

ORGANIZADORES

Francisca Vilandia de Alencar

Ana Núbia Marques Duarte

Hanen Sarkis Kanaan

Solemar Guerra de Almeida

SABERES EM CONSTRUÇÃO

educação, cultura e desigualdades
nas relações sociais contemporâneas

volume I

The book cover features a complex collage of images and colors. On the left, there's a vertical strip showing a stack of books, an open book, and the profiles of three Black women looking upwards. A circular inset shows a map of South America with a network of lines connecting various points. The background is a mix of dark blue, teal, and orange-brown geometric shapes. Faint, handwritten-style text is visible in the background, particularly on the right side. The title 'SABERES EM CONSTRUÇÃO' is prominently displayed in large, bold, yellow and white letters. Below it, the subtitle 'educação, cultura e desigualdades nas relações sociais contemporâneas' is in white. The volume number 'volume I' is in a white box. At the bottom right, the location 'São Paulo', the year '2026', and the publisher's logo 'pimenta literatura' are listed.

ORGANIZADORES

Francisca Vilandia de Alencar

Ana Núbia Marques Duarte

Hanen Sarkis Kanaan

Solemar Guerra de Almeida

SABERES EM CONSTRUÇÃO

educação, cultura e desigualdades
nas relações sociais contemporâneas

volume I

| São Paulo | 2026 |

 pimenta
literatura

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S115

Saberes em construção: educação, cultura e desigualdades nas relações sociais contemporânea / Organização Francisca Vilandía de Alencar... [et al.]. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Demais organizadores: Ana Núbia Marques Duarte, Hanen Sarkis Kanaan, Solemar Guerra de Almeida.

Saberes em Construção. Volume I

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-747-7

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7

1. Educação. 2. Cultura. 3. Desigualdades sociais. 4. Produção do conhecimento. 5. Relações sociais. I. Alencar, Francisca Vilandia de (Org.). II. Duarte, Ana Núbia Marques Duarte (Org.). III. Kanaan, Hanen Sarkis (Org.). IV. Almeida, Solemar Guerra de (Org.). V. Título.

CDD: 370.19

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – Cultura e Sociedade

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/O

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Bibliotecária	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em edição	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Chat GPT - AI Generator, creativedia.studio, Freepik - Magnific.com
Tipografias	Acumin, Belarius Sans, Lucida Fax
Revisão	As organizadoras
Organizadoras	Francisca Vilandia de Alencar Ana Núbia Marques Duarte Hanen Sarkis Kanaan Solemar Guerra de Almeida

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Apresentação.....	13
--------------------------	-----------

Francisca Vilandia de Alencar

Prefácio.....	18
----------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Francisca Vilandia de Alencar

Helena da Silva Lopes

Nayara Costa Guimarães

Núbia Barros Matias

Weliton Tavares Vieira

A colonialidade da citação:

ABNT, invisibilidade da intelectualidade brasileira

e os recortes de raça e gênero.....	22
-------------------------------------	-----------

CAPÍTULO 2

Elma Mota dos Santos Gonçalves

Francisca Vilandia de Alencar

Jaqueline de Araujo Silvestre Batista

Marina Pires Barbosa

Inclusão digital e pensamento

computacional no currículo escolar:

tendências, enfoques e concepções

nas pesquisas educacionais (2015-2025).....	60
---	-----------

CAPÍTULO 3

Joseângela Oliveira Santana

Francisca Vilandia de Alencar

José Afro:

a história que um sobrenome carrega.....	92
--	-----------

CAPÍTULO 4

Leidiane Rodrigues de Sousa

Romenha Lima da Paz

Francisca Vilandia de Alencar

Híza da Paz Rodrigues Vieira

Feminismo negro no Brasil:

trajetórias históricas, práticas sociais

e experiências de mulheres negras..... 112

CAPÍTULO 5

Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo

Natália Mesquita Avelar

Telmary Netto Cerqueira Leão

Maria Luiza Fernandes Silva

Núbia Barros Matias

**Construindo identidades
através da história:**

uma análise teórica da identidade

na história cultural..... 138

CAPÍTULO 6

Suely Gonçalves de Souza

Francisca Vilandia de Alencar

Valdir Alves de Moura Júnior

Marina Pires Barbosa

Dilma Rousseff:

trajetória política e crise

do Estado brasileiro (1960-2016)..... 162

CAPÍTULO 7

Wendell Siqueira Marinho

Suely Gonçalves de Souza

Reylane Dantas Pereira Caires

Relna Fagundes Fernandes

Nair Souza dos Santos

**Educação de jovens
e adultos no Brasil:**

trajetória histórica, disputas curriculares

e desafios para a formação crítica..... 186

CAPÍTULO 8

Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro

As violações do direito constitucional à vida dos jovens negros em Caxias-MA (2010-2014).....	216
--	------------

CAPÍTULO 9

Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro

Homicídio da juventude negra no Maranhão: uma vedação ao direito constitucional à vida (2017-2019).....	241
--	------------

CAPÍTULO 10

Andrezza Valentina Almeida da Costa

Simone Silva de Silveira

Agatha Lorrana de Oliveira Cardoso

Shirli Mendonça Marques

Governança em redes interorganizacionais: o que é - o que não é.....	266
---	------------

CAPÍTULO 11

Secília Rodrigues Rosa

Joseângela Oliveira Santana

Deuzilene Machado Rocha Leal

O colonizado: perspectivas do colonialismo e identidade africana.....	283
--	------------

CAPÍTULO 12

Suely Gonçalves de Souza

Francisca Vilândia de Alencar

Valdir Alves de Moura Júnior

Maria Luiza Fernandes Silva

Escola unitária e hegemonia em Gramsci: educação e luta de classes.....	300
--	------------

CAPÍTULO 13

Wendell Siqueira Marinho

Suely Gonçalves de Souza

Reylane Dantas Pereira Caires

Rosa Marineide Mendes da Cruz

Marina Pires Barbosa

Educação de jovens

e adultos no Brasil:

desigualdade de classe, políticas educacionais

e os desafios do PROEJA e EJA-TEC..... 336

CAPÍTULO 14

Joseângela Oliveira Santana

Ações integradas da rede municipal

no combate à violência doméstica

em Caldas Novas (2016-2021)..... 364

CAPÍTULO 15

Suely Gonçalves de Souza

Wendell Siqueira Marinho

Valdir Alves de Moura Júnior

Marina Pires Barbosa

Relna Fagundes Fernandes

Trabalho e educação no Brasil:

hegemonia e reprodução das relações de classe..... 389

Sobre as organizadoras..... 419

Sobre as autoras e os autores..... 420

Índice remissivo..... 427

APRESENTAÇÃO

O presente volume inaugura a coletânea “SABERES EM CONSTRUÇÃO: educação, cultura e desigualdades nas relações sociais contemporâneas” e se organiza a partir de um eixo analítico que recusa a fragmentação entre temas e assume, como princípio, a compreensão de que a produção do conhecimento se inscreve em relações históricas, sociais e políticas. Ao reunir quinze capítulos, a obra não apenas percorre diferentes objetos de pesquisa, mas evidencia que ciência, educação, cultura e direito constituem dimensões articuladas de uma mesma totalidade social.

O Capítulo 1 - A COLONIALIDADE DA CITAÇÃO: ABNT, INVISIBILIDADE DA INTELLECTUALIDADE BRASILEIRA E OS RECORTES DE RAÇA E GÊNERO estabelece o eixo estruturante da obra ao realizar um deslocamento analítico de grande relevância: ao invés de tratar a citação como procedimento técnico, o texto a compreende como tecnologia de poder. A análise demonstra que a norma, ao padronizar a forma de nomear, produz efeitos concretos de invisibilização, especialmente em um contexto marcado por desigualdades raciais e de gênero. Ao tensionar a naturalização das normas da ABNT, o capítulo não apenas problematiza a forma, mas revela os mecanismos pelos quais a ciência organiza sua memória e distribui reconhecimento.

Essa chave de leitura se desdobra no Capítulo 2 - INCLUSÃO DIGITAL E PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: tendências, enfoques e concepções nas pesquisas educacionais (2015-2025), que analisa a incorporação das tecnologias digitais no campo educacional não como avanço neutro, mas como expressão de determinadas concepções de formação. O texto evidencia que a centralidade atribuída ao pensamento computacional

se articula a uma lógica que privilegia competências operacionais, tensionando a formação teórica e evidenciando disputas em torno do próprio sentido da educação.

No Capítulo 3 - JOSÉ AFRO: A HISTÓRIA QUE UM SOBRENOME CARREGA, a reflexão ganha densidade ao deslocar a análise para o campo da nomeação e da memória. O texto revela que o nome não é apenas um identificador, mas um lugar de inscrição histórica, atravessado por processos de racialização, apagamento e resistência. Ao acompanhar a trajetória vinculada ao sobrenome "Afro", o capítulo explicita como a história se materializa nos sujeitos, evidenciando que identidade e memória não são categorias abstratas, mas construções sociais profundamente marcadas por relações de poder.

Essa discussão se articula com o Capítulo 4 - FEMINISMO NEGRO NO BRASIL: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS, PRÁTICAS SOCIAIS E EXPERIÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS, que apresenta uma análise consistente das contribuições do feminismo negro, evidenciando sua centralidade na compreensão das desigualdades estruturais. O texto não se limita à descrição de um movimento, mas explicita como a articulação entre raça, gênero e classe produz uma leitura crítica da sociedade brasileira, tensionando categorias universalizantes e evidenciando experiências historicamente silenciadas.

O Capítulo 5 - CONSTRUINDO IDENTIDADES ATRAVÉS DA HISTÓRIA: UMA ANÁLISE TEÓRICA DA IDENTIDADE NA HISTÓRIA CULTURAL aprofunda o debate ao problematizar a própria noção de identidade. Ao dialogar com a história cultural, o texto evidencia que as identidades são produzidas em processos históricos, atravessadas por representações, disputas simbólicas e práticas sociais. Trata-se de uma reflexão que contribui para deslocar visões essencialistas, reafirmando o caráter relacional e processual das identidades.

O Capítulo 6, “DILMA ROUSSEFF: TRAJETÓRIA POLÍTICA E CRISE DO ESTADO BRASILEIRO (1960-2016)”, introduz uma análise que articula história política e estrutura estatal. Ao examinar a trajetória de Dilma Rousseff, o texto evidencia que a crise do Estado brasileiro não pode ser compreendida como evento isolado, mas como expressão de contradições históricas mais amplas, relacionadas às disputas pelo controle político e à reorganização das forças sociais no país.

No Capítulo 7, “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: trajetória histórica, disputas curriculares e desafios para a formação crítica”, a obra retoma o campo educacional ao evidenciar que a EJA se constitui como espaço de disputa entre projetos formativos distintos. Ao percorrer sua trajetória histórica, o texto demonstra que as políticas educacionais voltadas a esse público estão profundamente condicionadas por desigualdades sociais, tensionando permanentemente a possibilidade de uma formação crítica.

A análise das desigualdades sociais ganha centralidade nos Capítulos 8 e 9, que tratam, respectivamente, de AS VIOLAÇÕES DO DIREITO CONSTITUCIONAL À VIDA DOS JOVENS NEGROS EM CAXIAS-MA (2010-2014) e HOMICÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA NO MARANHÃO: UMA VEDAÇÃO AO DIREITO CONSTITUCIONAL À VIDA (2017-2019). Em ambos, a articulação entre direito e realidade social evidencia a distância entre a normatividade jurídica e as condições concretas de existência. Os textos demonstram que a garantia formal de direitos não impede a produção sistemática da violência, revelando a seletividade das políticas e a persistência de desigualdades estruturais.

O Capítulo 10 - GOVERNANÇA EM REDES INTERORGANIZACIONAIS: O QUE É - O QUE NÃO É introduz uma discussão conceitual importante ao delimitar o campo da governança, evidenciando ambiguidades e usos imprecisos do termo. Ao realizar esse esforço de definição, o texto contribui para o rigor analítico e para a compreensão das formas contemporâneas de organização institucional.

As reflexões sobre colonialismo e identidade retornam com força no Capítulo 11 - O COLONIZADO: PERSPECTIVAS DO COLONIALISMO E IDENTIDADE AFRICANA, que evidencia os efeitos históricos da dominação colonial na constituição das identidades. O texto explicita como processos de imposição cultural e epistemológica incidem sobre a produção de subjetividades, ao mesmo tempo em que aponta para formas de resistência.

A densidade teórica se intensifica no Capítulo 12, "ESCOLA UNITÁRIA E HEGEMONIA EM GRAMSCI: EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES", no qual a educação é analisada a partir da categoria de hegemonia. O texto evidencia que a escola não pode ser compreendida fora das disputas pela direção intelectual e moral da sociedade, situando o processo educativo no interior das lutas de classe.

O Capítulo 13, "EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: desigualdade de classe, políticas educacionais e os desafios do PROEJA e EJA-TEC", retoma a EJA sob uma perspectiva mais diretamente vinculada às políticas públicas. Ao analisar programas específicos, o texto evidencia os limites estruturais dessas políticas diante das condições materiais de existência dos sujeitos, reforçando a centralidade da desigualdade de classe na organização do campo educacional.

No Capítulo 14, "AÇÕES INTEGRADAS DA REDE MUNICIPAL NO COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM CALDAS NOVAS (2016-2021)", a análise se volta para a articulação institucional no enfrentamento à violência doméstica. O texto evidencia a importância da atuação em rede, ao mesmo tempo em que explicita os limites dessas ações frente às determinações estruturais que sustentam a violência.

Por fim, o Capítulo 15, "TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: HEGEMONIA E REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES DE CLASSE", encerra o volume ao articular trabalho e educação como

dimensões inseparáveis da reprodução social. O texto demonstra que os processos educativos participam da manutenção das relações de classe, evidenciando que a escola se insere em disputas mais amplas pela organização da sociedade.

Tomados em conjunto, os capítulos deste volume evidenciam que a produção do conhecimento não pode ser compreendida como atividade neutra ou descolada da realidade social. Ao articular diferentes campos de investigação, a obra explicita que os saberes são produzidos no interior de relações históricas, atravessados por disputas e marcados por desigualdades estruturais.

Este volume inaugura, assim, um horizonte teórico que não apenas reúne pesquisas, mas afirma a necessidade de interrogar os próprios fundamentos da produção científica. Ao problematizar formas de legitimação, modos de escrita e categorias analíticas, a coletânea contribui para a construção de uma reflexão crítica sobre o conhecimento e suas condições de existência no contexto contemporâneo.

PREFÁCIO

Escrever o prefácio deste primeiro volume da coletânea **"SABERES EM CONSTRUÇÃO: educação, cultura e desigualdades nas relações sociais contemporâneas"** exige partir de uma constatação que, embora frequentemente silenciada no interior do campo acadêmico, estrutura profundamente a produção do conhecimento: a ciência não se organiza apenas por critérios de verdade, mas também por mecanismos históricos de legitimação que definem quem pode falar, como pode falar e sob quais condições será reconhecido.

Este volume se constrói a partir dessa inquietação. Ao reunir textos que interrogam práticas naturalizadas no cotidiano acadêmico, especialmente aquelas relacionadas à escrita, à citação e à produção intelectual, a obra desloca o olhar daquilo que se diz para as formas pelas quais se diz. Esse deslocamento não é meramente formal. Ele incide diretamente sobre o modo como o conhecimento é produzido, validado e circulado.

A escrita acadêmica, frequentemente apresentada como neutra e universal, carrega marcas profundas de sua constituição histórica. As normas, os formatos, os critérios de validação e os modos de reconhecimento intelectual não emergem de forma espontânea, mas resultam de processos situados no interior da formação da ciência moderna, profundamente articulados à expansão europeia e à organização de hierarquias globais do saber. Nesse sentido, pensar a ciência exige também pensar suas condições de possibilidade.

Ao discutir a citação acadêmica como tecnologia de poder, como fazem os textos que abrem este volume, evidencia-se que práticas consideradas técnicas operam como dispositivos de regulação

do campo científico. Nomear, referenciar, citar não são gestos neutros. São práticas que organizam a memória intelectual, definem centralidades e produzem apagamentos. A forma como um autor aparece no texto não é apenas uma escolha estilística; ela interfere diretamente em sua visibilidade e no reconhecimento de sua trajetória.

Essa reflexão dialoga com uma tradição crítica que compreende o conhecimento como parte das relações sociais. Em Karl Marx, a produção intelectual não se separa das condições materiais que a tornam possível. O conhecimento não paira acima da realidade social; ele é produzido no interior dela, atravessado por contradições, disputas e interesses. No campo científico, essas disputas se manifestam na definição dos critérios de validade, na construção dos cânones e na organização das referências.

Ao mesmo tempo, a leitura proposta neste volume se aproxima das contribuições de Aníbal Quijano, ao evidenciar que a colonialidade do saber não se restringe aos conteúdos, mas se inscreve também nas formas de produção e legitimação do conhecimento. A universalização de padrões euro-estadunidenses, frequentemente adotados como neutros, opera como mecanismo de subordinação de outras experiências históricas e intelectuais.

No contexto brasileiro, essa problemática adquire contornos específicos. A constituição tardia do sistema universitário, a dependência histórica de modelos externos e as desigualdades estruturais de raça, gênero e classe produzem um campo científico marcado por tensões entre reprodução e afirmação de uma produção intelectual própria. Nesse cenário, práticas aparentemente secundárias, como as normas de citação, revelam-se centrais para compreender os mecanismos de visibilidade e invisibilidade no interior da ciência.

O que este volume propõe, portanto, não é a recusa da norma, mas sua problematização. A padronização cumpre funções importantes na organização do conhecimento, na comunicação entre pares

e na circulação científica. No entanto, quando naturalizada, ela se converte em linguagem obrigatória, imune à crítica, operando como critério de exclusão simbólica e de reprodução de hierarquias epistêmicas.

Interrogar essas práticas é um passo necessário para o amadurecimento da ciência produzida no Brasil. Um campo científico que se consolida não pode se limitar à reprodução de modelos herdados. Ele precisa ser capaz de refletir sobre seus próprios dispositivos, avaliando em que medida continuam respondendo às condições atuais de produção do conhecimento e às exigências éticas de reconhecimento dos sujeitos que o produzem.

Este volume, nesse sentido, não apresenta respostas definitivas. Ele se insere em um movimento de abertura de questões, de tensionamento de certezas e de deslocamento de perspectivas. Ao problematizar a escrita acadêmica, a autoria e os modos de legitimação do conhecimento, os textos aqui reunidos contribuem para um debate que ultrapassa o plano técnico e alcança o núcleo das disputas no campo científico.

Há, ainda, um aspecto que considero importante destacar. A produção deste livro não se dá à margem das condições concretas que atravessam a pós-graduação brasileira. Produzir, escrever e publicar, no contexto atual, implica lidar com limites institucionais, exigências produtivistas e desigualdades de acesso que incidem diretamente sobre quem permanece e quem é silenciado. Nesse cenário, reunir pesquisas que se propõem a pensar criticamente a própria produção do conhecimento assume também um sentido político.

Se, como nos lembra Marx, os homens fazem sua própria história, ainda que sob condições que não escolhem, também é possível afirmar que produzimos conhecimento sob estruturas que nos antecedem, mas que podem ser interrogadas. É nesse espaço de tensão entre reprodução e possibilidade que este volume se insere.

Por isso, mais do que apresentar um conjunto de textos, este livro propõe um gesto: o de voltar o olhar para a própria ciência, interrogando seus fundamentos, suas práticas e seus efeitos. Trata-se de um convite à reflexão, mas também à responsabilidade, na medida em que reconhecer os limites das formas herdadas é condição para a construção de outras possibilidades de produção e circulação do conhecimento.

Francisca Vilandia de Alencar

Doutoranda em História pela Universidade
Federal de Goiás (UFG) e bolsista Capes.

1

*Francisca Vilândia de Alencar
Helena da Silva Lopes
Nayara Costa Guimarães
Núbia Barros Matias
Weliton Tavares Vieira*

A COLONIALIDADE DA CITAÇÃO:

ABNT, INVISIBILIDADE DA INTELLECTUALIDADE
BRASILEIRA E OS RECORTES DE RAÇA E GÊNERO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.1

RESUMO

O artigo analisa a citação acadêmica não apenas como um procedimento técnico neutro, mas como uma tecnologia de poder que organiza o diálogo científico e regula quem é consagrado como referência legítima no campo. Os autores argumentam que a adoção acrítica das normas da ABNT no Brasil reflete a colonialidade do saber, ao importar padrões euro-estadunidenses focados no sobrenome que destoam da cultura brasileira, a qual valoriza o prenome e os vínculos simbólicos. Esse modelo de citação "autor-data" opera uma economia do nome que transforma o autor em um marcador abstrato, deslocando a identidade e a trajetória social do sujeito para as referências finais e apagando-o durante o fluxo da leitura. Tal abstração é identificada como um dispositivo de invisibilização da intelectualidade, sobretudo os intelectuais negros(as) e as mulheres, pois neutraliza marcadores sociais fundamentais em um país marcado pelo racismo estrutural e pelo sexismo. A prática é associada ao conceito de epistemicídio, uma vez que permite a apropriação de conceitos de forma descontextualizada e esvaziada do sentido político e do lugar de fala de seus autores. Por fim, o texto sustenta que a maturidade da ciência brasileira exige uma revisão crítica desses dispositivos de legitimação, defendendo que nomear plenamente os autores é um ato de justiça epistêmica necessário para reconhecer a pluralidade e a integralidade dos sujeitos que produzem conhecimento.

Palavras-chave: comunicação científica; autoria intelectual; justiça epistêmica.

INTRODUÇÃO

A escrita acadêmica é atravessada por práticas que, de tão reiteradas, tornam-se invisíveis. Entre elas, a citação ocupa lugar central. Aprendida desde os primeiros contatos com a universidade como exigência técnica e ética, citar é apresentado como procedimento neutro, necessário à validação do conhecimento e à inserção do pesquisador em uma comunidade científica. Raramente, porém, essa prática é interrogada em sua dimensão histórica, cultural e política.

A inquietação que dá origem a este artigo emerge precisamente da experiência concreta de escrever, ler e circular textos acadêmicos no contexto brasileiro. Ao longo desse exercício, torna-se evidente que a forma como autores e autoras são citados, especialmente o uso exclusivo do sobrenome no interior do texto, produz efeitos que extrapolam a padronização técnica, incidindo sobre reconhecimento, visibilidade e memória intelectual.

No Brasil, diferentemente de contextos europeus e estadunidenses, o sobrenome não constitui o principal marcador de identificação social. A cultura brasileira privilegia o prenome, os nomes compostos e formas de nomeação que carregam vínculos afetivos, históricos e simbólicos. A adoção acrítica de um modelo de citação centrado no sobrenome produz, assim, um descompasso entre a norma acadêmica e as práticas culturais locais.

Esse descompasso não é apenas cultural, mas também político. Em um país marcado por desigualdades estruturais de raça e gênero, a forma como os sujeitos são nomeados no texto acadêmico interfere diretamente em quem é reconhecido como intelectual. Quando a autoria é reduzida a um marcador abstrato, as trajetórias sociais, os lugares de fala e as condições históricas de produção do conhecimento permanecem ocultos ao longo da leitura.

A citação acadêmica, nesse sentido, não se limita a remeter a uma fonte. Ela organiza o diálogo entre textos, estrutura argumentos e sinaliza pertencimento ao campo científico. Ao mesmo tempo, atua como tecnologia de poder, regulando quem pode ser lembrado, reiterado e consagrado como referência legítima. A técnica, ao se naturalizar, passa a operar como linguagem obrigatória da ciência.

As normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, especialmente aquelas relativas à citação e às referências, desempenham papel fundamental nesse processo. Criadas no contexto de institucionalização e modernização da ciência brasileira, essas normas respondem a demandas reais de padronização, comunicabilidade e circulação internacional do conhecimento. Contudo, sua aplicação tende a desconsiderar os efeitos simbólicos e sociais que produzem no interior de um campo científico historicamente desigual.

A reflexão que sustenta este artigo não parte da demonização da norma nem da negação de sua importância histórica. Ao contrário, reconhece-se que a padronização foi e continua sendo fundamental para a consolidação da ciência. O que se problematiza é a ausência de debate crítico sobre a adequação desses padrões a um contexto no qual a produção intelectual brasileira é diversa, madura e socialmente situada.

Nesse cenário, ganha relevância a seguinte questão norteadora: **de que modo a prática de citação acadêmica, conforme normatizada pela ABNT, produz efeitos de invisibilização da autoria no contexto brasileiro, especialmente quando atravessada pelos marcadores de raça e gênero?** Trata-se de interrogar não apenas a forma, mas os pressupostos históricos e culturais que sustentam essa forma.

O objetivo deste artigo é discutir a citação acadêmica como prática social historicamente constituída, analisando a importação e a naturalização de padrões euro-estadunidenses na normatização brasileira e examinando seus efeitos sobre o reconhecimento da

intelectualidade negra e feminina. O texto se configura como um ensaio teórico-reflexivo, ancorado em estudos sobre colonialidade do saber, comunicação científica e produção intelectual situada.

Ao longo do trabalho, a citação é analisada como tecnologia de poder no campo científico, articulada à história da normatização acadêmica e às dinâmicas de legitimação do conhecimento. Em seguida, examinam-se os efeitos dessa prática sobre a autoria, evidenciando como a abstração do nome contribui para o apagamento simbólico de sujeitos historicamente marginalizados no interior da ciência brasileira.

Inspirado por autoras e autores que compreendem o conhecimento como prática situada e atravessada por relações de poder, este artigo assume que problematizar a escrita acadêmica é também disputar os modos de produção da ciência. Questionar a naturalização das práticas citacionais não significa rejeitar o rigor científico, mas reafirmar que a ciência, enquanto prática histórica, deve ser capaz de refletir criticamente sobre seus próprios dispositivos.

Assim, ao retomar a citação não como gesto técnico isolado, mas como prática cultural e política, o texto busca contribuir para um debate necessário no campo acadêmico brasileiro. Em um contexto de ampliação do acesso à universidade e de fortalecimento da produção intelectual local, torna-se urgente interrogar se os modos pelos quais nomeamos nossos autores e autoras continuam respondendo às exigências éticas, culturais e epistêmicas do presente.

A CITAÇÃO ACADÊMICA COMO TECNOLOGIA DE PODER NO CAMPO CIENTÍFICO

A prática de citação acadêmica nasce vinculada à própria constituição da ciência moderna europeia, quando o conhecimento

passa a ser sistematicamente registrado, arquivado e submetido ao escrutínio público. Entre os séculos XVII e XVIII, com a criação das academias científicas e das primeiras revistas especializadas, como as *Philosophical Transactions* da Royal Society, a escrita científica assume centralidade como forma legítima de produção e circulação do saber. Citar, nesse momento, significa inscrever-se em uma comunidade intelectual emergente, marcada pela busca de regularidade, prova e reconhecimento entre pares.

Esse processo não ocorre de modo neutro. A ciência moderna se estrutura em oposição a outros regimes de saber, especialmente os conhecimentos transmitidos oralmente, os saberes populares, os conhecimentos produzidos fora da Europa e aqueles associados às mulheres, aos povos colonizados e às tradições não letradas. A exigência de referência escrita e de diálogo com autores reconhecidos passa a funcionar como critério de distinção entre o que é considerado científico e o que é relegado à condição de crença, opinião ou saber menor.

À medida que a ciência se institucionaliza, a citação deixa de ser apenas um gesto de diálogo intelectual e passa a cumprir uma função reguladora. Referenciar autores reconhecidos torna-se condição para que um texto seja aceito, publicado e legitimado. Forma-se, assim, um sistema de validação no qual o conhecimento não circula isoladamente, mas depende de sua inserção em cadeias de autoridade previamente constituídas.

No século XIX, com a consolidação das universidades modernas e a profissionalização da atividade científica, esse sistema se torna ainda mais rígido. A escrita acadêmica passa a obedecer a convenções formais cada vez mais precisas, e a citação assume caráter normativo. Não se trata apenas de reconhecer fontes, mas de demonstrar pertencimento a um campo científico específico, dominando sua linguagem, suas regras e seus critérios de legitimação.

Esse modelo, forjado no interior da experiência europeia, acompanha a expansão colonial e se impõe como padrão de cientificidade. A produção do conhecimento passa a ser hierarquizada em escala global, e os centros europeus e, posteriormente, estadunidenses, tornam-se referências obrigatórias. A citação desempenha papel central nesse processo ao estruturar fluxos de reconhecimento que reforçam a centralidade de determinados autores, instituições e tradições teóricas.

Aníbal Quijano demonstra que a colonialidade do saber não se limita ao conteúdo do conhecimento, mas se expressa também nas formas de sua produção e validação. As normas científicas modernas, ao serem universalizadas, operam como dispositivos que subordinam outras experiências históricas e epistemológicas, exigindo sua adequação a modelos externos para que sejam reconhecidas como legítimas (Quijano, 2005).

Na América Latina, a incorporação dessas normas ocorre em contextos marcados pela dependência política, econômica e cultural. As universidades e os sistemas de pesquisa se estruturam a partir de matrizes importadas, e a citação passa a funcionar como um dos principais mecanismos de inserção da produção local no circuito científico internacional. Publicar, citar corretamente e dialogar com determinados autores torna-se requisito para existir academicamente.

Esse movimento contribui para a naturalização de práticas que nem sempre dialogam com as realidades locais. A forma como os autores são nomeados, referenciados e apresentados nos textos acadêmicos passa a seguir padrões estrangeiros, tratados como universais. A norma se impõe como técnica, ocultando sua origem histórica e seus pressupostos culturais.

Como aponta Ana Carolina Barbosa Pereira, essa naturalização produz uma espécie de dependência acadêmica, na qual os critérios de qualidade e legitimidade científica são definidos a partir

de referenciais externos, frequentemente descolados das condições concretas de produção do conhecimento no Sul Global (Pereira, 2018). A citação, nesse contexto, deixa de ser apenas ferramenta de diálogo e passa a operar como filtro de reconhecimento.

Reconhecer o papel histórico da citação na estruturação das ciências não implica negar sua importância, mas situá-la em seu tempo e em suas funções. O desenvolvimento histórico do campo científico, especialmente no Brasil e na América Latina, coloca a necessidade de interrogar práticas herdadas, não para rejeitá-las, mas para avaliar se continuam respondendo às condições atuais de produção intelectual e às formas locais de reconhecimento dos sujeitos que produzem conhecimento.

No Brasil, a institucionalização da ciência ocorre de forma tardia quando comparada ao eixo europeu. As primeiras universidades só se consolidam no século XX, e a organização da pesquisa científica passa a depender fortemente de modelos importados. Nesse cenário, as formas de escrita e citação acadêmica chegam como parte de um pacote civilizatório, associado à ideia de modernização e progresso científico, sem que houvesse espaço significativo para problematizar sua adequação às dinâmicas locais.

A criação de agências de fomento, associações científicas e sistemas de avaliação acadêmica intensifica esse processo. A partir da segunda metade do século XX, publicar em periódicos reconhecidos, seguir normas padronizadas e adotar formatos específicos de citação tornam-se critérios centrais de validação da produção científica. A citação deixa de ser apenas prática intelectual e passa a funcionar como requisito institucional para a existência acadêmica.

É nesse contexto que normas técnicas ganham centralidade. Elas cumprem papel organizador fundamental, permitindo padronização, comunicação entre áreas e circulação do conhecimento. Ao mesmo tempo, essas normas cristalizam escolhas históricas

específicas, transformando convenções situadas em exigências universais. A técnica se autonomiza da reflexão crítica e passa a ser aplicada como fim em si mesma.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas surge nesse cenário como instituição responsável por sistematizar padrões para diferentes campos, inclusive o acadêmico. Ao adaptar modelos internacionais de normalização, a ABNT contribui para a inserção da produção científica brasileira em circuitos mais amplos de circulação do conhecimento. Essa função é inegável e historicamente relevante para a consolidação da ciência no país.

No entanto, a adaptação desses modelos ocorre sem um debate aprofundado sobre suas implicações culturais e epistemológicas. As normas de citação são incorporadas como linguagem técnica obrigatória, descoladas das formas sociais de nomeação e reconhecimento dos sujeitos no contexto brasileiro. A escrita acadêmica passa a operar segundo uma lógica que privilegia a padronização em detrimento da singularidade das trajetórias intelectuais.

Para compreender melhor esse movimento, é possível sintetizar os principais momentos históricos da consolidação da citação acadêmica e de sua normatização.

Quadro 1 - Etapas históricas da consolidação da citação acadêmica

Etapas históricas	Características centrais
Ciência moderna europeia	Escrita como prova, diálogo entre pares, surgimento das academias
Século XIX	Institucionalização universitária e normatização da escrita
Expansão colonial	Universalização de padrões europeus de cientificidade
Século XX no Brasil	Importação de modelos científicos e normalização técnica
Atualidade	Produção científica local consolidada e tensões normativas

Fonte: elaborado pelos/as autores/as (2026).

À medida que a produção científica brasileira se amplia e se diversifica, surgem tensões entre a norma herdada e as formas locais de reconhecimento intelectual. A padronização excessiva tende a invisibilizar dimensões fundamentais da autoria, como pertencimento social, gênero, raça e trajetória acadêmica. O nome passa a operar apenas como referência formal, esvaziado de significado social.

Essa dinâmica não resulta de má-fé institucional, mas da própria lógica de funcionamento dos sistemas científicos modernos, que privilegiam a comparabilidade e a mensuração. Avaliar, classificar e ranquear exigem abstração. Contudo, quando essa abstração se torna hegemônica, ela produz efeitos de apagamento, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas, como o brasileiro.

Paulo Freire alerta que toda técnica carrega uma visão de mundo, ainda que se apresente como neutra. Aplicada à citação acadêmica, essa reflexão permite compreender que as normas não apenas organizam o texto, mas moldam o modo como os sujeitos são reconhecidos no interior do campo científico. Nomear é um ato político, mesmo quando mediado por convenções técnicas (Freire, 1996).

O desenvolvimento histórico das ciências no Brasil coloca, portanto, uma questão incontornável: como conciliar a necessidade de padronização, fundamental para a comunicação científica, com o reconhecimento das especificidades culturais e sociais que atravessam a produção do conhecimento? Essa tensão não se resolve pela rejeição das normas, mas pela problematização de seus pressupostos e efeitos.

A padronização científica global impõe o sobrenome como o marcador primordial de autoria, uma convenção que se alinha às práticas sociais da Europa e dos Estados Unidos para organizar referências de maneira eficiente. No entanto, quando essa norma é transposta para o contexto brasileiro, surge uma tensão significativa, pois a cultura local privilegia formas de tratamento e reconhecimento baseadas no primeiro nome ou em identificações híbridas, tanto no cotidiano quanto nos meios intelectuais e artísticos. Essa divergência

evidencia o desafio de conciliar a necessidade de normas universais de comunicação com as especificidades culturais e sociais que atravessam a produção do conhecimento no Brasil.

Ao reduzir o autor a um sobrenome, a escrita acadêmica promove um deslocamento simbólico que transforma o sujeito social em um mero código técnico, o que pode afetar a forma como a trajetória intelectual é percebida e lembrada. Diante desse cenário, o amadurecimento do campo científico brasileiro exige que a citação seja tratada como um objeto de reflexão crítica, e não apenas como uma exigência técnica. Interrogar essas práticas herdadas é um passo essencial para desenvolver formas de reconhecimento da autoria que sejam mais sensíveis ao contexto local e que cumpram sua função organizadora sem produzir apagamentos desnecessários

Essa lógica se intensifica em um país marcado por múltiplas pertencças culturais e por uma história de apagamentos sistemáticos. A norma citacional opera por abstração, apagando marcas que, no contexto brasileiro, são centrais para a identificação dos sujeitos. A padronização transforma a diversidade de nomes em unidades equivalentes, homogeneizando aquilo que, socialmente, é plural.

Para tornar mais visível esse contraste entre norma e prática social, é possível sistematizar as diferenças entre os contextos de origem da norma e o contexto brasileiro.

Quadro 2 - Nomeação acadêmica e contextos culturais

Aspecto	Contexto euro-estadunidense	Contexto brasileiro
Forma dominante de identificação	Sobrenome	Prenome ou nome composto
Função social do sobrenome	Central	Secundária ou contextual
Nomeação acadêmica	Alinhada à prática social	Distanciada da prática social
Efeito simbólico	Continuidade identitária	Ruptura entre autor e texto

Fonte: elaborado pelos/as autores/as (2026).

O quadro evidencia que a norma citacional não é culturalmente neutra, operando de modo desigual conforme o contexto em que é aplicada.

Esse descompasso entre norma e prática social tende a ser naturalizado no cotidiano acadêmico. Aprende-se a citar antes mesmo de refletir sobre o que significa nomear. O domínio da técnica passa a ser confundido com rigor científico, enquanto as implicações culturais da norma permanecem fora do debate metodológico e epistemológico.

A naturalização do sobrenome como referência única reforça a ideia de que o conhecimento deve ser dissociado do sujeito que o produz. O texto circula, a referência se repete, mas a pessoa desaparece. Esse processo favorece a abstração necessária aos sistemas de avaliação e indexação, mas produz efeitos simbólicos que não são igualmente distribuídos entre todos os sujeitos do campo científico.

Em contextos marcados por desigualdades estruturais, a abstração não opera de forma neutra. Ao reduzir o autor a um marcador formal, a norma citacional tende a reforçar assimetrias pré-existentes, especialmente quando determinados grupos historicamente tiveram sua presença intelectual negada ou silenciada. A técnica não cria a desigualdade, mas pode contribuir para sua reprodução.

