao novo modelo educacional e atender com qualidade as novas demandas.

## **2.2 Ensino tradicional presencial x Educação a distância online: será o fim das instituições de ensino como as conhecemos hoje?**

Com os crescentes e notórios avanços das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), vários segmentos da sociedade têm se beneficiado de tais mudanças, seja no trabalho, na educação básica e formação de professores, na interação social e velocidade de informação, mas especialmente na educação a distância (EaD) que tem potencial para ser tão poderosa no ensino quanto o aprendizado convencional em sala de aula.

Partindo desse princípio, na EaD a construção da aprendizagem ocorre sem restrições de tempo e lugar através do tele trabalho, modalidade que ganhou destaque por sua recente e emergente utilização em tempos pandêmicos atuais da COVID-19, que, segundo Ferreira & Oliveira (2018, s.p.) “pode ser definido como um modelo não-presencial de trabalho, é uma modalidade de prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, intermediado por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), mas que não é caracterizado como trabalho externo”.

A educação a distância se tornou uma realidade cada dia mais frequente na escolha de estudantes e por não ser um modelo educacional novo nas universidades, vêm passando por constantes mudanças e evolução. De acordo com algumas literaturas atuais, como Correia (2016), a EaD pode ser dividida em cinco gerações: a 1ª geração é caracterizadas pelo ensino por correspondência e mate-

riais impressos; a 2ª se destaca pelo ensino por mídias de rádio e TV; a 3ª é marcada pelo uso das tecnologias de comunicação como o satélite e a utilização de fitas cassetes; a 4ª geração é a do acesso à tecnologia e globalização, com utilização de teleconferências, fax, páginas da web, grupos online e correios eletrônicos tornaram a comunicação mais ativa, dinâmica e interativa e, enfim, a 5ª geração que com globalização e o advento da internet oportuniza o surgimento da EaD online e professores e alunos passam a ter acesso a repositórios de conteúdo, estratégias, materiais e ferramentas de ensino.

Nesse momento, instituições de ensino tradicionais, exclusivamente presenciais, são confrontadas com o desafio de redefinir suas estratégias para incorporar a educação a distância online em seu currículo. Costa (2021, p.4), afirma sabiamente que

O crescimento acelerado na oferta de faculdades e universidades com cursos on-line fez com que alguns autores acreditassem no fim das instituições como conhecemos hoje, mas praticamente não há dúvidas de que não há prejuízo ao modelo tradicional de universidade. Na verdade, essa modalidade de ensino só tende a acrescentar valores às faculdades que a oferecem, já que a oferta de serviços EAD permite que as universidades atinjam um número muito maior de pessoas que, eventualmente, não poderiam estar presentes diariamente nas salas de aula. O verdadeiro desafio das universidades é integrar as novas tecnologias ao processo educativo, sem diminuir sua qualidade (Costa, 2021, p.4).

Por conseguinte, fica claro que a educação a distância online é uma tendência em constante crescimento, e as universidades que desejarem prosperar devem urgentemente, aderirem às novas ferramentas (TIC's), migrando do modelo de ensino tradicional para modalidade que flexibiliza o local e o tempo de estudo, sem deslocamento à prédios físicos e conseqüentemente, redução de custos, aumento da produtividade, além disso, oferta educação de qualidade

a lugares remotos, democratizando o acesso à educação e qualificação profissional.

### **2.3 A importância da gestão e equipe multidisciplinar na educação a distância: desafios na constituição de uma equipe de EAD**

A principal mudança ocorrida nos últimos anos na educação foi a criação, implantação e aperfeiçoamento de uma nova modalidade de educação que apresenta novas possibilidades e desafios a alunos, professores e instituições de ensino. Essa modalidade de Educação a Distância EaD, tem se tornado mais atraente por suas características, entre elas, a flexibilização de horário e local.

A educação a distância gera novos processos na organização, no funcionamento e na gestão das instituições educacionais convencionais e tradicionais. A instituição que se propõe atuar com educação a distância depara-se com a necessidade de mudanças em seus serviços educacionais, para atender as diferentes facetas de um ensino que atende alunos dispersos geograficamente e que estudam em diferentes horários (ROESLER, 2008, s.p.).

Sendo assim, novas estratégias passam a ser exigidas no gerenciamento educacional, bem como a oferta dos serviços educacionais de forma eletrônica. Além disso, existe uma configuração hierárquica de gestão que pode ter como modelo a gestão tradicional ou colaborativa e integrada, e está dividida em três grandes campos: gestão da aprendizagem, gestão financeira e de pessoas e gestão de conhecimento. Roesler (2008), afirma que

A educação a distância transforma não só a gestão dos processos, mas também os papéis dos que ensinam e dos que aprendem, pois, a autogestão do ensino e da aprendizagem se consolida como prática pautada na interlocução e na convivência com o outro, como meios para um aprender autônomo, seja de forma individual ou coletiva (ROESLER, 2008, s.p.).

A interlocução, por sua vez, é mediada pelo professor/tutor oportunizando o diálogo, promovendo a construção coletiva do conhecimento, mas para Costa (2013, p.14) “sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico”. E ainda Silveira, Souza & Silva (2014, p 4-5) complementam que “o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico”.

Contudo, a educação a distância configura-se pelo trabalho de uma equipe multidisciplinar que visa atender as necessidades e expectativas dos alunos. Todas as equipes são importantes e estão relacionadas umas com as outras de modo que a ineficácia de uma implica na ineficácia de outra, pois não podem atuar isoladamente.

## **2.4 Perspectivas e desafios na qualidade de oferta de cursos EAD**

Estamos no século XXI, frente a sociedade da informação e comunicação que se encontra imersa numa quantidade quase ilimitada de informação. Em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade, Lopes (2018, p. 4) afirma que “organizações e seus trabalhadores são desafiados dia a dia a entregar o melhor proposto e esta mudança exige adequação ágil em passos constantes”.

Com a volatilidade na dinâmica social mundial, os modelos educacionais também foram impactados, causando uma evolução na

modalidade já existente, mas pouco usual de educação a distância (EAD), pois muitos dos alunos que buscam formação e qualificação profissional têm preferido o ensino que flexibilize os horários e local de estudo, que reduza a mobilidade e consequente os custos e ainda, que a entrega do conteúdo, avaliação e acompanhamento do professor/tutor ocorra com a qualidade equivalente das aulas presenciais.

Com o advento da internet e o crescimento exponencial de acesso as tecnologias de informação e comunicação (TIC's), novos letramentos, comportamentos e posturas são exigidos da sociedade. Lopes, sabiamente, diz que

O melhor e maior recurso, frente a este cenário, é o capital intelectual que se destaca como elemento de maior valor capaz de agregar qualidade para o trabalho e manter em constante e infinita mudança determinada pela vontade de vencer, o que exige: proatividade, olhar sugestivo-constructivo, auto-organização, atualização constante. Cabe ao homem, neste olhar, a tarefa insubstituível de ser criativo para gerar novas ideias e identificar as oportunidades. O homem na sociedade do conhecimento deve ser um agente empreendedor cuja geração de riqueza não se limita ao conhecimento específico, mas se amplia, pela determinação, desejo de vencer, sede de aprendizado contínuo, busca por oportunidades, comprometimento o desenvolvimento individual e coletivo além de iniciativa e autoconfiança (Lopes, 2018, p. 4).

Mediante a essa mudança de paradigmas no modelo educacional tradicional vigente, busca-se então as melhores estratégias e ferramentas que auxiliem as instituições de ensino a manterem em seus cursos mediados pelas tecnologias às mesmas expectativas de qualidade que os cursos presenciais.

Com isso, as instituições enfrentam desafios para assegurar a equivalência de qualidade do ensino online e tradicional, e vários itens passam a compor as estratégias que garantem a qualidade



considerando o desenvolvimento e oferta de cursos online, sendo divididos em três alternativas: ter conteúdo correspondente a avaliação; determinar colaboração e comunicação; e otimizar recursos de internet.

Ter conteúdo correspondente a avaliação, para Costa (2021, p. 3), diz respeito ao “rigor dos exercícios e testes deve ser igualmente exigente para que as aulas online e presenciais sejam consideradas equivalentes”. Os inúmeros recursos visuais oferecidos na internet, as diversas ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) proporcionam as aulas online o potencial de serem melhores do que as aulas presenciais. E, Costa (2021, p. 3), afirma ainda que “o desenvolvimento de métodos de avaliação eficazes e confiáveis para os alunos de aulas on-line talvez exija um grande esforço para inovar e abandonar as práticas tradicionais”.

Determinar colaboração e comunicação é sem dúvida um desafio enorme de qualidade das aulas online, pois trabalhar individualmente estando geograficamente separado parece não ser tão desafiador, no entanto estando nas mesmas condições e trabalhar, construir colaborativamente, comunica-se parece não ser uma tarefa tão fácil assim. Para Costa (2021, p. 5), “a colaboração exige muito mais esforço e eficiência de Comunicação. O sucesso dos exercícios que exigem colaboração dependerá muito das características, antecedentes e motivações dos alunos.” Positivamente, os alunos de cursos online podem fazer uso de recursos interativos, vídeo e animação para estreitar a distância e otimizar o aprendizado colaborativo.

Otimizar recursos de internet permite que a entrega do conteúdo seja por uma abordagem criativa, dinâmica, eficiente e interativa quando utilizados de maneira apropriada. A tecnologia não

deve ser utilizada como uma reprodutora das metodologias utilizadas no ensino tradicional. Costa (2021, p. 7), diz que “as aulas on-line, que otimizam totalmente esses recursos para fornecer conteúdo, exercícios e avaliações, têm o potencial de serem melhores do que as aulas presenciais. Enfrentar esse desafio exige o maior esforço de organização e coordenação de professores/tutores”.

Contudo, o conceito de qualidade no contexto educacional implica que diversas dimensões também sejam discutidas seja no ensino presencial ou a distância. É importante também que os critérios e parâmetros que visam garantir a qualidade sejam utilizados e incorporados aos cursos.

### **3. Considerações Finais**

O recente crescimento na oferta e aceitação de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), em consonância com as inúmeras possibilidades e uso popularizado das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), vem mudando o modelo educacional tradicional que anteriormente considerava o ensino remoto mediado pela tecnologia de baixa produtividade e qualidade.

Hoje, definitivamente, instituições de ensino que desejam permanecer no mercado educacional, frente à Sociedade da Informação, devem urgentemente, aderirem às novas ferramentas (TIC's), migrando do modelo de ensino tradicional para modalidade que flexibiliza o local e o tempo de estudo, sem deslocamento à prédios físicos e consequentemente, redução de custos, aumento da produtividade, além disso, oferta educação de qualidade a lugares remotos, democratizando o acesso à educação e qualificação profissional.

O crescimento acelerado na oferta de faculdades e universidades com cursos on-line fez com que alguns autores acreditassem no fim das instituições como conhecemos hoje, mas praticamente não há dúvidas de que não há prejuízo ao modelo tradicional de universidade. Na verdade, essa modalidade de ensino só tende a acrescentar valores às faculdades que a oferecem, já que a oferta de serviços EAD permite que as universidades atinjam um número muito maior de pessoas que, eventualmente, não poderiam estar presentes diariamente nas salas de aula. O verdadeiro desafio das universidades é integrar as novas tecnologias ao processo educativo, sem diminuir sua qualidade.

#### **4. Referências**

BORGES, C. (2019). **Cultura digital**: quais são as suas características e influências na sociedade? Disponível em: <https://rock-content.com/br/blog/cultura-digital/#:~:text=A%20cultura%20digital%20pode%20ser,tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o>. [Acesso em 22 de junho de 2021].

CORREIA, R. A. R. (2016). **Introdução à educação a distância**. São Paulo: Cengage.

COSTA, D. (2021). **Educação a Distância na Universidade Tradicional**. [e-book] Flórida: Must University.

COSTA, D. (2021). **Desafios de qualidade**. [e-book] Flórida: Must University.

COSTA, M. L. F. (2013). **Educação a distância no Brasil**. Maringá: Eduem.

FERREIRA, J. P.; OLIVEIRA, R. M. da S. R. (2018). **O teletrabalho no contexto da educação a distância**. Multifaces: Revista de Ciência, Tecnologia e Educação, v. 1, n.1.

GAROFALO, D. (2019). **Como trabalhar o letramento digital nas aulas**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18674/como-trabalhar-o-letramento-digital-nas-aulas#:~:text=0%20letramento%20digital%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o,pr%C3%A1ticas%20sociais%20da%20cultura%20digital>, [Acesso em 25 de junho de 2021].

LOPES, A. (2018). **Desafios e Estratégias para a Educação a Distância**. [e-book]. Editora Atena. Disponível em <https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/1903>, [Acesso: 28 de julho de 2021].

Revista Olhar Digital. (2019). **O impacto do EAD no ensino formal no Brasil**. Disponível em: [https://olhardigital.com.br/2019/05/16/noticias/o\\_impacto\\_do\\_ead\\_no\\_ensino\\_formal\\_no\\_brasil/](https://olhardigital.com.br/2019/05/16/noticias/o_impacto_do_ead_no_ensino_formal_no_brasil/), [Acesso em 19 de junho de 2021].