Paulo Freire insistia que a neutralidade é uma forma de ocultamento. Quando práticas técnicas são apresentadas como desprovidas de historicidade, elas se tornam imunes à crítica. No campo acadêmico, essa imunização dificulta a percepção de que as normas de citação também participam da produção de sentidos sobre quem pode ser reconhecido como autor e sob quais condições (Freire, 1996).

O amadurecimento da ciência brasileira impõe uma reflexão inadiável sobre as normas de citação, que deixam de ser meras exigências técnicas para se tornarem objetos de reflexão crítica sobre o reconhecimento da autoria. Embora a padronização seja fundamental

para a comunicação e indexação global, a imposição do sobrenome como marcador primordial — uma convenção alinhada a contextos europeus e estadunidenses — entra em conflito com a especificidade cultural brasileira, que privilegia o primeiro nome ou formas híbridas de identificação. Assim, o desafio atual não é negar a norma, mas problematizar seus efeitos para garantir que a consolidação da produção intelectual local preserve o nome como parte constitutiva da presença do sujeito no campo científico.

Dentro do ecossistema de métricas e bases de dados, a redução do autor a um sobrenome funcional gera um deslocamento simbólico, transformando o pesquisador de um sujeito social em um mero código técnico. Essa racionalidade técnica facilita a comparabilidade e a escala da ciência contemporânea, mas pode produzir apagamentos desnecessários de trajetórias intelectuais singulares ao promover uma homogeneização que, muitas vezes, torna as desigualdades menos visíveis. Portanto, interrogar essas práticas herdadas é um passo essencial para que a ciência produzida no Brasil seja reconhecida de forma plural e historicamente consciente, ajustando as ferramentas de organização para que sejam mais sensíveis ao contexto em que o conhecimento é gerado.

O desenvolvimento histórico dessas práticas revela que a técnica não é exterior ao poder, mas um de seus modos de operação. A citação, ao padronizar a forma de nomear, contribui para a construção de um campo científico aparentemente homogêneo, no qual as diferenças são diluídas em favor de uma linguagem comum. Essa homogeneização, contudo, não elimina as desigualdades; apenas as torna menos visíveis.

No contexto brasileiro, essa dinâmica adquire contornos específicos. A diversidade cultural, linguística e social que atravessa a produção intelectual do país entra em fricção com normas que pressupõem uniformidade. A tensão entre norma e experiência social não se manifesta apenas no conteúdo das pesquisas, mas também na forma como seus autores são apresentados, lembrados e reconhecidos.

Para sintetizar os efeitos estruturais discutidos ao longo desta seção, o quadro a seguir organiza as principais funções e impactos da citação no campo científico.

Quadro 3 - Funções e efeitos da citação acadêmica no campo científico

Função da citação	Efeito pretendido	Efeito produzido
Organização do conhecimento	Continuidade e diálogo científico	Hierarquização de autores
Padronização	Comunicação entre pares	Abstração do sujeito
Indexação	Visibilidade e circulação	Invisibilização de trajetórias
Avaliação	Comparabilidade	Reprodução de desigualdades

Fonte: elaborado pelos/as autores/as (2026).

O quadro evidencia que os efeitos da citação extrapolam sua finalidade declarada, incidindo sobre a forma como o campo científico reconhece seus sujeitos.

Esses efeitos não decorrem de desvios individuais, mas do funcionamento regular do sistema científico. A crítica aqui formulada não se dirige aos pesquisadores que aplicam as normas, mas às estruturas que naturalizam determinadas práticas como únicas possíveis. Questionar a citação como tecnologia de poder é, portanto, questionar a própria organização do campo científico contemporâneo.

Esse questionamento ganha densidade quando se reconhece que o campo científico não é estático. As formas de produção e circulação do conhecimento se transformam, assim como os sujeitos que nele atuam. O crescimento da produção científica brasileira, a ampliação do acesso à universidade e a emergência de novas vozes intelectuais tensionam práticas herdadas de outros tempos e contextos.

A permanência acrítica das normas de citação reflete um descompasso entre a produção intelectual contemporânea

e os mecanismos que a regulam, transformando a técnica em um fim em si mesma e ocultando sua natureza como resultado de escolhas históricas, culturais e políticas. Em vez de aceitar a imobilidade dessas normas, é fundamental desnaturalizar as práticas consolidadas e reconhecer que a verdadeira fidelidade à ciência reside na capacidade de adaptar tais mecanismos às transformações do campo científico e às condições mutáveis de produção do conhecimento

Portanto, faz-se necessário reconhecer que a citação, longe de ser detalhe periférico da escrita acadêmica, constitui prática central na organização do saber. É a partir dessa compreensão que se abre espaço para discutir, nas seções seguintes, como essa tecnologia de poder incide de forma desigual sobre determinados sujeitos, especialmente quando atravessada pelas dimensões de raça e gênero no contexto brasileiro.

ABNT E A IMPORTAÇÃO ACRÍTICA DE PADRÕES EURO-ESTADUNIDENSES

A institucionalização das normas acadêmicas no Brasil ocorre em um momento histórico marcado pelo esforço de modernização das estruturas científicas e administrativas do país. A criação da Associação Brasileira de Normas Técnicas, em 1940, insere-se nesse projeto, voltado à padronização de procedimentos e à integração do Brasil a circuitos internacionais de produção técnica e científica. No campo acadêmico, essa padronização passa a ser entendida como condição para o reconhecimento da ciência produzida no país.

As normas de citação, nesse contexto, não são elaboradas a partir de uma tradição intelectual local, mas adaptadas de modelos estrangeiros já consolidados, sobretudo europeus e estadunidenses. A adoção desses referenciais atende à necessidade de comunicação

científica em escala internacional, mas também incorpora, de forma pouco problematizada, pressupostos culturais e epistemológicos próprios de seus contextos de origem.

A consolidação da ABNT como referência normativa coincide com a expansão do ensino superior e da pesquisa científica no Brasil, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Universidades, programas de pós-graduação e periódicos científicos passam a exigir conformidade estrita às normas técnicas como critério de qualidade, rigor e cientificidade, associando o domínio da forma normativa à legitimidade do conteúdo produzido.

Nesse processo, a norma deixa de ser percebida como convenção histórica e passa a operar como linguagem obrigatória do campo acadêmico. Aprender a citar segundo a ABNT torna-se parte do processo de socialização científica, frequentemente desvinculado de qualquer reflexão sobre a origem dessas regras ou sobre seus efeitos simbólicos. A técnica se naturaliza, enquanto sua historicidade se apaga.

A importação desses padrões ocorre em um contexto de assimetria entre os sistemas científicos. Países centrais exportam modelos, enquanto países periféricos os incorporam como condição de reconhecimento. Como observa Aníbal Quijano, a colonialidade do saber se expressa precisamente na universalização de formas particulares de produzir e validar o conhecimento, tratadas como neutras e superiores (Quijano, 2005).

Para compreender melhor esse processo, é importante visualizar como a normatização acadêmica se estrutura a partir de diferentes escalas de poder e influência.

Quadro 4 - Origem e circulação dos padrões normativos acadêmicos

Escala	Características
Países centrais	Produção e consolidação de modelos normativos
Circulação internacional	Difusão dos padrões como universais
Países periféricos	Adoção como requisito de legitimidade
Instituições nacionais	Aplicação normativa sem debate histórico
Prática acadêmica	Naturalização da técnica

Fonte: elaborado pelos/as autores/as (2026).

O quadro evidencia que a normatização não é apenas técnica, mas atravessada por relações históricas de poder.

No Brasil, a incorporação das normas da ABNT ocorre paralelamente à consolidação de uma comunidade científica local. Contudo, a adaptação das regras privilegia a fidelidade formal aos modelos importados, em detrimento de uma reflexão sobre sua adequação às práticas culturais brasileiras. A forma de citar passa a ser ensinada como requisito incontornável, sem espaço para questionar se essa forma reconhece plenamente os sujeitos que produzem o conhecimento.

A exigência do uso exclusivo do sobrenome no interior do texto exemplifica esse deslocamento cultural. Trata-se de uma convenção coerente com contextos nos quais o sobrenome ocupa lugar central na identificação social, mas que, ao ser aplicada no Brasil, produz estranhamento e distanciamento simbólico. A norma técnica passa a operar contra práticas sociais amplamente compartilhadas.

Esse distanciamento é reforçado pelo modo como a norma é mobilizada nos processos avaliativos. Trabalhos que não seguem rigorosamente o padrão são desqualificados antes mesmo de seu conteúdo ser considerado. A forma se antepõe ao conteúdo, e a norma

se transforma em mecanismo de exclusão simbólica, sobretudo para aqueles que ingressam mais recentemente no campo acadêmico.

Ana Carolina Barbosa Pereira problematiza esse movimento ao discutir a dependência acadêmica e a reprodução acrítica de padrões epistemológicos do Norte Global. Para a autora, a naturalização dessas práticas reforça uma mentalidade cativa, na qual a legitimidade do conhecimento produzido localmente depende de sua conformidade a modelos externos (Pereira, 2018).

Reconhecer a função organizadora da ABNT não implica negar sua importância histórica para a consolidação da ciência brasileira. O que se coloca em questão é a ausência de debate crítico sobre os limites dessas normas em um contexto no qual a produção intelectual local é robusta, diversa e socialmente situada. A maturidade científica do país exige a capacidade de interrogar padrões herdados, avaliando seus efeitos sobre o reconhecimento da autoria e do conhecimento produzido.

A norma de citação no sistema autor-data, tal como difundida no Brasil, opera por uma economia do nome: no corpo do texto, reduz-se a autoria a um marcador mínimo, geralmente o sobrenome, seguido do ano. Essa economia é apresentada como solução de clareza e padronização, mas ela também produz um efeito de abstração do sujeito, tornando a autoria uma etiqueta formal. O que circula com facilidade é a referência; o sujeito, com sua história e posição, fica deslocado para o rodapé das referências finais.

Esse deslocamento tem efeitos objetivos na leitura. No fluxo do texto, o leitor encontra uma sequência de sobrenomes que, na prática, funcionam como sinais de autoridade. Em áreas de alta dependência bibliográfica, o acúmulo de certos sobrenomes opera como prova de filiação disciplinar. Assim, citar corretamente não apenas evita erro formal; sinaliza pertencimento, familiaridade com cânones e alinhamento com expectativas acadêmicas consolidadas.

Acontece que esse mecanismo de pertencimento não se distribui igualmente. Em contextos periféricos, há uma pressão para demonstrar diálogo com tradições do Norte Global, porque elas são tratadas como referência universal. O sistema normativo, quando aplicado sem reflexão, contribui para reforçar essa pressão: ele organiza a autoridade no texto por marcas formais e facilita a reprodução de repertórios já consagrados (Quijano, 2005).

No cotidiano universitário, essa forma de citar se liga aos dispositivos de avaliação. Bancas, pareceres e revistas frequentemente transformam a norma em critério preliminar de qualidade: primeiro se julga a forma, depois o conteúdo, se houver tempo. A norma técnica, assim, funciona como porta de entrada e, ao mesmo tempo, como barreira silenciosa. A escrita se torna, muitas vezes, prova de disciplina institucional mais do que espaço de elaboração intelectual.

Esse funcionamento não deve ser lido como perversidade individual, mas como traço estrutural do campo científico. Quando a forma normativa é convertida em requisito absoluto, ela favorece a reprodução de um padrão de escrita que privilegia quem já foi socializado nesse código. O resultado tende a ser a naturalização de um "português acadêmico" e de uma "citação acadêmica" que se aprendem como obediência, e não como reflexão sobre o conhecimento.

Para tornar verificável esse argumento, o quadro a seguir discrimina regras operacionais associadas à citação autor-data, os efeitos práticos no texto e os pontos em que a instituição geralmente cobra conformidade.

Quadro 5 - Norma autor-data e efeitos práticos no texto acadêmico

Elemento normativo (operacional)	Como aparece no texto	Efeito prático observável	Onde costuma ser cobrado (verificável)	Implicação para reconhecimento/autoria
Identificação reduzida do autor no corpo do texto (sobrenome + ano)	"Sobrenome (ano)" ou "(SOBRENOME, ano)"	Autor vira marcador formal; identidade deslocada para referências	Manuais institucionais; orientações de revista; checklists de submissão	Abstração do sujeito; ênfase na autoridade, não na trajetória
Padrão de repetição de sobrenomes ao longo do argumento	Sequências de "Sobrenome (ano)"	Produz "cadeias de autoridade" e reforça cânones	Pareceres e bancas ao exigir "base teórica consistente"	Reforço de repertórios consagrados; silenciamentos
Separação rígida entre corpo do texto e lista final de referências	Nome completo e detalhes só no final	Leitor só identifica plenamente o autor se interromper a leitura	Normas editoriais; exigência de referências completas	Invisibilização no fluxo do texto; reconhecimento tardio
Foco na conformidade formal (pontuação, maiúsculas, ordem)	Padronizações minuciosas	Forma vira critério preliminar de qualidade	Normas de periódico e avaliação de formação	Gatekeeping por técnica; risco de exclusão simbólica
Uniformização como critério de cientificidade	"Padrão ABNT" como sinônimo de rigor	Técnica confundida com validade	Avaliações de TCC, dissertação e tese	Naturalização de padrão externo como universal

Fonte: elaborado pelos/as autores/as (2026).

O quadro não substitui a análise histórica, mas permite localizar, na materialidade do texto e das exigências institucionais, como a norma opera na prática e por que ela produz efeitos que ultrapassam a técnica.

Ao observar esses elementos, torna-se possível perceber que a ABNT não apenas organiza a apresentação das fontes; ela contribui para formatar a própria escrita acadêmica. A citação, nesse modelo, atua como dispositivo de disciplinamento textual, ensinando o pesquisador a escrever segundo uma gramática institucional. Essa

gramática pode ser útil para comunicação científica, mas também pode sufocar modos locais de nomeação e reconhecimento.

Aqui, a questão cultural volta com força. Em um país onde o nome próprio, o nome composto e as formas de tratamento são parte importante do reconhecimento social, reduzir a autoria ao sobrenome produz um tipo de distanciamento que não é simplesmente estético. Ele altera a maneira como se lembra, se identifica e se reconhece um intelectual, especialmente quando o leitor não está previamente familiarizado com aquele repertório.

Esse ponto é decisivo porque o Brasil não está falando de um campo científico incipiente. Há uma produção robusta, localizada e plural, cuja singularidade nem sempre é captada por modelos normativos importados. A norma, quando opera como padrão incontornável, tende a favorecer a continuidade de tradições hegemônicas, dificultando a emergência plena de outras genealogias intelectuais.

Ana Carolina Barbosa Pereira chama atenção para o lugar epistêmico e para o modo como a teoria da história, por exemplo, pode naturalizar hierarquias de validação intelectual. Quando o campo toma como universal aquilo que é particular do Norte Global, o efeito é a subordinação da experiência local a um "a priori" epistemológico que determina o que deve ser lido, citado e reconhecido (Pereira, 2018).

Por isso, a crítica aqui não se dirige à existência de norma, mas à falta de debate sobre sua adequação histórica e cultural. Um campo científico amadurecido precisa ser capaz de revisar seus próprios dispositivos de legitimação. O desafio é construir um equilíbrio: preservar a verificabilidade e a comunicabilidade, sem transformar a técnica em mecanismo automático de apagamento e de reprodução de hierarquias epistêmicas (Quijano, 2005).

A Associação Brasileira de Normas Técnicas foi fundada em 1940, inicialmente voltada à padronização industrial, em consonância com o projeto de modernização econômica do Estado brasileiro no período varguista. Somente posteriormente a ABNT passa a atuar de forma mais sistemática sobre normas relacionadas à documentação, à escrita técnica e à comunicação científica, acompanhando a expansão do ensino superior e da pesquisa acadêmica no país (ABNT, 2020).

A normalização documental no Brasil se desenvolve em diálogo direto com organismos internacionais, especialmente a International Organization for Standardization (ISO). A própria ABNT reconhece que grande parte de suas normas técnicas resulta de processos de adoção, adaptação ou harmonização com padrões internacionais, o que evidencia a inserção do sistema brasileiro de normalização em uma lógica transnacional de padronização do conhecimento (ABNT, 2020).

No campo acadêmico, normas como a ABNT NBR 6023, que trata das referências, e a ABNT NBR 10520, relativa às citações em documentos, tornam-se centrais. Essas normas definem, de forma detalhada, como autores devem ser mencionados, como obras devem ser referenciadas e como o sobrenome passa a operar como elemento principal de identificação no interior do texto, especialmente no sistema autor-data (ABNT, 2018; ABNT, 2023).

A NBR 10520 estabelece explicitamente que, nas citações no corpo do texto, o autor deve ser identificado pelo sobrenome, seguido do ano de publicação. Essa orientação não decorre de uma reflexão sobre práticas culturais brasileiras, mas da necessidade de compatibilização com modelos internacionais de indexação, recuperação da informação e padronização bibliográfica, amplamente difundidos em bases de dados científicas (ABNT, 2023).

Estudos sobre comunicação científica indicam que a padronização das referências atende a objetivos operacionais claros: facilitar a identificação das fontes, garantir interoperabilidade entre sistemas e permitir a automação de processos de indexação e avaliação bibliométrica. Meadows demonstra que a forma como se cita está diretamente ligada às exigências técnicas dos sistemas de informação científica, e não apenas a critérios epistemológicos (Meadows, 1999).

Nesse sentido, a norma responde a demandas reais do sistema científico contemporâneo, marcado pela circulação massiva de artigos, pela internacionalização da pesquisa e pelo uso intensivo de métricas. O sobrenome funciona como identificador estável, passível de ser reconhecido por algoritmos, bases de dados e sistemas de ranqueamento, o que reforça sua adoção como padrão dominante (Price, 1976).

Contudo, como apontam autores da área de estudos sociais da ciência, a eficiência técnica não esgota os efeitos simbólicos da normatização. A forma como os autores são nomeados influencia a visibilidade, a memória intelectual e o reconhecimento social da produção científica. A padronização, ao privilegiar critérios de funcionalidade sistêmica, tende a secundarizar dimensões culturais e identitárias da autoria (Bourdieu, 2004).

No Brasil, a aplicação dessas normas ocorre de maneira prescritiva, frequentemente mediada por manuais institucionais, guias de normalização e orientações editoriais. A conformidade à ABNT passa a ser exigência formal em trabalhos acadêmicos, processos seletivos e avaliações, convertendo a norma em instrumento de regulação do acesso ao campo científico, especialmente nos níveis de formação inicial.

A ausência de debate sobre a historicidade e os limites dessas normas reforça sua naturalização. Pouco se discute, por exemplo, que a própria ABNT revisa periodicamente suas normas, reconhecendo que a padronização é processo histórico e mutável. As atualizações da NBR 6023, em 2002, 2018 e 2023, evidenciam

que a norma não é fixa, mas responde a transformações técnicas e institucionais (ABNT, 2002; ABNT, 2018; ABNT, 2023).

Esse dado é central para o argumento aqui desenvolvido. Se a própria instituição reconhece a necessidade de revisão contínua, então a problematização crítica das normas não constitui afronta à ciência, mas parte de seu funcionamento histórico. Em um contexto de produção científica madura e plural, torna-se legítimo interrogar se os critérios de nomeação e citação continuam atendendo não apenas às exigências técnicas do sistema, mas também às condições culturais e sociais da autoria no Brasil.

A análise das sucessivas revisões das normas da ABNT demonstra que a padronização acadêmica não constitui um sistema fechado ou imutável. A própria existência de revisões periódicas indica que as normas respondem a transformações tecnológicas, institucionais e comunicacionais. No entanto, essas revisões tendem a priorizar ajustes técnicos e operacionais, raramente incorporando debates de ordem cultural, social ou epistêmica sobre autoria e reconhecimento intelectual.

A NBR 6023, por exemplo, sofreu alterações significativas ao longo das últimas décadas, especialmente no que se refere à incorporação de novos suportes documentais e ambientes digitais. Ainda assim, manteve-se estável o princípio da identificação do autor pelo sobrenome, reafirmando uma concepção de autoria compatível com sistemas internacionais de indexação, mas pouco sensível às especificidades culturais da produção científica brasileira.

Estudos da área de comunicação científica indicam que a normalização responde, em grande medida, às exigências de interoperabilidade entre bases de dados e sistemas de informação. Mueller observa que a padronização das referências é condição técnica para a circulação do conhecimento em ambientes digitais, mas alerta que

esses critérios são frequentemente tratados como neutros, quando, na realidade, refletem decisões institucionais e históricas específicas (Mueller, 2007).

A consolidação de métricas de impacto e indicadores bibliométricos reforça essa lógica. Sistemas como índices de citação e fatores de impacto operam a partir da identificação padronizada de autores, o que fortalece a centralidade do sobrenome como identificador. Essa dinâmica favorece a mensuração e a comparação, mas também intensifica a abstração da autoria e a despersonalização do texto científico (Garfield, 1972).

Para tornar explícito o caráter histórico e revisável das normas da ABNT, o quadro a seguir sistematiza alterações relevantes relacionadas à citação e às referências.

Quadro 6 - Revisões da ABNT e manutenção do modelo autor-data

Norma	Ano da versão	Alterações centrais	Permanência estrutural	Fonte documental
NBR 6023	2002	Atualização de tipos documentais	Sobrenome como identificador principal	ABNT (2002)
NBR 6023	2018	Inclusão de documentos digitais e DOI	Sistema autor-data mantido	ABNT (2018)
NBR 6023	2023	Ajustes de formatação e padronização	Centralidade do sobrenome preservada	ABNT (2023)
NBR 10520	2002 / 2023	Revisão de citações diretas e indiretas	Identificação por sobrenome + ano	ABNT (2023)

Fonte: elaborado pelos/as autores/as (2026).

O quadro evidencia que, apesar das atualizações técnicas, o modelo de autoria permanece inalterado, revelando uma escolha estrutural e não meramente operacional.

Esse dado é relevante porque demonstra que a normatização acadêmica opera por camadas. Enquanto os aspectos técnicos são passíveis de revisão, os pressupostos culturais que sustentam a forma de nomear o autor permanecem naturalizados. A técnica se atualiza; a concepção de autoria, não.

A ausência de debate sobre essa permanência revela um limite importante do processo de normalização. Ao tratar a autoria como problema resolvido, a norma ignora transformações profundas no campo científico, como a ampliação do acesso à universidade, a diversificação dos sujeitos produtores de conhecimento e a emergência de agendas críticas que tensionam os cânones estabelecidos.

No contexto brasileiro, esse limite se torna ainda mais visível. A ciência produzida no país já não se restringe à reprodução de paradigmas externos, mas constrói objetos, teorias e metodologias próprias. Persistir na aplicação acrítica de padrões importados significa, nesse cenário, subordinar uma produção madura a critérios que não foram pensados para ela.

Importa destacar que questionar os limites da norma não implica negar a importância da padronização. A comunicação científica depende de critérios comuns para funcionar. O que se problematiza é a ausência de reflexão sobre os efeitos simbólicos dessas normas, especialmente quando elas passam a operar como mecanismos silenciosos de exclusão e hierarquização.

A maturidade de um campo científico se expressa justamente na capacidade de interrogar seus próprios dispositivos de legitimação. Se a ciência é histórica, também o são suas normas. Reconhecer isso é parte do compromisso com a produção de conhecimento rigoroso, situado e socialmente responsável.

Assim, não negamos que a ABNT cumpre papel relevante na organização da ciência brasileira, mas que esse papel não está isento de crítica. A partir da compreensão de sua historicidade e de

seus limites, torna-se possível avançar para a análise de como essas normas incidem de forma desigual sobre determinados sujeitos, especialmente quando atravessadas pelos marcadores de raça e gênero, tema da próxima seção.

O SOBRENOME COMO OPERADOR DE APAGAMENTO: RAÇA, GÊNERO E AUTORIA NO BRASIL

A normatização da citação acadêmica incide de modo desigual sobre os sujeitos que produzem conhecimento. Embora se apresente como técnica universal, sua aplicação opera em um campo científico atravessado por hierarquias raciais e de gênero historicamente constituídas. Assim, práticas aparentemente neutras passam a produzir efeitos concretos de invisibilização quando articuladas a contextos marcados por desigualdades estruturais na circulação do saber.

No Brasil, a constituição do campo intelectual foi profundamente afetada pela escravização, pelo racismo estrutural e pela exclusão histórica da população negra dos espaços formais de produção do conhecimento. Durante grande parte do século XX, a universidade permaneceu como espaço majoritariamente branco e masculino, o que impactou diretamente quais autores passaram a ser citados, reconhecidos e consagrados como referências acadêmicas.

Nesse cenário, a norma citacional não cria a exclusão, mas a estabiliza. Ao reduzir a autoria ao sobrenome no interior do texto, a citação contribui para apagar marcadores sociais que, no contexto brasileiro, são fundamentais para compreender a trajetória intelectual

dos sujeitos. O autor aparece como referência abstrata, enquanto sua posição racial e de gênero permanece invisível ao longo da leitura.

Esse efeito é particularmente significativo quando se trata da produção intelectual de mulheres negras. Em uma tradição acadêmica que historicamente associou autoridade intelectual à masculinidade branca, a abstração do nome reforça o apagamento de trajetórias que já enfrentam obstáculos para circular e ser reconhecidas. O sobrenome, isolado, não comunica a presença de uma mulher negra produzindo teoria.

Lélia Gonzalez demonstrou que o apagamento da mulher negra não ocorre apenas pela ausência, mas também pela neutralização simbólica de sua presença. Quando o nome é destituído de seus marcadores sociais, a produção intelectual se torna passível de apropriação sem reconhecimento do lugar de fala que a constitui, reiterando a lógica colonial que dissocia conhecimento e experiência histórica (Gonzalez, 2020).

Sueli Carneiro, ao analisar os mecanismos de silenciamento da intelectualidade negra, evidencia que o reconhecimento acadêmico não se dá apenas pela qualidade do argumento, mas pelas condições de circulação e legitimação do discurso. A norma citacional, ao operar por abstração, contribui para manter invisíveis sujeitos que historicamente tiveram seu direito à palavra negado (Carneiro, 2003).

A prática de citar pelo sobrenome torna-se ainda mais problemática quando se observa que, no Brasil, os sobrenomes carregam majoritariamente filiações patriarcais. Mulheres, ao longo de suas trajetórias, muitas vezes perdem ou alteram seus sobrenomes em função do casamento, o que dificulta a identificação contínua de sua autoria. A norma ignora essas dinâmicas e as trata como irrelevantes para o reconhecimento intelectual.

Para explicitar como a abstração do nome opera de forma desigual conforme raça e gênero, o quadro a seguir sistematiza efeitos observáveis da prática citacional no contexto brasileiro.

Quadro 7 - Efeitos da norma citacional sobre raça e gênero no Brasil

Dimensão analisada	Operação da norma	Efeito observável	Evidência empírica/documental	Implicação simbólica
Identificação no texto	Uso exclusivo do sobrenome	Leitor não identifica gênero ou raça	Normas ABNT NBR 10520	Neutralização da autoria
Circulação da obra	Referência abstrata	Apropriação sem reconhecimento situado	Análises de citações em periódicos	Apagamento do lugar de fala
Memória intelectual	Associação ao cânone	Dificuldade de atribuição histórica	Historiografia da produção negra	Invisibilização persistente
Reconhecimento acadêmico	Validação formal	Desigualdade na consagração	Estudos sobre desigualdade racial na ciência	Reprodução de hierarquias

Fonte: elaborado pelos/as autores/as (2026).

O quadro evidencia que a norma, ao operar de forma indiferenciada, produz efeitos diferenciados conforme a posição social dos sujeitos citados.

Angela Davis, ao refletir sobre produção intelectual e engajamento político, afirma que o conhecimento não pode ser separado das condições históricas de sua produção. Quando a autoria é esvaziada de seus marcadores sociais, perde-se a possibilidade de compreender como raça, gênero e classe informam não apenas o conteúdo, mas também o sentido político do conhecimento produzido (Davis, 2016).

No campo acadêmico brasileiro, essa dissociação contribui para a manutenção de um cânone que, embora venha sendo tensionado, ainda opera segundo critérios excludentes. Autoras negras são frequentemente citadas de forma periférica, fragmentada ou

instrumental, enquanto suas trajetórias intelectuais permanecem pouco reconhecidas no interior das disciplinas.

Assim, a discussão sobre citação acadêmica ultrapassa o debate técnico e se inscreve no campo da justiça epistêmica. Nomear plenamente os sujeitos que produzem conhecimento não é um gesto simbólico menor, mas parte do reconhecimento de que a ciência é produzida por corpos situados, atravessados por histórias e relações de poder que a norma, quando aplicada sem reflexão, tende a ocultar.

A invisibilização produzida pela prática citacional torna-se mais nítida quando se observam exemplos concretos do cotidiano acadêmico. Em artigos, dissertações e teses, é recorrente a referência a autoras negras apenas pelo sobrenome, o que dilui sua identificação no fluxo do texto e dificulta o reconhecimento imediato de sua presença intelectual. O leitor que não consulta as referências finais permanece alheio à identidade social e à trajetória dessas autoras.

Esse mecanismo é particularmente sensível no caso de autoras cuja produção está fortemente vinculada a debates sobre raça, gênero e colonialidade. A abstração do nome permite que conceitos sejam mobilizados sem que o sujeito histórico que os produziu seja plenamente reconhecido, o que favorece apropriações descontextualizadas e esvaziadas de seu sentido político original.

Beatriz Nascimento, ao refletir sobre a produção do conhecimento histórico, enfatiza que a escrita não é apenas registro do passado, mas forma de disputar memória e existência. Quando sua autoria aparece fragmentada ou reduzida a uma referência formal, perde-se a dimensão de que sua produção emerge de uma experiência intelectual negra situada, profundamente marcada pelas disputas em torno da história e da identidade no Brasil (Nascimento, 2021).

A norma citacional, ao não diferenciar contextos de produção, contribui para que autoras negras sejam lidas como exceções ou como aportes pontuais, e não como parte constitutiva do

pensamento social brasileiro. Essa lógica reforça um cânone que se apresenta como neutro, mas que foi historicamente construído a partir da exclusão sistemática de determinadas vozes.

Sueli Carneiro argumenta que o epistemicídio não se dá apenas pela negação explícita do conhecimento produzido por sujeitos negros, mas também por práticas sutis de deslegitimação e silenciamento. A redução da autoria a um marcador técnico integra esse conjunto de práticas, pois dificulta a inscrição plena dessas intelectuais na memória acadêmica (Carneiro, 2003).

Para tornar verificável essa dinâmica, o quadro a seguir apresenta exemplos recorrentes de práticas citacionais e seus efeitos sobre o reconhecimento da autoria negra feminina.

Quadro 8 - Práticas citacionais e efeitos sobre a autoria negra feminina

Prática observável	Descrição no texto acadêmico	Efeito imediato	Evidência empírica	Consequência para a memória intelectual
Uso exclusivo do sobrenome no corpo do texto	"Sobrenome (ano)" sem prenome	Identidade social invisível	Artigos e dissertações em bases nacionais	Dificuldade de reconhecimento da autoria
Ausência de contextualização do autor	Citação sem menção à trajetória	Leitura descontextualizada	Revisões bibliográficas temáticas	Apropriação sem referência ao lugar de fala
Consulta opcional às referências finais	Identificação completa só ao final	Ruptura no fluxo de leitura	Normas ABNT NBR 10520	Reconhecimento tardio ou inexistente
Repetição periférica da autora	Uso pontual, não estruturante	Marginalização teórica	Análises de cânone disciplinar	Manutenção da hierarquia intelectual

Fonte: elaborado pelos/as autores/as (2026).

O quadro demonstra que o apagamento não depende da exclusão explícita, mas da forma como a autoria é apresentada e mobilizada.

Angela Davis observa que a produção intelectual de mulheres negras é frequentemente absorvida por tradições teóricas que não reconhecem sua centralidade política. Quando a citação dissocia o conceito de sua autora, a crítica perde densidade histórica e a teoria se converte em ferramenta despolitizada, facilmente apropriável por discursos que não enfrentam as estruturas de dominação que a originaram (Davis, 2016).

No Brasil, esse processo se agrava pela própria história da universidade, que por décadas limitou o acesso de mulheres negras aos espaços formais de produção do conhecimento. A norma citacional, ao tratar todas as autorias como equivalentes, ignora que o campo científico não é plano, mas profundamente desigual em suas condições de entrada, permanência e reconhecimento.

Lélia Gonzalez insistiu que nomear é um ato político. Ao recusar a neutralização da linguagem, a autora evidenciou que a forma como se escreve e se refere aos sujeitos produz sentidos e organiza hierarquias. Aplicada à citação acadêmica, essa perspectiva revela que a insistência na abstração do nome contribui para manter intactas estruturas simbólicas de exclusão (Gonzalez, 2020).

A discussão sobre autoria e citação, portanto, não se restringe ao campo da metodologia científica. Ela toca diretamente a questão de quem pode ser reconhecido como produtor legítimo de conhecimento e sob quais condições. A invisibilização não decorre apenas da ausência de citação, mas também da forma como se cita.

Ao evidenciar esses mecanismos, esta seção não propõe a substituição imediata das normas existentes, mas a abertura de um debate informado e historicamente situado sobre seus efeitos. Reconhecer que a norma opera de maneira desigual é condição para

pensar práticas citacionais que não reforcem o apagamento de trajetórias intelectuais negras e femininas no campo científico brasileiro.

A observação sistemática da produção acadêmica brasileira nas áreas de ciências humanas e sociais permite identificar que autoras negras, quando citadas, raramente ocupam posição estruturante do argumento. Suas obras aparecem com frequência como complementares, ilustrativas ou restritas a tópicos específicos, enquanto autores homens brancos seguem sendo mobilizados como referências centrais para a construção teórica, mesmo quando os objetos de análise dizem respeito a raça, gênero ou colonialidade.

Esse padrão não decorre apenas de escolhas individuais dos pesquisadores, mas da forma como os cânones disciplinares foram historicamente constituídos. A citação, nesse sentido, atua como mecanismo de reprodução da memória intelectual dominante, reiterando hierarquias que antecedem o ato de escrever. O sobrenome, reduzido a marcador neutro, oculta a assimetria histórica de acesso à produção e à circulação do conhecimento.

Beatriz Nascimento chamou atenção para o fato de que a intelectualidade negra no Brasil foi sistematicamente deslocada para as margens da história oficial, tanto nos arquivos quanto nas narrativas acadêmicas. Quando suas produções são citadas sem contextualização ou reconhecimento de sua posição histórica, esse deslocamento se atualiza, convertendo a presença formal em permanência marginal (Nascimento, 2021).

A lógica citacional dominante favorece, assim, um tipo de leitura que dissocia teoria e trajetória. Conceitos são apropriados como ferramentas abstratas, sem que se reconheça que emergem de experiências sociais específicas. Esse movimento esvazia a potência crítica da produção intelectual negra e feminina, ao mesmo tempo em que preserva a aparência de neutralidade do texto científico.

Sueli Carneiro analisa esse processo como parte de um sistema mais amplo de epistemicídio, no qual não apenas saberes são desqualificados, mas também os sujeitos que os produzem são destituídos de autoridade intelectual. A norma técnica, ao operar como linguagem legítima do campo, participa desse processo quando impede que a autoria seja reconhecida em sua integralidade histórica e social (Carneiro, 2003).

No caso específico das mulheres negras, a invisibilização se intensifica pela intersecção entre racismo e sexismo. A citação reduzida ao sobrenome neutraliza o gênero, apagando a presença feminina, e, ao mesmo tempo, dissolve a racialização do sujeito. O resultado é uma autoria abstrata que não comunica as condições concretas de produção do conhecimento, dificultando a construção de referências intelectuais negras no imaginário acadêmico.

Angela Davis argumenta que a dissociação entre conhecimento e experiência social constitui uma estratégia recorrente de neutralização política da teoria. Quando ideias produzidas por mulheres negras circulam sem que seus nomes e trajetórias sejam reconhecidos, elas se tornam passíveis de incorporação por discursos que não enfrentam as estruturas de dominação que lhes deram origem (Davis, 2016).

No contexto brasileiro, essa dinâmica compromete a consolidação de uma tradição intelectual que reconheça a centralidade da produção negra e feminina. A citação, ao invés de funcionar como mecanismo de memória e reconhecimento, passa a operar como instrumento de esquecimento seletivo, no qual apenas determinados sujeitos permanecem visíveis ao longo do tempo.

Problematizar a norma citacional, portanto, não significa rejeitar a técnica ou desconsiderar a importância da padronização científica. Trata-se de reconhecer que a forma como se cita produz efeitos políticos e simbólicos que incidem sobre quem é lembrado, quem é esquecido e quem ocupa o lugar de referência legítima no campo acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo partiu da compreensão de que a citação acadêmica, longe de constituir apenas um procedimento técnico, integra um conjunto de práticas historicamente construídas que organizam o campo científico e regulam a circulação do conhecimento. Ao analisar a normatização da citação no Brasil, especialmente a partir das diretrizes da ABNT, evidenciou-se que a forma como os autores são nomeados no texto produz efeitos que extrapolam a padronização e incidem diretamente sobre reconhecimento, visibilidade e memória intelectual.

A recuperação histórica da constituição das normas técnicas permitiu reconhecer sua importância no processo de institucionalização da ciência brasileira e na inserção do país em circuitos internacionais de produção e circulação do conhecimento. A padronização mostrou-se fundamental para a comunicabilidade científica, para a interoperabilidade entre sistemas de informação e para a consolidação de critérios compartilhados de validação. Nesse sentido, o artigo não se orientou por uma postura de rejeição da norma, mas por uma leitura situada de seus limites no contexto atual.

Ao examinar a importação acrítica de padrões euro-estadunidenses, tornou-se possível compreender como determinadas escolhas normativas, embora funcionalmente eficientes, carregam pressupostos culturais específicos. A centralidade do sobrenome como identificador de autoria, quando aplicada no contexto brasileiro, revela um descompasso entre a norma acadêmica e as práticas sociais de nomeação, produzindo um distanciamento simbólico entre o sujeito que escreve e o texto que circula.

Esse distanciamento mostrou-se particularmente relevante quando articulado aos marcadores de raça e gênero. A análise evidenciou que a abstração da autoria no interior do texto contribui

para a invisibilização da intelectualidade negra e feminina, ao dissociar a produção teórica das trajetórias históricas e sociais de seus sujeitos. A citação, ao operar como linguagem legítima do campo científico, participa da reprodução de hierarquias epistêmicas que antecedem o ato de escrever, ainda que não tenham sido por ele intencionalmente produzidas.

O artigo demonstrou que o apagamento não se dá apenas pela ausência de citação, mas também pela forma como se cita. A redução da autoria a um marcador técnico neutraliza diferenças, obscurece lugares de fala e dificulta a construção de uma memória intelectual que reconheça a pluralidade de sujeitos que produzem conhecimento no Brasil. Trata-se de um mecanismo sutil, mas persistente, que atua no cotidiano da escrita acadêmica e se naturaliza como parte do rigor científico.

Ao propor a problematização da prática citacional, este ensaio não buscou oferecer soluções normativas imediatas, tampouco apresentar modelos alternativos fechados. Seu alcance reside na abertura de um debate necessário sobre os efeitos sociais, simbólicos e políticos das formas de nomeação no texto científico. Reconhecer a historicidade das normas e sua condição revisável constitui passo fundamental para pensar práticas acadêmicas mais coerentes com a diversidade da produção intelectual brasileira.

Por fim, sustenta-se que a maturidade de um campo científico se expressa na capacidade de interrogar seus próprios dispositivos de legitimação. Em um contexto de ampliação do acesso à universidade e de fortalecimento de agendas críticas, refletir sobre a citação acadêmica significa também refletir sobre quem é lembrado, quem é esquecido e sob quais condições o conhecimento circula. Nesse sentido, a discussão aqui proposta reafirma a necessidade de uma ciência que, sem renunciar ao rigor, seja capaz de reconhecer os sujeitos que a produzem em sua historicidade, pluralidade e integralidade.

REFERÊNCIAS

ABNT. **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. História da normalização no Brasil. Rio de Janeiro: ABNT, 2020. Disponível em: <https://www.abnt.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2026.

ABNT. **NBR 6023: informação e documentação - referências - elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ABNT. **NBR 6023: informação e documentação - referências - elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ABNT. **NBR 6023: informação e documentação - referências - elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

ABNT. **NBR 10520: informação e documentação - citações em documentos - apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ABNT. **NBR 10520: informação e documentação - citações em documentos - apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

GARFIELD, Eugene. **Citation analysis as a tool in journal evaluation**. Science, Washington, v. 178, n. 4060, p. 471-479, 1972.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MEADOWS, Arthur Jack. **Comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. **A comunicação científica e o movimento de acesso livre ao conhecimento**. Ciência da Informação, Brasília, v. 36, n. 2, p. 27-38, 2007.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Organização Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na teoria da história. **Revista Tempo e Argumento, Florianópolis**, v. 10, n. 24, p. 88–114, abr./jun. 2018. DOI: 10.5965/2175180310242018088. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br>. Acesso em: 20 jan. 2026.

PRICE, Derek de Solla. **Little science, big science**. New York: Columbia University Press, 1976.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278.

2

*Elma Mota dos Santos Gonçalves
Francisca Vilandia de Alencar
Jaqueline de Araujo Silvestre Batista
Marina Pires Barbosa*

INCLUSÃO DIGITAL E PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR:

**TENDÊNCIAS, ENFOQUES E CONCEPÇÕES
NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS (2015-2025)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.2

RESUMO

O artigo analisa como a inclusão digital e o pensamento computacional são abordados nas pesquisas educacionais brasileiras sobre currículo escolar entre 2015 e 2025. A partir de uma revisão sistemática da literatura, foram selecionados 34 artigos publicados nas bases SciELO e CAPES. Identificaram-se tendências de pesquisa relacionadas à formação docente, implementação curricular, uso de tecnologias digitais e letramento computacional. Os estudos foram classificados conforme concepções de tecnologia (crítica, instrumental ou neutra), enfoques metodológicos e finalidades educacionais. Observou-se predominância de abordagens críticas, embora persistam lacunas quanto à EJA, às desigualdades digitais e à problematização do tecnocentrismo. O estudo contribui para qualificar o debate sobre tecnologia e formação no contexto escolar.

Palavras-chave: currículo escolar; inclusão digital; pensamento computacional; tecnologias na educação.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais provocou transformações substanciais na educação, afetando práticas pedagógicas, propostas curriculares e políticas públicas. O contexto brasileiro não ficou alheio a esse movimento. Desde a década de 2000, iniciativas voltadas à informatização das escolas e ao letramento digital dos sujeitos foram incorporadas aos discursos oficiais. Contudo, foi com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que a cultura digital e o pensamento computacional passaram a ocupar um lugar estruturante nas diretrizes curriculares da educação básica (Brasil, 2017).

A BNCC estabelece a cultura digital como uma das dez competências gerais da formação básica, determinando a inserção de práticas de uso crítico e ético da tecnologia desde a educação infantil. Simultaneamente, o pensamento computacional foi incluído de forma explícita como um conteúdo a ser desenvolvido nos anos iniciais, sob o eixo da Matemática. A partir de então, observou-se uma crescente mobilização de pesquisas, políticas e materiais didáticos centrados nessas duas categorias. No entanto, a mera inserção nos documentos oficiais não foi suficiente para consolidar um entendimento comum sobre o que significam inclusão digital e pensamento computacional na prática educativa.

A polissemia dos conceitos tem gerado interpretações divergentes no campo educacional. Enquanto alguns estudos tratam a inclusão digital como acesso técnico a equipamentos e internet, outros a compreendem como um processo sociocultural de apropriação crítica da tecnologia. O pensamento computacional, por sua vez, é frequentemente reduzido a um conjunto de habilidades voltadas à lógica e à programação, desconsiderando dimensões mais amplas de criatividade, resolução de problemas e desenvolvimento cognitivo (Mattos, 2024; Peixoto; Echalar, 2017). Tais disputas evidenciam o quanto esses termos carregam sentidos múltiplos e, muitas vezes, contraditórios.

Essa ambiguidade conceitual também se manifesta na produção acadêmica nacional. Há pesquisas que aprofundam os fundamentos pedagógicos e epistemológicos das tecnologias digitais, mas há também uma quantidade expressiva de trabalhos que apenas reproduzem os discursos normativos sem problematização crítica. Nesse cenário, emerge a necessidade de uma sistematização que permita compreender quais concepções, abordagens e tendências prevalecem nas pesquisas sobre inclusão digital e pensamento computacional aplicados ao currículo escolar.

Este artigo responde a essa lacuna ao realizar uma revisão sistemática da literatura acadêmica brasileira produzida entre 2015 e 2025 sobre os referidos temas. O objetivo é identificar e discutir tendências temáticas, enfoques metodológicos e concepções de tecnologia presentes nas publicações voltadas à análise da inclusão digital e do pensamento computacional em contexto escolar. A investigação busca compreender como essas categorias são apropriadas pela comunidade científica e em que medida contribuem para uma formação crítica dos sujeitos.

A escolha do recorte temporal se justifica por duas razões principais. Primeiro, porque o ano de 2015 antecede a promulgação da BNCC, permitindo captar debates prévios que contribuíram para sua formulação. Segundo, porque o período se estende até 2025, abrangendo os primeiros impactos da Lei nº 14.533/2023, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital, direcionando esforços para a promoção de competências digitais críticas e inclusivas (Brasil, 2023). Assim, o período examinado contempla tanto a consolidação normativa quanto os desdobramentos iniciais das políticas mais recentes.

Adotar a revisão sistemática como metodologia possibilita identificar padrões e lacunas de maneira rigorosa, com base em critérios claros de seleção e análise. Essa opção metodológica permite não apenas mapear a produção existente, mas também extrair elementos qualitativos que evidenciem os sentidos atribuídos aos

conceitos analisados. Os dados obtidos são interpretados a partir de fichas de leitura previamente elaboradas, com categorias como área do conhecimento, abordagem metodológica, nível de ensino e concepção de tecnologia.

A pergunta que norteia esta pesquisa é: quais tendências, enfoques e concepções de tecnologia emergem nas pesquisas educacionais brasileiras sobre inclusão digital e pensamento computacional no currículo escolar entre 2015 e 2025? Trata-se de compreender não apenas o que se pesquisa, mas como se pesquisa, com que fundamentos, e com que implicações formativas. O campo educacional, como espaço de disputas simbólicas, revela-se fértil para análises que cruzam o pedagógico, o técnico e o político.

Nesse sentido, o objetivo geral do artigo é analisar, por meio de revisão sistemática da literatura, como a inclusão digital e o pensamento computacional são abordados nas pesquisas educacionais brasileiras sobre currículo escolar no período delimitado. Três objetivos específicos estruturam a análise: mapear os enfoques temáticos e metodológicos predominantes; classificar os estudos segundo as concepções de tecnologia que os orientam; e interpretar os achados à luz de referenciais epistemológicos críticos que permitem problematizar os discursos hegemônicos sobre tecnologia e educação.

Com base nesses objetivos, a análise considera que as tecnologias não são neutras, mas produtos históricos e sociais carregados de interesses. Portanto, compreender como elas são abordadas em pesquisas acadêmicas exige mais do que descrição: exige interpretação crítica dos sentidos que lhes são atribuídos. Para isso, este estudo mobiliza autores como Álvaro Vieira Pinto (2005), Andrew Feenberg (2010) e Karel Kosik (1976), que oferecem instrumentos teóricos para uma leitura não funcionalista das tecnologias.

Vieira Pinto (2005) afirma que a tecnologia é uma construção social e histórica, cuja apropriação depende das condições concretas de existência dos sujeitos. Essa concepção rompe com a ideia

de que basta inserir recursos digitais nas escolas para promover inclusão. Feenberg (2010), por sua vez, propõe a racionalização democrática da tecnologia, alertando para os riscos do determinismo técnico e da subordinação das decisões pedagógicas à lógica das plataformas. Já Kosik (1976) contribui com uma crítica à razão instrumental, defendendo uma dialética concreta que articule teoria, prática e totalidade.

A articulação desses referenciais permite problematizar a recorrente visão de tecnologia como ferramenta neutra ou apenas funcional. Muitas pesquisas, mesmo quando bem-intencionadas, acabam por reproduzir concepções tecnicistas que obscurecem os processos de exclusão e reforçam desigualdades estruturais. Nessa perspectiva, a crítica epistemológica torna-se indispensável para avaliar a qualidade das abordagens presentes na literatura e seu potencial formativo.

Além disso, o artigo dialoga com estudos brasileiros que já apontaram as tensões entre inovação tecnológica e contexto escolar, como os de Peixoto e Echalar (2017), que discutem os efeitos das políticas neoliberais sobre a inclusão digital, e os de Barreto (2015), que analisam os discursos institucionalizados sobre tecnologia na educação. Essas contribuições ajudam a situar o presente estudo em uma tradição crítica que resiste à naturalização da tecnocracia no campo educacional.

Desta forma, o presente artigo não se limita a diagnosticar tendências. Ele se propõe também a interrogar os silêncios, as ausências e as contradições das pesquisas analisadas. O que se enfatiza? O que se marginaliza? Quais vozes aparecem e quais são silenciadas nos discursos científicos sobre a tecnologia na escola? Tais questões orientam a leitura crítica dos dados e a construção de uma síntese analítica que privilegia o aprofundamento teórico e a responsabilidade social da pesquisa.

Ao compreender a tecnologia como mediação formativa e não como fim em si mesma, o presente estudo pretende também contribuir com a formação docente e com a ampliação dos horizontes pedagógicos em torno da cultura digital. Mais do que aderir ao modismo da inovação, interessa aqui problematizar os fundamentos que sustentam as práticas educativas, especialmente quando mediadas por dispositivos tecnológicos.

Portanto, a revisão sistemática apresentada neste artigo constitui-se como uma ferramenta de análise crítica da produção acadêmica recente sobre inclusão digital e pensamento computacional no currículo escolar. Seu potencial reside na possibilidade de identificar tendências, classificar abordagens e, sobretudo, lançar luz sobre as concepções de tecnologia que orientam os caminhos da educação na contemporaneidade.

PERCURSO METODOLÓGICO DA REVISÃO SISTEMÁTICA

O percurso metodológico desta pesquisa está fundamentado em uma abordagem qualitativa de revisão sistemática da literatura, inspirada nos critérios utilizados por Peixoto e Moraes (2017) e por Echalar, Lima e Alonso (2019) em estudos que analisam tendências e enfoques na produção acadêmica em educação e tecnologias. Diferentemente das revisões narrativas ou integrativas, a revisão sistemática se caracteriza pelo uso de procedimentos explícitos e reprodutíveis de seleção, categorização e análise do material coletado, o que confere maior rigor e transparência à construção do *corpus* e à interpretação dos dados.

As bases de dados utilizadas foram o Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO), escolhidas

por sua abrangência na indexação de periódicos científicos qualificados e pela centralidade que ocupam na divulgação da produção acadêmica brasileira na área da educação. O recorte temporal adotado foi de 2015 a 2025, abrangendo o período que antecede e sucede a homologação da Base Nacional Comum Curricular (2017) e incluindo os primeiros impactos da Política Nacional de Educação Digital, instituída pela Lei nº 14.533/2023. Este intervalo permite analisar transformações normativas e a resposta da comunidade científica às diretrizes curriculares que inserem a cultura digital e o pensamento computacional como elementos obrigatórios da formação escolar.

Os critérios de inclusão consideraram publicações em português, com foco declarado na área educacional e com relação explícita entre os termos "inclusão digital", "pensamento computacional" e "currículo escolar". Os critérios de exclusão abrangeram textos que, embora contivessem os descritores, não apresentavam vinculação direta com a prática pedagógica ou com a organização curricular, além de estudos com foco exclusivo em outras áreas, como computação pura ou formação corporativa. Foram utilizados operadores booleanos nas estratégias de busca, combinando os seguintes descritores: "inclusão digital", "pensamento computacional", "currículo escolar", "BNCC", "educação básica" e "educação digital".

O processo de seleção envolveu a leitura de títulos, resumos e palavras-chave, com a aplicação de critérios de inclusão (publicações em português, foco explícito nos temas e vinculação direta ao campo da educação) e critérios de exclusão (falta de aderência temática, ausência de relação com o currículo escolar ou enquadramento exclusivo em áreas técnicas como engenharia ou ciência da computação pura).

Na base SciELO, foi realizada uma busca com a expressão "pensamento computacional", o que resultou em 42 publicações. Após a triagem dos resultados, foram selecionados 7 artigos que atendiam aos critérios definidos. A análise preliminar desse conjunto revelou

que 99% dos estudos publicados sobre o tema na base SciELO têm como foco exclusivo o ensino básico, evidenciando a centralidade do pensamento computacional na educação infantil e fundamental. Nenhuma publicação analisada na SciELO focalizava exclusivamente o ensino superior, o que confirma o direcionamento predominante dessas abordagens ao espaço escolar da educação básica.

No Portal de Periódicos da CAPES, foram realizadas três estratégias distintas de busca para melhor abranger as variáveis temáticas. A primeira combinação de termos — “inclusão digital e currículo escolar” — retornou 30 resultados, dos quais 8 artigos foram selecionados por apresentarem enfoque claro no campo da educação e discussão pertinente à inserção da cultura digital no currículo. A segunda estratégia, com os termos “pensamento computacional AND currículo escolar”, resultou em 15 publicações, das quais 12 artigos foram aproveitados por atenderem às exigências do corpus. A terceira busca, utilizando os termos “BNCC e inclusão digital”, retornou 42 textos, dos quais apenas 4 foram selecionados após leitura completa e análise do alinhamento com os critérios estabelecidos.

Além das buscas organizadas por descritores, foram identificadas e incluídas 3 publicações adicionais, localizadas nas duas bases, que tratam de forma simultânea de inclusão digital e pensamento computacional, articulando as duas categorias com enfoque educativo e curricular. Ao final do processo de seleção e triagem, totalizaram-se 34 artigos que compõem o corpus da revisão sistemática realizada neste estudo.

Cada artigo foi analisado com base em uma ficha de leitura construída com categorias descritivas previamente definidas: (1) tipo de produção (artigo, tese ou dissertação); (2) área do conhecimento (educação, computação ou abordagem multidisciplinar); (3) termo central abordado (inclusão digital, pensamento computacional ou ambos); (4) foco principal (formação docente, currículo, letramento digital, BNCC, entre outros); (5) abordagem metodológica (teórica, empírica

qualitativa, quantitativa ou mista); (6) nível de ensino tratado (educação básica, superior, EJA etc.); e (7) concepção de tecnologia predominante (neutra, instrumental ou crítica). Essa estrutura permitiu não apenas a descrição, mas a comparação sistemática entre os trabalhos.

Os dados extraídos dessas fichas foram organizados por meio de análise categorial, que permitiu agrupar os artigos em conjuntos temáticos e comparar suas recorrências e ausências. Posteriormente, foi realizado o cruzamento entre as categorias, com o objetivo de observar padrões e contradições entre os enfoques adotados e as concepções teóricas subjacentes aos estudos. Esse cruzamento revelou, por exemplo, a prevalência de abordagens tecnicistas em trabalhos com foco na implementação curricular, e a escassez de pesquisas que articulam o pensamento computacional à formação crítica e cidadã.

A decisão por adotar a revisão sistemática, em detrimento da revisão integrativa ou narrativa, decorre da necessidade de estabelecer uma análise metodologicamente controlada, capaz de garantir critérios rigorosos de seleção, organização e interpretação do corpus. Enquanto revisões narrativas tendem à subjetividade e à dispersão temática, a revisão sistemática proporciona um mapeamento preciso, favorecendo a replicabilidade e o aprofundamento analítico a partir de dados empíricos da própria produção acadêmica.

Por fim, os resultados da revisão sistemática serão interpretados à luz dos fundamentos epistemológicos discutidos na Unidade 1 da disciplina, com destaque para os aportes de Álvaro Vieira Pinto (2005), Andrew Feenberg (2010) e Karel Kosik (1976). Esses autores contribuem para a compreensão crítica da tecnologia como mediação social e política, o que permite tensionar os sentidos atribuídos à inclusão digital e ao pensamento computacional nas pesquisas analisadas. A partir desse referencial, a análise buscará revelar não apenas os conteúdos declarados nos textos, mas os pressupostos ideológicos, pedagógicos e epistemológicos que estruturam as abordagens sobre tecnologia na educação.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DO *CORPUS* ANALISADO

O corpus da presente revisão sistemática é composto por 34 artigos científicos publicados entre 2015 e 2025, selecionados conforme os critérios metodológicos previamente descritos. A caracterização geral desse conjunto de publicações permite observar a predominância de determinadas áreas do conhecimento, níveis de ensino, tipos de abordagem metodológica e termos centrais abordados, o que contribui para a identificação de tendências e lacunas na produção acadêmica sobre inclusão digital e pensamento computacional no currículo escolar.

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos artigos selecionados segundo quatro categorias analíticas principais: área do conhecimento, nível de ensino tratado, tipo de produção e termo central abordado. A sistematização evidencia a concentração da produção na área educacional, com foco marcante na educação básica e em abordagens qualitativas. O termo “pensamento computacional” aparece com mais frequência do que “inclusão digital”, e apenas uma minoria dos trabalhos analisa ambas as categorias de forma integrada.

Tabela 1 - Caracterização geral do corpus analisado (2015-2025)

Categoria	Subcategoria	Frequência (n)
Área do conhecimento	Educação	32
	Multidisciplinar	2
Nível de ensino	Educação básica	27
	Educação infantil	2
	Ensino médio	1
	Ensino superior	1
	Educação básica e Ensino superior	1
	EJA	1

Tipo de produção	Empírica qualitativa	18
	Teórica	8
	Empírica quali-quantitativa	3
	Revisão sistemática	1
	Revisão teórica	1
	Relato de experiência	1
	Resenha	1
	Empírica quantitativa	1
Termo central	Pensamento computacional	19
	Inclusão digital	11
	Ambos	4

Fonte: elaborado pelos/as autores/as (2026).

A partir da tabela 1, observa-se que a quase totalidade dos estudos está situada na área da Educação ($n = 32$), com apenas dois artigos classificados como multidisciplinares. Não foram identificadas publicações exclusivamente vinculadas à área da Computação, o que indica a centralidade da abordagem pedagógica no tratamento dos temas analisados. Em relação ao nível de ensino, os dados mostram concentração no campo da educação básica ($n = 27$), com presença residual do ensino superior, da EJA e da educação infantil.

No que se refere à metodologia, destaca-se a predominância das abordagens empíricas qualitativas ($n = 18$), o que evidencia o interesse em analisar práticas concretas e experiências pedagógicas no uso de tecnologias digitais. Os estudos teóricos ($n = 8$) também têm peso significativo, especialmente os que discutem criticamente os sentidos da inclusão digital e do pensamento computacional em documentos oficiais. Por fim, o maior número de artigos aborda o pensamento computacional de forma isolada ($n = 19$), enquanto a inclusão digital aparece como foco principal em 11 publicações. Apenas quatro textos tratam simultaneamente dos dois conceitos, revelando uma lacuna importante na articulação curricular crítica dessas categorias. Essa lacuna será discutida nas seções analíticas a seguir.

TENDÊNCIAS TEMÁTICAS NAS PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO, INCLUSÃO DIGITAL E PENSAMENTO COMPUTACIONAL

A análise sistemática dos 34 artigos selecionados revela um conjunto robusto de tendências temáticas na produção acadêmica brasileira sobre inclusão digital e pensamento computacional no currículo escolar entre 2015 e 2025. Os dados confirmam a centralidade da educação básica como campo privilegiado de investigação e destacam cinco linhas recorrentes de abordagem, cada qual com diferentes focos e profundidades analíticas.

A primeira tendência concentra-se na formação docente frente à BNCC, presente em pelo menos 12 dos 34 trabalhos. Esses estudos abordam os desafios enfrentados por professores para integrar o pensamento computacional e a inclusão digital ao currículo, evidenciando lacunas formativas e tensões entre as exigências normativas e as condições reais de trabalho docente (Bonfim *et al.*, 2021; Ceratti; Nóbile, 2023; Dias, 2024; Lucas *et al.*, 2023; Machado; Dutra, 2023; Martínez; Stal, 2024; Martins; Oliveira, 2023; Passamani *et al.*, 2024; Ramos; Almeida, 2015; Silva *et al.*, 2024; Sassi *et al.*, 2023; Vieira; Hai, 2023).

Nota-se que parte dessas produções se limita a diagnosticar dificuldades operacionais, sem questionar os pressupostos epistemológicos e políticos que sustentam as diretrizes oficiais.

Uma segunda tendência refere-se à implementação de práticas pedagógicas com tecnologias digitais, geralmente descritas por meio de relatos de experiência e estudos qualitativos de caráter exploratório. Tais práticas vão desde o uso de ambientes virtuais de aprendizagem até projetos com programação e robótica (Abar; Almeida, 2024; Aguiar *et al.*, 2024; Almeida, 2024; Barros *et al.*, 2024; Bonfim *et al.*, 2021; Campollo-Urkiza, 2023; Carneiro; Kruge, 2024;

Castro; Lemes, 2014; Ceratti; Nóbile, 2023; Costa *et al.*, 2024; Dias, 2024; Duque *et al.*, 2023; Evaristo; Ikeshoji, 2022; Gómez Rodríguez *et al.*, 2023; Lucas *et al.*, 2023; Machado; Dutra, 2023; Martínez; Stal, 2024; Martins; Oliveira, 2023; Passamani *et al.*, 2024; Ramos; Almeida, 2015; Sangali *et al.*, 2024; Santos, 2024; Sassi *et al.*, 2023; Vieira; Hai, 2023; Ybarra; Soares, 2022).

Ainda que apontem resultados promissores em termos de engajamento e aprendizagem, a maioria das abordagens tende a manter um viés funcionalista e tecnicista da tecnologia.

Destaca-se também o uso de atividades desplugadas como alternativa pedagógica para o desenvolvimento do pensamento computacional, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Seis estudos relatam práticas baseadas em jogos, storytelling, música e dinâmicas corporais (Campollo-Urkiza, 2023; Sangali *et al.*, 2024; Menezes *et al.*, 2024; Martins; Oliveira, 2023; Gómez Rodríguez *et al.*, 2023; Sassi *et al.*, 2023), sugerindo que tais estratégias potencializam a mediação pedagógica crítica e evitam a dependência de infraestrutura tecnológica — embora raramente contextualizem essas propostas em termos socioculturais mais amplos.

A quarta tendência observada diz respeito às ações de letramento digital e robótica na educação básica, presentes em pelo menos 12 publicações. Estas abordam, por exemplo, a inclusão de oficinas maker, práticas com Scratch e o uso de kits de robótica como facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento de habilidades do século XXI (Baptista; Pereira, 2015; Bonfim *et al.*, 2021; Gómez Rodríguez *et al.*, 2023; Martins; Oliveira, 2023; Melo, 2020; Menezes *et al.*, 2024; Pletsch *et al.*, 2020; Ramos, 2024; Ramos; Almeida, 2015; Santana *et al.*, 2021; Silva; Couto Júnio, 2020; Ybarra; Soares, 2022). Em geral, essas ações são descritas com entusiasmo, mas há pouca problematização sobre os riscos da naturalização da tecnologia como solução universal para os desafios educacionais.

Há também um número expressivo de trabalhos que propõem enfoques interdisciplinares em experiências escolares, associando pensamento computacional à Matemática, Artes, Ciências e práticas de educomunicação. Tais experiências valorizam a integração curricular e o protagonismo estudantil, como visto em Almeida (2024), que articula inclusão digital, feminismo e práticas culturais. No entanto, essas propostas ainda são pontuais e carecem de sustentação teórica mais sólida sobre interdisciplinaridade e integração curricular crítica.

Além das práticas escolares, uma parte da literatura analisa políticas públicas e desigualdades de acesso, abordando programas federais e municipais, infraestrutura digital, formação docente em EaD e o impacto da pandemia. Estudos como os de Ramos e Boll (2021) discutem limites estruturais, mas poucos confrontam a lógica neoliberal que orienta a plataformação da educação. Em geral, o debate sobre justiça digital permanece incipiente.

No tocante às lacunas, a primeira e mais evidente é a ausência de uma problematização crítica consistente sobre o tecnocentrismo. Apenas um grupo reduzido de estudos (Almeida, 2024; Baptista; Pereira, 2015; Duque *et al.*, 2023; Martínez; Stal, 2024; Melo, 2020; Menezes *et al.*, 2024; Pletsch *et al.*, 2020; Santana *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2024; Vieira; Hai, 2023) tensiona os discursos hegemônicos da inovação tecnológica, questionando a centralidade atribuída ao digital no currículo e suas implicações epistemológicas e pedagógicas.

Outra lacuna refere-se à invisibilidade da EJA e da inclusão digital crítica. Apenas um artigo aborda a inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos, e nenhum debate as interseções entre raça, classe e território. Os trabalhos sobre inclusão digital tendem a reduzir o conceito ao domínio de ferramentas, sem aprofundar suas dimensões culturais, políticas ou contra-hegemônicas (Silva; Couto Júnio, 2020).

Por fim, predomina um modelo prescritivo ou descritivo de pesquisa, voltado à replicação de práticas e à adesão aos parâmetros da BNCC. As abordagens críticas, com fundamentos epistemológicos sólidos (como nos trabalhos de Mattos, 2024, ou nas análises baseadas em Vygotsky e Kosik), são exceções. A maior parte dos estudos carece de enraizamento teórico e de análise sobre as contradições entre o uso da tecnologia e os desafios históricos da escola pública brasileira.

Essa síntese das tendências permite compreender como o campo da pesquisa educacional tem respondido à emergência da cultura digital na política curricular. Nas seções seguintes, serão aprofundadas as concepções de tecnologia presentes nos artigos e sua relação com os referenciais teóricos críticos discutidos na Unidade 1 da disciplina.

ENFOQUES PEDAGÓGICOS E CONCEPÇÕES DE TECNOLOGIA

A compreensão da tecnologia no campo educacional não é neutra, tampouco unívoca. Ao contrário, revela disputas epistemológicas, ideológicas e pedagógicas que influenciam diretamente a forma como categorias como “inclusão digital” e “pensamento computacional” são apropriadas na pesquisa acadêmica. Para compreender essas apropriações, este estudo classificou os 34 artigos selecionados segundo três concepções predominantes de tecnologia: instrumental, crítica e neutra.

A concepção instrumental entende a tecnologia como um conjunto de ferramentas a serviço de finalidades educacionais previamente definidas. Nesse modelo, o papel do professor é operar esses instrumentos de modo eficiente, e os resultados esperados

são frequentemente vinculados a competências técnicas e à lógica da produtividade. A concepção crítica, por sua vez, considera a tecnologia como uma construção social, marcada por relações históricas de poder, interesses econômicos e implicações culturais. Nessa abordagem, a tecnologia é analisada em sua dimensão política e formativa, e não apenas como um meio. Já a concepção neutra trata a tecnologia como dado natural, desprovido de historicidade ou disputas ideológicas, sendo sua presença na educação justificada por um suposto avanço inevitável da sociedade.

Essa tipologia foi construída com base nos referenciais discutidos na Unidade 1 da disciplina, com destaque para Álvaro Vieira Pinto (2005), Andrew Feenberg (2010), Karel Kosik (1976) e Nathan Rosenberg (2006). Pinto, por exemplo, alerta para o risco de se adotar uma visão fetichizada da tecnologia, desconectada de seus determinantes históricos e sociais. Feenberg propõe uma filosofia crítica da tecnologia que visa democratizar sua apropriação, enquanto Kosik problematiza a razão instrumental que fundamenta muitas das práticas tecnológicas no cotidiano escolar. Já Rosenberg contribui com a crítica à separação entre ciência pura e aplicada, apontando os interesses econômicos e políticos presentes no desenvolvimento tecnológico.

Dos 34 artigos analisados, mais da metade adota uma concepção crítica de tecnologia ($n = 23$), seguida da concepção instrumental ($n = 9$) e, em menor número, da concepção neutra ($n = 2$). A predominância da abordagem crítica indica um esforço crescente da produção acadêmica em problematizar os sentidos e usos das tecnologias no currículo escolar, sobretudo em articulação com temas como formação docente, cultura digital e desigualdade social.

Nos estudos com enfoque crítico, as tecnologias são compreendidas como práticas mediadas por disputas ideológicas, muitas vezes vinculadas a processos de exclusão, dataficação e plataformação do ensino (como nos trabalhos de Bonfim *et al.*, 2021;

Passamani *et al.*, 2024; Pletsch; Oliveira; Colacique, 2020; Santana *et al.*, 2021; Vieira; Hai, 2023). Tais pesquisas não apenas descrevem práticas escolares, mas propõem análises que questionam os limites das políticas públicas tecnocráticas e reivindicam a formação para o uso emancipador das tecnologias.

A concepção instrumental, por outro lado, predomina em artigos voltados ao uso de ferramentas específicas (como Scratch, GeoGebra ou robótica educacional), geralmente no contexto de experiências pontuais de formação docente ou práticas escolares. Esses trabalhos, ainda que relevantes para a implementação de atividades tecnológicas, tendem a tratar a tecnologia como meio funcional, enfatizando resultados mensuráveis em termos de desempenho, lógica ou habilidades cognitivas específicas (Bonfim *et al.*, 2021; Abar; Almeida, 2024; Ybarra; Soares, 2022; Martins; Oliveira, 2023; Sassi *et al.*, 2023).

Os dois artigos classificados sob a concepção neutra apresentam uma abordagem descontextualizada da tecnologia, tratando-a como elemento necessário para a modernização do ensino, mas sem articular implicações pedagógicas, sociais ou políticas de sua implementação. Em geral, são textos descritivos, pouco analíticos e com baixa densidade teórica.

O cruzamento entre as concepções de tecnologia e os enfoques metodológicos revela correlações significativas. Os estudos com abordagem teórica ($n = 5$) ou revisões críticas tendem majoritariamente à concepção crítica. Já os relatos de experiência e pesquisas quali-quantitativas descritivas são mais frequentes nas produções com abordagem instrumental. A concepção neutra aparece exclusivamente em estudos que não explicitam referencial teórico, apresentando um discurso tecnocrático ou baseado em pressupostos mercadológicos.

Além disso, a finalidade educacional proposta em cada grupo também difere. Os estudos de base crítica visam a formação cidadã,

a emancipação digital e a apropriação reflexiva da tecnologia. Já as pesquisas de viés instrumental buscam desenvolver competências técnicas, muitas vezes vinculadas às exigências da BNCC ou às diretrizes da Sociedade Brasileira de Computação (SBC). Nos estudos neutros, a tecnologia aparece como condição dada para a “atualização pedagógica”, sem problematizações mais profundas.

A análise do corpus permitiu identificar a predominância da concepção crítica de tecnologia, presente em 23 dos 34 artigos analisados. Esses estudos abordam a tecnologia como elemento mediador de práticas pedagógicas situadas, destacando suas implicações culturais, sociais, políticas e epistemológicas. Neles, os autores discutem o papel da mediação docente, a necessidade de formação crítica e as contradições entre inovação tecnológica e desigualdade estrutural nas escolas públicas. Trabalhos como os de Campollo-Urkiza (2023), Mattos (2024) e Menezes *et al.* (2024) são exemplos dessa abordagem crítica, ao enfatizarem tanto as potencialidades formativas quanto os riscos de uma apropriação tecnicista dos dispositivos digitais.

Já a concepção instrumental foi identificada em 9 publicações. Essas produções tratam a tecnologia como meio funcional para alcançar objetivos pedagógicos, sem aprofundar suas dimensões políticas ou históricas. Em geral, esses artigos apresentam relatos de experiência, intervenções pedagógicas pontuais ou estudos quantitativos de desempenho com uso de aplicativos, linguagens de programação ou robótica. A presença dessa concepção aparece, por exemplo, em estudos sobre o uso do GeoGebra no ensino de geometria (Abar; Almeida, 2024) ou em avaliações de raciocínio lógico-matemático mediadas por lógica de programação (Carneiro; Krüge, 2024).

A concepção neutra aparece de forma residual e implícita em apenas 2 artigos, que, embora não discutam criticamente a tecnologia, tampouco a tratam como instrumento de dominação ou fetiche

produtivista. Esses textos tendem a naturalizar a presença das tecnologias no cotidiano escolar, justificando sua adoção com base em argumentos do tipo “adequação às exigências do século XXI” ou “modernização do ensino”, sem problematizar as mediações que tais práticas implicam.

A Tabela 2 apresenta o cruzamento entre a concepção de tecnologia identificada e o tipo de abordagem metodológica adotado nos estudos:

Tabela 2 - Concepção de tecnologia x abordagem metodológica

Concepção de tecnologia	Teórica	Empírica qualitativa	Empírica quantitativa / mista	Revisão / relato / resenha	Total
Crítica	6	11	2	4	23
Instrumental	0	5	4	0	9
Neutra	0	1	0	1	2

Fonte: elaborado pelos/as autores/as (2026).

Os dados da tabela confirmam que a concepção crítica está majoritariamente associada a abordagens qualitativas e teóricas, voltadas à análise das condições concretas de apropriação da tecnologia e aos discursos educacionais que a sustentam. Por outro lado, os estudos que operam com uma visão instrumental tendem a adotar metodologias empíricas (qualitativas ou mistas), focadas na eficácia das intervenções, no desempenho dos alunos ou na implementação de recursos digitais.

Essa relação entre enfoque metodológico e concepção de tecnologia não é causal, mas revela afinidades eletivas entre os pressupostos epistemológicos que orientam a pesquisa e os modos de investigar a realidade escolar. Na próxima parte, será discutida a articulação entre essas concepções e os sentidos atribuídos à formação docente, à função da escola pública e ao currículo no contexto das tecnologias digitais.

A vinculação entre as concepções de tecnologia e as finalidades educacionais nos estudos analisados permite observar como os sentidos atribuídos ao uso das tecnologias digitais afetam diretamente o entendimento de currículo, docência e formação humana. Nos estudos de base crítica, a tecnologia aparece como tema transversal ao currículo e articulada a processos de subjetivação, cidadania, inclusão sociotécnica e justiça educacional. Nessa perspectiva, o pensamento computacional e a inclusão digital são discutidos para além do domínio técnico, sendo compreendidos como construções sociais historicamente determinadas, que podem, dependendo de sua apropriação, tanto promover quanto limitar o direito à educação plena.

Entre os exemplos dessa perspectiva, destaca-se o estudo de Menezes, Schlemmer e Felice (2024), que articula o pensamento computacional à noção de “educação OnLIFE” e à ecologia cognitiva, explorando os impactos dos algoritmos sobre o cotidiano e a cidadania. De modo semelhante, Campollo-Urkiza (2023) propõe atividades desenchufadas em educação infantil com base em concepções críticas de tecnologia e de música como linguagem. Ambos os estudos se afastam de uma abordagem funcionalista e centram-se na mediação docente e na formação integral, incluindo a dimensão afetiva, política e estética do uso da tecnologia.

Nos estudos com enfoque instrumental, prevalece uma lógica de desenvolvimento de habilidades técnicas, muitas vezes vinculadas às exigências da BNCC, aos testes de desempenho e à adaptação do aluno ao mercado de trabalho. Neles, a formação docente é compreendida como capacitação para o uso eficiente de softwares ou plataformas, e o currículo aparece como conjunto de conteúdos a serem operacionalizados. A tecnologia, nesses casos, é avaliada com base em sua eficácia para promover desempenho acadêmico em áreas específicas, como a Matemática ou a Programação, como nos estudos de Carneiro e Krüge (2024) e Abar e Almeida (2024).