ROESLER, J. (2008). **A gestão da educação superior on-line**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/cd/artigos/542008100805PM.pdf>, [Acesso em: 26 de julho de 2021].

# **O SOFRIMENTO NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: ENSAIO TEOLÓGICO EM HERMENÊUTICA BÍBLICA<sup>1</sup>**

*Aíla Luzia Pinheiro de Andrade* <sup>2</sup>

## **INTRODUÇÃO**

A pós-modernidade tem se caracterizado pela efemeridade e fugacidade das experiências existenciais. No entanto, no contexto da pandemia do novo coronavírus, muitas pessoas vivenciam experiências duradouras de sofrimentos inevitáveis e de vazio de sentido na vida. Além das inúmeras mortes por COVID-19, cresce assustadoramente o número de filhos jovens mortos pela ação da violência, do uso do álcool e das drogas ou pessoas que perdem seus entes queridos devido a alguma doença incurável e/ou degenerativa. Isso significa que, apesar dos avanços das ciências e do progresso atingidos pela sociedade, o ser humano pós-moderno não deixou de experimentar os mais diversos tipos de sofrimento, ao contrário, novas formas de sofrimento estão sendo vivenciadas em nossa época, para as quais as ciências ainda não encontraram soluções.

A era das novas tecnologias e dos avanços científicos em todas as áreas do conhecimento enfrenta o dilema paradoxal do empobrecimento das relações, da experiência do vazio existencial, da busca pelo suicídio e, ao mesmo tempo, de uma volta ao sagrado desvinculado das instituições religiosas. Cada vez mais as pessoas se

---

1 Parte deste capítulo foi originalmente publicado na revista Estudos Teológicos, São Leopoldo, v. 56, n. 2, p. 321-330, jul./dez. 2016. O texto foi revisado e ampliado durante a pandemia.

2 Doutora em teologia bíblica pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), membro do Programa de Pós-Graduação em Teologia da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife/PE, Brasil. Contato: aylanj@gmail.com.

fecham e se isolam em relações virtuais nas redes sociais e com maior frequência, são absorvidas pelas múltiplas possibilidades de respostas rápidas.

A ideologia pós-moderna tenta mascarar todas as experiências existenciais como fugazes e efêmeras, no entanto o problema do sofrimento humano não é vivenciado como emoção passageira e superficial. Diante dos desafios impostos pelo processo da globalização cultural e da velocidade tecnológica do mundo virtual, o problema do sofrimento inevitável é uma demanda que exige uma atitude de clareza e de discernimento, válida para as pessoas de todos os segmentos culturais e religiosos da sociedade atual.

A teologia entra nesse cenário como reflexão dos fundamentos e do exercício do aconselhamento pastoral, no contexto enigmático da pós-modernidade, acreditando que o sentido último da vida humana se encontra na relação que o “Eu” (humano) estabelece com o “Tu” (Deus). Tal relação, em última instância, possibilita que o aconselhamento pastoral apresente a “vida plena” (Jo 10,10)<sup>3</sup> apesar de todo sofrimento. Vida que, acima de tudo, somente é plena quando é cheia de sentido, apesar de todo sofrimento.

Portanto a teologia só poderá oferecer uma reflexão consistente para a prática do aconselhamento pastoral<sup>4</sup> se estiver voltada para os fundamentos de si mesma, a saber, de uma leitura acurada das sagradas Escrituras, onde se mostra, de modo privilegiado, a relação entre Deus e o ser humano. E se quiser fazer sentido para

---

3 BÍBLIA. *Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Paulus, 2002. Doravante será citado apenas o livro bíblico com o capítulo e o versículo.

4 O aconselhamento pastoral ou orientação espiritual preocupa-se em reorientar a pessoa, principalmente que sofre, para que encontre em sua relação com Deus o propósito maior de sua vida. O aconselhamento pastoral pode ser exercido por homens e mulheres de fé, líderes ou não de igrejas, educadores (as) ou profissionais da saúde, todos (as) com maturidade humana e de fé

os sofrendores de hoje, a reflexão teológica deve ter, igualmente, um olhar atento direcionado ao contexto atual.

## **RECORRENDO AO MOVIMENTO SAPIENCIAL DO ANTIGO TESTAMENTO**

Quanto à relação entre em condição de sofrimento e seu Deus, conjunto dos livros que sistematizam a sabedoria de Israel (Antigo Testamento) constantemente se detém nas questões da vida prática, as quais poderiam desviar a humanidade do “temor do Senhor”, ou seja, da reverência a Deus, fundamento de toda a sabedoria no sentido bíblico (Pv 1,7; 9,10; Sl 111,10). Dentre essas questões, o livro de Jó enfoca o sofrimento não de forma abstrata, e sim dentro do horizonte das situações-limite do ser humano. O autor bíblico, em vez de fazer especulações sobre o sofrimento em geral, o considera a partir de um exemplo bem significativo, o sofredor Jó, figura da dor do gênero humano. Jó é um homem que renuncia a pôr sua confiança nos bens terrenos, que confessa sua própria miséria (Jó 1,21); sofre inocentemente a incompreensão dos amigos e da esposa (Jó 2.9), mas segue sempre à espera do Senhor, apesar do sofrimento.

O atual modo de compreender o sofrimento pode ser avaliado e corrigido por uma leitura atenta do livro de Jó. No início do livro, é apresentado um homem justo com o qual acontecem os diversos tipos de eventos que, conforme aquela época, trariam sofrimentos para as pessoas (1,13-19; 2,7-10). Após um breve relato em forma de crônica nos dois primeiros capítulos, o livro alterna para uma longa parte poética (3,1-42,6), na qual os amigos de Jó se pronunciam a respeito do sofrimento do protagonista. Os amigos, em três ciclos de discursos, pronunciam suas considerações teológicas so-

bre o sofrimento de Jó, fundamentando seus discursos em um esquema teológico ao qual pretendem submeter até mesmo Deus. A teologia dos amigos de Jó parte de um princípio hermenêutico regido pela bipolaridade justiça-bênção e injustiça-castigo. Isso se constitui como uma chave de leitura bem limitada a respeito da realidade e tem por fundamento uma visão mecanicista da vida e da relação entre Deus e o ser humano. Supõe-se que as ações humanas desencadeariam uma reação de Deus para a felicidade ou para a infelicidade. O futuro do ser humano dependeria da submissão a essa ordem da qual nem Deus poderia fugir (ROSSI, 2005). Esse tipo de cosmovisão não deixa espaço para as liberdades nem humana nem divina.

O protagonista Jó dá voz a todo sofredor e põe em xeque a forma como seus amigos entendem o sofrimento, pois a teologia deles não dá conta dos diversos aspectos da realidade nem cede lugar à gratuidade de Deus. Os discursos do personagem Jó têm por objetivo questionar os pressupostos das escolas sapienciais daquela época com relação à questão do sofrimento humano (PIXLEY, 1984, 333-343). Os versículos finais do livro de Jó (42,10-16) são considerados um acréscimo por boa parte dos biblistas (GUTIERREZ, 1987. p. 23), pois destoam visivelmente do texto poético. É extremamente grosseira para a experiência da paternidade e da maternidade a linguagem materialista segundo a qual o nascimento de um número dobrado de filhos pagaria com juro a falta dos filhos que morreram, como se a perda de um filho fosse um prejuízo comparável com a perda de camelos e rebanhos.

Sem esse acréscimo redacional do livro, percebe-se que o autor bíblico não tem como propósito nos dar a causa ou a resposta para o sofrimento, pois seu livro termina com o protagonista humildemente admitindo seu pouco conhecimento sobre Deus e que a experiência



peçoal foi mais importante para seu amadurecimento na fé que a obtenção das respostas que o protagonista exigia (Jó 42,3-5).

A atualidade do livro de Jó está, principalmente, em nos orientar em algumas questões: Qual deve ser o papel de quem ministra o aconselhamento pastoral a quem está vivenciando sofrimento intenso e inevitável e quando a fatalidade parece se impor sobre a fé? Como se deve falar sobre o Deus da vida para quem tem uma doença incurável e para os pais que perderam crianças ou jovens vítimas dessas enfermidades ou da violência ou das drogas?

## **APRENDENDO COM O NOVO TESTAMENTO**

Não somente o livro de Jó, mas o conjunto do Antigo Testamento quer mostrar a diferença da religião de Israel em relação às demais experiências religiosas vivenciadas pelas nações circunvizinhas. Essa diferença consiste primeiramente em saber que Deus toma a iniciativa, vem ao encontro do ser humano para ter com este um relacionamento de amizade. O Novo Testamento deixa claro que o Deus de Israel ama o ser humano a ponto de estar disposto até mesmo a permitir que Jesus seja crucificado e morra na cruz para que a humanidade compreenda que Deus está do lado das vítimas e não dos algozes.

A morte de Jesus na cruz foi o grande desafio teológico para os escritores do Novo Testamento. Paulo e os evangelistas tiveram que elaborar uma teologia capaz de mostrar como o messias glorioso, esperado pelos judeus, pode sofrer uma morte na cruz sem que houvesse contradição com as Escrituras que declaravam isso uma maldição (Dt 21,23). A teologia paulina encontrou no verbo grego *kenóo* (Fl 2,7), que significa “privar-se de poder” ou “abdicar do

que possui”, “esvaziar” (LATTKE, 2005, c.2.295-2.297). Com esse termo, Paulo pretende dar uma definição da totalidade da vida de Jesus, que tendo uma condição divina, ao entrar nas esferas da história e da criação, renunciou aos privilégios que seriam próprios da divindade, assumindo todas as limitações da humanidade, até as últimas consequências, inclusive a morte terrível na cruz.

O hino que está em Fl 2,6-11, conhecido como hino da *Kénosis*<sup>5</sup>, descreve a vida de Jesus, a qual se identifica como uma vida descentrada de si, como um modo de ser a serviço do outro e em obediência total à vontade de Deus.

Conforme o apóstolo Paulo, o esvaziamento (a *kénosis*) de Cristo não significa somente que tenha assumido a existência humana, mas que a tenha vivido como servo, que seu modo de viver tenha sido um constante esvaziar-se, renunciando totalmente a qualquer privilégio pessoal. A *kénosis* não é um aspecto pontual, uma etapa passageira na vida de Jesus, nem se identifica apenas com sua paixão e morte. Ao contrário, a *kénosis* é um modo de ser, é algo que afeta a totalidade da existência de Jesus.

Por causa da comunhão indissolúvel entre Jesus e o Pai é que a *kénosis* diz algo a respeito de Deus em si mesmo como amor, como descentramento de si em direção ao outro. A *kénosis* não é apenas uma maneira de ser humano, mas a maneira de ser de Deus (HERRERA, 2014, p. 347). Dessa forma, o conceito de Deus torna-se inseparável da realidade *kenótica*, o que significa um duro golpe na maioria de nossas concepções religiosas. Deus se abaixa, fica do lado das vítimas, dos mártires, sensibiliza-se com todo sofrimento e lágri-

---

5 Significando “esvaziamento”, um substantivo derivado do verbo *kenóo* (esvaziar)

ma derramada. O Criador não é indiferente às vicissitudes de sua criatura.

A compaixão, longe de ser uma falha no poder, é uma perfeição das mais nobres no ser humano, e deve coexistir em Deus. Os gregos destacavam a *apatheia* dos deuses, ou seja, o “não sofrimento” na divindade, pois *apatheia* é oposto de *páthos*, a saber, o sofrimento imposto, comum às criaturas sensíveis: seres humanos e animais (WARE, 1983. p. 18-19). Alguns autores do início do cristianismo afirmaram que Deus não sofre como uma criatura, que o “sofrimento” em Deus não é do mesmo tipo daquele que afeta a criatura, que é o padecimento (*pathos*), mas o sofrimento próprio de quem ama, que é o compadecer (*sympatheo*). Em seu comentário ao Salmo 54 (da versão latina, equivalente ao Salmo 55 da edição hebraica), Agostinho de Hipona afirma que a “sã reação do sofrimento está mais próxima da imortalidade do que o embotamento de um sujeito insensível” (AUGUSTINE, 2001, p. 60).

## ACONSELHAMENTO PASTORAL A PESSOAS EM CONDIÇÃO DE SOFRIMENTO

Depois de se ter abordado a cosmovisão sobre quem é Deus no Antigo e no Novo Testamento, faz-se necessário, agora, levar a uma conscientização que uma concepção errada sobre Deus é desastrosa para o exercício do aconselhamento pastoral. Principalmente, porque em nossa época tem aumentado consideravelmente o número de pessoas que buscam as igrejas para um aconselhamento pastoral. Isso significa um movimento na contramão do que ocorreu no início do século XX, quando as pessoas passaram a recorrer às clínicas em busca de terapias em busca de uma solução para seus sofrimentos, culpas e frustrações.

Apesar de se reconhecer o valor das terapias psicológicas, a teologia prática admite que uma assistência pastoral deva ser providenciada, no âmbito das igrejas, às vítimas de tragédias existenciais. Um aconselhamento que se destine, principalmente, a ajudar pessoas portadoras de sofrimento inevitável a suportar suas mazelas. Mesmo porque poucas pessoas têm condições de pagar um terapeuta. O problema real é o tipo de aconselhamento que as pessoas recebem nas igrejas e a falta de preparo das lideranças para lidar com essa situação.