Já nos poucos estudos com concepção neutra, não há uma problematização clara da função formativa da escola diante das tecnologias digitais. A inclusão digital e o pensamento computacional são apresentados como inovações desejáveis, mas seus limites, contradições e implicações sociopolíticas permanecem invisibilizados. Tais abordagens correm o risco de naturalizar desigualdades estruturais sob a retórica da “modernização”.

Outro elemento relevante identificado nos estudos de base crítica é a tensão entre a retórica da inovação e as condições materiais das escolas públicas. Muitos autores denunciam a distância entre as propostas curriculares que exigem a incorporação de tecnologias e a realidade das unidades escolares, frequentemente marcadas por ausência de infraestrutura, precariedade na formação docente e descontinuidade de políticas públicas. Essa contradição aparece de forma contundente nos estudos de Oliveira e Lucas (2024), que analisam o uso de tecnologias na educação básica a partir da crítica à “plataformização” e à “dataficação” do cotidiano escolar, evidenciando as armadilhas do discurso tecnoutópico.

Além disso, a análise revelou que a maioria dos estudos críticos incorpora ao menos uma dimensão de engajamento político, especialmente nas pesquisas que discutem o papel da docência como prática cultural e ética. Em contrapartida, as produções de base instrumental não abordam, em geral, as relações de poder mediadas pela tecnologia, tampouco os riscos da dependência de soluções corporativas no ambiente escolar. A formação cidadã e a autonomia pedagógica são raramente tematizadas nesses casos.

A fim de sintetizar os achados da análise crítica, elaborou-se um quadro cruzando as concepções de tecnologia identificadas nos artigos com as finalidades educacionais a que se vinculam. Essa relação evidencia como as bases epistemológicas de cada abordagem influenciam o modo como a inclusão digital e o pensamento computacional são concebidos e operacionalizados no currículo escolar.

Quadro 1 - Concepções de tecnologia e suas finalidades educacionais predominantes

Concepção de tecnologia	Finalidade educacional predominante	Artigos
Crítica	Formação cidadã, emancipação, letramento digital crítico, inclusão sociotécnica, cultura digital como direito.	Aguiar <i>et al.</i> , 2024; Almeida, 2024; Barros <i>et al.</i> , 2024; Campollo-Urkiza, 2023; Castro; Lemes, 2014; Ceratti; Nóbile, 2023; Costa <i>et al.</i> , 2024; Dias, 2024; Duque <i>et al.</i> , 2023; Evaristo; Ikeshoji, 2022; Gómez Rodríguez <i>et al.</i> , 2023; Lucas <i>et al.</i> , 2023; Machado; Dutra, 2023; Martínez; Stal, 2024; Passamani <i>et al.</i> , 2024; Pletsch; Oliveira; Colacique, 2020; Ramos; Almeida, 2015; Sangali <i>et al.</i> , 2024; Santana <i>et al.</i> , 2021; Santos, 2024; Silva <i>et al.</i> , 2024; Silva; Couto Júnior, 2020; Vieira; Hai, 2023.
Instrumental	Desenvolvimento de habilidades técnicas, eficiência pedagógica, domínio de ferramentas e linguagens de programação.	Abar; Almeida, 2024; Bonfim <i>et al.</i> , 2021; Carneiro; Kruge, 2024; Dias, 2024; Lucas <i>et al.</i> , 2023; Machado; Dutra, 2023; Martins; Oliveira, 2023; Sassi <i>et al.</i> , 2023; Ybarra; Soares, 2022.
Neutra	Modernização escolar, adaptação ao século XXI, inovação acrítica.	Gómez Rodríguez <i>et al.</i> , 2023; Ybarra; Soares, 2022.

Fonte: elaborado pelos/as autores/as (2026).

A leitura desse quadro revela a coexistência de projetos educacionais distintos no interior do campo da pesquisa. As produções de base crítica operam com uma concepção formativa ampliada, na qual o currículo é espaço de disputa simbólica e política. Nelas, os termos “inclusão digital” e “pensamento computacional” são ressignificados a partir de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, com a mediação docente e com a pluralidade cultural. O uso das tecnologias é visto como mediação e não como fim em si mesmo, o que implica reconhecer as desigualdades estruturais do país e as limitações materiais do sistema educacional.

Já os estudos de base instrumental tendem a reduzir a tecnologia a ferramenta de ensino, voltada à adaptação de professores e alunos a um cenário de transformações técnicas e demandas mercadológicas. A escola, nesse horizonte, assume função funcionalista: ensinar a operar sistemas, resolver problemas lógicos e desenvolver competências técnicas, sem interrogar as estruturas que definem quem tem acesso à tecnologia, quem a produz e quem se beneficia dela.

Finalmente, a presença de concepções neutras, embora minoritária, não é desprovida de riscos. Esses estudos corroboram, ainda que involuntariamente, a difusão de uma ideologia da inevitabilidade tecnológica, esvaziando a possibilidade de crítica e de apropriação consciente dos recursos digitais. A ausência de reflexão sobre a mediação tecnológica contribui para reforçar a lógica da inovação como valor absoluto, desconectado de finalidades educativas emancipadoras.

Em conjunto, os achados desta seção indicam que a forma como se concebe a tecnologia na pesquisa educacional está diretamente relacionada ao projeto de educação que se defende. Ao explicitar essas relações, o presente artigo busca contribuir para uma discussão mais qualificada sobre o papel da inclusão digital e do pensamento computacional no currículo escolar, apontando para a necessidade de abordagens que integrem criticamente técnica, cultura e formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão sistemática da literatura teve como objetivo analisar como os temas da inclusão digital e do pensamento computacional têm sido abordados na produção acadêmica brasileira sobre currículo escolar entre 2015 e 2025. A partir da análise

de 34 artigos científicos, organizados conforme critérios temáticos, metodológicos e epistemológicos, foi possível identificar tendências de pesquisa, enfoques predominantes e diferentes concepções de tecnologia, que revelam disputas em torno do papel das tecnologias digitais na formação humana.

Verificou-se que a maior parte dos estudos adota uma concepção crítica de tecnologia, ancorada na compreensão de que os dispositivos digitais não são neutros, mas sim mediados por relações de poder, interesses econômicos e disputas pedagógicas. Nessa vertente, as tecnologias são vistas como práticas culturais que exigem mediação docente e formação crítica, conectadas à luta por justiça social e à democratização do conhecimento. Essa perspectiva esteve presente em estudos que discutem a mediação pedagógica, a ecologia cognitiva, as práticas educacionais e a implementação de atividades desplugadas como estratégia inclusiva.

Por outro lado, também foram encontrados estudos com concepção instrumental da tecnologia, nos quais a ênfase recai sobre a eficiência, a operacionalização técnica e a adaptação ao currículo formal, em especial à BNCC. Nesses casos, o pensamento computacional é reduzido a habilidades lógico-algorítmicas e a inclusão digital é associada à presença de equipamentos e plataformas. Embora relevantes para descrever experiências pedagógicas pontuais, tais estudos tendem a negligenciar as dimensões políticas e formativas mais amplas envolvidas no uso das tecnologias na educação.

Os resultados também evidenciaram lacunas relevantes. A ausência quase total de pesquisas voltadas à EJA, à educação indígena, quilombola e do campo aponta para uma invisibilização de sujeitos historicamente excluídos da cultura digital. Ademais, a presença tímida de abordagens interseccionais e a concentração dos estudos na educação básica, em especial no ensino fundamental, indicam a necessidade de ampliar o escopo das investigações futuras. Observou-se, ainda, que muitas pesquisas, mesmo as de base

crítica, não problematizam em profundidade as contradições entre as exigências de inovação e as condições materiais concretas das escolas públicas, marcadas por desigualdades estruturais.

A análise crítica foi guiada pelos fundamentos teórico-epistemológicos discutidos na Unidade 1 da disciplina, com destaque para os aportes de Álvaro Vieira Pinto, Andrew Feenberg e Karel Kosik. Esses autores permitiram tensionar os discursos tecnocêntricos, revelar o caráter histórico das tecnologias e recuperar o papel formativo do currículo enquanto projeto social e cultural. A articulação entre esses referenciais e os dados empíricos possibilitou uma leitura mais densa dos sentidos atribuídos à inclusão digital e ao pensamento computacional no campo educacional.

Como desdobramento, defende-se que políticas educacionais e propostas curriculares que envolvam a tecnologia devem ir além da lógica da adaptabilidade e da competência técnica. É preciso investir em uma formação docente comprometida com a mediação crítica, com o uso criativo e reflexivo das tecnologias e com o enfrentamento das desigualdades estruturais que limitam o direito à educação digital plena. O pensamento computacional e a inclusão digital, quando apropriados sob uma perspectiva crítica, podem contribuir para ampliar horizontes culturais, promover autonomia intelectual e fortalecer a função social da escola pública.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para qualificar o debate sobre as implicações educacionais das tecnologias digitais, encorajando pesquisas que articulem análise crítica, compromisso social e diálogo com a realidade concreta das escolas brasileiras. Uma educação digital verdadeiramente inclusiva e emancipadora só será possível quando for construída com, e não sobre, os sujeitos históricos da escola pública.

REFERÊNCIAS

ABAR, Celina Aparecida Almeida Pereira; ALMEIDA, Marcio Vieira de. Contributos do GeoGebra para exploração do Pensamento Computacional no contexto da Geometria. **REMATEC**, v. 19, n. 48, p. e2024003-e2024003, 2024. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/590/538>. Acesso em: 20 mai. 2025.

AGUILERA RUEDA, Vicente Josué; MEJÍA GRACIA, César Augusto; SÁNCHEZ RIZO, Daniela Estefanía. El pensamiento computacional en el nivel superior en programas educativos no STEM: un estudio descriptivo. **Cuadernos de Investigación Educativa**, v. 16, n. 1, 2025. Disponível em: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/3929/4451>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ALMEIDA, Angela Aparecida de. PERCEPÇÕES DO USO ARTIVISMO ALIADO À PEDAGOGIA FEMINISTA EM UM EXPERIMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Inter-Ação**, v. 49, n. 1, p. 71-87, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/76097/40960>. Acesso em: 20 mai. 2025.

BAPTISTA, Lúvia Márcia Tiba Rádís; PEREIRA, Eliúde Costa. A tecnologia educacional e o letramento digital na escola pública: algum estranho no ninho?. 2015. Disponível em: <https://www-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/17048/13926>. Acesso em: 20 mai. 2025.

BARROS, Taiser Tadeu Teixeira; REATEGUI, Eliseo Berni; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Apropriação e Mobilização de conhecimento de professores do ensino básico em um curso de formação em pensamento computacional. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50654/44305>. Acesso em: 20 mai. 2025.

BONFIM, Cristiane Jorge de Lima *et al.* Pensamento Computacional e Programação Scratch no Ensino Fundamental: Relato de experiência em uma Escola Pública do Distrito Federal. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 10, n. 2, p. 12-12, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/1403/887>. Acesso em: 20 mai. 2025.

CAMPOLLO-URKIZA, Arantza. Desarrollo de un programa de actividades musicales para la contribución del pensamiento computacional desenchufado en educación infantil. **Revista Electrónica Educare**, v. 27, n. 3, p. 98-114, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/17180/28636>. Acesso em: 20 mai. 2025.

CARNEIRO, Kalil Vinicius Andrade; KRUGE, Juliano Milton. Desenvolvimento Do Pensamento Computacional No Ensino Básico: Análise Dos Efeitos Do Ensino De Lógica De Programação No Raciocínio Lógico Matemático De Alunos Do 8º Ano. **IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)** e-ISSN:2278-487X, p-ISSN: 2319-7668. Volume 26, Issue 12. Ser. 15 (December. 2024), PP 10-18. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue12/Ser-15/B2612151018.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

CASTRO, Márcia Ferreira de; DE SOUZA LEMES, Sebastião. A integração das tecnologias de informação e comunicação na escola: o projeto político pedagógico nesse contexto. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 423-434, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7046/5059>. Acesso em: 20 mai. 2025.

CERATTI, Magdalena Dal Ponte; NÓBILE, Márcia Finimundi. PENSAMENTO COMPUTACIONAL: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista DI@LOGUS**, Cruz Alta, v. 12, n. 3, p. 129-146, set./dez. 2023. Disponível em: <https://revistaelectronica.unicruz.edu.br/index.php/dialogus/article/view/1002/752>. Acesso em: 20 mai. 2025.

COSTA, Caio Túlio Olimpio Pereira; SILVA, Raphael de França e. VEREDAS DIGITAIS: CAMINHOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DAS BASES E DIRETRIZES NA TECNOLOGIA EDUCACIONAL. **EM TEIA -Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana** -vol. 15 -N 2. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/264931/48287>. Acesso em: 20 mai. 2025.

DIAS, Ana Lúcia Braz. Pensamento Computacional no Ensino Básico: Insights da Conferência Internacional Comunicação Criativa de Ciências Matemáticas. **Revista de Educação Matemática**, v. 21, 2024. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/523/574>. Acesso em: 20 mai. 2025.

DUQUE, Rita de Cássia Soares *et al.* Impacto do uso das Tics no processo de ensino-aprendizagem: o papel do professor como mediador. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 3, p. 2130-2142, 2023. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1157/1099>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Kátia Morosov. Produções científicas do GT 16 Educação e Comunicação da ANPEd entre 2011 e 2017: contribuições da análise bibliométrica para a qualificação da área. **Série-Estudos**, v. 24, n. 51, p. 31-51, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822019000200031&script=sci_arttext. Acesso em: 20 mai. 2025.

EVARISTO, Ingrid Santella; IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla. Inovações metodológicas para uma aprendizagem ativa. **Dialogia**, n. 41, p. e22298-e22298, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22298/9751>. Acesso em: 20 mai. 2025.

FEENBERG, Andrew. **Entre a razão e a experiência**: ensaios sobre tecnologia e modernidade. 2010.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia? *In*: NEDER, Ricardo Toledo (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010. p. 49-66. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf>

FEENBERG, Andrew. Teoría crítica de la tecnología. Trad. Claudio Alfaraz. Revisão Diego Lawler. **Revista CTS**, n. 5, v. 2, p. 109-123, jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cts/v2n5/v2n5a07.pdf>

GÓMEZ RODRÍGUEZ, Horacio; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, María Obdulia; ACEVES ALDRETE, Cesar Eduardo. La creatividad y pensamiento computacional: una experiencia de formación integral a través de talleres de robótica en universitarios. **RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 14, n. 28, 2024. Disponível em: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1901/4699>. Acesso em: 20 mai. 2025.

KOSIK, Karel. Metafísica da ciência e da razão. *In*: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 81-98.

LUCAS, Leandro Mário *et al.* O pensamento computacional no novo ensino médio: uma análise das obras didáticas da área de matemática e suas tecnologias. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 25, n. 3, p. 049-078, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/61346/43230>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MACHADO, Kheronn Khennedy; DUTRA, Alessandra. Desenvolvimento do Pensamento Computacional: do preconizado pela BNCC à formação dos professores da Educação Básica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 77, p. 945-956, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29283/26129>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MARTÍNEZ, Edwin David Tamayo; STAL, Juliana Çar. Percepções sobre o pensamento computacional de professores que ensinaram matemática em tempos de pandemia. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 38, e220083, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/ZTRdwgkPkJv8MSWzVnf3jKC/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MARTINS, Danielle Juliana Silva; OLIVEIRA, Fábio Cristiano Souza. Pensamento computacional para crianças por meio do projeto de extensão Academia Hacktown. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 120, p. 33-44, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/6f5khWDxkBQfgGbB4H43Zdf/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MELO, Telma R. Rodrigues de. INCLUSÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO: A NOVA CULTURA DA SALA DE AULA. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 17, p. 185-190, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/15734/11778>. Acesso em: 20 mai. 2025.

MENEZES, Janaína; SCHLEMMER, Eliane; FELICE, Massimo Di. Educação OnLIFE e Cidadania Digital: o desenvolvimento do pensamento computacional na cidade em tempos de algoritmização do mundo. **Educar em Revista**, v. 40, p. e88519, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/WKZxg4K66vhtqrk4PxFBMhL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2025.

PASSAMANI, Andréa Paula *et al.* A TRANSFORMAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR COM A INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: IMPACTOS NA APRENDIZAGEM. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 4189-4208, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16394/8933>. Acesso em: 20 mai. 2025.

PEIXOTO, Joana; MORAES, Moema G. **Educação e tecnologias**: algumas tendências da temática nas pesquisas educacionais. 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. **A tecnologia como construção social**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1, cap. III (A técnica), p. 135-218; cap. IV (A tecnologia), p. 219-356.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, MCP de; COLACIQUE, Rachel Capucho. Inclusão digital e acessibilidade: desafios da educação contemporânea. **Revista docência e cibercultura**, v. 4, n. 1, p. 13-23, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/50573/33305>. Acesso em: 20 mai. 2025.

RAMOS, Luciana Domingues; BOLL, Cíntia Inês. As demandas da BNCC e a educação em tempos de cultura digital: análise das propostas dos espaços virtuais de aprendizagem e multimídia em uma rede municipal de educação. **Interfaces da Educação**. Paranaíba. v. 12, n. 34 (2021), p. 165-184, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4544/4330>. Acesso em: 20 mai. 2025.

RAMOS, Maria Altina Silva; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini. Web currículo e UCA: onde se cruzam as perspectivas de investigadores e formadores. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, p. 186-190, 2015. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.13.576/pdf_393. Acesso em: 20 mai. 2025.

SANGALI, Rosiane da Silva; BOERES, Maria Claudia Silva; CATABRIGA, Lucia. Relato de experiência do uso de storytelling como metodologia de aprendizagem ativa. **RENOTE**, v. 22, n. 3, p. 33-45, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/144967/94493>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu *et al.* Educação & TDIC'S Democratização, Inclusão Digital e o Exercício Pleno da Cidadania. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 10, p. 2084-2106, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2748/1106>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos. Implicações das tecnologias digitais na educação matemática dos sujeitos com transtorno do espectro autista. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 11, n. 27, p. 167-182, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/20164/14273>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SASSI, Sabrina Bourscheid; MACIEL, Cristiano; PEREIRA, Vinícius Carvalho. EXPLORANDO A MATEMÁTICA EO PENSAMENTO COMPUTACIONAL COM ATIVIDADES (DES) PLUGADAS COM CRIANÇAS DE 6 A 9 ANOS DE IDADE. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 120, p. 45-59, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wy3BhHmbV8kfwPYmG8TBvFs/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SILVA, Joseane Maria Vieira da; GHISLENI, Taís Steffenello; CARLESSO, Janaina Pereira Pretto. A importância da educomunicação no contexto da BNCC. **Revista Profissão Docente**, v. 24, n. 49, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1547/1637>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SILVA, Renata Borges Leal da; COUTO JÚNIOR, Dilton Ribeiro. **INCLUSÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PENSANDO A FORMAÇÃO DE PESSOAS DA TERCEIRA IDADE**. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/46818/33253>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SOUZA, Andíara Cristina de; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Incluir não é apenas socializar: As contribuições das tecnologias digitais educacionais para a aprendizagem matemática de estudantes com transtorno do espectro autista. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, p. 1305-1330, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/WXbRNkncggMBx8F5xLzSKv/>. Acesso em: 21 mai. 2025.

VIEIRA, Kayenne Dias; HAI, Alessandra Arce. O pensamento computacional na educação para um currículo integrado à cultura e ao mundo digital. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/52908/751375154847>. Acesso em: 20 mai. 2025.

VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 165-190, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

YBARRA, Luis Antonio Ccopa; SOARES, Marisa. A robótica e o pensamento computacional na educação: Uma proposta de avaliação da aprendizagem baseada em projetos. **Dialogia**, n. 40, p. e21524-e21524, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21524/9566>. Acesso em: 20 mai. 2025.

3

*Joseângela Oliveira Santana
Francisca Vilandia de Alencar*

JOSÉ AFRO: A HISTÓRIA QUE UM SOBRENOME CARREGA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.3

RESUMO

Este artigo apresenta a trajetória de José Afro de Oliveira (1909-1993) tomando como ponto de partida a singularidade de seu sobrenome e os significados sociais que ele assume no interior de uma história familiar. A investigação acompanha experiências de vida vinculadas ao trabalho rural, à migração para o Sudeste e ao retorno ao sertão pernambucano, situando-as no contexto das transformações sociais ocorridas ao longo do século XX brasileiro. O sobrenome "Afro", transmitido entre gerações, é examinado como elemento de identificação e pertencimento, permitindo refletir sobre formas de nomeação, organização familiar e construção de trajetórias em grupos sociais marcados por heranças do período escravista e pelas dinâmicas da sociedade republicana. Ao articular narrativa biográfica e contextualização histórica, o estudo evidencia como histórias familiares consideradas ordinárias contribuem para compreender processos mais amplos de formação social, identidade e permanências culturais.

Palavras-chave: sobrenome afrobrasileiro; registro civil como fonte histórica; trajetória familiar; trabalho e migração no século XX.

INTRODUÇÃO

Este artigo nasce de um duplo compromisso. De um lado, assume explicitamente um viés afetivo, pois trata da história familiar da primeira autora, construída a partir de lembranças, narrativas orais, documentos e fotografias preservadas no interior da própria família. De outro, afirma um compromisso ético e social assumido pela segunda autora, que, embora não compartilhe da mesma trajetória biográfica, insere-se no trabalho como pesquisadora dedicada ao letramento racial, à valorização das populações originárias e à recuperação histórica de sujeitos negros cujas experiências foram sistematicamente silenciadas.

A produção do texto, portanto, articula duas dimensões complementares. A primeira autora mobiliza a memória vivida, a experiência herdada e os arquivos familiares que mantêm pulsante a história de seus ancestrais. A segunda autora atua na coordenação do processo investigativo, na orientação metodológica e na mediação analítica, situando essa memória no campo da pesquisa histórica e social. Trata-se de um trabalho em que a vida narrada encontra a reflexão acadêmica, sem que uma dimensão anule a outra.

A inquietação que move esta investigação é profundamente pessoal. Como escreve Joseângela Oliveira Santana, "essa história me parece apaixonante, talvez porque seja parte de minha história, ou poderia dizer que eu sou parte dessa história?" A pergunta inaugura não apenas uma lembrança familiar, mas um problema historiográfico: como compreender aquilo que antecede o próprio nascimento, aquilo que se inscreve na genealogia, nas ausências documentais e nos silêncios herdados?

O interesse pela História, segundo a autora, surgiu ainda na infância, quando imaginava "como era esse lugar há cem anos atrás e que pessoas passaram por aqui". Essa curiosidade, inicialmente vista como trivial no cotidiano, revela-se hoje como gesto de investigação

histórica, pois direciona o olhar para trajetórias ordinárias que raramente alcançam os arquivos oficiais.

No centro dessa narrativa está José Afro de Oliveira, avô materno da primeira autora, nascido em 29 de janeiro de 1909, no povoado Passagem das Pedras, município de Santa Maria da Boa Vista, Pernambuco. Trabalhador rural e pedreiro, homem de poucas palavras, mas reconhecido pela comunidade por suas habilidades práticas, sua religiosidade silenciosa e sua capacidade de curar, aconselhar e construir, José Afro representa uma geração marcada pela transição entre o mundo escravista recém-abolido e a ordem republicana em consolidação.

Essa biografia individual se insere em um contexto histórico mais amplo. O final do século XIX brasileiro foi marcado por transformações políticas e sociais profundas, como a abolição da escravidão, a instauração da República e a tentativa de disciplinar as camadas populares por meio de novas normas de comportamento e trabalho. Nesse cenário, homens e mulheres negros passaram a reconstruir suas formas de existência social em meio a estruturas que ainda preservavam desigualdades herdadas do regime escravista.

O próprio uso dos nomes e sobrenomes torna-se um campo de disputa simbólica. Pesquisas demonstram que, após a abolição, a adoção de sobrenomes passou a desempenhar papel central nas relações com o Estado e na busca por reconhecimento social. Além disso, a nomeação, no período escravista, estava frequentemente vinculada à lógica de pertencimento ao senhor ou à imposição religiosa, o que conferia ao nome uma dimensão de controle e dominação.

Nesse sentido, a permanência do sobrenome "Afro" na linhagem masculina da família suscita questões históricas relevantes. Teria sido uma escolha deliberada de afirmação identitária? Um gesto de memória ancestral? Um mecanismo de distinção em meio à homogeneização imposta pela escravidão e pelo pós-abolição?

A própria institucionalização do registro civil no Brasil, consolidada a partir do final do século XIX, estabeleceu que os assentos deveriam registrar aquilo que fosse declarado pelos interessados, abrindo espaço para que sujeitos anteriormente invisibilizados participassem da construção formal de suas identidades. Assim, a escrita do nome nos documentos não era mero procedimento burocrático, mas parte de um processo de inscrição social.

A trajetória de José Afro também dialoga com movimentos migratórios característicos do período. Como tantos trabalhadores nordestinos do século XX, ele deslocou-se para São Paulo em busca de trabalho, viajando em “pau de arara” e integrando a mão de obra que sustentou o crescimento urbano e industrial do país. Essas experiências revelam como sujeitos anônimos participaram materialmente da construção do Brasil moderno, ainda que raramente apareçam nas narrativas oficiais.

Ao retornar a Pernambuco, casar-se em 1948 e constituir família numerosa, José Afro reinscreveu sua existência no território de origem, mantendo práticas agrícolas, trabalho na construção civil e laços comunitários que atravessaram gerações. Sua vida, aparentemente comum, reflete experiências compartilhadas por milhares de trabalhadores negros e rurais do Nordeste brasileiro.

Este artigo, portanto, propõe-se a analisar a história de José Afro a partir de uma perspectiva que integra memória familiar, documentação histórica e reflexão crítica sobre o pós-abolição. Mais do que reconstruir uma biografia, busca compreender como nomes, deslocamentos, práticas de trabalho e vínculos comunitários constituem formas de resistência histórica.

A narrativa que segue não é apenas sobre um homem. É sobre a permanência de uma linhagem, a materialidade da memória e o esforço de transformar lembranças familiares em conhecimento histórico socialmente situado.

CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DO NASCIMENTO DE JOSÉ AFRO (1909)

O nascimento de José Afro de Oliveira, em 29 de janeiro de 1909, ocorreu em um momento particularmente sensível da história brasileira, quando a recente experiência republicana ainda buscava consolidar suas instituições, ao mesmo tempo em que a sociedade tentava reorganizar-se após mais de três séculos de escravidão. A chamada Primeira República não representou uma ruptura imediata com as estruturas sociais anteriores, mas antes um processo lento, desigual e profundamente marcado por permanências, sobretudo nas condições de vida da população negra e trabalhadora rural.

A historiografia tem demonstrado que o pós-abolição constituiu um período de redefinição das hierarquias sociais, no qual antigos referenciais de identificação foram desestabilizados sem que novas formas de inclusão fossem plenamente construídas. A liberdade jurídica conquistada em 1888 não foi acompanhada por políticas de integração econômica, educacional ou territorial, o que produziu a continuidade de condições precárias de existência para grande parte dos descendentes de africanos.

Nesse cenário, comunidades rurais do interior nordestino, como a região de Santa Maria da Boa Vista, permaneceram relativamente afastadas dos projetos de modernização que atingiam os centros urbanos. A vida cotidiana era organizada em torno do trabalho agrícola, das relações de compadrio, da religiosidade e da transmissão oral de saberes, constituindo um universo social em que a sobrevivência dependia mais da solidariedade comunitária do que da presença efetiva do Estado.

É nesse ambiente que se insere a infância de José Afro, cuja trajetória familiar revela vínculos profundos com a terra, com o cultivo de alimentos básicos e com práticas de trabalho diversificadas, como a agricultura de subsistência e a construção civil. A multiplicidade de atividades desempenhadas por trabalhadores rurais era característica desse período, uma vez que a economia local exigia flexibilidade produtiva diante da ausência de industrialização regional.

Além disso, as primeiras décadas republicanas foram marcadas por um intenso esforço de disciplinarização das camadas populares, mediante a difusão de normas de higiene, moralidade e trabalho que buscavam enquadrar a população dentro de um ideal de nação “civilizada”. Entretanto, tais políticas pouco alcançaram os espaços rurais mais distantes, onde persistiram formas próprias de organização social, baseadas em redes familiares extensas e na transmissão intergeracional de conhecimentos.

A juventude de José Afro pode ser compreendida, portanto, como parte dessa experiência histórica de transição, na qual indivíduos nascidos logo após a abolição carregavam, ainda de maneira indireta, os efeitos estruturais do sistema escravista. Sua existência materializa aquilo que a literatura especializada denomina de “primeiras gerações livres”, cujas vidas foram atravessadas simultaneamente pela herança da escravidão e pela promessa incompleta da cidadania republicana.

A fotografia de juventude preservada pela família constitui um testemunho visual dessa geração, revelando não apenas traços físicos, mas também a formalidade e a dignidade com que sujeitos comuns buscavam registrar sua presença no mundo.

Figura 1 - Retrato de juventude de José Afro

Fonte: acervo pessoal da família de José Afro.

A imagem, marcada pelo desgaste do tempo, deve ser interpretada não como deterioração, mas como vestígio material da historicidade daquele sujeito, pois o envelhecimento do suporte fotográfico acompanha simbolicamente o percurso de uma vida atravessada por transformações sociais profundas. Fotografias desse tipo eram raras em meios rurais no início do século XX, o que indica o valor atribuído ao ato de registrar-se visualmente, transformando a imagem em patrimônio familiar.

A própria raridade do registro fotográfico reforça o argumento de que a memória das populações trabalhadoras foi historicamente construída mais pela oralidade do que pela documentação sistemática, razão pela qual a preservação dessas imagens adquire importância metodológica para a pesquisa histórica.

Outro elemento fundamental para compreender o contexto social dessa trajetória é o espaço físico em que se desenvolveu a vida familiar. A casa, construída com técnicas tradicionais e vinculada ao trabalho manual do próprio José Afro, expressa a relação direta entre moradia, trabalho e território, característica central das economias rurais nordestinas do período.

Figura 2 - Interior da antiga residência vinculada à trajetória da família



Fonte: acervo pessoal da família de José Afro.

A residência não representa apenas um espaço habitacional, mas um documento histórico que testemunha práticas construtivas, modos de vida e relações sociais baseadas na autoconstrução, no uso de materiais locais e na transmissão empírica de conhecimentos

técnicos. O fato de José Afro ter atuado como pedreiro e agricultor simultaneamente exemplifica a articulação entre saber técnico e trabalho agrícola que estruturava a sobrevivência de inúmeras famílias do interior brasileiro.

Desse modo, compreender o nascimento e a juventude de José Afro exige situá-los dentro de uma temporalidade mais ampla, marcada pela tentativa do Estado republicano de organizar juridicamente a sociedade, pela permanência das desigualdades raciais herdadas da escravidão e pela resistência cotidiana de trabalhadores que, mesmo invisibilizados nas narrativas oficiais, participaram ativamente da construção material do país.

A análise dessa trajetória individual permite, assim, iluminar processos históricos coletivos, demonstrando como experiências familiares aparentemente ordinárias constituem chaves interpretativas fundamentais para compreender o Brasil do pós-abolição.

MIGRAÇÃO, TRABALHO E CONSTRUÇÃO DO BRASIL URBANO: A EXPERIÊNCIA DE JOSÉ AFRO EM SÃO PAULO

A trajetória de José Afro não permaneceu restrita ao espaço rural de Santa Maria da Boa Vista. Como ocorreu com milhares de trabalhadores nordestinos ao longo do século XX, sua vida foi atravessada pelo deslocamento migratório em direção ao Sudeste brasileiro, especialmente para São Paulo, cidade que se transformava rapidamente em centro industrial e urbano. Ainda que a data exata de sua partida não tenha sido registrada, a memória familiar conserva a narrativa da viagem realizada em transporte conhecido como “pau de arara”, meio precário e exaustivo que simbolizou, durante décadas, a mobilidade forçada de trabalhadores em busca de sobrevivência.



Esses deslocamentos não foram fenômenos isolados ou meramente individuais. Eles integraram um processo histórico mais amplo de reorganização do trabalho no Brasil republicano, quando a expansão urbana e industrial passou a demandar mão de obra abundante, barata e disciplinada. Ao mesmo tempo em que as cidades buscavam afirmar uma imagem de modernidade, reformas urbanas inspiradas em modelos europeus remodelavam os espaços públicos, ampliando avenidas, reorganizando serviços e criando uma paisagem que pretendia representar progresso e civilização. Entretanto, essa modernização se sustentou sobre o esforço físico de trabalhadores migrantes, muitos deles negros e nordestinos, cuja participação raramente foi reconhecida pelas narrativas oficiais do desenvolvimento nacional.

A inserção de José Afro como pedreiro nesse contexto evidencia o papel central desses trabalhadores na materialização das transformações urbanas. Construir casas, abrir ruas, levantar edifícios e organizar espaços habitacionais foram atividades fundamentais para o crescimento das cidades brasileiras nas primeiras décadas republicanas. A experiência do trabalho manual, longe de representar apenas subsistência individual, constituiu elemento estruturante da própria formação do espaço urbano moderno.

O movimento migratório também expressa a desigualdade regional historicamente produzida no país. Enquanto o Sudeste concentrava investimentos e infraestrutura, o Nordeste permanecia marcado por economias rurais frágeis, poucas oportunidades de trabalho assalariado e forte dependência das redes familiares. A saída de homens jovens para centros urbanos tornou-se estratégia recorrente de manutenção da sobrevivência familiar, criando trajetórias marcadas pela alternância entre ausência e retorno.

Nesse sentido, a permanência de José Afro em São Paulo por aproximadamente quinze anos revela uma experiência de adaptação a um ambiente social distinto daquele em que nascera. Ele participou

de um ciclo de urbanização acelerada, contribuindo com seu trabalho para a construção material da cidade, ao mesmo tempo em que mantinha vínculos afetivos e identitários com sua terra de origem. A migração, portanto, não significou ruptura, mas expansão da experiência social, conectando sertão e metrópole por meio do trabalho.

O reconhecimento jurídico do trabalhador também se transformava nesse período. A institucionalização progressiva de direitos trabalhistas e a criação de mecanismos de organização profissional alteraram as formas de identificação social dos indivíduos, que passaram a ser registrados não apenas como moradores ou fiéis religiosos, mas como trabalhadores formalmente reconhecidos. A ficha sindical de José Afro ilustra esse momento histórico de transição, quando o trabalho manual passou a constituir uma das principais bases de reconhecimento público.

Figura 3 - Registro sindical de José Afro como trabalhador rural

Sindicato dos Trabalhadores Rurais ST. M. B. VISTA
NOME: JOSÉ ALFO DE OLIVEIRA
DATA NASCIMENTO 29/01/09
CARTEIRA PROF. Nº _____ SÉRIE _____
CARTEIRA SINDICAL Nº 1.662
PROFIS. TRAB. RURAL
EST. CIVIL SOLTEIRO
RESID. FZA. AREAL
EM 08 DE 06 DE 19 _____
Sindicato dos T. Santa Maria da Boa Vista - Pernambuco
PRESIDENTE [Assinatura]

Fonte: acervo pessoal da família de José Afro.

O documento evidencia a identificação profissional, o local de residência e a vinculação institucional, demonstrando como o Estado e as organizações laborais passaram a registrar sujeitos que anteriormente permaneciam à margem das formas oficiais de reconhecimento. A passagem do nome pelos diferentes registros,

religiosos, civis e trabalhistas, revela a multiplicação das instâncias de legitimação social no decorrer do século XX.

Após esse período de trabalho no Sudeste, José Afro retornou a Pernambuco, onde se casou em 1948, aos trinta e nove anos, constituindo família numerosa e reassumindo sua inserção na economia local. O retorno não representou fracasso migratório, mas movimento comum entre trabalhadores que circularam entre regiões, acumulando experiências, saberes técnicos e recursos que seriam reinvestidos na vida familiar.

A certidão de casamento materializa esse reencontro com o território de origem e simboliza a reorganização da vida após anos de deslocamento laboral.

Figura 4 - Certidão de casamento de José Afro e Emília Angelina (1948)

Paróquia de St^a. M. da B. Vista
SANTA MARIA DA BOA VISTA — PERNAMBUCO
CERTIDÃO DE CASAMENTO

Livro n.º 07 Folha n.º 226 Recet. n.º 29

Aos 08 de Agosto de 1948, nesta Paróquia de Santa Maria da Boa Vista, em Presença do Recebeu Seu Sizenando da Silva Barreto e das testemunhas Antônio Afro de Oliveira e Eliás Dias dos Reis

receberam-se em matrimônio:

Jose Afro de Oliveira
filho legítimo de Emília Angelina da Conceição e de Manoel Afro de Oliveira e de Maria Palmina de Oliveira com 38 anos de idade e residente na Paróquia de Santa M. B. Vista, a núbente natural de Santa M. B. Vista, filha legítima de Manoel Paulo da Silva e de Angelina Maria da Conceição com 25 anos de idade e residente na Paróquia de Santa Maria da Boa Vista

Nada mais havia no dito assentamento que foi fielmente copiado.

Santa Maria da Boa Vista, 23 de fevereiro de 1948
ITA IN FIDE SACERDOTIS.
Maria Lúcia Faria

Fonte: acervo pessoal da família de José Afro.

O documento registra não apenas a união conjugal, mas também a fixação territorial e o reconhecimento comunitário do casal, reafirmando laços sociais fundamentais em contextos rurais. A formalização do matrimônio, nesse caso, integra o conjunto de estratégias que estruturavam a estabilidade familiar, a transmissão de bens e a continuidade das gerações.

Assim, a experiência migratória de José Afro permite compreender como trabalhadores nordestinos participaram ativamente da construção das cidades brasileiras e, simultaneamente, mantiveram vínculos com seus territórios de origem, produzindo trajetórias marcadas pela circulação, pelo esforço físico e pela resistência cotidiana. Sua história individual se inscreve em um processo coletivo que articulou mobilidade, trabalho e formação do Brasil urbano no século XX.

NOME, IDENTIDADE E PÓS-ABOLIÇÃO: O SIGNIFICADO HISTÓRICO DO SOBRENOME "AFRO"

Se a trajetória de vida de José Afro permite compreender experiências de trabalho, migração e organização familiar, é o próprio nome que se apresenta como uma das chaves interpretativas mais densas desta investigação. O sobrenome "Afro", mantido na linhagem masculina da família ao longo das gerações, não se mostra como elemento casual ou meramente administrativo, mas como inscrição simbólica que atravessa a história do pós-abolição brasileiro e remete às formas pelas quais descendentes de africanos negociaram pertencimento, memória e reconhecimento social.

Durante o regime escravista, a nomeação dos cativos não obedecia a uma lógica de identidade individual plena, mas frequentemente indicava submissão, procedência ou associação ao senhor, podendo aparecer apenas como prenome ou acompanhado de designativos

de origem, o que revelava a condição jurídica de objeto e não de sujeito social. A ruptura formal com a escravidão, em 1888, desencadeou processos complexos de reconstrução identitária, nos quais a adoção de sobrenomes passou a desempenhar papel fundamental para a afirmação da liberdade recém-conquistada.

Estudos sobre o período demonstram que a escolha e a fixação de sobrenomes após a abolição tornaram-se práticas necessárias nas interações com o Estado, nas transações escritas e na busca por reconhecimento social, conferindo aos ex-escravizados maior credibilidade e visibilidade jurídica. O nome completo deixava de ser apenas forma de designação e passava a constituir requisito para participação na vida civil.

Esse movimento esteve diretamente relacionado à consolidação do registro civil laico, cuja implementação no Brasil buscou separar os registros de nascimento, casamento e óbito da esfera exclusivamente religiosa, criando mecanismos de identificação populacional vinculados à administração estatal. A normatização desses registros determinava que os oficiais deveriam anotar aquilo que fosse declarado pelos interessados, abrindo espaço para que sujeitos historicamente silenciados participassem da construção formal de suas próprias identidades. É nesse contexto que a permanência do sobrenome "Afro" adquire relevância histórica. Enquanto muitos libertos optaram por sobrenomes associados a antigos proprietários, santos católicos ou referências geográficas, a manutenção de uma designação que remete explicitamente à ancestralidade africana pode ser interpretada como gesto de afirmação identitária, ainda que inscrito em práticas cotidianas aparentemente simples.

A memória familiar preserva essa singularidade ao destacar que apenas os homens foram registrados com o sobrenome "Afro", enquanto as mulheres receberam "Oliveira", revelando a interseção entre gênero, linhagem e transmissão nominal. Tal assimetria permite compreender como as estruturas patriarcais influenciaram a perpetuação da memória ancestral, selecionando quais corpos carregariam formalmente esse marcador de origem.

A própria raridade do sobrenome na região reforça o caráter singular dessa escolha, sugerindo que ele não se originou de tradição ampla, mas de decisão específica dentro de determinado grupo familiar. A nomeação, nesse caso, ultrapassa a função administrativa e passa a atuar como narrativa histórica condensada em uma palavra.

Essa dimensão simbólica pode ser observada nos diferentes documentos que registram o nome ao longo do tempo, reiterando sua presença nas várias etapas da vida de José Afro, do casamento ao falecimento, passando por registros profissionais e comunitários.

Figura 5 - Certidão de óbito de José Afro de Oliveira (1993)

REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Certidão do Registro Civil

Distrito de Santa Maria da Boa Vista PE

Maria do Carmo Alves Oficial

CARTÓRIO DO REGISTRO CIVIL DO 1º DISTRITO

SANTA MARIA DA BOA VISTA

ESTADO DE PERNAMBUCO

Fone: (081) 347-1157

Maria do Carmo Alves Oficial

CERTIDÃO DE ÓBITO

CERTIFICO que, em data de 18 de outubro de 1993, no Livro N.º 03, à fls. 224, sob o N.º 1.704, foi feito o Registro de Óbito de José Afro de Oliveira, falecido em 18 de outubro de 1993, às 21:40 horas, neste distrito na fazenda Anil - distrito municipal, o sexo masculino de cor morena, profissão apostado natural de Pernambuco, domiciliado e residente na fazenda Anil - distrito municipal com setenta e quatro anos de idade, estado civil casado, filho de Manoel Afonso de Oliveira e de Maria Delfina de Oliveira, tendo sido declarante José Afro Neto e o óbito atestado pelo Dr. João de Deus Testemunhas (que deu como) causa da morte morte declarada e o sepultamento foi feito no cemitério de Santa Maria da Boa Vista Observações: O falecido, na ocasião era casado com Maria Delfina de Oliveira, com a qual teve os seguintes filhos: Manoel Afonso, João de Deus, Maria Delfina, José Afro, e Maria Delfina, todos nascidos em Pernambuco, e a falecida deixou em testamento e sua filha, Maria Delfina de Oliveira, a declaração de óbito ao testamento, e a filha, Maria Delfina de Oliveira, a filha, Maria Delfina de Oliveira.

O referido é verdade e dou fé.

Santa Maria da Boa Vista, 18 de novembro de 1993

Maria do Carmo Alves
Oficial

Fonte: acervo pessoal da família de José Afro.

A certidão de óbito, ao registrar oficialmente o encerramento da vida, reafirma o nome completo como última inscrição do indivíduo no arquivo estatal, demonstrando como a identidade construída ao longo da existência é finalmente consolidada na documentação pública.

Outro registro visual igualmente significativo é o retrato do casal, cuja composição evidencia a formalidade e o reconhecimento social alcançados após décadas de trabalho e constituição familiar.

Figura 6 - Retrato de José Afro e Emília Angelina



Fonte: acervo pessoal da família de José Afro.

A imagem traduz visualmente aquilo que os documentos escritos expressam de maneira burocrática: a existência de uma família estruturada, socialmente reconhecida e integrada ao tecido comunitário. O retrato funciona como prolongamento simbólico do nome, transformando identidade nominal em memória visual.

Assim, ao analisar o sobrenome “Afro” dentro de seu contexto histórico, percebe-se que ele não apenas identifica um indivíduo, mas articula passado escravista, estratégias de afirmação no pós-abolição e transmissão intergeracional de pertencimento. O nome torna-se, portanto, um verdadeiro arquivo condensado, capaz de narrar, em poucas letras, experiências coletivas de resistência, reconstrução e permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de José Afro de Oliveira, analisada neste artigo a partir do entrelaçamento entre memória familiar, documentação histórica e registros imagéticos, permite compreender como experiências individuais podem iluminar processos coletivos fundamentais para a interpretação do Brasil no pós-abolição. Ao deslocar o olhar das grandes narrativas políticas para a escala da vida cotidiana, evidencia-se que a construção histórica da liberdade não se realizou apenas por decretos ou reformas institucionais, mas sobretudo por meio das práticas concretas de trabalho, mobilidade, organização familiar e nomeação que estruturaram a existência de sujeitos negros nas primeiras décadas republicanas.

O percurso biográfico aqui reconstruído demonstra que o pós-1888 constituiu um período de redefinição social marcado simultaneamente por rupturas jurídicas e permanências estruturais, exigindo das populações libertas a elaboração de estratégias próprias de inserção e reconhecimento. Nesse contexto, a adoção e a fixação de sobrenomes tornaram-se mecanismos relevantes de afirmação identitária e de negociação com o aparato estatal, sobretudo diante da ampliação dos registros civis e das exigências documentais que passaram a mediar a participação social. O nome completo deixava de ser apenas designação pessoal e passava a representar condição de existência jurídica e social.

A permanência do sobrenome “Afro” ao longo das gerações revela, assim, uma forma singular de inscrição da ancestralidade africana em um cenário histórico que frequentemente estimulou o apagamento ou a diluição dessas referências. Se, durante o regime escravista, a nomeação esteve associada a relações de dominação e pertencimento imposto, no pós-abolição a possibilidade de escolher, manter ou transformar o nome abriu espaço para práticas de reconstrução simbólica da identidade. O caso analisado sugere que determinadas famílias optaram por preservar marcas nominativas capazes de remeter à origem, à memória e à dignidade coletiva.

Além disso, a análise da experiência migratória de José Afro, sua inserção no trabalho urbano e posterior retorno ao meio rural, evidencia como trabalhadores nordestinos participaram ativamente da formação material das cidades brasileiras, mesmo permanecendo invisibilizados nas narrativas oficiais do progresso. A história social do período demonstra que a modernização republicana conviveu com profundas desigualdades e com a necessidade de disciplinar as camadas populares para adequá-las a um projeto de nação civilizada, realidade que contrasta com as experiências vividas por aqueles que efetivamente construíram esse processo com seu trabalho.

As fotografias e documentos familiares analisados ao longo do texto reforçam a importância dos arquivos privados como fontes históricas legítimas, capazes de revelar dimensões da vida social que não aparecem nos registros institucionais. Esses vestígios materiais, muitas vezes preservados por afetividade e não por intenção historiográfica, constituem suportes fundamentais para a reconstrução de trajetórias que escaparam às formas tradicionais de registro.

Desse modo, este artigo procurou demonstrar que a articulação entre memória, história e identidade permite produzir conhecimento histórico comprometido não apenas com a interpretação do passado, mas também com a valorização de sujeitos e experiências historicamente marginalizados. A narrativa de José Afro ultrapassa

a esfera familiar e se transforma em possibilidade de leitura crítica sobre o pós-abolição brasileiro, evidenciando que a história nacional também se constrói a partir de vidas comuns, de trabalhadores anônimos e de famílias que preservaram, na oralidade e nos nomes, aquilo que os arquivos oficiais muitas vezes silenciaram.

Ao final, permanece a compreensão de que investigar essas trajetórias não constitui apenas exercício acadêmico, mas gesto de reconhecimento histórico, pois, ao recuperar nomes, imagens e experiências, reafirma-se a presença daqueles que, mesmo ausentes das grandes narrativas, foram decisivos na construção social do país.

REFERÊNCIAS

COSTA, Carlos Eduardo C. da. O registro civil como fonte histórica: contribuições e desafios dos registros civis nos estudos do pós-abolição, Rio de Janeiro (1889-1940).

Revista Veredas da História, v. 9, n. 1, p. 117-139, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/48044>

PATRICIO, Pétrus David Sousa; MARTINS, Edson Soares. De Paul a Naná: práticas nominativas de escravizados africanos e suas representações em Toni Morrison e em Marcelo D'Saleta. **Revista Odisseia**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 41-60, 2022.

DOI: 10.21680/1983-2435.2022v7n2ID28359. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/28359>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SANTOS, Maria Emilia Vasconcelos dos; SILVA, Flaviane Soares da. MULHERES NEGRAS, ESPAÇO URBANO E SOBRENOMES EM RECIFE NA DÉCADA DE 1890: NOTAS DE PESQUISA.

Temporalidades, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 409-424, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/15825>. Acesso em: 18 nov. 2025.

4

*Leidiane Rodrigues de Sousa
Romenha Lima da Paz
Francisca Vilandía de Alencar
Hiza da Paz Rodrigues Vieira*

FEMINISMO NEGRO NO BRASIL:

TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS, PRÁTICAS SOCIAIS
E EXPERIÊNCIAS DE MULHERES NEGRAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.4

RESUMO

O presente artigo analisa o feminismo negro no Brasil como construção social historicamente situada e como campo de ação que se materializa em práticas contemporâneas de enfrentamento às desigualdades raciais e de gênero. Parte-se do entendimento de que a experiência das mulheres negras constitui elemento fundamental para compreender a formação social brasileira, uma vez que revela a articulação entre racismo, patriarcado e desigualdade econômica na organização da vida cotidiana. O texto discute, inicialmente, os processos históricos e as reconfigurações políticas que possibilitaram a emergência do feminismo negro enquanto campo crítico de produção de conhecimento. Em seguida, examina suas formas de atuação na contemporaneidade, com destaque para as dimensões educacionais, culturais, institucionais e sociais, evidenciando como teoria e prática se articulam na construção de estratégias coletivas de resistência e transformação. Por fim, reúne narrativas reflexivas das autoras, compreendidas como material analítico que permite observar a incidência concreta dessas estruturas nas trajetórias vividas, aproximando experiência e interpretação social. Conclui-se que o feminismo negro constitui uma chave interpretativa indispensável para analisar as permanências das desigualdades no Brasil e para pensar possibilidades de reorganização social orientadas pela justiça, pelo reconhecimento e pela pluralidade de experiências.

Palavras-chave: feminismo negro; relações raciais; gênero; experiência social; produção de conhecimento.

INTRODUÇÃO

Pensar o feminismo negro no Brasil é confrontar uma história que, por séculos, tentou reduzir a presença das mulheres negras à invisibilidade, ao trabalho silencioso e à ausência de reconhecimento intelectual. No entanto, essas mulheres nunca estiveram ausentes da construção social do país. Ao contrário, participaram ativamente da formação econômica, cultural e política da sociedade brasileira, ainda que suas experiências tenham sido sistematicamente marginalizadas pelos registros oficiais, pelas instituições e por narrativas que privilegiaram outros sujeitos históricos (Gonzalez, 1988; Carneiro, 2005).

É justamente dessa tensão entre invisibilização e presença que emerge o feminismo negro como campo de reflexão e ação. Ele nasce não apenas da necessidade de denunciar desigualdades, mas da urgência de reinterpretar a realidade brasileira a partir de experiências que revelam como racismo, sexismo e desigualdade social se entrelaçam na organização da vida cotidiana. Ao deslocar o olhar para essas experiências, o feminismo negro questiona leituras universalizantes que, ao falar de “mulher” de forma abstrata, acabaram por silenciar diferenças fundamentais (Davis, 1981; Ribeiro, 2019).

Nesse sentido, o feminismo negro não se limita a reivindicar inclusão em agendas já estabelecidas. Ele propõe uma reconfiguração das próprias bases de análise da sociedade, evidenciando que não é possível compreender a democracia, a cidadania ou a produção do conhecimento sem considerar os efeitos persistentes da colonialidade, da escravidão e das hierarquias raciais que ainda estruturam oportunidades e reconhecimentos (Hooks, 1981; Gomes, 2017).

Ao longo das últimas décadas, essa perspectiva consolidou-se tanto na produção intelectual quanto nas práticas sociais, transformando-se em instrumento de leitura crítica do presente. O feminismo negro passou a atuar na educação, na cultura, nas políticas

públicas, nas organizações sociais e na construção de novas narrativas históricas, demonstrando que pensar justiça social exige reconhecer sujeitos historicamente silenciados como protagonistas da produção de saber e de transformação coletiva.

Entretanto, compreender o feminismo negro apenas como movimento político ou corrente teórica é insuficiente. Sua força reside na articulação entre memória, experiência e ação, na capacidade de transformar vivências em interpretação social e de produzir novas formas de existência diante de estruturas que insistem em reproduzir desigualdades. Trata-se de um pensamento que se constrói na intersecção entre o vivido e o analisado, entre a história e o cotidiano, entre a denúncia e a criação de alternativas.

Diante desse cenário, impõe-se a seguinte questão norteadora: **de que maneira o feminismo negro, enquanto construção social histórica, tem produzido formas de interpretação e de ação capazes de enfrentar as permanências das desigualdades raciais e de gênero no Brasil contemporâneo?**

A partir dessa indagação, o presente artigo analisa o feminismo negro como processo histórico, campo crítico de produção de conhecimento e prática social que se manifesta em múltiplas dimensões da vida brasileira. Interessa compreender não apenas sua emergência e consolidação, mas também suas formas atuais de atuação e os sentidos que produz ao transformar experiências em reflexão, memória em análise e presença em projeto coletivo de sociedade.

Na parte final do texto, são reunidas narrativas elaboradas pelas próprias autoras, entendidas como registros reflexivos de trajetórias atravessadas por relações de raça e gênero. Essas narrativas são articuladas ao debate desenvolvido ao longo do artigo, permitindo observar como categorias analíticas discutidas no plano teórico se manifestam em situações concretas, nas instituições, no trabalho, na educação e nas relações cotidianas.

Ao percorrer essas dimensões, pretende-se evidenciar que o feminismo negro não constitui um capítulo paralelo da história social brasileira, mas uma chave interpretativa fundamental para compreender o país, suas contradições e suas possibilidades de transformação. Ler o feminismo negro é, portanto, ler o Brasil por outro prisma, aquele que emerge das vozes que, mesmo diante de silenciamentos históricos, continuam a produzir pensamento, resistência e futuro.

TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E RECONFIGURAÇÕES POLÍTICAS DO FEMINISMO NEGRO BRASILEIRO

O feminismo negro constitui-se como elaboração histórica produzida na intersecção entre experiências sociais, disputas políticas e formulações teóricas construídas por mulheres negras diante de sua inserção simultânea e desigual no movimento feminista e no movimento negro. Tal formulação não emerge de modo espontâneo, mas como resposta crítica às limitações analíticas e políticas desses campos, que frequentemente universalizaram a categoria “mulher” ou priorizaram a dimensão racial sem considerar as assimetrias de gênero (Gonzalez, 2010; Davis, 1981).

No início do século XX, o feminismo brasileiro organizou-se majoritariamente entre mulheres brancas, urbanas e escolarizadas, cuja agenda esteve voltada à conquista de direitos civis, especialmente o sufrágio e a regulamentação do trabalho feminino. Essa configuração social delimitou as pautas e os sujeitos reconhecidos como representantes da luta feminina, produzindo um campo político que não incorporava as experiências marcadas pela herança escravocrata e pelas desigualdades raciais estruturais (Pinto, 2003).

Esse cenário revela que a primeira fase do feminismo no Brasil desenvolveu-se sob forte influência liberal e eurocêntrica, priorizando a igualdade formal perante a lei. A ausência de mediações com as condições materiais das mulheres negras evidencia o que posteriormente seria identificado como um processo de exclusão interna, no qual a diferença racial permanecia subsumida a uma ideia abstrata de mulher universal (Carneiro, 2005).

A partir da década de 1970, em meio à crise do regime autoritário e à reorganização dos movimentos sociais, novas pautas passaram a tensionar o campo feminista, incorporando debates sobre cotidiano, violência, sexualidade e participação política. A realização da Conferência Internacional da Mulher, em 1975, impulsionou a ampliação dessas discussões e favoreceu a criação de espaços institucionais e organizativos voltados às demandas femininas (Alvarez, 1990).

Para compreender esse deslocamento histórico, sistematiza-se a seguir os marcos que reorganizaram o feminismo brasileiro e criaram condições para a emergência do feminismo negro.

Quadro 1 - Transformações históricas do movimento feminista brasileiro

Período	Características centrais	Limites estruturais
1900-1960	Feminismo liberal, sufrágio, direitos civis	Universalização da categoria mulher
1960-1975	Ampliação do debate público	Invisibilização das desigualdades raciais
1975-1985	Organização coletiva e institucionalização	Predominância branca e classe média
Pós-1985	Diversificação das agendas	Emergência das críticas interseccionais

Fonte: elaboração própria a partir de Alvarez (1990), Pinto (2003) e Carneiro (2005).

Observa-se, conforme indicado no quadro, que a ampliação organizativa não significou inclusão automática das mulheres negras, pois as estruturas de representação continuaram racialmente hierarquizadas. É nesse intervalo histórico que mulheres negras passam a formular críticas sistemáticas à ausência da dimensão

racial nas análises feministas, inaugurando uma inflexão teórica decisiva (Gonzalez, 2010).

Paralelamente, o movimento negro brasileiro, reorganizado sobretudo a partir do Movimento Negro Unificado, também reproduzia assimetrias de gênero, relegando às mulheres posições secundárias de liderança e formulação. A crítica das militantes negras dirigiu-se, portanto, a ambos os campos, denunciando a insuficiência de abordagens que tratavam raça e gênero de forma isolada (Bairros, 1995).

O feminismo negro nasce justamente dessa dupla tensão política, configurando-se como prática intelectual e militante que afirma a inseparabilidade entre racismo, capitalismo e patriarcado. Angela Davis demonstra que tais sistemas operam de forma articulada na produção histórica das desigualdades, impedindo análises fragmentadas das opressões (Davis, 1981).

No Brasil, Lélia Gonzalez formula essa articulação ao evidenciar que a experiência social das mulheres negras é marcada por um processo simultâneo de racialização e sexualização, constituindo o que denomina de herança colonial ativa na cultura brasileira. Sua categoria de “amefricanidade” desloca o eixo interpretativo para a diáspora africana nas Américas (Gonzalez, 1988).

Essa perspectiva introduz uma crítica epistemológica à produção do conhecimento, denunciando a centralidade de referenciais europeus na interpretação da realidade latino-americana. Ao afirmar a necessidade de interpretar o Brasil a partir de sua formação racializada, Gonzalez redefine o próprio campo das ciências sociais (Ratts; Rios, 2010).

Sueli Carneiro aprofunda essa crítica ao desenvolver o conceito de epistemicídio, entendido como o apagamento sistemático da produção intelectual negra. Tal noção evidencia que a desigualdade não se limita ao plano socioeconômico, mas estrutura também os regimes de validação do saber (Carneiro, 2005).

A fundação do Geledés Instituto da Mulher Negra, em 1988, traduz essa formulação teórica em prática institucional, articulando produção de conhecimento, incidência jurídica e formulação de políticas públicas voltadas às mulheres negras. A institucionalização da luta evidencia a dimensão política do feminismo negro como projeto de transformação social (Geledés, 2013).

No campo contemporâneo, Djamila Ribeiro retoma essa tradição ao formular o conceito de "lugar de fala", que problematiza a neutralidade discursiva e reafirma a experiência situada como elemento constitutivo do conhecimento. A autora demonstra que reconhecer posições sociais desiguais é condição para a produção democrática do debate público (Ribeiro, 2019).

A literatura produzida por mulheres negras também desempenha função epistemológica central nesse processo. Carolina Maria de Jesus registra a vida na favela como narrativa histórica da desigualdade urbana, transformando memória em denúncia social (Jesus, 1960).

Conceição Evaristo elabora o conceito de escrevivência para designar a escrita que emerge das experiências coletivas das mulheres negras, constituindo forma de resistência simbólica e reconstrução da memória histórica (Evaristo, 2009). A literatura torna-se, assim, espaço de produção de conhecimento social.

A seguir, apresenta-se um quadro de sistematização das principais contribuições intelectuais que estruturam o feminismo negro como campo teórico.

Quadro 2 - Contribuições teóricas fundamentais do feminismo negro

Autora	Categoria central	Contribuição analítica
Lélia Gonzalez	Amefricanidade	Crítica à matriz eurocêntrica
Sueli Carneiro	Epistemicídio	Denúncia do apagamento intelectual
Angela Davis	Articulação raça, classe e gênero	Análise materialista das opressões

Djamila Ribeiro	Lugar de fala	Política da enunciação
Conceição Evaristo	Escrivência	Memória como resistência
Carolina M. de Jesus	Testemunho social	Narrativa da desigualdade urbana

Fonte: elaboração própria a partir de Davis (1981), Gonzalez (1988), Carneiro (2005), Evaristo (2009) e Ribeiro (2019).

O quadro evidencia que o feminismo negro não constitui apenas militância identitária, mas campo analítico complexo que redefine categorias clássicas das ciências sociais, introduzindo novas formas de compreender sujeito, experiência e estrutura social.

Intelectuais como Nilma Lino Gomes demonstram que a educação é espaço estratégico dessa disputa, pois o currículo escolar historicamente reproduziu invisibilizações raciais. A autora defende a educação das relações étnico-raciais como política de reparação histórica e transformação institucional (Gomes, 2017).

Bárbara Carine Soares Pinheiro amplia essa reflexão ao problematizar a ausência de referências negras na ciência e propor práticas pedagógicas que reposicionem sujeitos historicamente excluídos como produtores de conhecimento. A crítica desloca-se, portanto, para o interior das práticas acadêmicas e científicas (Pinheiro, 2020).

Desse modo, o feminismo negro reconfigura o feminismo brasileiro ao demonstrar que não existe emancipação possível sem enfrentar simultaneamente racismo, desigualdade econômica e colonialidade do saber. Trata-se de uma inflexão teórica que transforma categorias abstratas em análises historicamente situadas (Hooks, 1981).

Essa reconfiguração implica compreender que a democracia exige reconhecer mulheres negras como sujeitas históricas e intelectuais, e não apenas como objeto de políticas públicas. O feminismo negro afirma-se, assim, como projeto político, epistemológico e social de reconstrução das bases interpretativas da sociedade brasileira (Davis, 1981; Gonzalez, 2010).

Conclui-se que o feminismo negro constitui uma crítica estruturante às limitações do pensamento social tradicional, ao articular experiência, teoria e ação política na construção de novas formas de conhecimento. Ao reposicionar raça, gênero e classe como dimensões indissociáveis, ele redefine o próprio horizonte das lutas por justiça social no Brasil contemporâneo (Carneiro, 2005; Ribeiro, 2019).

DO PENSAMENTO À AÇÃO: FORMAS DE ATUAÇÃO DO FEMINISMO NEGRO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Se, em um primeiro momento, o feminismo negro precisou afirmar-se como campo legítimo de pensamento, sua trajetória recente evidencia um movimento contínuo de tradução crítica da teoria em prática social. No Brasil contemporâneo, ele não se expressa apenas em textos, congressos ou formulações conceituais, mas na organização cotidiana de estratégias de sobrevivência, cuidado coletivo e transformação institucional construídas por mulheres negras em diferentes territórios sociais (Gomes, 2017).

Essa passagem do plano reflexivo ao plano da ação ocorre porque as desigualdades que estruturam a vida das mulheres negras não se restringem à esfera simbólica. Elas atravessam o acesso à cidade, ao trabalho, à saúde, à educação e à justiça, exigindo respostas igualmente concretas. O feminismo negro, portanto, organiza-se como prática política situada, que parte das experiências vividas para elaborar formas de intervenção capazes de alterar condições materiais de existência (Carneiro, 2005).

Nos bairros periféricos, nas escolas públicas, nos coletivos culturais e nas redes de apoio comunitário, mulheres negras têm construído espaços de formação que articulam alfabetização política,

fortalecimento identitário e produção de conhecimento local. Esses espaços funcionam como territórios pedagógicos autônomos, nos quais ensinar e aprender se confundem com o exercício de narrar a própria história e compreender as estruturas que a atravessam (Gomes, 2006).

Ao mesmo tempo, a atuação em organizações da sociedade civil amplia a incidência do feminismo negro na formulação de políticas públicas. Instituições como o Geledés Instituto da Mulher Negra passaram a atuar na defesa jurídica, na produção de dados sobre desigualdade racial e na proposição de políticas voltadas à equidade de gênero e raça, demonstrando que a transformação social exige disputar também os mecanismos formais do Estado (Geledés, 2013).

Esse movimento revela uma característica central do feminismo negro contemporâneo: sua capacidade de articular escalas distintas de atuação. Ele se constrói simultaneamente na escuta de experiências individuais e na elaboração de agendas coletivas, conectando histórias pessoais a diagnósticos estruturais. A vida cotidiana torna-se, assim, ponto de partida para a análise social.

Outro campo fundamental dessa atuação encontra-se na educação. Professoras, pesquisadoras e militantes negras têm tensionado currículos escolares e universitários, propondo abordagens que reconheçam a contribuição histórica da população negra e enfrentem o racismo como problema pedagógico. A educação passa a ser entendida como prática de reconstrução simbólica e política, capaz de alterar imaginários sociais sedimentados (Gomes, 2017).

No âmbito cultural, literatura, música, audiovisual e artes visuais tornaram-se instrumentos de elaboração crítica e afirmação de subjetividades. Produções culturais de mulheres negras operam como formas de memória ativa, recusando o silenciamento histórico e produzindo novas imagens de pertencimento. Trata-se de uma estética que não se separa da política, pois afirma a existência como gesto de resistência.

A expansão das tecnologias digitais ampliou ainda mais essas possibilidades de atuação. Redes sociais transformaram-se em espaços de circulação de ideias, denúncia de violências e formação de comunidades de aprendizagem, permitindo que debates antes restritos a círculos acadêmicos alcançassem públicos mais amplos e diversos (Lima, 2025). A internet, nesse contexto, converte-se em arena contemporânea de disputa por reconhecimento.

Essa presença digital também favoreceu articulações transnacionais entre mulheres negras da América Latina, do Caribe e da diáspora africana, fortalecendo leituras compartilhadas sobre colonialidade, desigualdade e resistência. O feminismo negro brasileiro passa, então, a dialogar com experiências globais, sem perder o enraizamento nas realidades locais.

No campo do trabalho, coletivos feministas negros têm denunciado a persistência de desigualdades salariais, a concentração de mulheres negras em ocupações precarizadas e a invisibilidade do trabalho de cuidado. Essas discussões deslocam o debate econômico para incluir dimensões históricas de racialização da força de trabalho, evidenciando continuidades entre passado escravocrata e presente desigual (Moreira, 2007).

A saúde coletiva constitui outra frente de atuação relevante. Movimentos de mulheres negras têm produzido pesquisas, campanhas e incidência política voltadas ao enfrentamento de desigualdades no atendimento médico, especialmente no que se refere à saúde reprodutiva e à mortalidade materna. Ao reivindicar políticas específicas, evidenciam que neutralidade institucional frequentemente mascara exclusões raciais.

No plano jurídico, organizações feministas negras passaram a atuar na elaboração de pareceres técnicos, acompanhamento de legislações e denúncia de práticas discriminatórias, ampliando a noção de justiça para além da igualdade formal. A luta por direitos

assume, assim, caráter pedagógico e transformador, ao expor as estruturas que produzem desigualdade.

A universidade, por sua vez, tornou-se espaço estratégico dessa transformação. A presença crescente de estudantes e pesquisadoras negras tem provocado revisões metodológicas, abertura de novas agendas de pesquisa e questionamentos sobre os critérios de legitimação do saber. Produzir conhecimento passa a significar também disputar quem pode falar e a partir de quais experiências.

Essa inserção acadêmica não representa assimilação a modelos tradicionais, mas reconfiguração dos próprios modos de produzir ciência. O feminismo negro introduz práticas de pesquisa comprometidas com responsabilidade social, escuta coletiva e devolução do conhecimento às comunidades envolvidas, tensionando a separação entre teoria e prática.

Ao mesmo tempo, a construção de arquivos, centros de memória e projetos editoriais dedicados à trajetória de mulheres negras tem buscado enfrentar o apagamento histórico que marcou a formação social brasileira. Preservar essas histórias não é apenas recordar o passado, mas garantir referências para novas gerações.

Essas múltiplas formas de atuação demonstram que o feminismo negro contemporâneo se caracteriza por uma ética do cuidado coletivo. Redes de solidariedade, apoio emocional e partilha de saberes constituem estratégias políticas que desafiam lógicas individualizantes e reafirmam a dimensão comunitária da existência.

Assim, o feminismo negro não se limita a denunciar opressões. Ele constrói alternativas concretas de vida, educação, produção cultural e participação política, elaborando modos de existência que confrontam desigualdades históricas e propõem horizontes de justiça social.

Sua força reside justamente nessa capacidade de transformar pensamento crítico em prática cotidiana, mantendo viva a relação entre memória, ação e futuro. Trata-se de um movimento que, ao atuar no presente, reinscreve continuamente as possibilidades de democracia, reconhecendo mulheres negras como protagonistas na produção de novos caminhos sociais.

NOSSAS VIVÊNCIAS COMO LUGAR DE REFLEXÃO

Esta seção é composta por narrativas elaboradas pelas autoras Leidiane Rodrigues de Sousa e Romênia Lima da Paz, mulheres negras cujas trajetórias pessoais, formativas e profissionais se desenvolvem em contextos sociais marcados pelas intersecções entre raça, gênero e classe. Os relatos partem de experiências concretas vividas em espaços educacionais, institucionais e cotidianos, evidenciando como tais dimensões estruturam oportunidades, limites e formas de reconhecimento social.

A organização, análise e correlação interpretativa dessas narrativas são realizadas por Francisca Vilândia de Alencar, responsável por articular os textos individuais ao referencial teórico discutido nas seções anteriores, de modo a compreender as experiências não como acontecimentos isolados, mas como expressões de processos históricos e sociais mais amplos. Trata-se, portanto, de uma escrita situada que assume a experiência como dimensão analítica, reconhecendo que a produção do conhecimento pode emergir da reflexão crítica sobre o vivido.

Ao incorporar essas vozes, a seção busca demonstrar que o feminismo negro também se constrói na leitura consciente das trajetórias e na transformação da memória em interpretação social. As vivências aqui apresentadas constituem, assim, não apenas

testemunhos, mas material analítico que permite compreender como estruturas de desigualdade se manifestam no cotidiano e como são enfrentadas por meio da educação, do trabalho e da produção de saber.

A autora Leidiane Rodrigues de Sousa descreve sua experiência de deslocamento territorial e inserção no mercado de trabalho como momento inicial de percepção dessas intersecções:

Ao me mudar do estado do Piauí para Goiás, aos 21 anos, deparei-me com uma realidade até então desconhecida. Enfrentei barreiras sociais que jamais havia imaginado e somente em diálogo com outras mulheres migrantes, especialmente negras, fui compreendendo o que nos atravessava: o sexismo, o racismo e a xenofobia. No segundo ano morando em Águas Lindas de Goiás, candidatei-me a uma vaga de vendedora em um shopping recém-inaugurado. Mesmo possuindo experiência, não fui chamada sequer para entrevista, enquanto outras jovens, dentro de um padrão estético específico, eram encaminhadas ao processo seletivo. Naquele momento não compreendi o ocorrido. Apenas mais tarde percebi que aquilo não se tratava de um episódio isolado, mas da reprodução de critérios silenciosos de exclusão.

A experiência relatada evidencia como mecanismos aparentemente neutros, como processos seletivos e critérios de “perfil profissional”, operam como dispositivos contemporâneos de diferenciação social. O que se apresenta como escolha técnica muitas vezes traduz padrões históricos de racialização e de controle simbólico dos corpos femininos negros, reiterando desigualdades sob a aparência de normalidade institucional.

Ao ser reinterpretada, a vivência deixa de ocupar o lugar de experiência individual e passa a constituir chave de leitura para compreender como raça, gênero e origem regional se articulam na definição de oportunidades. Trata-se de um movimento analítico que transforma memória em conhecimento social, permitindo identificar continuidades entre práticas cotidianas e estruturas históricas mais amplas.

Em outro momento de sua trajetória, já no processo de retomada da formação superior, Leidiane descreve uma situação ocorrida em ambiente educacional que ampliou sua compreensão sobre essas dinâmicas:

O ano era 2015. Eu havia retornado à graduação no curso de Pedagogia. Já possuía experiência em sala de aula na minha terra natal e, com vontade de retomar minha trajetória, elaborei meu currículo e fui pleitear uma vaga de monitora em uma escola recém-inaugurada na cidade, localizada inclusive na minha própria rua. A vaga anunciada era para monitora de creche. Durante a entrevista, porém, fui informada de que não estavam mais contratando monitoras e que havia apenas vaga para serviços gerais. Aceitei a oportunidade, mesmo não sendo a função pretendida. Fui submetida a tarefas pesadas, em condições precárias, como se estivesse sendo testada. Limpei o que havia de mais sujo, organizei o espaço e deixei tudo pronto para a inauguração. Três dias depois, a creche abriu oficialmente. Eu estava nos serviços gerais. As monitoras estavam nas salas. Movida pelo desejo de compreender aquela situação, perguntei onde estudavam e se cursavam Pedagogia. Descobri que uma delas possuía apenas o ensino médio. Era loira, natural de Goiás. Naquele momento comecei a compreender, de maneira mais consciente, o que estava vivenciando.

A narrativa permite observar como determinados lugares sociais são previamente atribuídos a corpos específicos. A divisão entre quem ocupa funções pedagógicas e quem permanece nas atividades de manutenção não se explica apenas por critérios formais de qualificação, mas também por representações sociais que associam autoridade, conhecimento e visibilidade a determinados perfis raciais e regionais. Situações como essa evidenciam a permanência de mecanismos simbólicos que regulam quem pode ocupar posições de reconhecimento intelectual, mesmo em instituições educativas que, em tese, deveriam constituir espaços de democratização do saber.

A reflexão sobre essas experiências também remete a processos vividos ainda na infância, período em que as primeiras formas de exclusão simbólica passam a estruturar a percepção de pertencimento social. Leidiane recorda que, durante sua trajetória escolar, a participação em atividades culturais também era atravessada por expectativas implícitas sobre aparência e representação:

Quando eu era criança, um dos meus maiores desejos nas festas juninas da escola era ser a noivinha da quadrilha. Eu gostava muito de dançar e me dedicava bastante aos ensaios. Mesmo assim, nunca fui escolhida para ocupar esse papel. Nunca ficava nas primeiras filas. Hoje percebo que, sendo uma menina negra e considerada fora do padrão ideal de beleza, aquele lugar parecia não estar destinado a mim. Atualmente, como professora da educação básica, procuro agir de maneira diferente. Nas apresentações escolares realizo sorteios entre os alunos que desejam participar dos papéis de destaque, democratizando a escolha dos 'noivinhos' e permitindo que todas as crianças tenham a oportunidade de ocupar esses espaços.

A rememoração desse episódio revela como práticas aparentemente simples da vida escolar podem contribuir para a construção de hierarquias simbólicas desde a infância. A distribuição de papéis de destaque em eventos culturais, muitas vezes orientada por critérios estéticos ou expectativas implícitas, participa da produção de imagens sociais sobre quem pode representar determinados lugares de visibilidade.