Cabe àqueles que exercem o pastoreio nas igrejas ou às pessoas que tenham alguma função de aconselhar grupos, indivíduos ou famílias, a difícil tarefa de mostrar para quem vivencia um sofrimento inevitável que, mesmo não sendo possível encontrar uma solução para suas dores, a vida e a fé merecem uma chance, pois, apesar de tudo, ainda há um sentido que transcende a experiência humana em sua totalidade, Deus ou a relação do ser humano com seu Criador.

O aconselhamento pastoral tem como função específica auxiliar as pessoas na intensificação de suas relações com Deus. Quando o aconselhamento pastoral visa ajudar a pessoa que sofre, trata-se de levá-la a descobrir que, mesmo quando todo o sofrimento, todas as lutas, todos os problemas parecem não ter qualquer sentido, ainda assim há um sentido perante o qual até mesmo a mais absurda tragédia humana se torna compreensível (FRANKL, 2008, p. 161).

Quando o aconselhamento pastoral se resume a convencer o sofredor que suas angústias são consequências do pecado, da culpa ou da falta de fé, significa que o conselheiro está mais preocupado em fazer apologia de uma suposta doutrina cristã que em solidarizar-se com o sofredor.

O mistério do sofrimento, um dos aspectos mais impressionantes da realidade, deve ser considerado na prática do aconselhamento pastoral sem a preocupação de se oferecer uma resposta ao sofredor, mas antes de tudo como exercício de solidariedade por parte de quem aconselha. O aconselhamento deverá envolver oração pelo sofredor para que se mantenha fiel a Deus naquele momento difícil; sem acusações, e sim com palavras de consolo que brotem da compaixão e não de resposta abstratas preestabelecidas.

## **RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A leitura do texto de Jó chama a atenção, em primeiro lugar, que a teologia se descentralize de si mesma, de seus manuais e de seus sistemas. Aprende-se com o livro de Jó que não se deve acusar o sofredor de ser responsável pelo que lhe acontece como se fosse um castigo por algum pecado que cometeu ou, como geralmente se faz na atualidade, acusá-lo de não ter fé suficiente para obter a bênção. Deve-se aprender com o livro de Jó que o papel principal de quem aconselha não é explicar o sofrimento ou dar-lhe uma solução, mas favorecer uma experiência com o amor de um Deus rico em compaixão.

O livro de Jó mostra que a teologia prática é o eco do grito do sofredor. A teologia prática deve-se preocupar com o aconselhamento pastoral para que este não seja um discurso abstrato, mas solidariedade, compadecimento, inserção. Porque as situações drásticas da vida e o silêncio reverente diante do mistério de Deus são mais loquazes que muitas palavras e fazem muito mais sentido na vida de um sofredor (RAHNER, 1968. p. 69-89 e 131-149).

No início do livro de Jó, a sabedoria (representada pelos amigos) senta-se no chão, ao lado do sofredor e o contempla. Esse gesto é um convite para que a pessoa que exerce o aconselhamento pastoral se engaje realmente numa práxis verdadeiramente cristã e abandone o seu pedestal de saber sobre o bem e o mal, e solidarize-se com o sofredor.

O aconselhamento pastoral deve favorecer uma anamnese para que a pessoa que está sofrendo traga à memória a ação divina em diversas situações de sua vida, para que no momento da crise existencial se possam encontrar, na recordação do passado, os momentos de graça e de conversão que lhe deem forças para continuar sendo fiel. O sofrimento também é perpassado pela graça, pois Deus mesmo é solidário com as vítimas, como tão bem nos apresenta o hino *da kénosis* na Carta aos Filipenses.

Na atualidade, apesar de a ideologia da pós-modernidade nos iludir sobre a brevidade dos sentimentos e sobre a fugacidade das experiências existenciais, há um número inexprimível de sofredores, que à maneira de Jó anseiam por uma resposta para suas dores e por um sentido que preencha seu vazio existencial. Essa situação questiona a prática do aconselhamento pastoral baseada na valorização de dons e de fenômenos extraordinários, arraigada na desvalorização do compromisso e no anúncio de um Deus que privilegia ricos, poderosos, iluminados, eruditos e abençoados. O “excesso de religiosidade pode comprometer a interioridade da fé cristã, dando a entender que é... nas afirmações dogmáticas solidificadas no senso comum que, se encontra a genuinidade cristã” (CARMO; ANDRADE, 2021, 375). O grande número de sofredores que anseiam por uma resposta para suas dores questiona também um aconselhamento

pastoral que supervaloriza mediadores e mediações como correntes, campanhas e promessas com as quais se espera alcançar o favor divino, semelhante aos mitos das antigas civilizações.

Quando a dor for consequência da injustiça, a teologia será profecia, instrumento do Reino e de vida plena. Mas nem sempre é possível conhecer as causas do sofrimento. A teologia não terá como sua principal preocupação dar uma explicação para o sofrimento, para a dor e para o mal que atinge as pessoas, como também o a bíblia não traz essa resposta. A reflexão teológica estará, antes de tudo, empenhada em motivar aqueles que ministram o aconselhamento pastoral para que sejam ministros da misericórdia em favor dos crucificados deste mundo, que os ajudem a readquirir a esperança e a se manter fiéis mesmo em situações de sofrimento, encontrando na *kénosis* divina o sentido que transcende a existência.

O aconselhamento pastoral será um convite para que todo sofredor saia da órbita de seus problemas, descentralize de suas angústias e faça aquela abertura *kenótica* que possibilita o encontro com o Deus compassivo revelado no mistério de Cristo. Portanto a teologia de hoje, ao enfocar mais a compaixão de Deus do que a *apatheia* divina, preocupa-se mais com o ser humano e menos com os manuais de dogmática. A teologia necessita exercer mais o *intellectus amoris* e o *intellectus misericordiae* (SOBRINO, 1989, p. 397-441) mais do que dar explicações sobre as causas ontológicas do mal e do sofrimento.

Uma teologia que não está do lado dos sofredores é forjada artificialmente, é um artefato, um ídolo que não nos leva a Deus. Nem Deus nem a vida humana com suas limitações devem se adequar ao discurso teológico, ao contrário, a reflexão teológica é que deve

surgir das alegrias e das esperanças, das tristezas e das angústias do ser humano de hoje, pois essas são “também as alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos discípulos de Cristo; e não há realidade alguma verdadeiramente humana que não encontre eco no seu coração” (Gaudium et spes, 1).

Um aconselhamento pastoral embasado numa teologia desse quilate proporcionará ao sofredor que busca ajuda no aconselhamento uma verdadeira experiência de Deus. A teologia será não unicamente uma palavra para o clamor do sofredor, mas, antes, o eco do grito angustiado de quem vive uma situação fronteiriça da vida. Isso exige do teólogo e de quem ministra o aconselhamento uma conversão contínua e sempre inacabada.

## REFERÊNCIAS

CARMO, Solange. M; ANDRADE, ALP. Do esvaziamento da fé à fé do auto-esvaziamento. **Interações**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 373-390, 2021.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 25. ed. Petrópolis: Vozes; São Leopoldo: Sinodal, 2008.

Gaudium et spes. In: **Compêndio do Vaticano II**: constituições, decretos, declarações. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUTIERREZ, Gustavo. **Falar de Deus a partir do sofrimento do inocente**: uma reflexão sobre o livro de Jó. Petrópolis: Vozes, 1987.

HERRERA, Osorio. Kénosis y Donación: la Kénosis como atributo divino. **Cuestiones Teológicas**, Medellín, v. 41, n. 96, p. 347-376, 2014.

LATTKE, Michael. kevów. In: BALZ, Horst; SCHNEIDER, Gerhard (Eds.). **Diccionario Exegético del Nuevo Testamento**. Salamanca: Sígueme, 2005. Tomo I, c. 2.295-2.297.



PIXLEY, J. **Jó ou o diálogo sobre a razão teológica.** Perspectiva teológica, Belo Horizonte, v. 16, n. 40, p. 333-343, 1984.

RAHNER, Karl. **L'Homme à l'écoute du verbe: fondements d'une philosophie de la religion.** Paris: Mame, 1968.

SOBRINO, Jon. **¿Cómo hacer teología?** La teología como intellectus amoris. Sal Terrae, Santander, v. 910, p. 397-441, 1989.

WARE, Kallistos. Apatheia. In: WAKEFIELD, Gordon S. (Ed.). **The Westminster Dictionary of Christian Spirituality.** Philadelphia: The Westminster Press, 1983. p. 18-19.

## **MESTRE MOA DO KATENDÊ, ATO NA PRAÇA DA REPÚBLICA: lágrimas dos guerreiros negros da capoeira<sup>1</sup>**

*João Marcelo F. Bras* <sup>2</sup>

### **INVOCAÇÕES DE UM COTIDIANO DE BELEZA E CAOS**

Quatorze de outubro de dois mil e dezoito, na Praça da República, região central da cidade de São Paulo. Uma tarde nublada, a feira de artesanatos e artes da praça acontece normalmente, como um domingo qualquer, lentamente alguns sujeitos, destacados pelas roupas brancas e aparatos tradicionais da capoeira, chegam e tomam seu espaço tradicional desde os anos cinquenta, na saída do metrô da Praça da República, os berimbaus e tambores são acionados, as risadas estão contidas e os olhos marejados, algumas gotas explodem no chão da praça, não é da chuva que ameaça cair, mas ainda assim é motivada por ameaças, contra a cultura popular, contra a dignidade da negritude nordestina que representam aqueles corpos políticos, cantando, tocando e se articulando em forma de resistência.

O discurso violento do, até então candidato, Jair Bolsonaro, legitima violências diversas, explodem por todo país identificações com as narrativas contra minorias, que ficam acuadas, apavoradas e sem grandes perspectivas, o medo se instala, pessoas que tem

---

1 Artigo apresentado ao GP Comunicação e Culturas Urbanas, Intercom 2019 (Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação).

2 Doutor e Mestre do PPGCOM Universidade Paulista, pesquisa e atua na interface dos campos da Comunicação, Música e Cidades, com ênfase nos estudos sobre práticas midiáticas interculturais, culturas urbanas e juventudes pós-periféricas, identidades e interações sociais vinculadas às práticas diaspóricas. Pesquisador dos grupos: Juvenália - ESPM, Jovens Urbanos - PUC/SP e URBESOM (Grupo de Pesquisa em Culturas Urbanas, Música e Comunicação), professor ligado ao PPGCOM Universidade Paulista.

muito pouco espaço de protagonismos, duramente conquistados em cotidianos repletos de estigmas (GOFFMAN, 1988) colonizadores.

Aos poucos mais guerreiros da capoeira inundam a praça, invocados de todas as regiões da cidade, o volume da música ancestral aumenta proporcionalmente ao número de vozes, palmas e lembranças, que em certo momento chegam aos milhares. Em respeito à ritualidade da capoeira angola estes diversos homens, mulheres e muitas crianças, calam apenas nas inspiradas ladainhas, que homenageiam uma figura encantada desta cultura, Mestre Moa do Katendê. Chama a atenção a ladainha entoada por uma jovem capoeirista da praça da República, Natália Fiu, que mais tarde repetiria no coreto da praça, onde se finalizaria o evento.

Este artigo foi produzido a partir de inspirações etnográficas de observação urbanas em um ato popular motivado por um assassinato motivado pela grande polarização política que as eleições presidenciais potencializaram no ano de dois mil e dezoito, de modo que as incursões pelos espaços e acontecimentos pela região central do centro paulistano fazem parte prática do reconhecimento de novas maneiras de observar acontecimentos na cidade, em sua complexidade híbrida e mutante. Alguns espaços públicos paulistanos assumem maneiras transversais de ocupação, reconfigurando e revelando novos protagonismos, inspirados na potência dos afetos cotidianos, em formatos audaciosos de ocupação, de ser e estar na cidade, em uma lógica de mobilidades de sentidos e territórios. Os espaços da cidade, permitem observar os encontros entre múltiplas percepções, que se apropriam e tomam estes territórios de maneira variada, como foi verificado no ato na praça da República, que rapidamente se transmutou de um cotidiano tranquilo para um fluxo potente de corpos e visibilidades.

A metodologia aplicada foi inspirada nos textos sobre cultura, para compreender os espaços urbanos, a partir de articulações que Certeau (1994), Garcia-Canclini (2000) e Spinoza (2008), direcionam na linha de pensamento que atravessam as trajetórias cosmopolitas sobre a criatividade dispersa, juventudes, afetos e hibridismos culturais. A inspiração etnográfica é uma forte marca dos trabalhos realizados e orientados pela Dra. Simone Luci Pereira (UNIP), colocando-se como um campo dos estudos de comunicação, importantes para refletir sobre as formas de comunicabilidade do urbano e das redes que a atravessam. O conceito de juventudes trazido por Silvia Borelli (2009), nos é caro, com o intuito de explorar como se dão as relações sociais, culturais e comunicacionais na manifestação observada.