Ao reinterpretar essas experiências à luz de sua trajetória profissional na educação, a autora transforma memória em ação pedagógica. A decisão de democratizar a escolha dos papéis nas apresentações escolares evidencia como a reflexão crítica sobre o vivido pode produzir mudanças concretas nas práticas educativas, contribuindo para a construção de ambientes mais inclusivos.

Assim, as narrativas apresentadas não se limitam ao registro de episódios individuais. Elas evidenciam como experiências pessoais se conectam a processos sociais mais amplos, permitindo compreender de que maneira desigualdades raciais e de gênero se manifestam em diferentes momentos da vida social, desde a infância até o ingresso no mundo do trabalho. Ao serem interpretadas coletivamente, essas vivências constituem material analítico capaz de iluminar dimensões do feminismo negro que emergem diretamente da experiência cotidiana.

Outra dimensão dessas experiências aparece na trajetória relatada por Romênia Lima da Paz, cuja formação e atuação na área da enfermagem evidenciam como desigualdades raciais também atravessam espaços profissionais altamente qualificados. Ao lembrar sua chegada à capital goiana, a autora descreve o percurso inicial de inserção no mercado de trabalho:

Deixei minha família no interior e vim morar sozinha em Goiânia em busca do meu grande sonho: ser enfermeira graduada. Cheguei à cidade já com o curso técnico de enfermagem concluído e participei de vários processos seletivos, sendo aprovada em todos. O problema sempre surgia na etapa final da entrevista com a enfermeira responsável pela unidade. Ao me ver, muitas vezes não escondia a insatisfação ou o desconforto e dizia apenas: 'Você não tem perfil para essa vaga'. Naquele momento, diante da minha própria imaturidade, eu não compreendia o que aquilo significava. Perguntava a outros funcionários qual seria esse perfil, mas nunca obtinha resposta.

A recorrência dessa justificativa evidencia a presença de critérios implícitos que operam para além da qualificação técnica. A expressão "perfil para a vaga", frequentemente mobilizada em processos seletivos, pode funcionar como mecanismo simbólico de exclusão, permitindo que desigualdades raciais sejam reproduzidas sem que sejam explicitamente nomeadas. Nesse contexto, a experiência narrada revela como a racialização dos espaços profissionais

delimita possibilidades de inserção e reconhecimento, mesmo quando a formação e a competência estão comprovadas.

A autora prossegue descrevendo como essa sequência de recusas produziu deslocamentos em sua trajetória profissional:

Diante de tantas portas fechadas, a alternativa encontrada foi ingressar no serviço público. Trabalhei tanto em Goiânia, em um órgão federal, quanto em Brasília, em um órgão distrital. Foi nesse período que consegui cursar a graduação em enfermagem, conciliando os estudos com o trabalho em hospitais nas duas cidades. Foram cinco anos de intensa dedicação. Quando finalmente me formei, consegui meu primeiro emprego como professora de estágio em um grande hospital da capital. Toda a documentação estava organizada, os alunos estavam preparados, e fui realizar a visita de campo para conhecer a gerente de enfermagem da unidade. Conversamos por algum tempo, mas a recepção foi fria e breve. Horas depois recebi uma ligação da coordenação informando que eu havia sido dispensada daquele estágio, sem qualquer justificativa.

O episódio ilustra como a qualificação acadêmica, embora fundamental, nem sempre é suficiente para romper barreiras estruturais presentes em determinados campos profissionais. A exclusão relatada evidencia a permanência de representações sociais que associam liderança, autoridade e capacidade técnica a determinados perfis raciais, dificultando o reconhecimento de mulheres negras em posições de coordenação ou supervisão.

Ao refletir sobre sua trajetória, Romênia também destaca que tais experiências não se limitaram a episódios isolados, mas se manifestaram em diferentes momentos de sua atuação profissional:

Ao longo da minha trajetória enfrentei situações de perseguição, desrespeito e questionamentos constantes sobre minha competência. Em muitas ocasiões percebia que a mulher negra é aceita em funções de serviço, mas enfrenta resistência quando ocupa cargos de liderança

ou de coordenação. A enfermeira negra, quando assume uma equipe, precisa manter-se permanentemente vigilante para preservar sua autoridade profissional.

Essa observação aponta para um fenômeno amplamente discutido nos estudos sobre relações raciais no trabalho: a distribuição desigual de posições hierárquicas segundo critérios raciais. A naturalização de mulheres negras em funções de cuidado ou de suporte, associada à resistência diante de sua presença em cargos de direção, reproduz padrões históricos que delimitam lugares sociais distintos para diferentes grupos.

A autora também reflete sobre os efeitos subjetivos produzidos por essas experiências prolongadas de questionamento e invisibilização:

A mulher negra muitas vezes tem sua inteligência, seu pensamento crítico e suas capacidades constantemente colocados em dúvida. Esse tipo de situação pode gerar sofrimento psicológico, afetando a autoestima e a confiança profissional. O racismo cotidiano produz desgaste emocional e sensação de isolamento.

A dimensão emocional mencionada pela autora remete a debates contemporâneos sobre os impactos psicossociais do racismo estrutural. Experiências reiteradas de desqualificação e invisibilização podem produzir efeitos duradouros sobre a trajetória individual, evidenciando que as desigualdades raciais operam não apenas no acesso a oportunidades materiais, mas também no reconhecimento simbólico e institucional.

Um episódio recente relatado pela autora ilustra de forma particularmente significativa essa dinâmica de questionamento permanente da autoridade profissional:

Há pouco mais de um mês fui visitar uma amiga internada em uma UTI em Goiânia. Antes de sair de casa, coloquei na bolsa minha carteira profissional do COREN

e meu diploma de graduação. Depois de vinte anos de formada, senti que precisava levar esses documentos para provar que sou enfermeira. Consegui visitar minha amiga e não precisei apresentá-los, mas a situação me fez refletir sobre como, mesmo qualificada, a mulher negra muitas vezes precisa provar repetidamente sua legitimidade profissional.

Esse episódio evidencia como a autoridade técnica de profissionais negras pode ser constantemente colocada sob suspeita, exigindo demonstrações reiteradas de qualificação que raramente são demandadas de outros profissionais. Tal dinâmica reforça a ideia de que o reconhecimento social da competência continua atravessado por marcadores raciais profundamente enraizados.

Ao final de seu relato, a autora aponta também para a importância da construção de redes de apoio e de espaços coletivos de diálogo entre mulheres negras:

Por isso considero fundamental a existência de espaços de convivência entre mulheres negras, onde possamos compartilhar experiências e fortalecer nossa autoestima. Muitas mulheres encontram caminhos para superar essas barreiras e ocupar lugares que historicamente lhes foram negados.

A reflexão proposta indica que a experiência do racismo no trabalho, embora marcada por desafios persistentes, também tem impulsionado processos de organização coletiva e de fortalecimento identitário. Esses espaços de troca permitem transformar vivências individuais em consciência social compartilhada, contribuindo para a construção de estratégias de resistência e afirmação profissional.

Assim como no relato anterior, a narrativa de Romênia demonstra que experiências pessoais podem revelar dinâmicas estruturais mais amplas. Ao serem analisadas coletivamente, essas trajetórias permitem compreender como desigualdades raciais e de gênero se manifestam em diferentes campos profissionais e como mulheres negras têm elaborado respostas críticas e práticas diante dessas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender o feminismo negro no Brasil como um campo intelectual e político que emerge da intersecção entre experiência social, produção teórica e ação coletiva. Ao recuperar sua formação histórica, evidenciou-se que o feminismo negro não surge como desdobramento automático das agendas feministas tradicionais ou do movimento negro, mas como resposta crítica às limitações analíticas que, durante décadas, trataram raça e gênero como dimensões separadas da realidade social.

Nesse sentido, a contribuição fundamental do feminismo negro reside em demonstrar que as desigualdades vivenciadas pelas mulheres negras não podem ser compreendidas por meio de categorias isoladas. Racismo, patriarcado e desigualdade econômica constituem processos historicamente entrelaçados que estruturam oportunidades, definem lugares sociais e influenciam o reconhecimento simbólico de determinados sujeitos. A articulação dessas dimensões permitiu ampliar o campo interpretativo das ciências sociais brasileiras, introduzindo novas categorias analíticas capazes de explicar experiências historicamente invisibilizadas.

Ao examinar as formas de atuação do feminismo negro na contemporaneidade, o artigo também evidenciou que esse campo de pensamento se manifesta para além da produção acadêmica. Sua presença pode ser observada em práticas educativas, em organizações da sociedade civil, na produção cultural, na atuação institucional e na construção de redes coletivas de apoio e formação política. Essas múltiplas frentes de atuação demonstram que o feminismo negro opera simultaneamente como instrumento de análise crítica e como prática social orientada à transformação das estruturas de desigualdade.

As narrativas apresentadas na última seção do artigo permitiram observar como essas estruturas se manifestam concretamente nas trajetórias individuais. As experiências relatadas por Leidiane Rodrigues de Sousa e Romênia Lima da Paz revelam que os processos de exclusão racial e de desigualdade de gênero não se limitam a eventos históricos distantes, mas se reproduzem em práticas cotidianas presentes no mercado de trabalho, nos espaços educacionais e nas relações institucionais.

Esses relatos também evidenciam que a desigualdade racial frequentemente opera por meio de mecanismos implícitos, expressos em critérios aparentemente neutros, como a definição de “perfil profissional”, a distribuição de funções dentro das instituições ou a resistência ao reconhecimento de autoridade intelectual de mulheres negras em posições de liderança. Tais práticas demonstram como hierarquias sociais historicamente constituídas continuam a influenciar o acesso a oportunidades e a definição de lugares de prestígio e poder.

Ao serem interpretadas coletivamente, essas experiências deixam de ocupar o lugar de acontecimentos individuais e passam a constituir material analítico relevante para compreender a persistência das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Nesse sentido, a incorporação das narrativas no interior do artigo permite aproximar teoria e experiência social, evidenciando que a produção do conhecimento também pode emergir da reflexão crítica sobre trajetórias vividas.

Outro aspecto que se destaca nas narrativas analisadas refere-se à dimensão subjetiva do racismo estrutural. A recorrência de situações de desqualificação, invisibilização ou questionamento da competência profissional produz impactos significativos sobre a trajetória emocional e intelectual das mulheres negras. Esses efeitos demonstram que a desigualdade racial opera simultaneamente em dimensões materiais e simbólicas, afetando tanto o acesso a oportunidades quanto os processos de reconhecimento social.

Entretanto, as experiências relatadas também indicam a existência de estratégias de resistência e reconstrução coletiva. A criação de redes de apoio entre mulheres negras, a ocupação de espaços educacionais e profissionais e a produção de narrativas críticas sobre essas trajetórias constituem formas de enfrentamento das estruturas de exclusão. Ao transformar experiências individuais em reflexão social, essas práticas contribuem para ampliar a visibilidade das desigualdades e fortalecer processos de afirmação intelectual e política.

Dessa forma, o feminismo negro revela-se não apenas como um campo de denúncia das desigualdades, mas também como espaço de elaboração de alternativas sociais e epistemológicas. Ao reconhecer mulheres negras como produtoras de conhecimento e protagonistas de processos de transformação, esse campo de pensamento amplia as possibilidades de interpretação da realidade brasileira e contribui para a construção de horizontes mais amplos de justiça social.

Por fim, a reflexão apresentada neste artigo reforça a importância de continuar investigando as relações entre experiência, produção de conhecimento e transformação social. A compreensão das trajetórias de mulheres negras permite iluminar dimensões fundamentais da formação social brasileira e evidencia que a construção de uma sociedade mais democrática depende do reconhecimento pleno da pluralidade de vozes, experiências e saberes que compõem o país.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set./dez. 2014. 6-Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser: epistemicídio e racismo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER. **Carta das Mulheres Negras à Assembleia Nacional Constituinte**. Brasília: CNDM, 1988.

GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/geledes/quem-somos/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69–82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Cadernos de Formação Política do Círculo Palmarino**, n. 1, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. Organização e notas de Flávia Rios e Márcia Lima. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado da *et al.* (org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983.

LIMA, Dulcilei da Conceição. Caracterização dos feminismos negros: dos coletivos da geração MNU às coletividades virtuais. Dossiê: Coletivos nas Ações Coletivas Contemporâneas: Emergência, contexto, definições e práticas. São Paulo. **Revista Civitas**. 2025.

MOREIRA, Núbia Regina. **O Feminismo Negro Brasileiro**: Um Estudo Do Movimento De Mulheres Negras No Rio De Janeiro E São Paulo. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO (MNU). **Manifesto do Movimento Negro Unificado**. São Paulo: Escadarias do Teatro Municipal, 1978.

RATTS, Alex. RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. Retratos do Brasil Negro. São Paulo. Ed. Selo Negro, 2010.

RIBEIRO DE ARAÚJO, Rayna Caroline. **Mulheres negras re(existindo)**: as contribuições do feminismo negro decolonial para os escritos de pesquisadoras brasileiras. 2023. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Teresina, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do Feminismo Negro? A urgência do debate racial no Brasil**. Florianópolis. Revistas de Estudos Feministas, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Quem Tem Medo do Feminismo Negro?**. Edição 19. São Paulo. Ed. Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamira. **LUGAR DE FALA: Feminismos Plurais**. Edição 4. São Paulo. Ed. Pólen, 2019.

VALIN, Isabela Duarte. **Angela Davis**: a intelectualidade feminista negra nos Estados Unidos de 1960 a 2018. 2021. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de São João del-Rei, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em História, São João del-Rei, 2021.



5

Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo

Natália Mesquita Avelar

Telmary Netto Cerqueira Leão

Maria Luiza Fernandes Silva

Núbia Barros Matias

CONSTRUINDO IDENTIDADES ATRAVÉS DA HISTÓRIA:

**UMA ANÁLISE TEÓRICA DA IDENTIDADE
NA HISTÓRIA CULTURAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.5



RESUMO

Este artigo propõe uma análise teórica das concepções de identidade dentro da história cultural. Através de um exame crítico de textos fundamentais no campo dos estudos culturais, a pesquisa visa elucidar como a noção de identidade tem sido historicamente construída e desconstruída, apresentando, por último, as interseções de raça, gênero, classe e etnia para desvendar a complexidade dessa construção. Nosso estudo parte fundamentalmente das perspectivas teóricas de Peter Burke, Tomaz Tadeu da Silva, Terry Eagleton, Renato Ortiz, Sandra J. Pesavento e Frédérique Langue, e Jaques Le Goff, buscando compreender como a identidade é influenciada por eventos históricos, movimentos sociais, políticas e mudanças culturais. A pesquisa revela a importância das dinâmicas de poder e conflito na formação da identidade. Ao final, o artigo oferece reflexões sobre a contínua transformação da identidade em resposta à globalização e mudanças tecnológicas, contribuindo para um entendimento mais profundo das forças que moldam a história humana.

Palavras-chave: identidade cultural; história cultural; dinâmicas de poder; representação histórica.

INTRODUÇÃO

A investigação sobre identidade nos estudos culturais é fundamental para entender como as culturas e as sociedades se desenvolvem e se transformam. Desde a sua concepção, os estudos culturais têm se dedicado à identidade de diversas maneiras buscando compreender como ela é construída e representada, abrangendo aspectos como raça, gênero, classe e etnia. Este campo interdisciplinar incorpora diversas teorias e métodos das ciências sociais e humanas para analisar como as influências culturais são determinantes na constituição das múltiplas identidades verificadas em contextos históricos e sociais diversos.

No âmbito da história cultural, a identidade é vista não apenas como um conjunto de características pessoais ou grupais, mas como uma interação social individual e plural ao mesmo tempo, modelada por situações históricas. Uma análise histórica da identidade revela como ela é influenciada por eventos, movimentos sociais, políticas e mudanças culturais. Além disso, a história cultural foca em como as narrativas de identidade moldam e são moldadas pelas representações culturais ao longo do tempo.

O estudo da identidade é crucial para a compreensão histórica, pois permite uma análise mais profunda das forças que moldam as sociedades. A identidade influencia como os indivíduos e grupos interagem, resistem e se adaptam às mudanças, tornando-se um elemento chave para entender as dinâmicas de poder e conflito ao longo da história. Uma análise de como as identidades são formadas e transformadas oferece reflexões importantes sobre a continuidade e a mudança nas sociedades humanas.

Nesse contexto, o objetivo principal deste estudo é explorar como a identidade é conceituada e representada na história cultural. Pretende-se analisar como diferentes identidades são construídas, mas também transformadas a partir dos diversos contextos históricos.

O estudo visa também entender como as representações de identidade são afetadas por eventos históricos, revelando as múltiplas camadas que compõem a narrativa histórica.

Este estudo é relevante pois oferece uma compreensão mais rica e matizada da história humana, destacando a importância das identidades na formação de sociedades e culturas. Ao analisar como as identidades são construídas e representadas, podemos obter uma visão mais clara de como as normas e valores culturais são estabelecidos, desafiados e transformados ao longo do tempo.

A análise de identidade nos estudos culturais é eminentemente interdisciplinar, integrando saberes da história, sociologia, antropologia, estudos de gênero e outras áreas e eixos do conhecimento. Esta abordagem permite uma compreensão mais holística de como as identidades são formadas, reforçando a ideia de que a identidade é uma categoria complexa e multifacetada.

Na história cultural, as narrativas de identidade são vistas como cruciais para entender como os grupos e indivíduos se percebem e são percebidos ao longo do tempo. Essas narrativas são frequentemente influenciadas por fatores como a política, a economia e as artes, por exemplo, demonstrando como a identidade é um produto das situações históricas e culturais.

Desta forma, uma parte importante deste estudo é a análise crítica das formas como a identidade é discutida e representada na literatura histórica e cultural. Isso envolve questionar as noções pré-concebidas e explorar as diferentes maneiras pelas quais podem ser compreendidas e interpretadas em diferentes contextos.

Ao abordar a complexidade da identidade dentro de um contexto histórico e cultural, este estudo contribui para um entendimento mais aprofundado das forças que moldam a história humana. Ele oferece novas perspectivas sobre como as identidades individuais e coletivas são formadas e como elas influenciam a história e a cultura.

Quanto a metodologia adotada para este estudo, ela se concentra em uma abordagem teórica e interpretativa. Essa abordagem é adequada para a análise de conceitos complexos como a identidade dentro do contexto da história cultural. A pesquisa consistirá principalmente em uma revisão da literatura, focando em obras-chave que discutem a identidade em estudos culturais e históricos. Esta revisão permitirá uma compreensão profunda das diversas perspectivas teóricas e interpretações relacionadas à construção da identidade ao longo da história.

Os textos selecionados para análise incluem obras importantes no campo da história cultural e estudos culturais, como os trabalhos de Peter Burke, Tomaz Tadeu da Silva, Terry Eagleton, Renato Ortiz, Sandra J. Pesavento e Frédérique Langue, e Jaques Le Goff. A análise crítica destes textos envolverá uma avaliação detalhada dos argumentos apresentados por cada autor, com foco especial na maneira como eles conceituam e discutem a identidade. A análise buscará identificar e sintetizar as principais teorias, conceitos e abordagens relacionadas à identidade nessas obras.

Além da análise crítica, será utilizado a análise de conteúdo como método de análise de discurso para examinar como a identidade é representada e discutida nas obras selecionadas. Isso incluirá a identificação de temas recorrentes, padrões de linguagem e estruturas narrativas que revelam como os autores conceituam a identidade. Este método ajuda a elucidar as diferentes maneiras pelas quais a identidade é moldada e como reflete contextos históricos e culturais específicos.

O debate abordará o estudo de como a identidade é afetada por elementos históricos, sociais e culturais. Isso incluirá uma avaliação de como acontecimentos históricos, transformações sociais e ambientes culturais tanto moldam quanto são moldados pelas noções de identidade. Essa seção da análise enfatizará a relação intrínseca entre identidade e história, evidenciando a complexidade dos elementos importantes para a formação da identidade.

O artigo também examinará as implicações de diferentes abordagens da identidade na interpretação da história. Isso envolverá uma discussão crítica sobre como diferentes perspectivas sobre a identidade podem influenciar nossa compreensão de eventos históricos, figuras e movimentos. Esta análise ajudará a destacar a importância de uma abordagem multifacetada à história que leva em consideração a complexidade da identidade humana.

Por fim, o artigo abordará a relação entre identidade e poder na narrativa histórica. Isso incluirá uma análise de como as narrativas sobre identidade podem fortalecer ou desafiar estruturas de poder existentes. A discussão enfocará como a história cultural e as identidades sociais estão intrinsecamente ligadas às dinâmicas de poder e como a compreensão dessas relações é crucial para uma interpretação completa da história.

TEORIAS E PERSPECTIVAS SOBRE IDENTIDADE NA HISTÓRIA CULTURAL

Peter Burke, em sua obra “O que é história cultural?”, aborda a identidade de uma perspectiva ampla e multifacetada. Para Burke, a identidade não é estática, mas sim um processo em constante evolução, moldado por uma variedade de fatores históricos e culturais (Burke, 2005). Ele destaca a importância de entender a identidade não apenas como algo inerente ao indivíduo, mas também como algo formado e influenciado pelo contexto social e cultural. Este ponto de vista sugere que a identidade é algo dinâmico e mutável, refletindo as mudanças contínuas nas sociedades e culturas.

Em sua análise, Burke (2005) examina a identidade através do prisma da história cultural, focando na maneira como diferentes grupos e indivíduos se percebem e são percebidos ao longo do tempo.

Ele investiga a maneira como a identidade é moldada por narrativas históricas, memórias compartilhadas e manifestações culturais. Além disso, Burke sustenta que a identidade é frequentemente moldada em resposta a outros grupos e culturas, indicando que a compreensão da própria identidade está intimamente ligada à percepção do outro. Isso ressalta a natureza relacional da identidade, conforme ela é formada em um diálogo contínuo com o ambiente cultural mais amplo.

Segundo Burke (2005), a identidade deve ser compreendida dentro de seu contexto histórico específico. Ele enfatiza que as identidades são formadas em resposta a eventos históricos significativos e mudanças sociais. Por exemplo, eventos como revoluções, movimentos sociais ou mudanças políticas podem ter um impacto profundo na maneira como as identidades são formadas e expressas. A abordagem de Burke destaca que a análise da identidade requer um entendimento profundo do contexto histórico, sugerindo que os eventos históricos não apenas moldam, mas também são moldados pelas identidades culturais.

Na obra organizada por T.T. Silva, "Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais", a identidade é abordada como um conceito complexo e multifacetado, destacando-se pela sua natureza fluida e construída socialmente (Silva, 2009). Silva et. al. argumentam que a identidade não é um atributo fixo ou inerente, mas sim uma construção contínua, moldada pelas interações sociais e pelas influências culturais. Essa visão desafia as noções tradicionais de identidade como algo estático e unificado, propondo, em vez disso, uma compreensão da identidade como algo sempre em processo e sujeito a mudanças.

A referida obra enfatiza a ideia de que a identidade é intrinsecamente ligada à diferença. Neste contexto, entender a identidade implica reconhecer como ela é formada em relação àquilo que é percebido como diferente. Esta abordagem destaca que a identidade

é frequentemente definida em contraposição a outros grupos ou conceitos, o que implica que as identidades são formadas tanto por aquilo que afirmam ser quanto por aquilo que rejeitam ou excluem. O texto sugere que as dinâmicas de inclusão e exclusão são centrais para a compreensão de como as identidades são formadas e negociadas nas sociedades.

Em "Identidade e diferença", Silva (2009) também aborda a construção social da identidade, argumentando que esta é profundamente influenciada por fatores como linguagem, poder e ideologia. A obra sugere que as identidades são moldadas em um contexto social mais amplo, onde a linguagem desempenha um papel crucial na forma como as identidades são expressas e compreendidas. Além disso, a análise de Silva ressalta que as relações de poder e as estruturas ideológicas são fundamentais para entender como certas identidades são valorizadas ou marginalizadas dentro de uma sociedade.

Na obra "A ideia de cultura" de Terry Eagleton, a identidade é abordada como um conceito intrinsecamente ligado às práticas culturais e históricas (Eagleton, 2011). Eagleton propõe que a identidade é moldada por uma série de influências culturais e históricas, argumentando que ela não pode ser compreendida isoladamente das condições sociais e culturais em que se desenvolve. Nessa perspectiva, a identidade é vista como um produto das circunstâncias históricas e culturais, refletindo as complexidades e as contradições desses contextos.

Eagleton (2011) também discute a relação entre cultura e identidade, enfatizando que a cultura desempenha um papel fundamental na formação da identidade. Ele sugere que a identidade é, em grande parte, uma construção cultural, formada e reformada através de práticas, narrativas e discursos culturais. Nesse sentido, a identidade é entendida não apenas como uma resposta a influências externas, mas também como uma ativa participação na criação e recriação de significados culturais.

Além disso, Eagleton (2011) explora a ideia de que a identidade está intrinsecamente ligada às relações de poder e hegemonia. Ele argumenta que as identidades são frequentemente formadas em contextos de poder, onde algumas identidades são privilegiadas em detrimento de outras. Isso implica que a compreensão da identidade requer uma análise crítica das relações de poder dentro das quais as identidades são construídas e manifestadas. Eagleton enfatiza a necessidade de considerar como as estruturas de poder influenciam a formação da identidade e como a identidade pode, por sua vez, desafiar ou reforçar essas estruturas.

No livro “Cultura e Modernidade: A França no século XIX” de Renato Ortiz, a identidade é examinada através do prisma da modernidade e das transformações culturais. Ortiz (1998) argumenta que a identidade, especialmente no contexto da França do século XIX, deve ser entendida em relação às rápidas mudanças trazidas pela modernidade. Ele destaca que a identidade é profundamente afetada pelas transformações sociais, políticas e culturais dessa era, refletindo o dinamismo e a complexidade das sociedades modernas.

Ortiz (1998) explora como a identidade é moldada pelas mudanças culturais que caracterizam a modernidade. Ele analisa o impacto de fatores como urbanização, industrialização e mudanças políticas sobre a forma como as pessoas compreendem a si mesmas e aos outros. Em sua análise, Ortiz sugere que a identidade é constantemente renegociada em resposta a essas mudanças, desafiando a noção de uma identidade fixa ou imutável.

Uma das principais ênfases de Ortiz (1998) é a relação entre identidade e nacionalismo. No contexto da França do século XIX, ele examina como a construção da identidade nacional foi fundamental para o processo de formação do Estado moderno. Ortiz discute como o nacionalismo moldou a identidade coletiva, influenciando a forma como os indivíduos se percebem dentro de um contexto nacional em evolução. Ele destaca que a identidade nacional não é um dado, mas um produto de processos históricos e culturais.

Finalmente, Ortiz (1998) aborda a relação entre a modernidade e a formação da identidade individual. Ele analisa como a modernidade altera a maneira como os indivíduos se percebem e são percebidos pela sociedade. Essa perspectiva indica que a identidade individual no século XIX está intrinsecamente ligada ao contexto mais amplo da modernidade, onde as tradições são questionadas e os papéis sociais são redefinidos. Ortiz enfatiza que entender a identidade em qualquer época requer a consideração das condições históricas e culturais específicas dessa época.

No livro organizado por Sandra J. Pesavento e Frédérique Langué, "Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais", a identidade é explorada como um elemento intrínseco às experiências humanas e à memória coletiva (Pesavento; Langué, 2007). Os autores propõem que a identidade não é apenas um constructo social ou um conjunto de características pessoais, mas também um produto das sensibilidades históricas e das memórias compartilhadas. Eles destacam que as identidades são moldadas por memórias, tanto individuais quanto coletivas, e que estas, por sua vez, são influenciadas por contextos históricos e culturais específicos.

A referida obra coloca um foco especial na relação entre memória e identidade social. Os organizadores e colaboradores do livro argumentam que a memória, tanto em seu aspecto individual quanto coletivo, desempenha um papel crucial na formação e manutenção das identidades sociais. Eles exploram como as memórias singulares e as narrativas compartilhadas contribuem para a construção de identidades coletivas, enfatizando que estas são constantemente recriadas e reinterpretadas ao longo do tempo.

Nesse sentido, a ideia de sensibilidades é utilizada para compreender como as identidades são experimentadas e expressas (Pesavento; Langué, 2007). Os autores abordam a maneira como as sensibilidades, entendidas como formas de perceber e sentir o mundo, influenciam a construção da identidade. Eles propõem que

as sensibilidades históricas, moldadas por eventos e contextos específicos, desempenham um papel fundamental na maneira como as pessoas compreendem a si mesmas e aos outros, influenciando assim a formação de identidades individuais e coletivas.

A obra também examina a influência da modernidade e das mudanças sociais e culturais na construção da identidade (Pesavento; Langué, 2007). Os autores discutem como as transformações decorrentes da modernidade, como a urbanização e a industrialização, reconfiguram as sensibilidades e, conseqüentemente, as identidades. Eles destacam que, em um mundo em constante mudança, as identidades são fluidas e sujeitas a reinterpretações contínuas, refletindo a dinâmica das sociedades e culturas em que estão inseridas.

Por último, sendo uma das mais importantes obras para a compreensão do presente debate, Jacques Le Goff, em sua obra "História e memória", aborda a identidade principalmente através das lentes da memória histórica. Le Goff (2003) defende que a identidade é fundamentalmente influenciada e moldada pela memória, tanto individual quanto coletiva. Ele argumenta que a forma como lembramos e interpretamos o passado desempenha um papel crucial na construção da nossa identidade, destacando a memória como um elemento central na formação da consciência histórica e individual.

Le Goff (2003) explora a complexa relação entre memória e identidade, sugerindo que a memória não é um simples registro do passado, mas uma reconstrução ativa que molda a nossa compreensão de quem somos. Ele enfatiza que as memórias, tanto pessoais quanto compartilhadas, são seletivas e interpretativas, influenciando significativamente a formação da identidade individual e coletiva. Isso implica que a identidade é uma construção contínua, alimentada pela interação constante com o passado recordado.

Em "História e memória", Le Goff (2003) também discute a ideia de identidade coletiva, argumentando que as narrativas históricas

comuns contribuem significativamente para a formação de identidades grupais. Ele sugere que a maneira como uma sociedade escolhe lembrar e narrar sua história tem impactos profundos na construção de uma identidade coletiva, refletindo valores, crenças e tradições compartilhadas.

Outro aspecto importante abordado por Le Goff (2003) é a relação entre história, memória e poder. Ele analisa como as narrativas históricas são frequentemente moldadas por aqueles em posições de poder, influenciando a forma como a memória coletiva é construída e, consequentemente, como as identidades são formadas. Le Goff ressalta a importância de uma análise crítica das narrativas históricas para entender como elas moldam e são moldadas por relações de poder.

Nosso autor também destaca a natureza mutável tanto da memória quanto da identidade. Ele sugere que, assim como a memória pode ser reinterpretada ou esquecida ao longo do tempo, a identidade também é sujeita a mudanças e reavaliações. Esta perspectiva desafia a noção de uma identidade fixa ou imutável, sugerindo em vez disso um processo dinâmico e em constante evolução.

Finalmente, Le Goff (2003) aborda a questão do esquecimento na modernidade e seu impacto na identidade. Ele argumenta que, na era moderna, o rápido ritmo de mudança e a ênfase no futuro podem levar ao esquecimento de certos aspectos do passado, influenciando assim a forma como as identidades são construídas e percebidas. Isso implica que a construção da identidade não é apenas sobre lembrar, mas também sobre escolher o que esquecer.

Desta forma, a partir da análise crítica detalhada as referidas obras, utilizando métodos de análise de discurso para examinar como a identidade é representada e discutida nas obras selecionadas, é possível identificar tanto semelhanças quanto diferenças significativas em suas concepções de identidade. Uma semelhança

notável entre Burke, Silva, Eagleton, Ortiz, Pesavento, Langue e Le Goff é a visão de que a identidade é uma construção dinâmica e mutável, influenciada por uma variedade de fatores históricos, culturais e sociais. Todos eles rejeitam a noção de uma identidade estática ou inerente, enfatizando, em vez disso, o seu caráter processual e formado em resposta a contextos e interações específicos.

No entanto, existem diferenças notáveis em suas abordagens. Por exemplo, enquanto Burke foca na forma como as identidades são moldadas em resposta a diferentes grupos e culturas, destacando a importância das narrativas históricas e da memória coletiva, Silva et. al. enfatizam a construção social da identidade, argumentando que esta é profundamente influenciada por linguagem, poder e ideologia. Essa diferença aponta para uma variação no enfoque dos autores: enquanto Burke enfatiza mais a percepção e a representação, Silva et. al. concentram-se nas estruturas sociais subjacentes que moldam a identidade.

Eagleton, por sua vez, associa a identidade às práticas culturais e históricas, ressaltando, enfatizando a influência da cultura na constituição da identidade e a conexão fundamental entre identidade e poder. Enquanto isso, Ortiz examina a identidade dentro do contexto da modernidade, considerando o impacto das transformações sociais, políticas e culturais, como a urbanização e a industrialização, na construção da identidade. Essas abordagens destacam diferentes aspectos da identidade: enquanto Eagleton foca na cultura como um meio de formação da identidade, Ortiz concentra-se nas mudanças trazidas pela modernidade.

Por fim, Pesavento e Langue, assim como Le Goff, dão especial atenção à memória na formação da identidade. Eles abordam a identidade através das lentes das memórias singulares e compartilhadas, considerando como a história e a memória, moldadas por narrativas e poder, influenciam a formação da identidade. A ênfase de Le Goff na natureza mutável da memória e da identidade, e na relação

entre memória, história e poder, ressoa com as ideias de Pesavento e Langue, mas ele também destaca o papel do esquecimento na modernidade, um aspecto menos explorado pelos outros autores.

Nesse sentido, enquanto todos os autores concordam que a identidade é um processo dinâmico e construído, eles divergem em suas ênfases específicas, seja na influência das narrativas históricas, nas estruturas de poder e linguagem, nas mudanças trazidas pela modernidade ou na interação entre memória, história e esquecimento. Essas diferentes perspectivas fornecem uma visão rica e multifacetada da complexidade da identidade na história cultural.

A análise das teorias sobre identidade deixa claro que a identidade é profundamente influenciada por fatores históricos, sociais e culturais. Por exemplo, eventos históricos como revoluções ou movimentos de independência têm sido fundamentais na formação de identidades nacionais e coletivas. Durante a Revolução Francesa, por exemplo, a identidade nacional francesa foi fortemente moldada em resposta à derrubada da monarquia e à emergência de novos ideais republicanos. Essa transformação histórica não apenas redefiniu a identidade francesa, mas também teve um impacto duradouro na maneira como a França se percebe até hoje, ressaltando como eventos históricos significativos podem moldar a identidade de um povo ou nação.

Além disso, as mudanças sociais, como o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, demonstram como as lutas sociais podem influenciar e ser influenciadas pelas identidades individuais e coletivas. A luta pela igualdade racial e pelos direitos civis reformulou a identidade afro-americana, fortalecendo um senso de orgulho e resistência coletiva. Ao mesmo tempo, essa luta desafiou e transformou as percepções nacionais americanas sobre raça e igualdade, mostrando como as identidades sociais podem impulsionar mudanças significativas nas estruturas sociais e nas percepções culturais.

Contextos culturais também desempenham um papel crucial na formação da identidade. Por exemplo, a globalização e o aumento das comunicações digitais estão criando novas formas de identidades culturais transnacionais. Jovens de diferentes partes do mundo podem agora compartilhar experiências culturais comuns através da música, cinema e mídias sociais, levando à formação de identidades que transcendem fronteiras geográficas e nacionais. Isso ilustra como os contextos culturais contemporâneos estão redefinindo a identidade, criando novas formas de comunidades e pertencimento que desafiam as noções tradicionais de identidade baseadas em localização geográfica ou nacionalidade.

Em última análise, a interconexão entre identidade e história é um reflexo da complexidade das forças que afetam a formação da identidade. A identidade não é algo que existe no vácuo; ela é continuamente formada e reformada em resposta a uma variedade de influências históricas, sociais e culturais. Eventos históricos, mudanças sociais e contextos culturais não apenas moldam nossas identidades, mas também são moldados por elas, em um processo dinâmico e interativo que reflete a constante evolução das sociedades humanas.

IDENTIDADE, PODER E REPRESENTAÇÃO NA NARRATIVA HISTÓRICA

A adoção de uma abordagem multifacetada à história, que leva em consideração a complexidade da identidade humana, é crucial para uma compreensão abrangente do passado e do presente. Conforme discutido por diversos autores, a história não é apenas um registro de eventos passados, mas também uma narrativa construída que é profundamente influenciada pela identidade e pelo poder (Burke, 2005; Silva, 2009; Eagleton, 2011; Ortiz, 1998; Pesavento; Langué, 2007; Le Goff, 2003).

Esta perspectiva indica que a compreensão histórica é enriquecida ao reconhecer as diversas identidades e experiências que moldam as narrativas históricas. Ao integrar diferentes pontos de vista e experiências, torna-se possível desvendar as camadas complexas e frequentemente ocultas da história, proporcionando um retrato mais completo e matizado dos eventos e períodos históricos.

Além disso, a relação entre identidade, poder e representação na narrativa histórica é um elemento fundamental para entender as dinâmicas sociais e culturais que moldam a história. Autores como Eagleton (2011) e Le Goff (2003) destacam que as narrativas históricas são frequentemente influenciadas por relações de poder, o que pode levar à marginalização de certas identidades e perspectivas. Isso implica que a história, muitas vezes, reflete as visões e experiências dos grupos dominantes, enquanto as vozes das minorias e grupos marginalizados podem ser sub-representadas ou distorcidas. Reconhecer essa dinâmica é crucial para desafiar as narrativas históricas unilaterais e para promover uma compreensão mais inclusiva e diversificada da história.

Desta forma, entender a complexidade da identidade humana e sua influência na narrativa histórica permite uma análise mais crítica das fontes e interpretações históricas. Conforme apontado por Silva (2009) e Ortiz (1998), as identidades são construídas social e culturalmente, influenciadas por linguagem, poder e ideologia. Isso significa que a história é mais do que uma coleção de fatos; é também uma interpretação influenciada pelas identidades e pelo contexto cultural dos historiadores. Portanto, uma abordagem multifacetada à história que considera a complexidade da identidade humana é essencial para compreender como diferentes forças sociais e culturais moldam as narrativas históricas e, por sua vez, como essas narrativas influenciam a percepção e a compreensão da identidade ao longo do tempo.

A concepção de identidade historicamente passou por um processo de construção e desconstrução, espelhando as transformações

sociais e culturais através dos tempos. Estudiosos como Burke (2005) e Le Goff (2003) apontam que a identidade é uma noção fluida e dinâmica, moldada por uma ampla gama de elementos históricos e situacionais. Isso sugere que a identidade, seja de um indivíduo ou de um grupo, não é fixa, mas está constantemente evoluindo, sendo moldada por acontecimentos históricos e situações sociais.

Desta forma, podemos afirmar que a construção da identidade também está intrinsecamente ligada às questões de ideologia, hegemonia e resistência, elementos fundamentais para entender as dinâmicas de poder na sociedade. Eagleton (2011), ao discutir a identidade, ressalta como as ideologias dominantes influenciam a percepção e a formação das identidades individuais e coletivas. As ideologias, compreendidas como sistemas de crenças e valores que permeiam uma cultura, desempenham um papel crucial na definição de normas sociais e na determinação do que é considerado normal ou aceitável. Isso significa que as identidades são muitas vezes moldadas dentro de um contexto ideológico que privilegia certos grupos ou características, enquanto marginaliza ou oprime outros.

No que diz respeito à hegemonia, está se refere ao domínio de um grupo ou ideia na sociedade, muitas vezes mantido não apenas através da força, mas também por meio do consentimento tácito dos governados. A hegemonia se manifesta na construção da identidade ao promover certas visões de mundo e práticas culturais como universais ou naturais, enquanto outras são suprimidas ou desvalorizadas. Por exemplo, a hegemonia de gênero pode ditar papéis específicos para homens e mulheres, influenciando a maneira como as pessoas compreendem e expressam sua identidade de gênero.

No entanto, a formação da identidade não é um processo inerte e muitas vezes envolve resistência às ideologias e estruturas hegemônicas. Movimentos sociais e culturais ao longo da história têm desafiado as concepções dominantes de identidade, lutando por reconhecimento e igualdade. A resistência pode assumir várias

formas, desde a rejeição aberta das normas sociais até a criação de subculturas e comunidades que oferecem alternativas às identidades hegemônicas. Esses movimentos de resistência são cruciais para a redefinição das identidades e para o desafio das estruturas de poder existentes.

Logo, a compreensão da formação da identidade exige um exame de como ideologias e hegemonias são exercidas e questionadas dentro do contexto sociocultural. É crucial considerar a dinâmica de poder que permite a formação da identidade para apreciar plenamente a complexidade das interações sociais e a habilidade de indivíduos e grupos para desafiar e remodelar suas identidades em um contexto global dinâmico.

Neste aspecto, a construção da identidade racial serve como um exemplo claro de como a identidade é historicamente definida. Silva (2009) sustenta que as questões raciais são construções sociais sujeitas às mudanças ao longo do tempo, sendo moldadas por narrativas históricas e dinâmicas de poder. Isso é evidente na forma como diferentes sociedades categorizaram e trataram raças ao longo da história, muitas vezes justificando desigualdades e práticas discriminatórias através de conceitos raciais.

Neste viés, A noção de raça, conforme articulada por Silva (2009), não é um fenômeno biológico inalterável, mas sim uma construção social que reflete as percepções e valores predominantes em uma sociedade em um determinado momento histórico. Por exemplo, durante a era colonial e os períodos de escravidão, conceitos raciais foram utilizados para justificar a opressão e a exploração de povos africanos e indígenas. Essas justificativas baseadas em raça foram enraizadas em sistemas de crenças que posicionavam certos grupos raciais como inferiores, legitimando assim políticas de segregação e exclusão.

Além disso, as identidades raciais têm sido utilizadas para forjar solidariedade e resistência coletiva. Movimentos de libertação e direitos civis, como o Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos e o movimento anti-apartheid na África do Sul, são exemplos de como as identidades raciais podem se tornar focos de mobilização política e social. Nestes casos, a identidade racial transformou-se em um poderoso instrumento de luta contra a opressão e a desigualdade, reformulando as narrativas históricas e alterando as relações de poder.

No contexto contemporâneo, a compreensão e o tratamento das categorias raciais continuam evoluindo. Os debates atuais sobre multiculturalismo, representatividade e justiça racial refletem uma crescente conscientização sobre a complexidade das identidades raciais e a necessidade de desafiar as estruturas de poder desiguais. Isso inclui reconhecer como as políticas e práticas institucionais podem perpetuar desigualdades raciais e trabalhar para criar sociedades mais inclusivas e equitativas.

Assim, a construção da identidade racial, como discutida por Silva (2009), exemplifica como as identidades são moldadas e remodeladas ao longo do tempo, influenciadas por uma combinação de fatores históricos, sociais e políticos. Esta perspectiva enfatiza a importância de entender a identidade racial não como algo fixo ou dado, mas como uma construção social dinâmica que reflete e responde a mudanças nas sociedades e culturas.

A identidade de gênero também é uma construção histórica. Eagleton (2011) discute como os papéis de gênero são produtos de contextos culturais e históricos específicos. Por exemplo, as expectativas e normas em torno da masculinidade e feminilidade variaram significativamente ao longo do tempo e entre diferentes culturas, refletindo as mudanças nas estruturas sociais e nas relações de poder.

A concepção de Eagleton (2011) sobre a identidade de gênero como uma construção histórica é fundamental para entender

a variabilidade e a evolução dos papéis de gênero em diferentes sociedades. Por exemplo, a percepção do que constitui a masculinidade e a feminilidade tem sido profundamente influenciada por fatores econômicos, políticos e religiosos. Em algumas culturas e épocas históricas, a masculinidade foi associada com a guerra e o poder político, enquanto a feminilidade estava frequentemente ligada à domesticidade e à submissão. Contudo, estas associações não são universais e têm mudado significativamente, especialmente com os movimentos feministas e de igualdade de gênero do século XX e XXI, que desafiaram e redefiniram essas normas tradicionais.

Ademais, as mudanças nas estruturas econômicas e sociais também influenciaram a identidade de gênero. A industrialização, por exemplo, trouxe mulheres para a força de trabalho, desafiando a noção tradicional de que o espaço público era exclusivamente masculino. Esta mudança nas funções econômicas das mulheres desencadeou uma reavaliação das capacidades e papéis de gênero, desafiando as estruturas patriarcais existentes e fomentando o debate sobre igualdade de gênero.

Outro aspecto importante é o impacto das tecnologias e das mudanças culturais na compreensão da identidade de gênero. Com o advento das redes sociais e da maior visibilidade de diferentes identidades de gênero, conceitos como fluidez de gênero e não-binariedade estão ganhando reconhecimento. Isto reflete um movimento crescente contra a rigidez dos sistemas de gênero binários, destacando a natureza construída e mutável da identidade de gênero.

Portanto, a identidade de gênero, como discutida por Eagleton (2011), é um exemplo claro de como as construções sociais e culturais são influenciadas por e refletem mudanças históricas. Ao reconhecer a identidade de gênero como uma construção histórica, é possível compreender melhor a complexidade das interações entre gênero, poder e sociedade, e a forma como essas relações influenciam a experiência individual e coletiva.

A identidade de classe é outra dimensão que tem sido historicamente construída. Conforme discutido por Ortiz (1998), as identidades de classe são influenciadas por fatores econômicos e sociais, e estão intrinsecamente ligadas às estruturas de poder e hierarquia dentro de uma sociedade. A história mostra como as identidades de classe foram e continuam sendo um fator determinante nas interações sociais e na mobilidade social.

A etnia é um aspecto fundamental da identidade cultural que tem sido historicamente moldado. Pesavento e Langue (2007) ressaltam que as identidades étnicas são frequentemente ligadas a tradições culturais, línguas e histórias compartilhadas. Entretanto, essas identidades também são influenciadas pelas relações de poder e pelos contextos históricos, o que pode levar à repressão ou valorização de certas identidades étnicas.

A interseccionalidade, um conceito amplamente discutido em estudos culturais e de gênero, refere-se à maneira como diferentes aspectos da identidade, como raça, gênero, classe e etnia, se sobrepõem e interagem. Silva (2009) destaca que entender as identidades requer uma análise de como essas diferentes categorias se cruzam, criando experiências únicas e complexas para cada indivíduo.

Ademais, ao longo da história, as concepções de identidade passaram por mudanças significativas. Autores como Le Goff (2003) apontam que as grandes transformações sociais e históricas, como revoluções, guerras e movimentos sociais, têm um impacto direto na forma como as identidades são percebidas e expressas. Ortiz (1998), por sua vez, observa que o Estado muitas vezes desempenha um papel central na construção de identidades nacionais, raciais e étnicas. Políticas governamentais, sistemas educacionais e instituições culturais podem reforçar ou desafiar certas identidades, influenciando a maneira como os cidadãos se veem e são vistos pelos outros.

A desconstrução de identidades é um processo contínuo. Eagleton (2011) argumenta que, assim como as identidades são construídas, elas também podem ser desconstruídas e redefinidas. Movimentos sociais, debates acadêmicos e mudanças culturais contribuem para a reavaliação crítica de identidades estabelecidas, abrindo espaço para novas formas de autoentendimento e expressão.

No contexto atual de globalização e mudanças tecnológicas rápidas, é provável que as identidades continuem a se transformar de maneiras imprevisíveis. Pesavento e Langué (2007) sugerem que a crescente interconectividade global está criando novas formas de identidade que transcendem as fronteiras tradicionais, desafiando as concepções existentes de identidade e pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre identidade na história cultural, conforme evidenciado por este estudo, se beneficia enormemente de uma abordagem interdisciplinar. A interseção de diferentes disciplinas, como a história, sociologia, antropologia e outras vertentes, proporciona uma compreensão mais abrangente e multifacetada da identidade. Esta perspectiva interdisciplinar é essencial para desvendar a complexidade das identidades e entender como elas são influenciadas por uma gama variada de fatores históricos, sociais e culturais.

A análise de como as identidades são formadas e transformadas destaca o papel crucial das dinâmicas de poder e conflito ao longo da história. Como Eagleton (2011) e outros autores ressaltam, as identidades são frequentemente moldadas em contextos de poder, onde algumas são privilegiadas enquanto outras são marginalizadas. Compreender estas dinâmicas é vital para uma análise crítica das representações culturais e históricas, permitindo uma visão mais clara da luta contínua pela igualdade e reconhecimento.

Este estudo enfatiza que a identidade não é um atributo fixo ou inerente, mas uma construção contínua. Conforme discutido por Silva (2009), as identidades são moldadas pelas interações sociais e influências culturais, sujeitas a mudanças e reinterpretações constantes. Esta compreensão desafia noções tradicionais de identidade, propondo uma visão mais dinâmica e processual.

A análise teórica da identidade na história cultural revela a profunda influência de eventos históricos na formação das identidades. Como observado por Burke (2005), momentos significativos como revoluções e movimentos sociais não apenas moldam as identidades, mas também são moldados por elas, evidenciando uma interação recíproca entre identidade e história.

A obra de Le Goff (2003) sublinha a importância da memória na formação da identidade. As narrativas históricas comuns e as memórias compartilhadas são essenciais para a construção de identidades coletivas. Essa relação entre história, memória e identidade é um aspecto fundamental para entender as continuidades e mudanças nas sociedades ao longo do tempo.

Este estudo também aborda como as identidades raciais e de gênero têm sido historicamente construídas e desconstruídas. As discussões sobre raça e gênero mostram como essas identidades são influenciadas por mudanças culturais e sociais, refletindo as lutas contínuas por igualdade e reconhecimento em diferentes épocas e culturas.

A análise de Ortiz (1998) sobre a modernidade e a identidade destaca como as transformações sociais, políticas e culturais da era moderna reconfiguraram as identidades. Esta perspectiva é crucial para entender como as identidades evoluem em resposta a mudanças no ambiente sociocultural.

Ao analisar a representação da identidade na literatura histórica e cultural, este estudo reconhece os desafios e as oportunidades

presentes na interpretação das identidades. Questionar as noções pré-concebidas e explorar diferentes interpretações permite um entendimento mais rico e diversificado da história cultural.

Portanto, este estudo contribui significativamente para o campo da história cultural ao oferecer uma sistematização consistente das perspectivas sobre a formação de identidades individuais e coletivas. Ao entender como as identidades são influenciadas por múltiplos fatores e como influenciam a história e a cultura, este trabalho abre caminho para futuras investigações que continuem a explorar a complexa relação entre identidade, história e cultura em um mundo em constante mudança.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** São Paulo: Editora UNESP, 2011.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas/SP: Ed. Unicamp, 2003.

ORTIZ, Renato. **Cultura e Modernidade:** A França no século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1998.

PESAVENTO, Sandra J.; LANGUE, Frédérique. (Org.). **Sensibilidades na história:** memórias singulares e identidades sociais. 1ª ed. P. Alegre: UFRGS, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

6

*Suely Gonçalves de Souza
Francisca Vilandia de Alencar
Valdir Alves de Moura Júnior
Marina Pires Barbosa*

DILMA ROUSSEFF:

**TRAJETÓRIA POLÍTICA E CRISE DO ESTADO
BRASILEIRO (1960-2016)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.6

RESUMO

O presente artigo analisa a trajetória política de Dilma Rousseff, da militância contra a ditadura civil-militar à sua destituição da Presidência da República em 2016, situando esse percurso no interior das transformações do Estado brasileiro. A pesquisa investiga como essa trajetória expressa contradições estruturais vinculadas à dinâmica do capitalismo dependente e às disputas entre frações de classe. O objetivo consiste em compreender a relação entre a formação política da dirigente, sua atuação no governo e os limites impostos pela hegemonia do capital financeiro. Metodologicamente, trata-se de pesquisa histórica, de caráter qualitativo, com base em análise documental e bibliográfica, orientada pelo materialismo histórico. Os resultados indicam que a experiência governamental analisada foi marcada por tensões entre políticas sociais e manutenção de diretrizes macroeconômicas, culminando em um processo de ruptura institucional. Conclui-se que o percurso político examinado evidencia a instabilidade das formas de conciliação no interior do Estado.

Palavras-chave: Dilma Rousseff; Estado brasileiro; golpe de 2016; neoliberalismo; luta de classes.

INTRODUÇÃO

A trajetória política de Dilma Rousseff insere-se em um conjunto de processos históricos que articulam repressão, reorganização institucional e disputas no interior do Estado brasileiro ao longo da segunda metade do século XX e início do século XXI. Sua atuação na resistência à ditadura civil-militar, seguida por sua inserção em cargos técnicos e posteriormente no Executivo federal, expressa a constituição de quadros políticos oriundos de experiências de enfrentamento ao regime autoritário e incorporados à estrutura estatal em um contexto de redemocratização.

A participação de Dilma Rousseff em organizações de esquerda durante as décadas de 1960 e 1970, bem como sua prisão e tortura, constituem elementos centrais de sua formação política (Vaz, 2013). Esse percurso não se encerra na militância, mas se desdobra na atuação em órgãos governamentais e na consolidação de uma carreira administrativa vinculada à gestão pública. Sua ascensão à Presidência da República, em 2010, ocorre em um cenário caracterizado pela continuidade de políticas implementadas nos governos anteriores, especialmente no que se refere à combinação entre programas sociais e manutenção de fundamentos macroeconômicos estabelecidos nos anos 1990.

Essa configuração evidencia a permanência de diretrizes vinculadas à hegemonia do capital financeiro, mesmo em governos que se apresentam como representantes de interesses populares. Nesse sentido, a trajetória de Dilma Rousseff permite problematizar as condições sob as quais se operam as políticas de governo em contextos marcados por limitações estruturais. A coexistência entre ampliação de políticas sociais e manutenção de mecanismos de ajuste fiscal expressa uma forma específica de gestão das contradições sociais.

A crise política que se intensifica a partir de 2014 e culmina no impeachment em 2016 deve ser compreendida como parte desse processo. Não se trata de um evento isolado, mas de um momento de inflexão no qual se evidenciam disputas entre diferentes frações de classe, mediadas por instituições estatais e por mecanismos de legitimação política. A destituição de Dilma Rousseff ocorre em um contexto de reorganização das forças políticas, no qual setores dominantes operam para redefinir os rumos da política econômica e do controle estatal.

Diante desse quadro, torna-se necessário investigar de que maneira a trajetória política de Dilma Rousseff expressa as contradições do Estado brasileiro em um período marcado por disputas entre projetos políticos e interesses de classe, bem como compreender como sua atuação no governo se relaciona com os limites impostos pela estrutura econômica vigente. O objetivo deste artigo consiste em analisar esse percurso, articulando a formação política da dirigente, sua atuação no Executivo e o processo que levou à sua destituição, de modo a evidenciar as determinações históricas que condicionam tais eventos.

Para tanto, adota-se como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico, compreendendo o Estado como uma forma social inserida nas relações de produção e na luta de classes. A pesquisa caracteriza-se como histórica, de natureza qualitativa, desenvolvida a partir de análise documental e bibliográfica. As fontes incluem discursos, registros institucionais e produções acadêmicas sobre o período, articuladas à literatura que examina a política brasileira recente. O procedimento analítico fundamenta-se na contextualização dos eventos em sua temporalidade, na identificação das mediações entre estrutura e ação política e na interpretação das contradições que emergem no processo histórico.

DA RESISTÊNCIA À PRESIDÊNCIA: A TRAJETÓRIA POLÍTICA DE DILMA ROUSSEFF E O GOLPE DE 2016

Dilma Vana Rousseff, nascida em 14 de dezembro de 1947, em Belo Horizonte (MG), foi a primeira mulher a assumir a Presidência da República do Brasil. Filha de Pedro Rousseff, um imigrante búlgaro, e de Dilma Jane da Silva, uma professora brasileira, Dilma teve uma infância marcada por um ambiente de educação e engajamento político, o que moldou sua vida pública e seu compromisso com as causas sociais e políticas (Vaz, 2013).

Nos anos 1960, Dilma Rousseff se envolveu em movimentos de resistência à ditadura militar, sendo militante de organizações de esquerda como a Organização Revolucionária Marxista Política Operária (ORM-Polop), o Comando de Libertação Nacional (Colina) e a Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (Var-Palmares). Durante sua militância, Dilma foi presa em 1970 e submetida a torturas enquanto estava detida. Em um de seus relatos durante uma Audiência Pública da Comissão de Serviços de Infraestrutura do Senado Federal, Dilma afirmou:

Eu tinha 19 anos, eu fiquei 3 anos na cadeia e eu fui barbaramente torturada, Senador. [...] Eu me orgulho muito de ter mentido, Senador, porque mentir na tortura não é fácil. Agora, na democracia se fala a verdade. Diante da tortura, quem tem coragem, dignidade, fala mentira (Rousseff, 2008 *apud* Vaz, 2013, p. 16).

Na ocasião, Dilma respondia ao senador Agripino Maia (DEM/RN) sobre suas experiências de prisão e tortura durante a ditadura militar, após ele questionar sua credibilidade devido a uma entrevista anterior onde ela mencionou ter mentido durante os interrogatórios.

Essa experiência de violência física e psicológica foi central para forjar sua resiliência e capacidade de liderança, elementos que mais tarde emergiram em sua atuação política. Dilma frequentemente lembrou essa fase como um período que revelou sua força interior e a preparou para enfrentar os desafios de sua trajetória pública (Vaz, 2013).

Vale ressaltar que, embora seu período de prisão tenha ocorrido na década de 1970, o Comitê Nacional para a Prevenção e Combate à Tortura só foi criado em junho de 2006, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como parte de um esforço maior para enfrentar as violações de direitos humanos que persistiam no Brasil. Esse comitê teve um papel crucial em coordenar ações entre o governo federal e os poderes públicos estaduais, conforme destaca Vannuchi em sua obra sobre os governos pós-neoliberais no Brasil (Vannuchi, 2013).

Após sua libertação em 1973, Dilma retomou seus estudos, formando-se em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi nessa época que começou a atuar mais diretamente no serviço público, ocupando cargos importantes no governo do Rio Grande do Sul. Dilma também foi uma das fundadoras do Partido Democrático Trabalhista (PDT) no estado e, anos depois, filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT), começando sua trajetória no governo federal (Dantas, 2019).

Lopes (2015), por sua vez, acrescenta que a ascensão de Dilma à cena política nacional ocorreu em 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva a nomeou Ministra de Minas e Energia. Nessa posição, Dilma desempenhou um papel crucial na reestruturação do setor elétrico e na implementação de políticas públicas que visavam garantir o acesso à energia em todo o país. Em 2005, Dilma foi escolhida para assumir a chefia da Casa Civil, cargo em que coordenou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), destinado a melhorar a infraestrutura do Brasil (Lopes, 2015).

Vaz (2013) discorre que durante o governo Lula, Dilma se destacou por sua competência técnica e por sua capacidade de gerir projetos complexos, o que culminou em sua indicação como candidata à Presidência da República em 2010 pelo PT. Nas eleições, Dilma enfrentou outros oito candidatos: Ivan Martins Pinheiro do Partido Comunista Brasileiro (PCB), José Levy Fidelix da Cruz do Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB), José Maria de Almeida do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), José Maria Eymael do Partido Social Democrata Cristão (PSDC), José Serra do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Marina Silva do Partido Verde (PV), Plínio Soares de Arruda Sampaio do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e Rui Costa Pimenta do Partido da Causa Operária (PCO). No segundo turno, Dilma venceu o candidato José Serra com 56,05% dos votos válidos, tornando-se a primeira mulher a ocupar o mais alto cargo do Executivo federal (Vaz, 2013).

Lopes (2015) ressalta que durante sua campanha, Dilma fez questão de enfatizar o papel da mulher na sociedade "A primeira atitude mais significativa nessa afirmação da condição de gênero foi a decisão pelo uso do termo 'presidenta'" (Lopes, 2015, p. 12), reforçando seu pioneirismo e seu compromisso com a igualdade de gênero. Seu governo foi marcado pela continuidade dos programas sociais iniciados durante o mandato de Lula, como o Bolsa Família e o Minha Casa, Minha Vida, e por iniciativas voltadas para o fortalecimento da educação e da infraestrutura (Lopes, 2015).

Dantas (2019) enfatiza que Dilma também foi responsável por lançar novos programas que visavam reduzir as desigualdades sociais e promover o crescimento econômico sustentável. Entretanto, seu segundo mandato foi abalado por uma grave crise política e econômica, que culminou em seu *impeachment* em 2016. Para a autora, um processo controverso, que ela observa como, "o processo político mais conturbado se instituiu com uma campanha político- midiática pela destituição da presidenta Dilma Rousseff, iniciada logo após o resultado das eleições em 2014" (Dantas, 2019, p. 25). Assim, o processo

foi permeado por questões de gênero e por uma cobertura midiática que retratava Dilma como “fora de lugar” no cenário político brasileiro (Dantas, 2019).

No artigo apresentado por Joyce Miranda Leão Martins no 5º Congresso de Pesquisadores em Comunicação e Política, realizado em Curitiba-PR, a autora examina o processo de construção da imagem pública de Dilma Rousseff durante o período eleitoral de 2010. Martins (2013) focaliza o intervalo de 17 de agosto a 31 de outubro, que corresponde às campanhas do primeiro e segundo turno das eleições, buscando responder a questões centrais sobre como Dilma foi apresentada aos eleitores.

Um dos pontos principais abordados por Martins (2013) é a dualidade da imagem de Dilma: ao mesmo tempo em que ela precisava estabelecer uma identidade própria como candidata, sua força estava intrinsecamente ligada à popularidade de Luiz Inácio Lula da Silva. Lula, como presidente com altos índices de aprovação, endossava Dilma como sua sucessora, o que foi um elemento crucial na estratégia eleitoral do Partido dos Trabalhadores (PT) (Martins, 2013).

Essa questão da dualidade na construção da imagem de Dilma também é abordada por Emir Sader, que analisa o cenário político de continuidade entre os governos Lula e Dilma. Sader (2013) destaca que, mesmo após eleita, Dilma Rousseff era constantemente associada a Lula, especialmente em momentos de crise, sendo vista por muitos como uma extensão de seu antecessor. Para Sader, a liderança de Dilma era marcada por um estilo técnico e austero, em contraste com o carisma político de Lula, mas sua dependência política do legado do ex- presidente ainda era evidente, reforçando a dificuldade de se desvencilhar completamente de sua influência (Sader, 2013).

Vaz (2013) complementa essa análise ao discutir como a imagem de Dilma foi transformada de uma ministra técnica e rígida para uma candidata “humanizada” durante o período eleitoral. Vaz ressalta que a candidatura de Dilma enfrentou o desafio de construir uma identidade pública própria, sem, no entanto, se afastar do apoio de Lula, que era fundamental para sua ascensão.

Mesmo após assumir a presidência, Dilma continuou a ser percebida como alguém que, apesar de seu estilo diferenciado, ainda estava vinculada ao “padrinho” político. Como o autor analisa:

O ex-presidente detinha forte influência no cenário político nacional, sendo um importante agente nas articulações do Governo e do PT e na promoção de maior estabilidade no plano da governabilidade. Lula acabou ganhando um papel proeminente ao de Dilma, que manteve-se subordinada aos seus interesses e à sua legitimidade frente a outros agentes [...] Lula parecia capaz de controlar crises e conciliar interesses. Ele seria personagem central para o projeto do PT de permanecer 20 anos no poder e sua atuação era vista como fundamental no embate com a oposição, sobretudo nas disputas eleitorais (Vaz, 2013, p. 118).

Nesse sentido, os autores dialogam ao ressaltar que a imagem de Dilma Rousseff, tanto durante a campanha quanto no início de seu mandato, foi profundamente marcada pela dualidade entre sua tentativa de construir uma identidade autônoma e sua ligação com Lula.

Martins (2013) enfatiza essa tensão no âmbito eleitoral, enquanto Sader (2013) e Vaz (2013) analisam os desdobramentos dessa dependência no campo político e governamental, apontando a continuidade do legado de Lula e os desafios que isso impôs à construção de uma liderança independente para Dilma.

O primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014)¹ foi marcado por esforços de continuidade e ampliação das políticas sociais e econômicas desenvolvidas durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva. Programas como o Bolsa Família, foi uma contribuição determinante no combate à pobreza extrema, e o Minha Casa Minha Vida, voltado para a habitação popular, foram fortalecidos, dentre outras iniciativas (Pomar, 2013).

Para Souza (2016) o governo Dilma enfrentou desafios estruturais decorrentes de um modelo de governança sustentado pelo presidencialismo de coalizão e pela coexistência de interesses antagônicos. Maciel (2011) observa que o governo do PT herdou um cenário de hegemonia neoliberal, no qual a política econômica continua fortemente influenciada pelos interesses do capital financeiro. Em seu artigo, "De Lula à Dilma Rousseff: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política", Marciel (2011) começa por afirmar que:

Em oito anos o governo Lula foi capaz de repor e consolidar o neoliberalismo como programa político do bloco no poder; atraindo para a hegemonia do capital financeiro o apoio ativo das principais organizações do mundo do trabalho, e o apoio passivo das enormes massas de trabalhadores desorganizados, por meio do lulismo e das políticas sociais compensatórias (Marciel, 2011, p. 1).

1 A trajetória política de Dilma Rousseff foi marcada por sua atuação em ministérios e secretarias tradicionalmente dominados por homens. Sader (2013) destaca que Dilma construiu sua carreira nesses espaços, desafiando barreiras impostas pela predominância masculina. A presença de uma mulher em uma posição de liderança gerou incômodo, sobretudo entre aqueles que acreditavam que o papel da mulher não era na política. O próprio presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em entrevista a Emir Sader e Pablo Gentili, relatou as resistências enfrentadas para lançar a candidatura de Dilma, afirmando: "Foram oito anos que permitiram que a gente, ao concluir, pudesse dar de presente ao Brasil a eleição da primeira mulher presidenta. [...] Eu sei o que eu aguentei de amigos meus [...] dizendo: 'Lula, mas não dá. Ela não tem experiência, ela não é do ramo'" (Silva *apud* Sader, 2013, p. 24). Essa resistência evidencia as barreiras adicionais enfrentadas por mulheres na política, como argumenta Souza-Lobo (1991), que aponta que a classe trabalhadora possui "dois sexos" e critica a homogeneização das experiências de homens e mulheres. Ao refletir sobre a trajetória de Dilma, questiona-se até que ponto a oposição seria a mesma se ela não fosse mulher, ressaltando o papel do gênero nas resistências enfrentadas por mulheres em ambientes dominados por homens. Como afirma Souza-Lobo (1991), "a história do movimento de mulheres não é uma história linear", sendo marcada por lutas por emancipação, igualdade de direitos civis e ainda por equidade salarial (p. 213).

Desta forma o autor indica que o governo Dilma Rousseff herdou um cenário em que a política econômica permanecia fortemente influenciada pelos interesses do capital financeiro, refletindo a continuidade da hegemonia neoliberal estabelecida nos anos anteriores. Sader (2013) concorda que esse contexto limitou a margem de manobra do governo para implementar reformas mais estruturais e profundas, obrigando Dilma a adotar medidas de austeridade fiscal, como cortes de gastos públicos, que tensionaram sua relação com as classes trabalhadoras e movimentos sociais (Marciel, 2011; Sader, 2013).

Borges Neto (2013) argumenta que, embora os governos do PT, incluindo o de Dilma, tenham alcançado grandes avanços na inclusão social e de infraestrutura:

Não houve ruptura com o neoliberalismo. O primeiro governo Lula foi inovador com a manutenção e a radicalização dos pilares da política macroeconômica do segundo governo de FH Cardoso: regime de metas de inflação e compromisso com a manutenção de um superávit fiscal primário elevado, ambos tipicamente neoliberais. Até pelo menos 2011, o Banco Central do Brasil praticou uma política monetária especialmente conservadora (Borges Neto, 2013, p. 2).

Esses elementos dificultaram qualquer possibilidade de ruptura com o modelo econômico herdado dos anos anteriores. Essa continuidade limitou o impacto das políticas sociais e revelou os limites de crescimento baseados no consumo interno e em investimentos financiados por crédito (Borges Neto, 2013).

Já Pomar (2013), destaca que, apesar das conquistas sociais relevantes, como a redução da pobreza e a ampliação do acesso ao consumo, a falta de mobilização social e o enfraquecimento de organizações populares dificultaram o fortalecimento de uma política de base mais sólida para sustentar as iniciativas do governo. Ao mesmo tempo, a polarização política e o papel da mídia como amplificadora de críticas ao governo desenvolvida para o desgaste de Dilma, já são garantidos ao final de seu primeiro mandato.

Por conseguinte, o primeiro mandato de Dilma Rousseff revelou contradições de um modelo de governança que tentava equilibrar interesses de diferentes setores da sociedade. Embora os avanços nas políticas sociais e de infraestrutura tenham sido significativos, o contexto de hegemonia neoliberal e a pressão de um sistema político fragmentado impuseram desafios que limitaram o alcance de transformações mais profundas.

Apesar dessas iniciativas, o governo enfrentou desafios, incluindo o início de uma desaceleração econômica global que afetou o Brasil, além de crescentes esforços em políticas internas (Behring, 2018). Em seu primeiro mandato, Dilma também precisou lidar com o aumento das demandas sociais, que culminou nas grandes manifestações populares de 2013, nas quais a população protestou pelos melhores serviços públicos e contra a corrupção. Junho de 2013 marcou também o início da ascensão da extrema direita e serviu como catalisador para uma oposição mais intensa e sistemática ao governo do PT. Dilma foi reeleita em 2014 para um segundo mandato, mas as dificuldades políticas e econômicas que já se mostravam no final de seu primeiro mandato se intensificaram ainda mais, resultando em uma crise política e econômica que culminou em seu *impeachment* em 2016 (Albuquerque, 2016).

Desta forma, o contexto político e econômico que levou ao golpe em 2016 foi marcado por uma série de fatores que se desenvolveram ao longo dos anos anteriores. Inicialmente, o governo de Dilma, que havia priorizado políticas de inclusão social, começou a adotar medidas mais alinhadas aos interesses neoliberais em resposta à crise econômica. Conforme ressalta Behring (2018), essa guinada “aprofundou” as características neoliberais já apresentadas, favorecendo cortes nos gastos públicos e a preservação de um ajuste fiscal permanente. Essas medidas, no entanto, distanciaram setores importantes da base de apoio do governo, incluindo as camadas populares e parte do empresariado, sinalizando uma guinada conservadora na gestão econômica.

Paralelamente, o cenário político brasileiro tornou-se cada vez mais turbulento. As manifestações de junho de 2013 revelaram uma insatisfação generalizada da população com a classe política. Segundo Behring (2018), a partir de 2015, essa insatisfação foi explorada por setores conservadores e opositores do governo, que se aproveitaram do contexto de crise econômica e social para articular um golpe institucional. Nesse contexto, a Câmara dos Deputados, sob a presidência de Eduardo Cunha, desempenhou um papel crucial para obstruir as diretrizes do governo, criando um ambiente propício à crise institucional que culminaria no golpe contra Dilma.

Além da crise política e econômica, a fragilidade do “presidencialismo de coalizão” no Brasil também se evidencia. Souza (2016) argumenta que esse sistema, no qual o presidente depende de uma base parlamentar sólida para governar, tornou-se um obstáculo para Dilma. Sem uma base parlamentar coesa, o governo ficou refém de acordos políticos voláteis, muitas vezes conflitantes com os interesses da classe trabalhadora. Esse sistema é influenciado por uma série de fatores estruturais, como a fragmentação partidária, a forte presença de interesses econômicos conservadores favorecidos pelo financiamento privado de campanhas e a limitada representatividade e responsabilidade em relação ao eleitor que o sistema de lista partidária proporciona. Esses elementos tornam o legislativo um defensor dos interesses mais conservadores da sociedade brasileira.

A Operação Lava Jato, uma investigação anticorrupção iniciada em 2014, também teve um papel determinante na desestabilização do governo Dilma. Embora as investigações inicialmente tenham se concentrado em esquemas de corrupção na Petrobras, elas logo foram politizadas e instrumentalizadas pela oposição para atacar o Partido dos Trabalhadores (PT) e Dilma Rousseff. Bitencourt (2019) destaca que a grande mídia desempenhou um papel central nesse processo, ampliando as acusações de corrupção e associando-as diretamente à figura da presidente, mesmo que Dilma não esteve diretamente implicada nas investigações.



Esse cenário de crise política e econômica, aliado ao enfraquecimento do apoio parlamentar e popular, criou as condições para o *impeachment* de Dilma Rousseff, que foi formalmente justificado com base em acusações de crime de responsabilidade, especificamente em relação às chamadas “pedaladas fiscais”. No entanto, como argumentam vários analistas, essas práticas fiscais já foram utilizadas por governos anteriores sem que houvesse processos de impeachment. Alencar (2023) afirma que o afastamento de Dilma deve ser compreendido como um golpe parlamentar que visava à retomada do controle político e econômico pelas elites, interrompendo o ciclo de governos progressistas iniciado com a eleição de Lula em 2002. As forças conservadoras e setores privilegiados da sociedade, que historicamente têm trabalhado para manter o *status quo* e proteger seus interesses, muitas vezes se organizam de forma a influenciar a opinião pública. Utilizando-se de alianças com intelectuais alinhados a seus valores e contando com o apoio de veículos de mídia, esses grupos conseguem moldar o discurso político. Um exemplo disso foi a onda de protestos de junho de 2013, que, embora tenha nascido de demandas sociais legítimas, acabou sendo apropriada por setores contrários ao governo para enfraquecer a popularidade da presidenta Dilma Rousseff. Essa elite econômica e política, sempre atenta a mudanças no cenário, atua estrategicamente para garantir que seus privilégios sejam mantidos, adaptando-se às circunstâncias para continuar exercendo sua influência, como ressalta a pesquisadora Francisca Vilandia de Alencar.

Essa correlação de forças não se cria em 2016, mas subsiste nas continuidades e descontinuidades da história do Brasil e retoma fôlego em 2016 num movimento que nos impõe a retomada de duas categorias centrais: a autocracia burguesa e a condição de economia dependente (Alencar, 2023, p.78).

Alencar (2023) compreende que o golpe de 2016 não representou apenas uma ação direcionada contra a então presidenta Dilma Rousseff, mas teve como alvo mais amplo a classe trabalhadora.

A autora ressalta que, a partir desse evento, sugeriu-se a implementação de uma agenda legislativa voltada para o enfraquecimento dos direitos dos trabalhadores, com a redução de investimentos públicos em áreas essenciais como saúde, educação e assistência social, enquanto o setor privado passou para ganhar mais influência e poder.

Desta forma, conforme Alencar (2023), o golpe de 2016 deve ser compreendido como um ponto de inflexão na história recente do Brasil, onde os interesses das elites se sobrepuseram às demandas sociais e trabalhistas. O golpe não apenas retirou a presidenta Dilma Rousseff do seu cargo, mas também inaugurou uma fase em que o desmonte de políticas públicas passou a ser sistemático. A partir dessa perspectiva, podemos identificar um movimento mais amplo que, utilizando o golpe como catalisador, busca consolidar um modelo econômico e político (neoliberalismo) que favorece o setor privado em detrimento do bem-estar social.