A proposta ainda apresenta, trazendo para o debate, uma demonstração da aplicação teórica no campo de inspiração etnográfica de estudos urbanos, de maneira que a pesquisa possa fazer uso de ordens sensíveis da observação flutuante (DELGADO, 1999), para perceber seus atores, em polifônicas ordens de representação de identidades, sentidos de derivas reconfiguradora do urbano (CRUCES, 2016). Utilizamos a proposta de caminhar pelo evento à deriva (CARERI, 2002), necessária para conhecer e entender o uso dos espaços da cidade, por partir da afirmação que a cidade é uma sujeito ativo e pulsante; e que este constante dinamismo e mutação só pode ser percebido, vivido e observado, quando estamos caminhando pela cidade, ou à deriva. Esta metodologia de incursão pelo território sugere a caminhada não pré-determinada pelo espaço, tendo um ponto de início e permitindo a observação no tempo suficiente para perceber os diferentes pontos, interações entre os que circulam e usam a região, sem rotas fixas, apenas seguindo os fluxos e vontades indicadas pelo espaço urbano, permitindo que a cidade releve no

seu tempo os acontecimentos. Esta presença de corpo sensível que permite uma observação de formas de ressignificar territórios urbanos, inventando práticas colaborativas nos usos e apropriações da cidade.

A tarefa empregada nesta pesquisa foi a experiência do expectador atento, em novos sensórios capazes de perceber novos tempos e espaços (DELGADO, 1999). Quando acredita-se ter compreendido a cidade, provavelmente significa que não entendeu o que é a cidade. O urbano acontece no campo do imediato, por vias tácticas (CEARTEAU, 1994), singular de um tempo e espaço, raramente ancorados em modelos fixos e cristalizados, dadas pela ordem urbanística. A metrópole é constituída pela percepção simbólica do humano que ocupa seus territórios, e, assim como a vida, transitória, morrendo e renascendo entre múltiplos conflitos e sintonias. Uma exigência de partes sensíveis que se acumulam, oriundas de diversas localidades, impregnadas na porosidade das articulações que formam nossas subjetividades, se acumulam em camadas para assinar hibridismos cosmopolitas.

Partindo da proposta de que a cidade pode ser um cenário inclusivo de subversões, o reconhecimento do espaço articula, de maneiras tácitas ou explícitas, construções políticas, superando meras situações de visibilidades pela presença, para representações que excedem e englobam as demarcações previsíveis que estigmatizam e demonizam seletivamente alguns grupos, os usos dos espaços públicos promovem a possibilidade de uma circulação mais democrática da cidade. Consideramos ainda o papel da cidade como protagonista, com ativa participação no ambiente, (LATOUR, 2012), levando em conta que a cidade como coautora, ou, neste caso,

como objeto mediador, atuando como agente não humano de mudanças sobre os agentes ou aqui denominados sujeitos, que neste momento, estão na posição de mediados por um território repleto de potentes significados residuais das tradições da capoeira, já que a praça da República é o palco do início paulistano deste movimento na década de cinquenta, representado pelo baiano do Recôncavo, Mestre Ananias. Mestre Moa, entre tantos outros talentos, também era reconhecido e legitimado capoeirista, frequentou a famosa roda da Praça da República, construindo relações de respeito e admiração, marcas comuns de todos os lugares por onde passou.

Romualdo Rosário da Costa (sessenta e três anos), o Mestre Moa do Katendê, foi assassinado com 12 facadas pelas costas, vítima da intolerância motivada por divergências políticas. Mais um negro assassinado, mais um negro que tentam silenciar a voz. Tentam, pois este negro é a materialização da cultura de capoeira Angola, e esta não silencia quando sofre, estilo de ancestral de uma luta que nasce da vontade de liberdade, de resistência a diversas formas de subalternização, de quem cai, mas levanta quando o tambor ancestral de senzala toca, preciso, alto e potente, som de favela, do sertão e dos santos de terreiro. Som de sentido que une, clama os vínculos ancestrais, resistindo ao que afeta com a força da violência que perturba a vida de quem nasce sem privilégios.

O ato foi idealizado pela Casa do Mestre Ananias, que se articulou rapidamente com as redes de capoeiristas de toda cidade, assim que tiveram ciência do acontecido pelos canais de televisão e redes sociais. Sem grandes preparações, informal e tático (CERTEAU, 1998) o ato contou com a boa vontade da Polícia Militar, que não foi antecipadamente comunicada e ficou em apuros para desviar o

trânsito. Apesar de reduzido nos finais de semana, trata-se da cidade de São Paulo, que possui como uma de suas características o ritmo vertiginoso de circulação de automóveis e pessoas. As autoridades pareciam desorientadas para entender o que estava ocorrendo contra a “ordem pública”. A grande quantidade de corpos tomou as ruas muito rapidamente, sempre pacificamente seus tambores, berimbaus e vozes cantavam potentes o som de Mestre Moa do Katendê: “misteriosamente o Badauê surgiu, uma expressão popular, que o povo aplaudiu”, a frente do cortejo, espontaneamente abriam a passagem nas ruas paulistanas ao redor da Praça da República, centenas de guerreiros, como se estivessem coreografados por mais de 300 anos de preparação, jogam sua capoeira em movimentos de plasticidade estética ancestral, fazendo quem assistia se emocionar com a energia de seus corpos, até os policiais sacam seus telefones e registram a beleza singular do momento, a policial feminina que acompanha o comando da operação canta junto, contida pela farda, mas seus lábios negros são empáticos com a situação que presencia.

Uma enorme massa de repórteres se desloca tentando acompanhar e registrar as múltiplas manifestações que ocorrem por todos os lados, os tambores, os capoeiristas, os simpatizantes, faixas de diversos movimentos e demais pessoas que se juntam e tomam os espaços da região central da praça, um protesto em formato de fluxos de corpos e festa que pediam, mais uma vez, a difícil paz.

O Badauê que é referendado no ato é uma expressão do dialeto baiano, usado para denominar festas, celebrações, encontros. Foi um afoxé<sup>3</sup> liderado por Moa do Katendê (Romualdo Rosário da Costa)

---

3 Candomblé de Rua, é um cortejo afro-brasileiro (raízes no povo iorubá) que sai durante o carnaval. Pode ser traduzido como “o enunciado que vai acontecer”. Filhos de Gandhy, Afoxé Badauê, Afoxé Viver Só Assim – Filhos de Angola, Ilê Oya, entre outros, são representantes de afoxés da Bahia.

entre os anos de mil novecentos e setenta e oito e mil novecentos e noventa e dois na região do Engenho de Brotas no estado da Bahia. O baiano Mestre Moa foi compositor, artesão, educador, percussionista e um dos mais legitimados mestres de capoeira Angola da Bahia, defendia a “reafricanização” das juventudes e do carnaval. Reverenciado na música por Caetano Veloso, Gilberto Gil, Roger Waters entre tantos outros, que lamentaram a tragédia para a cultura brasileira.

O ápice do ato foi a troca do nome da praça, de República para Moa do Katendê e Marielle Franco, a multidão tomou todos os espaços, fechando completamente as ruas, silenciando apenas para ouvir a homenagem em forma de poema que a emocionada atriz, Natália Siufi Rizzo fez, palavras que também foram usadas como convocação, via redes sociais, os participantes do ato.

Figura 1 – Serigrafia produzida na praça



Foto: João M. Bras.



## CONTEXTO DO CAOS

Não existe razoabilidade do discurso repressivo para quem sofre a violência, o acirramento dos conflitos sociais causados com a ascensão do discurso de ódio de Jair Messias Bolsonaro prova que toda arma tem raiva, que é seletiva e dirigida contra um povo periférico, negro e pobre. E em um país que a liberdade é um privilégio, o concreto urbano precisa ser fértil, em uma criatividade dispersa (CERTEAU, 1998), típica de quem usa a ginga, a malandragem, para se esquivar de todo tipo de violência que se é submetido. A concepção de “cultura como recurso” é tomada por Yúdice (2006) desde a incorporação da ideologia e da sociedade disciplinar pela lógica econômica e ecológica contemporânea.

O autor destaca as transformações cotidianas, seguindo uma orientação fundada em Foucault, sobre as noções de agenciamento e empoderamento, a performatividade do “cuidado de si”, o imperativo social deste desempenho, os movimentos culturais e a positivação legal dos processos identitários locais frente às agências globais, além das correspondências fabricadas entre a inovação como alavanca do capital e a cultura, o que podemos identificar no território central da cidade de São Paulo durante o ato de Moa, como manifestações exteriorizadas para as ruas em busca de visibilidades que possibilitem perspectivas diferentes da violência que ameaça e se concretiza, principalmente contra as periferias negras da cidade.

A “nova” política institucional brasileira é declaradamente inimiga da liberdade, de um povo largado a própria sorte, tendo apenas uns aos outros, revelando sombras de um autoritarismo

violento, herança de um modelo escravagista que ainda contamina as relações sociais. A militarização da política, exaltação de uma identidade nacional, violência seletiva, branca e elitista, e o combate explícito aos que se opõe ao seu poder, revelam uma identidade sombria em vigência no Brasil. O totalitarismo que apontam seus representantes escolheram a parte carente, mais fragilizada, como bode expiatório, apoiados pelo discurso conservador que é inspirado por uma imensa bancada evangélica, que domina poderosos meios de comunicação, construindo inimigos e salvadores frente a crise que alimenta o desespero de grande parte da população, levando a uma desassociação das pessoas com a realidade de sua própria condição, haja visto que o discurso de ódio encontra representação entre os próprios grupos que este ataca, como negros, nordestinos, indígenas, mulheres e LGBTQ+, em versões higienizadas de identificação seletiva.

Segundo Butler (2018), os indivíduos subalternizados em condições precárias extremas, beirando o insuportável, fantasiam a capacidade de ser empreendedores de si mesmos, supondo uma autonomia que articula lógicas neoliberais de meritocracia. Este fenômeno foi possibilitado graças a difusão de quantidades enormes de falsas notícias em plataformas de comunicação virtual, como as redes sociais e grupos de WhatsApp. O descrédito da imprensa convencional, hegemônica, permitiu as condições ideais para que se materializasse a possibilidade de uma representação política que assume o discurso da violência explícita, como solução efetiva para os problemas nacionais, legitimado pela insatisfação da população com a corrupção, que foi associada, falsamente, ao Partido dos Trabalhadores (PT), como único responsável pela situação atual do

Brasil. Um projeto de desconstrução das pesquisas, desvalorização da ciência e uma onda de “gurus” midiáticos, também performou a situação de uma falsa democracia, onde o conhecimento fundamentado por dados e fatos, números e fontes históricas foi ignorado ou negado, em razão de opiniões rasas e, muitas vezes, de crueldade extremas, atacando inclusive direitos básicos, elencados na Constituição e Direitos Humanos.

Figura 2 – Resistência



Foto: João M. Bras.

Figura 3 – Troca simbólica do nome da praça.



Foto: João M. Bras.

Mapear acontecimentos tão dinâmicos na cena urbana envolve um contexto sensível de percepção, a cada segundo novas corporalidades, associações e manifestações explodem, as representações urbanas revelam nestes uma alta capacidade de não se intimidarem pelas pressões impostas pelas desigualdades sociais. Usam um repertório motivado por adesões identitárias, relacionados a capoeira e as expressões culturais que Mestre Moa representa. Estes eventos, que “viralizam” quando compartilhados e estimulados em redes sociais, raramente transcendem para as ruas, o que neste caso, potencializado pelas discussões eleitorais, indicou uma necessidade de presença por parte das pessoas que se afetaram com a tragédia. As ideias foram processadas por estes públicos e rapidamente apropriadas em construções simbólicas de um imaginário urbano de resistência, via dor e revolta pelo assassinato de uma figura ímpar da cultura afro-brasileira; as situações repletas de música e demais atravessamentos, indicam estrapolações de tudo que se coloca ameaçado e reprimido simbolicamente, materializado com o assassinato de Moa, uma figura de alto carisma e representatividade popular. Essa participação midiática fica mais próxima de perspectivas simbólicas populares, abrindo uma “nova versão”, onde as palavras “resistência” e “união” são ressignificados e entoados com muito mais força do que a desgastada repetição que a mídia hegemônica historicamente propõe de “invisibilidade”, de grande parte das expressões culturais negras e periféricas. Recortes exotizados e romantizados de uma cultura negra reduzida e apropriada pela conveniência da manutenção de privilégios que se rearticulam pluralmente no que Butler (2018) compreende como assembleias de ação performativa, relacionando as performatividades destes atores a ações coletivas, presenciais ou não, dos corpos nas ruas da cidade, implicando uma ressignificação do território.

Estas manifestações públicas consolidam afetos (SPINOZA, 2008), influem projeções dos desejos reprimidos destas pessoas, demonstrando suas carências e necessidades pela negação, sempre em linguagem de aproximação pela música e pela festa, estreitando cumplicidades e singularidades, muitas vezes determinadas pela identificação ancestral, trazidas por antigos mestres, que legitimam a sabedoria popular. O diálogo que estes mestres constroem tornam-se visíveis e transcendem os cotidianos repletos de estigmas (GOFFMAN, 1988), de um modo que, segundo Hall (2003), entendemos que a vida social e a formação das identidades consistem em incorporar e resistir, construir e reconstruir sentidos, considerando a possibilidade de negociação. Estas representações que proporcionam a sua circulação, virtual e material, pelos espaços que muitas vezes foram reprimidos de maneira real e simbólica emergem e dão novos sentidos do ser e estar urbano.

A música, assim como as demais expressões culturais, integra uma proposta de interpretação do mundo, que se refere ao tempo e espaço, narrada pelo produtor da obra e composta, em sua produção de sentido, pelos demais atores. O que expõe a possibilidade de imersão no ritmo urbano pelas emergências da presença de um residual representado pela ancestralidade e as novas articulações que passam pelas tecnologias e maneiras de sociabilidades contemporâneas. O ato na Praça da República inspira um clima de festa, o afoxé entoado com potência, as danças e capoeira, possuem a estética de festa ligada a alegria, o que não reduz a sua potência política de manifestação contra a violência extrema. Essa música não pode ter o seu sentido compreendido se analisada isolada, já que tem seu ritmo de apreciação determinada pelo público que a contempla

e participa, mas também pelo contexto urbano da cidade em seus prédios e ruas. A música de Mestre Moa, segundo seus próprios relatos, privilegia a igualdade, é heterogênea em sua simplicidade de querer abarcar todos os públicos igualmente, ainda que não reduzisse as reflexões de cada indivíduo.

Essa música traduz formas de identidade e cotidiano, e Trotta (2013), utiliza a expressão “emergência musical da periferia” para mostrar a visibilidade que este segmento social tem ganhado nas mídias, onde se negociam valores e ideias, disputando espaço e hegemonia, de maneira que permite uma proposta que contemple alternativas emergentes de orientações de uma epistemologia do sul (SANTOS e Meneses, 2009), a partir e com as periferias, em seu tempo e definições de sentidos para o espaço público, escapando de modelos disciplinadores da verdade, que achatam e reduzem os discursos e as relações sutis de protagonismos.

Este artigo se alimenta da observação dos detalhes, buscando iluminar as zonas de sombras do cotidiano urbano, compreendendo as relações entre política e cultura, através das músicas entoadas durante o ato, um fenômeno que constrói uma história coletiva através de narrativas individuais dos participantes que lamentavam uma violenta tragédia ocorrida em um momento tão delicado, onde as discussões políticas polarizavam os sentidos.

A internet revoluciona a forma como estes atores apropriam e fazem uso das novas tecnologias, como meio de produção e divulgação de múltiplas expressões. Para quem esteve no ato e para quem se identificou com o acontecimento posteriormente, a internet permitiu a organização, chamamento e posterior divulgação em grande escala de visibilidade. O poema de Natália Siufi Rizzo, convocando a

participação no ato, viralizou pelas redes sociais e ecoava muito depois, emocionando pela empatia de quem percebia a ameaça que estava se articulando na política nacional.

As diversas plataformas tecnológicas, como extensões de nossa vida cotidiana, compartilhadas em novos sensórios que demandam paradigmas culturais muito próprios destas novas maneiras de exposição, mobilizaram e permitiram a promoção do engajamento de juventudes que não conheciam até então Moa. Estes novos impactos comunicacionais renegociam as colonidades (SANTOS e MENESES, 2009), compreendendo um deslocamento da compreensão dos movimentos culturais para uma perspectiva de periferias em movimentos. A necessidade de ser ouvido e visto, em um gozo do esquecido, que sempre foi demonizado como uma expressão hegemônica grotesca das bordas urbanas, dando a possibilidade de representatividades que explodem em festas que contribuem para construções de um imaginário, onde o subalternizado é o protagonista.

O processo hegemônico reprodutor de imagens merece ser amplamente problematizado, no sentido de compreender quais imagens e de qual perspectiva se visibiliza estas juventudes periféricas. Este modelo reproduz uma construção urbana perversa, onde a voz nunca é para todos, em disputas hegemônicas que correspondem a uma desorganizada rotação planetária, onde as luzes que atravessam os oceanos respeitam a lógica dos movimentos destes espaços fixos de poder e desigualdades seletivas. As áreas de cinza que sustentam os impérios, vivem em constante carência, sobrevivendo em uma gravidade ditada pelos termos do povo solar das elites. As dimensões deste cotidiano, como ações políticas, problematizam e iluminam, em luz própria, as agendas periféricas, que rompem a escuridão através da



potência das artes, das diversas vozes criativas que jogam luzes, e desta maneira, cores para os espaços em cinza da cidade.

O ato foi um catalisador de economias criativas, promovidas por forças descentralizadas de poder, estabelecidas pela diversidade e encontro de pessoas. As áreas de borda das cidades dialogam e se encontram através de expressões culturais populares, promovendo diálogos multiculturais entre espaços, em uma zona neutra, como a praça da República. O imprevisto e descaso com a rigidez técnica não diminui o acontecimento estético e político. Ao mesmo tempo, as corporalidades são apropriadas no processo de comunicação, seja com mediação de computadores ou festas de rua no ato, buscando a existência de relações simbólicas entre a manifestação e as trajetórias de construção de identidades destas culturas juvenis (BORELLI, 2003).

Estas expressões musicais são fortemente marcadas como janelas de uma cultura carente de representações hegemônicas, estabelecendo conexões pela autoexpressão, em reflexões, sentimentos e novos sensórios que transcendem as plataformas estabelecidas de um lugar de fala designado para um “subalterno”. Sempre pela dinâmica da festa que resiste, em exaltações musicais reveladas por uma estética periférica que provoca repúdio entre os que nasceram privilegiados, não apenas pela capacidade financeira, mas, principalmente, pela “cor certa”.

As letras representam um ser e estar negro, em possibilidades maiores do que se permitiria aparentar em discriminantes críticas elitistas, divinas obras musicais personificadas pelas infinitas possibilidades criativas, em talentos periféricos que projetam poder e orgulho de um local repleto de usos e apropriações culturais,



imortalizando um tempo através da comunicação e presença nos espaços da cidade. As práticas musicais populares, especificamente as negras, incomodam, tornando-se visíveis à reflexão, o que é traduzido em suas músicas nas corporalidades (jeitos de se vestir, adornar objetos, dançar e estetizar o corpo), fluxos e demais comportamentos considerados “coisa de preto”, e se chocam com mainstream do status quo branco e conservador (TROTТА, 2014).

Em uma visão mais abrangente, verificamos no ato, pela música e demais visibilidades, um esforço coletivo político e civilizacional, uma busca de participação democrática pelas brechas, ainda que fragmentados, não convencional e alternativo, carrega para o cotidiano das cidades uma possibilidade poderosa de afetos (SPINOZA, 2008), reconfigurando as relações entre as múltiplas periferias brasileiras.

O universo hostil, do poder e autoridade estabelecida para o controle do espaço urbano, reproduz um modelo colonial de agendamentos para periferia que não reconhece o morador periférico, monopolizando os usos da cidade conforme a conveniência da administração. O essencial das relações entre as autoridades e as comunidades periféricas deveria ser o reconhecimento das reivindicações populares, que lutam para transpor barreiras desproporcionais, constantes tensões para provocar rupturas para os usos do espaço. A esfera comunicacional, representada neste artigo pela música, e toda cena que a identifica, garante estes modos de estar juntos (MAFFESOLI, 1995) em uma valorização das representações culturais destes jovens periféricos. A música popular de festa invade as ruas, pelas festas de fluxo, colocando em xeque a lógica dos espaços fechados de uma cidade organizada e, em grande parte, privada.

Cercada de exterioridades alimenta corporalidades, de maneira a singularizar e concretizar as virtualidades, já que é pelo corpo, em sua presença pelos usos dos espaços na cidade, que estes jovens marcam seu tempo e lugar, em protagonismos de indivíduos presentes, ativos, enunciados de valor e atos simbólicos.

Nem sempre explícito, os fluxos dinâmicos de construção de sentido compreendem também o expectador, como parte essencial da representação dos espaços urbanos, já que a paisagem do ambiente, visual e sonora, é composta por sua interação, que pode ser engajada, descomprometida, circulante ou ainda, uma possibilidade de reconfigurar olhares para cidade e as diversas maneiras de estar e interagir com o Outro e suas subjetividades. Através do expectador, as marcações virtuais do espaço de circulação cidadã pode ser ampliados e discutidos, trazendo novas possibilidades de compreender, pela experiência do corpo, as pluralidades. O expectador não é compreendido neste artigo apenas como sujeito condutor isolado, mas como parte constituinte do território, podendo flexibilizar a sua ação e romper as consequências de sua presença para a percepção do Outro.

Essa potência do agir, pelos afetos (SPINOZA, 2008), sugere uma complexa rede de atores que, de maneira instável se adapta e reconfigura a cidade. A circulação em deriva explode e energiza os sentidos pelas experiências de percepção, tentativas de compreensão e interstícios entre essa razão e emoção, em um estado de permitir se “espalhar pelo urbano”, autorizando romper as linhas simbólicas que patrocina as relações contidas, domadas, práticas usuais de garantia de espaços hegemônicos e colonizados. “Espalhar-se pelo urbano” é também assumir que a cidade é um sujeito ativo e

pulsante, que está em constante produção de afetos e continuamente produzindo e permitindo interações e relações, ora como mediado, ora como mediador.

## **MOÇO LINDO DO BADAUÊ<sup>4</sup>**

A proposta da deriva no ato na praça da República demonstra que as percepções raramente são prontas para colar em teorias, de forma que o pesquisador se apropria e sente antes de compreender (MAFFESOLI, 1998). Encontros como os que Moa proporcionava serviam como um potencializador de identidades que se afirmam e se promovem em táticas de visibilidade que sustentam imaginários ligados a ancestralidade e permitiam produzirem seus espaços de representação, construindo suas próprias visões, negociadas, de um tempo e espaço.

Trata-se de um jogo de poderes, onde estas pessoas não resistem completamente, nem aderem totalmente ao modelo hegemônico, mas articulam espaços urbanos de forma a fazer parte de um mundo permeado por referências imagéticas, simbolicamente reforçadas por mestres como Moa e Ananias. O discurso de atribuído a experiência demonstra a carência de um grupo da cidade, que produz em suas manifestações as representações de seus anseios, um ideal de reconhecimento e presença de seus corpos, remetendo mais uma vez a Bhabha (1998), representado pelo Outro que vem de fora, das grandes potências desenvolvidas, uma construção simbólica de “superioridade” naquele território tomado pela manifestação no centro paulistano.

---

4 Maneira carinhosa que o cantor Caetano Veloso nomeia Mestre Moa do Katendê na canção Beleza Pura, lançada em 1979.

Figura 4 – Troca simbólica do nome da praça.



Foto: João M. Bras.

Observamos no ato para Moa a mesma lógica que se aplica para as periferias, onde o centro é o detentor de qualidades que recusam e constantemente produz um discurso que inferioriza as zonas pobres e afastadas da cidade. Curiosamente é possível verificar que o discurso do colonizador é reproduzido mesmo entre os colonizados, que ao negar suas origens e discriminar o cotidiano periférico reforçam os processos discriminatórios, em uma tentativa de inclusão por identificação. As narrativas de ódio reproduzidas pelas redes sociais partem, e são compartilhadas, inclusive por segmentos vítimas diretas destes estigmas, e que algumas vezes recorrem às próprias expressões culturais da capoeira e samba de roda como opção de lazer e socialidade, demonstrando as incoerências entre os discursos e o cotidiano dentro do espaço urbano.

Buscando compreender os processos de comunicação e cultura no cotidiano urbano, este artigo tentou trazer uma aproximação entre a investigação formal e à deriva (CRUCES, 2016), observando

a capacidade de trânsito dos participantes do ato para Moa, em processos que confluem para o reconhecimento de diferentes paisagens que (re)constroem e ressignificam maneiras de ser e estar híbridos urbanos, fraturados pela violência de agendas institucionais políticas e a possibilidade de ser e estar urbano que transcenda a tragédia em “expressões culturais que o povo aplaudiu”.

## REFERÊNCIAS

BHABA, Hommi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998

BORELLI, Silvia Helena Simões e ROCHA, Rosamaria Luiza de Melo (coord); SILVA, Gislene; COSTA, Josimey; OLIVEIRA, Rita Alves de; SOARES, Rosana de Lima. **Jovens urbanos: concepções de vida e morte, experimentação da violência e consumo cultural**. Relatório FAPESP. São Paulo, 2003.

BORELLI, Silvia, OLIVEIRA, Rita, ROCHA, Rose et alli. **Jovens na cena metropolitana**. São Paulo: Paulinas, 2009.

BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e Política das Ruas – Notas para uma teoria performativa de assembleia**. Civilização Brasileira, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes. 1994.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro, Editora LTC, 1988.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Tradução de Adelaide La Guardia. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Tradução de Francisco Franke Settinieri. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Ofício de Cartógrafo**. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século**. In: MORAES, Denis de. (org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Meneses, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. G.C. Gráfica de Coimbra. Coimbra, Portugal, 2009.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TROTTA, Felipe. **Entre o Borralho e o Divino: a emergência musical da periferia**. Galaxia. Revista do Programa de Pós-graduação em Com. e Semiótica da PUC/SP. V.13, n.26. 2013.

YUDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006

# SOB O CONSTRUCTO DE UM CÓDIGO DISCIPLINAR: NOTAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Arthur Henrique Lux<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

(Re)Pensar: essa tem sido uma das principais ações mobilizadoras de historiadores, professores e pesquisadores atualmente ligados ao ensino de História. Particularmente falando da realidade brasileira, nas últimas décadas florescem reflexões desafiadoras. Seja no campo epistêmico da Educação ou da História, os questionamentos pertinentes ao ensino de História têm sido intensificados. As discussões atuais acerca da Base Nacional Comum Curricular de História (BNCC), travadas em 2016 e 2017, por exemplo, são articuladas tanto por membros representantes da esfera pública quanto por pesquisadores e referem-se à crítica aos saberes considerados ensináveis neste currículo. Um acúmulo de pesquisa na área de ensino de aproximadamente trinta anos culminou na primeira versão da BNCC, porém, a segunda, e principalmente a terceira versão da mesma, ao invés de procurar preencher as lacunas da primeira versão, preferiu percorrer outra direção, mais ligada à história de vertente tradicional. Quando dizemos “tradição” estamos nos referindo ao que considera o teórico do currículo, Ivor Goodson, que seria o fato de que algumas disciplinas escolares, apesar das tentativas de inovação, tendem à permanência. Para este autor, as tradições

---

1 Doutorando em História (UFPR), mestre em História Social (UEL/PR).

Contato: arthurhlux@outlook.com

As discussões desta obra foram inicialmente tratadas na dissertação de mestrado do PPGHIS/UEL, sob o título: “Currículo básico para a escola pública do Paraná (1990) e parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental 3º e 4º ciclos (1998): mudanças e permanências no currículo escolar de história pós-regime militar”, sob orientação da professora Márcia Elisa Teté Ramos.

permanecem por corresponder aos interesses de grupos sociais poderosos (GOODSON, 2008, p.14).

Mesmo nas discussões travadas em torno da BNCC, por vezes, alguns pesquisadores disseram que esta “retornava” às antigas problemáticas – geralmente, quanto à história e/ou Estudos Sociais então prescrita pelos órgãos públicos reguladores da educação no período do Regime Militar brasileiro – que já se pensavam superadas (PINTO JUNIOR; BUENO; GUIMARÃES, 2016). Não é o objeto da presente pesquisa a crise do código disciplinar/curricular da História na atualidade brasileira, porém, as problemáticas de nossa época instigam a pensar o passado, a discutir outro momento de impasse que pode ser considerado como crise. Na pesquisa histórica, presente e passado se interligam na questão: como chegamos onde estamos hoje?

Mediante o (re)pensar constante, bem como das polêmicas que circulam a produção do currículo, versemos sobre uma preliminar busca de compreensão sobre o currículo de História. No caso, sobre a reestruturação do código curricular da disciplina escolar da História<sup>2</sup>. Para isso, indicaremos estudos sobre o currículo, considerando que este é componente fundamental para a História das disciplinas escolares, que por sua vez, integra a “cultura escolar”, que adiante nos atemos.

Partindo da categoria de análise das “disciplinas escolares” existentes no espaço educacional e da simples constatação de um espaço destinado a História como disciplina escolar, já devidamente sustentada e contemplada no cotidiano de milhares de estudantes do Brasil nos é coerente dizer: as disciplinas escolares são capazes de regular valores para manter determinados padrões e

---

2 Falaremos adiante sobre a questão do “código disciplinar”.



privilégios dentro de determinada sociedade ou ao mesmo tempo ser crítica e transformadora, compreendendo uma grande diferença entre os resultados reais obtidos em sua prática (CHERVEL, 1990; BITTENCOURT, 2008). E destas capacidades relacionadas às disciplinas escolares compreendemos um campo mais amplo e profundo: elas se configuram dentro de um campo de legitimação, negociação e senso de pertencimento atrelado a determinados grupos. Nesta disputa, a questão do currículo assume papel importante, pois é o lugar em que os conteúdos considerados ensináveis são postos. Goodson, partindo de Bourdieu, afirma que o currículo escolar traz componentes de transformação e permanências, enfrentamentos e compromissos, em que pesam os propósitos pedagógicos e utilitários, os laços com a disciplina acadêmica e conflitos relativos a *status*, recursos e território (1995, p. 35). Historicamente, uma disciplina escolar, incluindo a legislação curricular que a sustenta, vai se consolidando como um “campo”, ou seja, um espaço simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam, legitimam representações, mas também um espaço onde práticas legitimadoras se realizam.

## NOTAS SOBRE A HISTÓRIA ENSINADA NO BRASIL

No sentido de compreender a História ensinada nas escolas do Brasil encontramos diferentes pesquisas que retratam e contribuem para a visualização de determinados balanços e sentidos pautados na configuração e na efetivação da História como disciplina escolar, abarcando por um lado o espaço interno da cultura escolar, e de outro, o espaço externo (noosfera), em um todo orgânico. Importantes trabalhos como os de Abud (1993), Nadai (1993), Selva Guimarães Fonseca (2003) e Thaís Nívia Fonseca (2006), por

exemplo, se engajam em observar as noções, as transformações e a compreender a formação da disciplina escolar da história durante a história do Brasil pós-independência, período importante para a formação da História como disciplina escolar por ser considerado na sua “origem” no Brasil.

Quando a História surge como disciplina autônoma nos regulamentos do Colégio D. Pedro II no ano de 1838, vivencia-se um contexto histórico de pensar e transmitir a História nacional, focada nos grandes heróis, nas batalhas e na grandeza do povo brasileiro. Nesse contexto do século XIX, a disciplina de História nas escolas brasileiras vai ser instaurada com um determinado objetivo, sendo valorizado o ensino da história dos grandes heróis, das datas e nomes marcantes da história nacional (GASPARELLO, 2004, 2009; SCHMIDT, 2012). Entretanto, nesse momento inicial não existem discussões acerca das especificidades das disciplinas escolares. Até o fim do século XIX a expressão disciplina escolar e o termo disciplina não representam mais do que uma parte da educação dos alunos que contribui para a manutenção da ordem e a repressão de condutas prejudiciais (CHERVEL, 1990, p. 178).

Em meados dos anos 90 do século passado notamos o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino de História sob o foco do campo das disciplinas escolares<sup>3</sup>. Embora pesquisas relacionadas às reflexões acerca do ensinar História datem de tempos anteriores, o campo de análise das disciplinas escolares se estrutura nesse momento, ampliando o espaço das pesquisas acerca da História ensinada. Havia, anteriormente a década de 1990, uma corrente teórica de pesquisa que considerava que os conteúdos do ensino eram impos-

---

<sup>3</sup> Trataremos sobre este campo um pouco adiante, ao destacarmos os estudos de Chervel (1990).

tos à escola pelas ciências de referência existentes fora dela, ligando os conteúdos ensinados nas escolas à mera interpretação, simplificação e vulgarização desses conhecimentos para um público escolar mais jovem. Esse esquema, conhecido como transposição didática, rejeitava qualquer autonomia às disciplinas, tratando-as como nada mais do que combinações de saberes e métodos pedagógicos. A compreensão de que as disciplinas escolares eram transmissoras de saberes externos se ligava a ideia de que a escola, por excelência, era lugar das rotinas, do conservadorismo e da inércia (CHERVEL, 1990).

Em relação à investigação das disciplinas escolares podemos ampliar nossas reflexões em um campo teórico que se distancia da ideia da transposição didática. Chervel, em artigo traduzido no Brasil em 1990, apontou uma problemática que se distinguia da interpretação externalista sob a qual se configurava a ideia de transposição – segundo determinada interpretação imputada a Chevallard<sup>4</sup>. Longe de tentar ligar a escola ou o sistema escolar às categorias externas, Chervel aponta a necessidade de iniciar dentro da própria escola uma investigação específica. Uma investigação que não deve negar a existência de uma tradição, do consolidado, de uma cultura preexistente, mas que deve reconhecer aquilo que muda, que transgride, que compõe uma cultura própria dentro do ambiente escolar.

---

4 A posição de Chevallard sobre a “transposição didática” sofre apropriações diferentes no contexto brasileiro. Para Ana Maria Monteiro, por exemplo, devemos considerar que o saber escolar resulta de uma elaboração complexa que é produzida não apenas pela mediação do professor, pois depende de uma série de etapas, materiais e instituições para que o saber de referência se torne um saber ensinável. Segundo esta autora, Chevallard entende que o saber acadêmico é fundamental para se pensar em como torná-lo ensinável, não que eles sejam separados entre superior e inferior, mas são saberes diferentes devido ao público do qual se destinam (MONTEIRO, 2003).

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184).

As disciplinas escolares, dentro da perspectiva de Chervel (1990), propiciam possibilidades particulares de análise, ao passo que apontam para um sistema escolar capaz de não somente contribuir com a formação dos indivíduos, mas também por alterar e (re) significar a(s) cultura(s) vigente(s) em uma sociedade.

A concepção de cultura(s) escolar(es) pode compreender significações concorrentes ou divergentes, mas como categoria de análise nos permite(m) compreender o caráter específico das disciplinas escolares e da escola em determinado momento, por possibilitar a visualização das mudanças não meramente conformistas ou conformadoras, mas também as subversivas e transgressoras, que são resultantes das apropriações docentes e discentes dentro do espaço escolar (FARIA FILHO et al, 2004; VIDAL, 2004). É dentro dessas particularidades do campo escolar, ou melhor, das relações coti-

dianas entre professores, alunos e todo um aparato cultural que coexistem, que se moldam vários atores sociais.

Para Márcia Elisa Teté Ramos, o referencial de Chevallard (1991) não pode ser reduzido à problemática da “transposição didática” como vulgarização do saber acadêmico, sendo importante retomar sua ideia de noosfera. A formação e desenvolvimento de uma disciplina escolar envolve tanto o ambiente estritamente escolar, ou seja, as representações e as práticas dos sujeitos escolares na sua atuação “dentro” do espaço escolar, como os materiais desenvolvidos “fora” desta cultura para nela intervir. São lugares que se complementam, são interdependentes e configuram um movimento recursivo e tensional. Este espaço da produção de materiais com o objetivo de intervir na cultura escolar, a noosfera:

Nessa dimensão, professores, pedagogos, acadêmicos, autores de livros didáticos, legisladores, políticos, jornalistas, ou qualquer outro agente envolvido em questões da educação escolar, estabelecem as discussões, as negociações, os acordos, os enfrentamentos de ideias e as propostas em relação ao sistema educacional. Mais do que tomar o sistema educacional como tema, procura-se selecionar o quê e como determinados componentes do saber científico devem ser transformados em saber escolar e por isso, nestes “lugares” materializa-se o currículo em sua significação reelaborada, para além do texto curricular oficial: nos livros didáticos, nas revistas pedagógicas (como a Nova Escola), nos programas televisivos (como os do Canal Futura) etc. (RAMOS, 2015, p. 27-28)

Esta organicidade entre o que ocorre no espaço externo e interno da disciplina escolar, desenvolve-se por “blocos” temporais. Dividir a história em etapas ou fases pode ser visto como problemático, mas aqui recorremos à esta classificação em forma de periodização para melhor entender a noção de código disciplinar. A periodização do ensino de História no Brasil pós-independência até

os dias atuais foi uma das preocupações de Schmidt (2012). Em seu trabalho intitulado “História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização”, a pesquisadora apresenta determinada proposta cronológica para construção da História como disciplina escolar no Brasil, alertando para a necessidade da continuidade de maiores pesquisas em relação à micro e macro manifestações do código disciplinar da História no Brasil. De acordo com sua proposta, o ensino de História nas escolas brasileiras caminhou por quatro momentos específicos: a construção do código disciplinar da História (1838-1931); a consolidação do código disciplinar da História (1931-1971); crise do código disciplinar da História (1971- 1984) e reconstrução do código disciplinar da História (1984-????)<sup>5</sup>.

## **SOB A ÓTICA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E DO CÓDIGO DISCIPLINAR**

Para Ana Cláudia Urban, as contribuições de Chervel são pertinentes no sentido de pensar a história das disciplinas escolares, em particular, a disciplina de história, porém, outros autores colaboram para pensá-las. Raimundo Cuesta Fernandez seria um deles, o mesmo autor utilizado por Maria Auxiliadora Schmidt para pensar a periodização da disciplina escolar da história. Segundo Urban, as considerações apontadas por Cuesta Fernandez, servem para “compreendemos a História como uma disciplina escolar que foi historicamente se constituindo e, ao mesmo tempo, delimitando o seu espaço sob as influências e formas de pensar o ensino e a aprendizagem em diferentes épocas” (URBAN, 2014, p. 190).

---

5 Embora a autora tenha feito muitas de suas concepções no decurso do tempo, esta periodização permanece em seus escritos.

Para Cuesta Fernandez, o código disciplinar seria uma “tradição social”, ou seja: “se configura historicamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 8). Cada época, desde o momento em que a disciplina da história se torna matéria de estudo nas academias e nas escolas, no século XIX, traz um discurso legitimador sobre seu valor, seus conteúdos e rotinas, sobre como deve ser a prática do professor: “el código disciplinar comprende lo que se dice acerca del valor educativo de la Historia, lo que se regula expresamente como conocimiento histórico y lo que realmente se enseña en el marco escolar” (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 9). Em síntese, discursos, regulamentações (a noosfera de Chevallard), incidem nas práticas dos sujeitos escolares no cotidiano (CUESTA FERNANDEZ, 1997). Contudo, o conceito de código disciplinar abrange várias esferas ligadas ao ensino e aprendizagem, sendo que o currículo é apenas uma destas esferas. Neste trabalho, embora se tenha como parâmetro esta concepção, destaca-se uma parte importante do código disciplinas, ou seja, o currículo prescrito, o texto visível.

Mas dentre essas periodizações, algo nos salta aos olhos: a crise e a reconstrução do código disciplinar. Diagnosticar uma crise pressupõe um estado anterior, mesmo que estereotipado, de estabilidade. A reconstrução, por sua vez, também pode pressupor um marco zero, um (re)início, uma mudança inovadora e transformadora capaz de apontar novos rumos. A compreensão de uma crise pode se referir a uma “alternativa radical: a crise ou anuncia um início, ou uma perda definitiva dos critérios do bem e do mal, do

justo e do injusto, do real e do possível; ela abre um abismo” (LEFORT, 1996, p. 28). Dessa forma nos convém refletir: teria caminhado a História ensinada nas escolas do Brasil, considerando suas referências, seu currículo e seu código curricular, a uma qual reconstrução pós-Regime Militar<sup>6</sup>?

Schmidt (2012, p. 86-88) aponta que a reconstrução do código disciplinar da História ocorre devido ao término do período da Ditadura Militar no Brasil e ao movimento intenso de crítica aos Estudos Sociais, onde diversos professores reivindicaram a volta do ensino específico de História à escola básica. Diversas propostas curriculares discutidas nessa intensiva de críticas em nível de cada Estado, assim como os *Parâmetros Curriculares de História* – encaminhados pelo Ministério da Educação aos educadores em 1998 – seguido também, no ano 2000, pelos PCN’s do Ensino Médio –, seriam marcos definidores dessa reconstrução, que pressupunha ainda que os supostos fracassos escolares eram indicadores da necessidade da adoção de uma nova concepção de ensino de aprendizagem que propiciasse uma maior interação dos alunos com a realidade (SCHMIDT, 2012).

Ao iniciarmos um diálogo com as pesquisas e debates mais recentes acerca do ensino de História é coerente nos atentarmos a mais uma das especificidades do campo investigativo da cultura escolar. Se considerarmos a disciplina escolar da História como um campo específico, inserido dentro de uma cultura escolar própria

---

6 Fazemos a utilização, ao longo desta pesquisa, dos termos “Ditadura Militar” e “Regime Militar” apenas como seleções de uma historiografia brasileira que se utiliza desta nomenclatura. Vale o destaque de que não entraremos em méritos teóricos de outros termos – como a exemplo de “Ditadura Civil-Militar” – que são utilizados em outras pesquisas. Para nós, valem-se os termos escolhidos apenas como desígnios do período da história brasileira que envolve os anos de 1964-1985.



que permite um código curricular flexível carregado tanto de aspectos tradicionais quanto inovadores, é por que consideramos que o espaço escolar possui uma cultura e um campo de atuação muito particular, mas não desarticulado de outros campos. Julia (2001), por exemplo, destaca as normas, as rotinas, as condutas que se produzem e enraízam no ambiente escolar em correspondência aos diferentes contextos históricos. Contudo, tais práticas são engendradas por agentes escolares que podem ou não fazer uso das normas estabelecidas.

(...) poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 10-11).

Argumenta Rosa Fátima de Souza que Julia parece considerar mais o peso das tradições especificamente escolares, mas Chervel enfatiza a inovação como característica da cultura escolar. Para o último, esse ambiente recheado de relações sociais pode ser capaz de promover afastamentos em relação a determinadas culturas dominantes pois (re)criam uma cultura particular (SOUZA, 2005, p. 75). Poderíamos convergir as duas reflexões: a cultura escolar como espaço de mudanças e permanências, de originalidade e tradições, de especificidade, sem no entanto, afastar-se da realidade que a produz.

Segundo Circe Bittencourt, o estudo das disciplinas escolares conforme a noção de cultura escolar, supera abordagens que entendiam a escola como espaço limitado às ações do Estado. Embora o Estado seja regulador da educação pública, a cultura escolar é constituída muito mais pelos agentes escolares diretos, em especial, alunos e professores (BITTENCOURT, 2003, p. 13). Da mesma forma que não se pode compreender a escola como reprodução de saberes impostos pelo Estado através do livro didático, do currículo ou qualquer legislação, também não se pode “omitir as determinações e as relações externas” à escola (BITTENCOURT, 2003, p. 14). Fato é que as reformulações educacionais por meio do currículo contam com o Estado como órgão regulador. Tanto no período do Regime Militar, como no chamado período de redemocratização, o Estado tem grande atuação. Contudo, não há currículo, mesmo que este seja “imposto”, que não se aproprie das discussões que circulam no âmbito acadêmico/escolar, político, midiático. São reformas a nível global, pautadas em uma determinada orientação econômica, segundo a qual deve-se adequar a educação às exigências do novo mundo do trabalho (MALANCHEN, 2016). O currículo é uma “tecnologia de governo no campo educacional e esteve (e ainda está) no centro das políticas internacionais para educação” (SOUZA, 2005, p. 77).

## **ENTRE AS TENSÕES E RELAÇÕES DOS CURRÍCULOS**

Apesar de as questões econômicas e políticas mais amplas configurarem uma discussão fundamental para entender as reestruturações curriculares advindas do Estado, esta pesquisa segue outra opção: a de tratar do currículo de história considerando a cultura escolar, segundo a caracterização do termo “currículo”

de Forquin: “uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes se organizam nos cursos” (FORQUIN, 1993, p. 15). Porém, não há como negar que o currículo remete às normas prescritivas, ou seja, ao controle, à finalidade de conformação das práticas que envolvem os conteúdos ensináveis. O currículo seria um “dispositivo, um artefato pedagógico capaz de colocar uma ordem comum na educação escolarizada” (SOUZA, 2005, p. 81) e se quer averiguar qual seria esta ordem em currículos configurados na década de 1990. Falar de um Estado como o (todo) poder de confeccionar um currículo é diferente de dizer que grupos externos à escola procuram enquadrá-la, conformá-la, em acordo com a interferência na organização das disciplinas escolares via currículo escolar. Enfim, a noosfera, o espaço que engloba agentes “externos” que procuram interferir na escola, compõem-se de sujeitos para além daqueles envolvidos diretamente com a regulação estatal da educação. Na disputa em relação ao currículo, grupos minoritários, nos últimos 15-20 anos vem reivindicando espaço curricular, basta lembrar que em 2003, a Lei 10.639 alterou a LDB (lei 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira. No ano de 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Se diferentes normas, regulamentos e conhecimentos parecem permear e ainda almejar regular o espaço escolar, mesmo em meio às permanências, o código disciplinar da História deve creditar e analisar – como expectativa sobre seu valor educativo – o próprio currículo escolar

O currículo escolar é apresentado por Moreira e Candau (2008) como concernente:

- (a) aos conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) às experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) aos planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) aos objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) aos processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Neste movimento, o currículo assume função importante por representar os saberes considerados válidos para serem ensinados. Tais saberes, são disputados e negociados por grupos sociais distintos e o “resultado” desta disputa seria o currículo. Porém, se partimos da noção de “cultura escolar”, o currículo passa a ser analisado sob novas bases conceituais e assim “paralelamente ao desenvolvimento das pesquisas sobre disciplinas escolares, é importante destacar, [que] ocorria uma série de estudos sobre currículos” (BITTENCOURT, 2003, p. 18).

Para Rosa Fátima de Souza, a noção de cultura escolar “aproxima-se, intersecciona e abrange, de muitas maneiras, os sentidos implicados no termo currículo que constitui, ao mesmo tempo, um conceito operacional para se referir à seleção e transmissão dos conteúdos”, bem como “isto ocorre em contextos práticos” (SOUZA, 2005, p. 76).

Assim, para se empreender pesquisas sobre o currículo, utiliza-se o historiador inglês Ivor Goodson, entre outros, que “procuram estabelecer articulações entre a história do currículo e a das disciplinas ou ‘matérias escolares’ ” (BITTENCOURT, 2003, p. 19). De um lado temos o currículo formal, prescrito, (preativo, segundo Goodson) e de outro o currículo real, (interativo, para Goodson) “vivido nas salas de aula por professores, alunos e demais participantes da comunidade escolar” (BITTENCOURT, 2003, p. 19). Desta forma, enquanto a legislação curricular seria o lugar em que se registram as disputas em torno do conhecimento escolar, o currículo praticado seria onde se mobiliza o currículo na prática. Ambos podem ser estudados no âmbito da cultura escolar. Contudo, a opção desta pesquisa é em sublinhar o currículo prescrito como aquele que, reestruturado, busca reestruturar as disciplinas escolares. Retomando Cuesta Fernandez, partimos da noção de que os manuais, as legislações em torno da educação, os currículos são “textos visíveis do código disciplinar” (FERNANDEZ CUESTA, 1998), e, por isso mesmo damos atenção a este material neste estudo. Não é objetivo tratar dos “textos invisíveis”, ou o “currículo prático” (conforme a concepção de Goodson), quais sejam: as práticas dos professores, a vivência do que o “texto visível” sugere.

As disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, e Estudos Sociais, que no caso nos diz mais respeito, compreendem uma reformulação curricular significativa, em um momento em que o sistema educacional era visto como “em crise” (BITTENCOURT, 2003, p. 16-17).

Os estudos sobre o currículo são importantes para perceber como uma disciplina escolar se consolida e quais saberes são consi-

derados válidos para serem ensinados em determinada época. Goodson se preocupa com o movimento de inovação-permanência que ocorre nos momentos de reformas educacional-curriculares e infere que não só os reformadores, mas alguns historiadores do currículo, expressam a “crença mística” de poder romper completamente com o passado, o que seria admitir a possibilidade de transformação radical sem o cuidado de reconhecer o peso das continuidades no movimento histórico (GOODSON, 1995, p. 09-10). Assim, o autor reconhece a característica marcadamente estrutural dos códigos disciplinares, os quais são difíceis de serem rompidos.

Seguindo ainda os referenciais de Goodson também nos convém não somente por tomar o currículo oficial como base, mesmo que se parta do pressuposto de que não seja aplicado em sala de aula como preceituado, mas pelo motivo do autor atentar para o movimento de tradição-inovação curricular (seja na legislação, seja na prática) o que se coaduna com nosso objetivo de pesquisa, que é o de ver o que os currículos elaborados após o Regime Militar, em específico na década de 1990, propõem, como prescrições, ao ensino de História.

Para nós, o momento da criação da disciplina Estudos Sociais, em substituição à disciplina da História, configura-se como uma importante mudança curricular, assim como também considera Maria Auxiliadora Schmidt. Como dissemos, no período posterior a Ditadura Militar, ocorrem movimentos para superação desta configuração na esfera curricular da História escolar, promovendo-se a produção dos currículos em cada estado da federação. Assim, destacaremos o *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*, publicados em 1990, e os *Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º Ciclos)*

de 1998. No currículo oficial paranaense de 1990, percebem-se as tendências marxistas (na historiografia) e histórico-crítica (na pedagogia) como dominantes.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's) do Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos (de 5ª à 8ª séries), implantados em 1998, são apontados como um dos itens mais importantes das reformas educacionais do Brasil<sup>7</sup>. Para além disso, a implantação dos PCN's também é considerada como um marco crucial na reconstrução curricular da História no Brasil (SCHMIDT, 2011). Mas, efetivamente, notam-se reformas/aberturas propostas nos currículos da década de 90 do século passado, em especial, o currículo do Paraná ou dos PCN's, perceptíveis renovações no código curricular da História? Quais reformas pertinentes ao ensino de História o currículo do Paraná (1990) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) engendraram em seus textos? Superamos realmente um processo de crise/ruptura em relação aos discursos curriculares engendrados no processo de redemocratização/globalização, ou que observamos é um determinado código disciplinar contínuo? O reconhecimento de que o código curricular da História está sempre em crise, mas também de superação – por transformar-se conforme as mudanças do social – é o primeiro passo para iniciarmos adentrarmos novas reflexões e investigações.

Do latim, *curriculum*, significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Segundo Goodson (1995, p. 07), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Para Tomaz Tadeu da Silva, assim como para Goodson, “currículo é lugar, espaço, território. O

---

7 É importante destacar a publicação, em 2000, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, embora também faça prescrições à disciplina de História, não se configura enquanto objeto de estudo nesta pesquisa.

currículo é relação de poder”. É também o que o próprio termo diz: “trajetória, viagem, percurso”, mas da mesma forma é “autobiografia, curriculum vitae”, pois no currículo “se forja nossa identidade”: “O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. (SILVA, 1999, p. 150).

Datam do século XVI, os registros históricos de quando, e em que circunstância, aparece, pela primeira vez, a palavra curriculum aplicada aos meios educacionais. O currículo esteve ligado à ideia de “ordem como estrutura” e “ordem como sequência”, em função de determinada eficiência social. Assim, na Universidade de Leiden (1582), os registros constam que “tendo completado o curriculum de seus estudos” o certificado era concedido ao aluno. Na Universidade de *Glasgow* (1633) e na *Grammar School de Glasgow* (1643), o curriculum referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas (HAMILTON, 1992).

A obra “Didática Magna” de Comenius no século XVII também já mostrava a preocupação em organizar os saberes ensináveis e a forma de ensiná-los. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999) as teorizações sobre currículo são, no entanto, relativamente recentes e podem ser situadas no início do século XX. Nos Estados Unidos, é reconhecido o papel que desempenhou Franklin Bobbit, ao elaborar o primeiro tratado de currículo “The curriculum” (1918) e, posteriormente o “How make the curriculum” (1924).

Segundo Apple (1982, p. 106), Bobbit entende que o currículo deve ser estruturado em acordo com a nova necessidade econômica de especialização, cujo fundamento é a Administração Científica. A segunda revolução industrial corresponde ao advento de novas fontes



de energia (eletricidade e petróleo), da revolução dos transportes, da indústria automobilística, da aviação e das telecomunicações. Um novo tipo de mão-de-obra qualificada é exigido e os construtores da nova indústria são responsáveis pela sua formação. A expansão e o crescimento da economia, que marcam o início do século XX, têm como base a produção padronizada e em série para o consumo de massa. O taylorismo e o fordismo emergem como duas vertentes interligadas da organização científica do trabalho. Este modo de organizar o trabalho é transposto para pensar a organização racional do currículo. Podemos dizer que o modo tradicional de entender o currículo parte do objetivo em se formar perfil humano do trabalhador.

De lá para cá, diversas teorias sobre o currículo foram elaboradas, mas podemos adotar a divisão simplificada de Silva (1999): 1) modelo tradicional de currículo; 2) modelo crítico e 3) modelo pós-crítico. Tomaz Tadeu da Silva em seu livro “Documentos de Identidade: Uma introdução aos estudos do currículo” explica cada uma destas variantes curriculares. Argumenta Silva, que após este currículo “taylorista”, tradicional, algumas perspectivas curriculares trazem a crítica à sua intencionalidade de formar o trabalhador. Algumas vertentes teórico-críticas do currículo como a “nova sociologia da educação” cujo expoente seria o inglês Michael Young, passam a denunciar os currículos como lugar em que se busca promover aceitação, adaptação e ajuste. Outros expoentes da educação fazem quase o mesmo tipo de crítica, desde Paulo Freire a Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet nos anos 70 do século passado (SILVA, 1999). Silva acrescenta a importância de Michael Apple quando infere que existe o “currículo explícito” que

são as normas, valores e dispositivos ideológicos “oficiais”, como existe o “currículo oculto”, aquele reproduzido em sala de aula. Neste momento a ênfase ainda é sobre a escola como lugar em que se reproduz interesses das classes dominantes, mas Apple já menciona que esta “reprodução” não é tranquila, não é garantida no espaço escolar.

Henry Giroux, para Tomaz Tadeu da Silva, representa a ideia de currículo como política cultural, iniciando a teoria do currículo pós-crítica. Utilizando-se de conceitos provindos da Escola de Frankfurt, Giroux também critica o currículo como dispositivo das perspectivas dominantes e baseado em Gramsci, defende os professores como “intelectuais orgânicos” e/ou transformadores. Contudo, a escola não é mais ressaltada como lugar de reprodução, mas sim de possibilidades quanto à resistência em relação aos interesses de grupos dominantes. Paulo Freire também é visto por Silva (1999) como teórico da escola como possibilidade ao pensar que esta pode dar condições para que o sujeito construa seus próprios significados. No entanto, não cabe enquadrar Freire na linha pós-crítica, na medida em que segue uma orientação marxista, distanciando-se das concepções pós-estruturalistas ao enfatizar a conscientização e a emancipação humana. Isto nos mostra a dificuldade em classificar as vertentes curriculares.

Nos dias atuais, por exemplo, os teóricos do currículo mais utilizados para as pesquisas são Ivor Goodson e José Gimeno Sacristán, que estão entre as teorias críticas e pós-críticas. Também no Brasil, dizem Lopes e Macedo, as teorias do currículo recentes são marcadas pelo “hibridismo” (LOPES; MACEDO, 2002). De 1920 a 1980 o currículo no Brasil era uma mera transferência instrumental de

teorizações americanas com referencial tradicional. Paulo Freire inaugura um pensamento curricular diferente ao propor um currículo baseado na problematização da realidade pelo aluno para que este possa nela intervir (pedagogia do oprimido). Demerval Saviani pode ser também considerado um pensador sobre o currículo, considerando tanto a classificação curricular que empreende através das vertentes pedagógicas – o que pode ser visto em seu livro “Escola e Democracia” publicado em 1983<sup>8</sup> –, como a fundamentação do currículo que propõe – pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos. Saviani transfere a concepção gramsciana para a realidade escolar brasileira, no sentido de resgatar a essencialidade da escola e reorganizar seu ensino, de modo que o educando tenha acesso ao conhecimento científico, obtendo uma visão de mundo mais articulada (RAMOS, 2015, p. 110). Em síntese este currículo abarca a noção de que o aluno deve ter acesso ao “o conhecimento histórico acumulado pela humanidade como material de formação do ‘sujeito histórico’, capaz de questionar a realidade para nela intervir”. (RAMOS, 2015, p. 38). Contudo, Saviani não é o “fundador” desta pedagogia no Brasil, sendo José Carlos Libâneo aquele que defendeu inicialmente a ideia de que o povo deve ter acesso a todo conteúdo científico acumulado pela humanidade, como “arsenal” na luta pela emancipação.

Na história, este currículo pensado por Libâneo e Saviani como “todo” o conteúdo é chamado de “conteudismo”, sendo que se considera ideal que haja o maior conjunto de conceitos substanti-

---

<sup>8</sup> Saviani separa as tendências pedagógicas em: *tradicional*, *pedagogia nova* e *tecnicista*. Foram nomeadas de *crítico-reprodutivistas* as teorias desenvolvidas por Althusser (teoria da escola como aparelho ideológico do Estado), por Bourdieu e Passeron, (teoria do sistema de ensino como violência simbólica) e por C. Baudelot e R. Estabiet (teoria da escola dualista). Por fim, considera sua própria posição pedagógica como “progressista”.

vos possíveis. Reportando ao currículo escolar da História, esta “quantidade” de currículo não implica em mudanças significativas, ou seja, permanece a visão eurocêntrica, linear, cronológica dos conteúdos históricos. Já Paulo Freire, vem sendo retomado na última década quanto à reflexão sobre o ensino de história, em uma aproximação com os escritos de Jörn Rüsen, principalmente no que diz respeito ao conceito de formação humana baseada nas relações entre criticidade, *práxis* e humanismo (OLIVEIRA, 2012). Embora Paulo Freire e Demerval Saviani sejam as vezes postos como próximos ao terem o marxismo como referência, configuram duas formas de entenderem a educação que, no caso do ensino de história, implicam em diferenças significativas. Segundo Orso e Tonidandel, enquanto Paulo Freire defende uma “pedagogia libertadora”: “com a finalidade de alfabetizar, adquirir consciência social e lutar contra a pobreza, pela libertação” Saviani tecia críticas à esta pedagogia libertadora, por secundar a importância da transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados” (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 147).

ênfatizava a função política e social da escola, do trabalho permanente com os conhecimentos sistematizados, de modo que possibilitasse às classes populares as condições intelectuais para se inserirem e participarem efetivamente das lutas sociais e defenderem seus interesses individuais e de classe (ORSO; TONIDANDEL, 2013, p. 147).

Lembramos que estes autores, Paulo Freire, Libâneo e Saviani, não elaboraram currículos, mas serviram como base para construção de currículos. No caso do currículo paranaense de 1990, como veremos, destaca-se o papel de Saviani, citado dez vezes nas 209 páginas do currículo total.

## **CONSIDERAÇÕES (PRELIMINARES): SOBRE CURRÍCULO, CÓDIGO DISCIPLINAR E ENSINO DE HISTÓRIA**

Atualmente, vários brasileiros se destacam na explicação, problematização e análise sobre o currículo, entre eles: Tomaz Tadeu da Silva, que em 1990 em seus primeiros trabalhos, tende à utilização de referenciais marxistas (Bourdieu, Marx, Thompson, Raymond Willians) e posteriormente passa para referenciais pós-modernos (Foucault, Derrida, Deluze, Guattari e Lacan); Alfredo Veiga-Neto, importante pensador sobre o currículo sob referenciais pós-estruturalistas; Nilda Alves, que insere a categoria de “cotidiano” na reflexão sobre “currículo em rede” com articulação entre várias esferas (formação de professores, formação acadêmica, ação governamental, prática pedagógica e prática política) usando como fundamentação Michel de Certeau, Morin e Lefèbvre; Antonio Flávio Barbosa Moreira, que na década de 90 do século passado, utilizava-se de Apple, Giroux e Young, voltando-se paulatinamente para autores como Goodson, Ball e Popkewitz (LOPES, MACEDO, 2002); Sobre currículo escolar especificamente de história, por exemplo: Kátia Abud, que vem ao longo de sua carreira trabalhando com a história do currículo no Brasil com referenciais como Apple, Popkewitz, Bourdieu e mais recentemente com Rüsen e Isabel Barca. Abud em texto datado de 2011, “A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular” na revista “Educar em Revista”, tratou a permanência de conteúdos da História do Brasil nos programas escolares, considerando desde as primeiras formulações curriculares da disciplina nos programas do Colégio Pedro II até as propostas curriculares surgidas no final do século XX. Este texto de Kátia Abud nos foi útil na medida em que o conceito de código curricular

formulado por Raimundo Cuesta Fernández; Circe Maria Bittencourt assim como Kátia Abud, participou de várias reformulações curriculares. Bittencourt estudou o currículo de história a partir de variado referencial, de Apple a Michel de Certeau<sup>9</sup>; Maria do Carmo Martins e Cláudia Ricci tratam do currículo organizado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) na transição da década de 80 para 90 como resposta às demandas da redemocratização e utilizando-se principalmente de Goodson como referência; Selva Guimarães Fonseca tem ampla publicação de artigos e livros que tratam da questão do currículo de história, referenciando-se em autores de diferentes vertentes como Apple, Morin, Veiga-Neto e Goodson. Maria Auxiliadora Schmidt, que para falar de currículo, utiliza-se de autores como Goodson, Raymond Williams, Gimeno Sacristán e Cuesta Fernandez.

Como dissemos, na orientação de Ivor Goodson e Cuesta Fernandez, consideramos a relevância dos currículos prescritos, destacando a necessidade de aprofundamento de pesquisas, no caso, especialmente no contexto pós-Regime Militar, os quais configuram contraposições, convergências e divergências. A análise destes currículos, como voltados aos efeitos teóricos e práticos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de História, no futuro, implica no reconhecimento de que estes integram a caracterização de uma disciplina escolar. Deste modo, a análise sob o olhar do historiador deve direcionar-se na problematização do texto curricular, sob o foco de alguns questionamentos, tais como: quais metodologias são por eles propostas? Quais são os fundamentos teóricos? Qual tipo de cognição histórica propõem? Quais autores se utilizam? Quais

---

9 Mais adiante falaremos mais sobre Circe Bittencourt, pelo fato de ter liderado a equipe que produziu os Parâmetros Curriculares Nacionais de História.

correntes historiográficas os compõem? Quais correntes pedagógicas lhes são pertinentes? Quais são os seus autores – e que formação apresentam? Apontam divergências ou convergências entre si?

A partir de novas inferências às fontes, no caso as prescrições curriculares em torno do ensino de História escolar, esperamos constituir, de alguma forma, possibilidades de inferências compromissadas com as demandas contemporâneas, fomentando debates acerca do pensar e do ensinar História, reconhecendo essas discussões iniciais para a composição de trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p. 163-174.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus. A. Taborda de.; RANZI, Sirlei. M. Fischer. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: La Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

- FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, 1993.
- GASPARELLO, Arlete M. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.
- GASPARELLO, Arlete M. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice; GONTIJO, R; MAGALHAES, M. S. (Org.). **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, Ivor. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. **Teoria e Educação**, n. 6, 1992.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, nº 1, p. 9-45, 2001.
- LEFORT, Claude. O imaginário da crise. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p.27-45.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.



NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. **A relação ensino e aprendizagem como *práxis***: a Educação Histórica e a formação de professores. 214 fls. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2012.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia histórico-crítica e o Currículo Básico para A Escola Pública do PARANÁ – 1990: do mito à realidade **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144-158, dez. 2013.

PINTO JUNIOR, Arnaldo; BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARAES, Maria de Fátima. A BNCC em pauta: quando nós vamos estudar nossa história? In MOLINA; Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto (Org.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: Editora CRV, 2016

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986- 2002)**: cultura midiática, currículo e ação docente. Curitiba: Editora CRV, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, Mai/ago. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 3. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SOUZA, Rosa de Fátima de. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria de; MENDONÇA, Ana Valeska; CUNHA, Jorge Luiz da. **Escola, Culturas e Saberes**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2005.

URBAN, Ana Cláudia. O código disciplinar da didática da história nos manuais destinados à formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 58, set/2014p. 188-197.

[www.arcoeditores.com](http://www.arcoeditores.com)  
[contato@arcoeditores.com](mailto:contato@arcoeditores.com)  
(55)99723-4952



**ARCO**  
EDITORES ● ● ●