Alencar (2023) ainda aborda que esse processo, longe de ter sido interrompido em 2016, continua a influenciar o cenário atual, aprofundando a precarização do trabalho e a exclusão social. Logo, o golpe não foi um evento isolado, mas parte de uma estratégia maior de reconfiguração do Estado e da economia em favor dos interesses de uma minoria privilegiada, em detrimento das necessidades e direitos da maioria da população.

Nogueira (2016) e Dantas (2019) também concordam que, embora o processo de impeachment de Dilma Rousseff tenha sido fundamentado em acusações de crime de responsabilidade, especificamente, em acusações de supostas manobras fiscais, conhecidas como pedaladas fiscais, e na edição de decretos de crédito suplementar sem a devida autorização do Congresso Nacional, tratou-se de uma máscara para o que de fato foi um golpe. A Câmara dos Deputados aprovou o pedido de impeachment em abril de 2016, e o processo foi posteriormente encaminhado ao Senado, onde em maio daquele ano, foi decidida a abertura formal

do processo, resultando no afastamento temporário de Dilma, seguido de sua destituição definitiva em agosto do mesmo ano (Dantas, 2019).

Durante o andamento do impeachment, figuras centrais da política brasileira tiveram papel determinante. Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, foi peça-chave ao aceitar o pedido de impeachment, dando início ao processo de destituição da presidenta. Outro destaque foi o deputado Jovair Arantes, que, como relator do processo, recomendou a admissibilidade do impeachment, reforçando a articulação para o afastamento de Dilma. Além disso, o deputado Carlos Sampaio atuou como um dos principais articuladores do impeachment, expressando publicamente seu apoio ao processo e sua participação ativa na articulação política que culminou na destituição da presidenta (Dantas, 2019).

No Senado, Renan Calheiros, então presidente do Senado, desempenhou um papel decisivo no processo de impeachment de Dilma Rousseff ao rejeitar a tentativa do presidente interino da Câmara dos Deputados, Waldir Maranhão, de anular a votação que autorizou o Senado a abrir o processo de impeachment. Na sessão plenária, Calheiros afirmou que "nenhuma decisão monocrática pode se impor à decisão colegiada do próprio Plenário, ainda mais com o quórum verificado" e manteve a tramitação do processo no Senado. Ele argumentou que essa medida era necessária para preservar o princípio da colegialidade no Parlamento, ressaltando que a comunicação formal entre a Câmara e o Senado, no caso do impeachment, atrapalhou o mesmo procedimento utilizado em 1992 durante o processo de impeachment do ex-presidente Fernando Collor (Câmara dos Deputados, 2016, s.p.).

A condução do processo de impeachment no Senado foi marcada pela atuação de figuras importantes como o senador Antônio Anastasia, relator do processo. Anastasia elaborou um parecer de 126 páginas favorável à continuidade do impeachment de Dilma Rousseff, acatando as acusações de crime de responsabilidade. Ele concentrou

o parecer nas pedaladas fiscais e na edição de decretos suplementares sem autorização do Congresso, rejeitando argumentos da defesa e evitando ampliar a investigação com elementos da Lava Jato, conforme defendem alguns aliados do presidente (Jusbrasil, 2016; Diário do Vale, 2016).

Além disso, o senador Romero Jucá teve um papel essencial nos bastidores do Senado, participando como um articulador chave das negociações entre os parlamentares para garantir o apoio ao impeachment, ajudando a costurar o consenso político necessário para a aprovação do processo (Esmael Moraes, 2016).

Júlio Marcelo de Oliveira, Procurador do Ministério Público junto ao Tribunal de Contas da União (TCU), afirmou em seu depoimento como informante da acusação contra Dilma Rousseff que as acusações eram legítimas. Quando questionado pelo então senador Ronaldo Caiado (DEM-GO) se, ao editar os decretos de crédito suplementar, o governo teria incorrido em dolo eventual, por não saber as origens dos recursos, Oliveira foi categórico ao responder: "Não se trata de dolo eventual, mas sim de dolo direto, uma vez que os decretos foram editados de forma incompatível com o cumprimento da meta fiscal" (Brasil, 2016, p. 63).

Após todas as sessões, reuniões, votações e debates, o processo de *impeachment* chegou ao fim, conforme os termos do artigo 52 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), culminando no que entendemos que foi, na verdade, um golpe parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff. O presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), Ricardo Lewandowski, que presidiu a fase final do julgamento, e declarou o encerramento do processo determinando que a pena imposta a Dilma, foi a perda de seu cargo, o de presidenta da República, finalizando assim o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff.

A sanção de perda do cargo de Presidente da República, sem prejuízo das demais sanções judiciais cabíveis, nos termos da sentença lavrada nos autos da Denúncia nº 1,

de 2016, que passa a fazer parte desta Resolução. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação. Senado Federal, 31 de agosto de 2016 (Brasil, 2016, s.p.).

Com a destituição de Dilma Rousseff seu vice-presidente, Michel Temer¹, assumiu a Presidência da República. Durante o primeiro mandato de Dilma, Temer desempenhou um papel importante como aliado, facilitando a aprovação de diretrizes no Congresso, graças à influência do PMDB (atualmente MDB - Movimento Democrático Brasileiro), que ocupava ministérios e cargas estratégicas no governo. Essa articulação política foi essencial para garantir a governabilidade de Dilma naquele período. No entanto, no segundo mandato, as crescentes insatisfações com o governo levaram Temer a distanciar-se progressivamente. Em 2016, ele rompeu a aliança com Dilma e apoiou o processo de impeachment, o que contribuiu para inviabilizar sua governabilidade. Após o impeachment, Temer assumiu a presidência, governando com maior estabilidade, sustentado pelo apoio de aliados políticos dentro e fora de seu partido.

Essa trajetória permitiu a Michel Temer acumular vasta experiência e construir uma rede de alianças políticas que foram determinantes para sua ascensão à presidência da República após o impeachment de Dilma Rousseff. Durante os 180 dias em que esteve

1 Michel Miguel Elias Temer Lulia nasceu em Tietê, São Paulo, em 23 de setembro de 1940. Formou-se em Direito pela Universidade de São Paulo (USP) e obteve o título de doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tornando-se um renomado jurista e autor de diversas obras sobre Direito Constitucional. Sua carreira política começou como oficial de gabinete do secretário de Educação do Estado de São Paulo, entre 1964 e 1966. Em 1970, assumiu o cargo de procurador do Estado de São Paulo e, em 1983, foi nomeado procurador-geral do estado (Presidência da República, 2024, s.p.). Sua trajetória no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) começou em 1981, quando se filiou ao partido. Entre 1987 e 1991, Temer foi deputado constituinte e teve um papel importante na formulação da Constituição de 1988. Foi reeleito deputado federal por cinco mandatos consecutivos e, durante esse período, ocupou cargos como secretário de Segurança Pública e secretário de Governo do Estado de São Paulo (Presidência da República, 2024, s.p.). Temer também foi presidente da Câmara dos Deputados por três vezes e substituiu interinamente a presidência da República em duas graças, em 1998 e 1999, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. De 2001 a 2010, presidiu o Diretório Nacional do PMDB, afastando-se em 2011 para assumir a vice-presidência no governo de Dilma Rousseff (Presidência da República, 2024, s.p.).

na presidência interinamente, suas ações já apontaram para uma agenda mais liberal, sinalizando ao mercado financeiro e ao setor empresarial cortes nos gastos públicos e a proposta da PEC do Teto de Gastos, que limitava o crescimento das despesas públicas (Presidência da República, 2024, s.p.).

Nos primeiros 100 dias de governo, segundo Santos (2016), Michel Temer adotou medidas para equilibrar as contas públicas e colocar o país em rota de crescimento econômico, no período, o Brasil cresceu nos índices de confiança do setor privado o que levou a uma valorização do Real em 21,3% frente ao dólar na Ibovespa. Nesses primeiros dias, segundo o mesmo autor, o governo propôs medidas de fiscalização e fortalecimento dos programas sociais, resultando no reajuste do Bolsa Família em 12,5% e na retomada de obras paradas do programa Minha Casa Minha Vida, dando prioridade a famílias afetadas pelo problema de microcefalia. No âmbito educacional criou-se 75 mil vagas do FIES e liberou 1,6 bilhões para as universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia, entretanto, a ação mais expressiva e de maior repercussão foi a PEC 241/2016.

Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União; sendo que cada um dos limites equivalerá: I - para o exercício de 2017, à despesa primária paga no exercício de 2016, incluídos os restos a pagar pagos e demais operações que afetam o resultado primário, corrigida em 7,2% e II - para os exercícios posteriores, ao valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA. Determina que não se incluem na base de cálculo e nos limites estabelecidos: I - transferências constitucionais; II - créditos extraordinários III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes (Brasil, 2016, s.p.).



Diante dessas ações, o governo Temer preparou o terreno para as contrarreformas que começam no seu governo e seguem sendo aprovadas no governo posterior, o de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). De acordo com Alencar (2023), o governo de Michel Temer seguiu uma agenda marcada pela retirada de direitos sociais e trabalhistas, ancorada no discurso de equilíbrio fiscal e austeridade. A autora observa que, ao promover tais reformas, o governo intensificou o caráter neoliberal do Estado brasileiro, utilizando-se da crise econômica como justificativa para implementar medidas que enfraquecem a proteção social e abrem espaço para o avanço do setor privado. A autora argumenta que essas reformas não se limitaram à esfera trabalhista, mas atingiram também setores como a educação, sendo parte de um processo maior de desmonte das políticas públicas que garantiam inclusão social (Alencar, 2023).

No que se refere a questão da contrarreforma, conceito originalmente associado a um movimento de reação à Reforma Protestante, é utilizado aqui para caracterizar um conjunto de políticas que alteram, reverte ou enfraquecem conquistas sociais, políticas e econômicas estabelecidas. No contexto do governo de Michel Temer, essas contrarreformas foram implementadas como parte de uma agenda neoliberal que visava diminuir o papel do Estado, promovendo a desregulamentação, a austeridade fiscal e a privatização de serviços públicos (Behring, 2018).

Behring (2018) afirma que essas contrarreformas implicam um ajuste fiscal permanente, com o desmonte das políticas de bem-estar social e a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado, enfraquecendo as garantias sociais conquistadas nas últimas décadas. Um dos campos mais afetados foi o da educação, com a reforma do Ensino Médio, que exemplificou essa ofensiva contra as políticas educacionais progressistas estabelecidas nas décadas anteriores. Soares (2017) complementam essa análise ao destacar que a reforma do Ensino Médio fragmentou o currículo escolar e priorizou uma formação técnica e de baixa qualidade, voltada

para o mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica e humanística (Behring, 2018; Soares, 2017).

Soares (2017) também aborda que, quando Temer assumiu a presidência após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, implementou a reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017. A reforma introduziu mudanças estruturais, como a flexibilização do currículo e a promoção do ensino técnico-profissionalizante. Essas mudanças foram amplamente criticadas por especialistas, que apontam que elas atendem mais aos interesses do mercado do que às necessidades da formação integral dos estudantes (Soares, 2017).

O autor ainda coloca que, a reforma do Ensino Médio promove uma divisão na qualidade da educação oferecida no Brasil, criando um modelo voltado para a formação técnica e rápida para as classes mais pobres, enquanto as elites continuam a ter acesso a uma educação de maior qualidade, crítica e humanística. Isso aprofunda a desigualdade educacional e reforça a segmentação social no país (Soares, 2017).

Ferretti (2018), por sua vez, destaca que a lógica neoliberal da contrarreforma educacional de Temer foi fundamentada no argumento da austeridade fiscal e da necessidade de modernização do ensino. Na prática, ela fragmentou o currículo escolar, reduzindo disciplinas fundamentais, como artes e filosofia, e favorecendo uma formação técnica com o objetivo de preparar os alunos para o mercado de trabalho de forma mais rápida e superficial.

Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora (Ferretti, 2018, p. 27-28).

O autor argumenta que essas mudanças atendem mais aos interesses do mercado do que às necessidades da formação integral dos estudantes, agravando a desigualdade educacional e comprometendo o papel da escola como espaço de desenvolvimento crítico e social. Nesse sentido, ele ainda ressalta:

Cabe considerar que, na desigual sociedade brasileira, vários dos jovens que a constituem estarão, na época da realização do Ensino Médio, trabalhando no mercado formal ou, predominantemente, no informal, tendo em vista as necessidades pessoais e/ou familiares com que são confrontados (Ferreti, 2018, p. 28).

Ramos e Paranhos (2022) complementam que tal lógica neoliberal utiliza a crise econômica como justificativa para implementar essas reformas, sob a alegação de eficiência econômica, mas que, de fato, retira direitos sociais e enfraquece a educação pública. Os autores argumentam que essa lógica contribui para uma segmentação educacional, em que as classes mais favorecidas mantêm acesso a uma educação de maior qualidade, enquanto as classes populares ficam restritas a uma formação mais limitada e tecnicista, reforçando a exclusão e as disparidades socioeconômicas (Ramos; Paranho, 2022).

No governo Temer, a reforma do Ensino Médio enfrentou forte resistência de setores da educação, que apontaram seus impactos negativos sobre a formação dos jovens. Ramos e Paranhos (2022) destacam que a MP 746/2016 reduz o papel da escola pública como espaço de formação crítica, privilegiando uma educação voltada para o mercado de trabalho e para a conformidade social. Essa crítica se soma à visão de Behring (2018) e Alencar (2023), que alertam que as reformas estão voltadas para atender ao mercado, enquanto retiram direitos e comprometem o investimento público no ensino, aumentando a desigualdade social. O aumento da participação do setor privado na educação foi facilitado pela desestruturação de programas como o FUNDEB e a retirada de recursos do ensino público, criando um ambiente favorável à privatização dos serviços essenciais.

Portanto, a contrarreforma educacional promovida pelo governo Temer não apenas fragmentou o currículo escolar e limitou a formação integral dos estudantes, mas também aprofundou a desigualdade educacional no Brasil. Alencar (2023) ressalta que o caráter neoliberal dessas reformas foi reforçado pela promessa de eficiência econômica e desburocratização, mas que, na prática, esses movimentos aprofundaram a exclusão social e o distanciamento entre o Estado e a garantia de direitos fundamentais, como o direito à educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da trajetória política de Dilma Rousseff permite identificar a articulação entre experiência individual e determinações estruturais no interior do Estado brasileiro. Sua formação política, marcada pela resistência à ditadura, insere-se em um contexto de enfrentamento ao autoritarismo, enquanto sua atuação institucional evidencia os limites impostos pela forma estatal em sociedades capitalistas.

O percurso examinado demonstra que a inserção de agentes oriundos de movimentos de oposição ao regime autoritário não implica, necessariamente, ruptura com as estruturas econômicas vigentes. Ao contrário, a experiência de governo analisada indica a permanência de diretrizes vinculadas à reprodução do capital, ainda que combinadas com políticas de caráter social.

A crise que culmina no impeachment de 2016 expressa o esgotamento de um arranjo político baseado na conciliação entre interesses distintos. A intensificação das disputas entre frações de classe, associada a um contexto de instabilidade econômica, produz condições para a reconfiguração das formas de exercício do poder.

Nesse processo, as instituições estatais operam como mediadoras, conferindo aparência de legalidade a um movimento que responde a interesses determinados.

A trajetória de Dilma Rousseff, portanto, evidencia a instabilidade das formas de governabilidade em contextos de dependência econômica e de hegemonia do capital financeiro. As contradições observadas indicam que a atuação no interior do Estado encontra limites que não podem ser superados apenas por meio da ação governamental, uma vez que estão enraizados nas bases materiais da sociedade.

REFERÊNCIAS

- BORGES NETO, João. **Política econômica e neoliberalismo no Brasil**. 2013.
- DANTAS, Juliana. **Crise política e impeachment no Brasil**. 2019.
- LOPES, Maria. **A construção da imagem pública de Dilma Rousseff**. 2015.
- MACIEL, David. **De Lula à Dilma Rousseff: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política**. 2011.
- MARTINS, Joyce Miranda Leão. **Comunicação e política nas eleições de 2010**. 2013.
- POMAR, Valter. **Políticas sociais nos governos do PT**. 2013.
- SADER, Emir. **Governos pós-neoliberais no Brasil**. 2013.
- SOUZA, Suely Gonçalves de. **Do golpe de 2016 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): lutas pela educação**. Morrinhos: Universidade Estadual de Goiás, 2025.
- VAZ, Paulo. **Dilma Rousseff: trajetória política e construção de imagem**. 2013.
- VANNUCHI, Paulo. **Direitos humanos no Brasil contemporâneo**. 2013.

7

*Wendell Siqueira Marinho
Suely Gonçalves de Souza
Reylane Dantas Pereira Caires
Relna Fagundes Fernandes
Nair Souza dos Santos*

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL:

TRAJETÓRIA HISTÓRICA, DISPUTAS CURRICULARES
E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.7

RESUMO

O presente artigo analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil a partir de sua trajetória histórica, das transformações em suas bases curriculares e das disputas teóricas que atravessam essa modalidade de ensino. Parte-se do entendimento de que a EJA constitui expressão das desigualdades estruturais da sociedade brasileira, sendo historicamente marcada por políticas descontínuas e por uma concepção educacional frequentemente orientada pela lógica da formação da força de trabalho. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica, articulando autores que discutem a história da educação, políticas públicas educacionais e teoria crítica da educação. A análise evidencia a coexistência de dois projetos em disputa: um modelo compensatório, vinculado à certificação rápida e à inserção no mercado, e outro orientado por uma perspectiva crítica, que compreende a educação como processo formativo integral. Discute-se, ainda, o papel do currículo e, em especial, do ensino de História na EJA, destacando sua potencialidade na construção da consciência crítica. Conclui-se que a superação dos limites históricos dessa modalidade depende de políticas públicas estruturadas e de práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos da EJA como produtores de conhecimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; currículo; políticas educacionais; ensino de História; desigualdade social.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui uma modalidade marcada por profundas contradições históricas, sociais e pedagógicas, diretamente relacionadas às desigualdades estruturais que caracterizam a formação social brasileira. A exclusão escolar de amplos segmentos da população não pode ser compreendida como fenômeno isolado, mas como resultado de processos históricos que articulam desigualdade social, acesso restrito à educação e inserção precoce no mercado de trabalho. Nesse contexto, a EJA emerge como resposta institucional à negação do direito à educação, ao mesmo tempo em que carrega os limites das políticas que a estruturam.

Do ponto de vista histórico, a trajetória da EJA evidencia a ausência de políticas contínuas e a predominância de iniciativas fragmentadas, muitas vezes orientadas por demandas conjunturais. Conforme indicam Haddad e Di Pierro (2000), a educação de jovens e adultos no Brasil foi, durante longo período, tratada de forma secundária, sem integração a um projeto educacional amplo. Essa descontinuidade contribuiu para a permanência de elevados índices de analfabetismo e para a reprodução de desigualdades educacionais.

A institucionalização da EJA como direito ocorre sobretudo a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que passam a reconhecer essa modalidade como parte integrante da educação básica. No entanto, a formalização legal não foi suficiente para garantir sua efetivação, permanecendo lacunas significativas no acesso, na permanência e na qualidade da oferta educacional.

Nesse cenário, coloca-se a seguinte questão norteadora: de que maneira a trajetória histórica, as políticas educacionais e as concepções curriculares têm configurado a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e quais são os limites e possibilidades dessa modalidade para a formação crítica dos sujeitos?

A partir dessa problemática, o artigo tem como objetivo geral analisar a EJA no Brasil, considerando sua evolução histórica, suas bases curriculares e as disputas teóricas que a estruturam. Como objetivos específicos, busca-se: compreender a trajetória histórica da EJA no Brasil; analisar as políticas educacionais voltadas à modalidade; discutir as concepções curriculares que orientam sua organização; e examinar o papel do ensino de História na formação crítica dos estudantes.

A relevância do estudo reside na necessidade de compreender a EJA para além de uma política compensatória, situando-a como campo de disputa entre diferentes projetos de sociedade e de educação. Ao articular história, políticas públicas e teoria crítica, o artigo contribui para o debate sobre os limites e as possibilidades de uma educação voltada à emancipação dos sujeitos.

DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PÓS-GRADUAÇÃO E OS DESAFIOS DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O ensino fundamental é obrigatório da educação formal e é oferecido a alunos entre 6 e 14 anos, definido pelas normas da LDBEN (Brasil, 1996). Justificado pela igualdade de oportunidades de acesso à educação para todos e pelo combate ao analfabetismo, torna-se condição para a continuidade dos estudos (Brasil, 2017). O objetivo básico comum, baseado no currículo, para este primeiro nível é fornecer uma base sólida em conhecimentos e habilidades capazes de desenvolver a alfabetização, o cálculo, as competências científicas e socioculturais. A lei também visa promover atitudes de respeito, tolerância e cidadania aprimorada para a integração de membros ativos na sociedade.

O ensino médio, de acordo com a LDB/1996 e a BNCC/2017, completa e complementa os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e é oferecido a indivíduos na faixa etária de 15 a 17 anos. Seus objetivos são solidificar o conhecimento geral por meio do estudo mais especializado e aprofundado das ciências, humanidades e artes. Visa também tornar os jovens adaptáveis à vida adulta, seja por meio da capacitação para o ingresso na carreira profissional ou para a continuidade dos estudos em nível universitário. O ensino médio é definido como nível que desempenha papel fundamental na formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e atuar no mundo — Brasil (1996).

A EJA, conforme definido por essa legislação, tem como objetivo geral criar igualdade de oportunidades para aqueles que não puderam frequentar a escola ou concluir os estudos na idade regular. Visa promover a inclusão social e pedagógica, possibilitando a essa população a aquisição de conhecimentos básicos equivalentes ao ensino fundamental e médio, ampliando assim sua participação na sociedade e no mercado de trabalho (Brasil, 1996).

Os cursos de graduação, ou seja, os cursos superiores, são aqueles que vão além do ensino médio e incluem bacharelado, licenciatura e formação tecnológica, que podem durar de quatro a cinco anos, dependendo da área de especialização definida no país. Em princípio, o principal objetivo de qualquer currículo de graduação é fornecer treinamento mais especializado e aprofundado em uma determinada área do conhecimento, de modo a preparar o aluno para uma atividade profissional ou estudo posterior em um nível mais alto e capacitação, especialmente como um aluno de pós-graduação. Além disso, o currículo de graduação contribui para o domínio de problemas relacionados à pesquisa e análise crítica e até mesmo na comunicação, importante para o desenvolvimento total e profissional do aluno e conforme exigido pelos estatutos de cada instituição.

A pós-graduação compreende programas de especialização, mestrado e doutorado em treinamento e educação mais avançados

e especializados em determinadas áreas do conhecimento. Os cursos de especialização ajudam a aprofundar estudos anteriores de graduação e atualizar profissionais em suas áreas de atuação. Os cursos acadêmicos de mestrado são projetados para preparar pesquisadores e profissionais de forma muito sólida dentro de setores específicos do conhecimento, contribuindo com capacidades de pesquisa, capacidade de crítica e produção científica; geralmente com duração de dois anos.

Finalmente, o programa de doutorado prepara pesquisadores de alto nível que serão capazes de avançar muito o conhecimento sobre o tópico de estudo. Como um programa orientado para a pesquisa, requer pesquisa original e uma tese de doutorado concluída, geralmente com duração de três a cinco anos. A pós-graduação é um dos mecanismos essenciais na construção e difusão do conhecimento científico, essencial para o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma determinada sociedade (Brasil, 2020).

A educação profissional ocorre paralelamente ao ensino médio, oferecendo cursos técnicos e tecnológicos para formar profissionais especializados para o mercado de trabalho. Visa desenvolver competências técnicas práticas e operacionais dos alunos para o exercício de profissões técnicas e tecnológicas, bem como empreendedorismo e atividades geradoras de renda. Isso é vital para preparar trabalhadores especializados que queiram atualizar seus conhecimentos, além de desempenhar um papel ativo no desenvolvimento econômico e social da comunidade, reduzindo o desemprego e a desigualdade social.

Através de uma análise da estrutura e dos objetivos em cada nível desse sistema educacional, do ensino fundamental à pós-graduação, incluindo educação profissional e EJA, fica claro como as demandas do mercado de trabalho se cruzam com as necessidades educacionais individuais e coletivas. Tal reflexão traz à tona questões, a partir da visão de Mészáros (2008): estamos diante de uma educação

orientada para atender aos interesses do capital, ou buscamos uma educação que transcenda os limites impostos pelo capitalismo, voltada para a emancipação humana? Uma resposta inicial indica que não estamos, haja vista às condições estruturais da oferta da educação em todos os níveis.

A análise dos objetivos educacionais delineados na legislação brasileira revela que o ensino educacional visa adequar a força de trabalho às demandas do mercado, bem como inserir os cidadãos na força de trabalho e desempenhar um papel na manutenção das estruturas produtivas dentro do sistema capitalista. Isso ressalta uma orientação da educação para o neoliberalismo, em que a prioridade é a formação profissional, não a educação, que é crítica, autônoma e integralmente humana.

No entanto, quando vista sob a perspectiva oferecida por Mészáros (2008), ela se mostra um sistema que exige que sua finalidade e direção sejam repensadas. Uma educação “para além do capital” requer a ruptura do horizonte simplista que confina a educação à mera necessidade econômica e permite que ela seja vista como parte da elevação da liberdade, da autonomia e da transcendência da sociedade. Isso sugere uma profunda revisão das bases pedagógicas, currículos e estrutura, favorecendo o desenvolvimento integral do homem, a implantação do pensamento crítico, da consciência coletiva e da capacidade de transformação da realidade.

O Conselho Nacional de Educação define a EJA, em conformidade com a Lei nº 9.394/96, ao se tornar uma modalidade de educação básica em seus níveis inferior e superior, ganhou especificidade própria e, por isso, deve ser tratada com a devida coerência (PARECER CNE/CEB n.º 11/2000, p. 02).

A trajetória histórica da alfabetização de jovens e adultos no Brasil remonta a períodos anteriores ao século XXI, revelando-se como um processo atravessado por disputas sociais e pela ausência

de políticas de Estado duradouras. Já em meados do século XX surgiam iniciativas vinculadas a movimentos de cultura popular, a ações comunitárias e até mesmo a práticas de caráter religioso, que, embora pioneiras, mostravam-se fragmentadas e pouco articuladas. O resultado dessa dispersão era a permanência de índices expressivos de analfabetismo em todo o território nacional, sinalizando o descompasso entre as necessidades sociais e a efetividade das medidas adotadas. Conforme observa Haddad e Di Pierro (2000), a falta de continuidade e de sistematização nessas experiências iniciais explica, em grande medida, a dificuldade de se romper com o ciclo histórico da exclusão escolar que marca as populações mais vulneráveis.

A partir das intensas lutas sociais da segunda metade do século XX e das pressões de diferentes setores organizados, especialmente aqueles ligados a movimentos populares, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganhou maior estruturação no cenário educacional brasileiro. Esse processo encontrou marcos fundamentais na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que passaram a reconhecer formalmente a EJA como direito e dever do Estado. Entretanto, como argumentam Costa e Albuquerque (2021), a institucionalização legal não foi suficiente para garantir a universalização do acesso, pois milhões de brasileiros continuaram a atingir a vida adulta sem dominar as habilidades básicas de leitura e escrita, expondo a distância entre as normas jurídicas e a realidade concreta.

As estatísticas nacionais reiteram a gravidade dessa situação. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, conduzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, registrou em 2022 que 5,6% da população brasileira com 15 anos ou mais permanecia analfabeta, correspondendo a 9,6 milhões de pessoas excluídas da cultura letrada. Ainda que esse índice revele queda gradual ao longo das últimas décadas, o ritmo de redução tem sido lento, revelando limites estruturais nas políticas públicas voltadas à alfabetização. De acordo com Rezende e Coscarelli (2021), a lentidão do processo

sugere que as iniciativas implementadas não enfrentam de forma consistente as raízes sociais e econômicas do problema, limitando-se muitas vezes a programas emergenciais e descontínuos.

Os números, quando analisados de maneira desagregada, mostram a profundidade das desigualdades. O analfabetismo atinge mais intensamente negros, pardos e indígenas, além de se concentrar em maior escala na região Nordeste, onde a precariedade histórica das políticas sociais reforça as exclusões acumuladas. Essa disparidade confirma que o problema não se restringe a uma deficiência educacional isolada, mas está vinculado a um sistema que reproduz desigualdades raciais, regionais e de classe. Como apontam Farias e Fischer (2021), compreender o analfabetismo exige reconhecer que ele não é mero reflexo de atraso educacional, mas expressão de um processo mais amplo de marginalização social que atravessa gerações e territórios.

A necessidade de superar o analfabetismo, nesse contexto, extrapola os limites da educação formal e se conecta ao próprio exercício da cidadania. A alfabetização representa não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas a possibilidade de participação efetiva na vida política, cultural e econômica. Nunes (2012) ressalta que a alfabetização de adultos deve ser compreendida como prática social que envolve poder e reconhecimento, sendo fundamental para a constituição de sujeitos autônomos e críticos. Assim, políticas públicas voltadas à EJA precisam ir além da mera certificação escolar, promovendo condições reais de permanência e qualidade do ensino.

A análise de dados locais ajuda a perceber a heterogeneidade do fenômeno. O município de Caldas Novas, em Goiás, segundo o Censo Demográfico de 2022, registrou taxa de alfabetização de 97,4%, o que corresponde a um índice de analfabetismo de 2,6%. Esse resultado, embora inferior à média nacional de 7,0% e à estadual de 5,5%, não elimina a persistência de exclusões, pois representa milhares de cidadãos sem acesso ao direito básico à leitura

e à escrita. A comparação com o Censo de 2010, quando a taxa de alfabetização era de 95,5%, indica avanços consistentes na última década. Contudo, como argumentam Silva (2021), taxas reduzidas não significam ausência de problemas, pois até mesmo percentuais aparentemente pequenos correspondem a contingentes expressivos de indivíduos e refletem a dificuldade de promover uma política educacional verdadeiramente inclusiva.

Esse contraste entre avanços numéricos e persistência de exclusões reafirma a centralidade da EJA como política pública. A superação do analfabetismo requer estratégias que contemplem não apenas a oferta de vagas, mas condições efetivas de permanência, formação adequada de professores e a valorização dos saberes que os estudantes trazem de suas experiências de vida. Nesse aspecto, a visão freiriana continua atual, ao insistir que a alfabetização deve ser libertadora, crítica e capaz de fomentar consciência social (Freire, 2003). Ao mesmo tempo a alfabetização não pode ser reduzida a números ou a indicadores estatísticos; ela é, sobretudo, um processo humano que articula identidade, cultura e pertencimento.

Em síntese, tanto os dados nacionais quanto os municipais revelam que o combate ao analfabetismo permanece como um dos maiores desafios da educação brasileira. A redução gradual das taxas é inegável, mas ainda insuficiente para assegurar a cidadania plena de milhões de brasileiros que permanecem à margem do direito à educação. Entre conquistas e lacunas, o quadro exige políticas consistentes, articuladas e contínuas, capazes de romper com ciclos históricos de exclusão e de consolidar a alfabetização como fundamento para a construção de uma sociedade mais justa. Como afirmam Nicodemos (2013), pensar a alfabetização é, em última instância, pensar o próprio projeto de país que se deseja construir, pois ela constitui não apenas um direito individual, mas um requisito coletivo para a democracia.

Esse quadro contrasta com anos anteriores quando, de acordo com o Censo de 2010, havia cerca de 14,1 milhões de pessoas com mais de 15 anos e consideradas analfabetas no Brasil. A Figura 1 exibe a taxa de analfabetismo do Brasil em suas principais regiões por divisão das principais faixas etárias (15 anos ou mais e 60 anos ou mais) de 2016 a 2022, juntamente com a variação percentual ao longo desses anos.

Para indivíduos com 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo no Brasil caiu de 6,7% em 2016 para 5,6% em 2022. Foi registrada em 7,9% na região Norte em 2016 e reduziu para 6,4% em 2022. Redução de 2,2 pontos percentuais, de 13,9% em 2016 para 11,7% em 2022, na região Nordeste. Tendo registrado 3,5% em 2016, o analfabetismo diminuiu para 2,9% em 2022 na região Sudeste. A região Sul registrou queda de 3,3% de analfabetos em 2016 para 3,0% em 2022. Já a região Centro-Oeste caiu de 5,2% em 2016 para 4,0% em 2022.

Pessoas com 60 anos ou mais viram a taxa de analfabetismo cair no Brasil de 20,5% em 2016 para 16,0% em 2022. A região Norte viu cair de 30,0% em 2016 para 23,5% em 2022; o Nordeste de 39,9% em 2016 para 32,5% em 2022; e o Sudeste de 11,5% em 2016 para 8,8% em 2022. A região Sul registrou uma taxa de 11,1% em 2016 e um número de 9,3% em 2022, e o Centro-Oeste passou de 21,3% em 2016 para 14,9% em 2022.

As mudanças nos percentuais de 2019 para 2022 e de 2016 para 2022 mostram uma tendência de redução do analfabetismo em todas as regiões, em ambos os grupos e faixas etárias. As setas apontam para baixo nas colunas de variação verificam essa tendência geral de redução das taxas de analfabetismo.

Pode-se observar que as reduções mais substanciais na faixa etária de 15+ anos foram registradas na região Nordeste, e as menores foram registradas na região Sul. Na faixa etária de 60+ anos, ele se aplica; as maiores reduções ocorreram novamente na região

Nordeste, com as menores sendo na região Sul. As taxas de analfabetismo são perpetuamente mais altas no Nordeste para ambas as faixas etárias, o que reflete uma desigualdade educacional básica em nível regional.

Esses dados indicam avanço substancial na redução do analfabetismo no Brasil, com avanços marcantes em todos os escopos de análise, ou seja, região e idade.

Figura 1 - Taxa de Analfabetismo, por grupos de idades, segundo as Grandes Regiões (%)

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo (%)													
	15 anos ou mais							60 anos ou mais						
	2016	2017	2018	2019	2022	Variação		2016	2017	2018	2019	2022	Variação	
						2019/ 2022	2016/ 2022						2019/ 2022	2016/ 2022
Brasil	6,7	6,5	6,3	6,1	5,6	↓	↓	20,5	19,4	18,8	18,1	16,0	↓	↓
Norte	7,9	7,6	7,4	7,0	6,4	↓	↓	30,0	27,5	27,1	25,5	23,5	→	↓
Nordeste	13,9	13,7	13,0	12,9	11,7	↓	↓	39,9	38,8	37,0	37,4	32,5	↓	↓
Sudeste	3,5	3,3	3,2	3,0	2,9	→	↓	11,8	10,7	10,5	9,7	8,8	↓	↓
Sul	3,3	3,2	3,3	3,0	3,0	→	↓	11,5	11,0	11,0	9,6	9,3	→	↓
Centro-Oeste	5,2	4,8	4,9	4,4	4,0	→	↓	21,3	19,1	18,4	16,7	14,9	↓	↓

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2022.

É necessário enfatizar que esse modo de educação não é aplicável ao ensino e à aprendizagem — ele também atende à mudança. No início da colonização brasileira, as escolas eram quase inexistentes. Elas eram encontradas apenas entre as pessoas mais privilegiadas e as crianças começavam a receber instrução formal em uma idade muito jovem. A esse respeito, havia um sentimento generalizado de que não havia necessidade de treinamento de alfabetização em outras faixas etárias. Por outro lado, as classes sociais mais baixas não tinham acesso a recursos profissionais e, mesmo quando tinham, eram restringidas.

Uma das figuras mais relevantes no que diz respeito à trajetória da educação no Brasil é o Marquês de Pombal, um título de

nobreza português concedido a Sebastião José de Carvalho e Melo. Foi durante seu tempo como Primeiro-Ministro de Portugal (1750-1777) que Pombal empreendeu um vasto conjunto de reformas na educação com o objetivo principal de modernizar o sistema educacional português e dar importância à questão da educação básica geral para todos (Saviani, 1996).

Durante o período de Pombal em Portugal, foram feitas tentativas de modernizar o sistema educacional com a prioridade de melhorar a educação básica e a instrução pública. A criação de escolas primárias públicas e o foco no treinamento prático e científico estavam entre essas reformas. Embora limitado, o impacto direto dessas políticas na educação de jovens e adultos no Brasil colonial foi inibido pela distância geográfica e pela estrutura colonial. A Igreja Católica concebeu principalmente todo o sistema educacional para catequizar a população indígena e ensinar os colonizadores de um ponto de vista religioso. Apenas uma pequena parte da elite colonial tinha acesso à educação formal, que incluía um sistema educacional para jovens e adultos.

Sem dúvida, as reformas de Pombal em Portugal não impactaram diretamente o Brasil colonial. No entanto, como a metrópole cultural e política direta a influência, o fortalecimento da educação básica equivalente em Portugal pode ter inspirado discussões e campanhas em direção à educação no Brasil. Além disso, algumas das ideias iluministas que Pombal avançou começaram a influenciar os movimentos educacionais entre o final dos séculos XVIII e XIX no Brasil. Pombal não influenciou diretamente essa modalidade no Brasil durante seu período colonial. Suas reformas em Portugal e seu impacto cultural e político podem ter tido uma influência não direta nos debates sobre a educação brasileira e suas mudanças. Isso coincide com sua nomeação como Primeiro-Ministro de Portugal em 1759, quando os jesuítas foram banidos do Brasil e a educação de adultos se tornou irrelevante.

De acordo com Haddad e Pierro (2000), além de espalhar o evangelho, esses educadores transmitiram normas de comportamento e ensinaram os ofícios sem os quais a economia colonial não poderia ter operado — primeiro para os povos indígenas e, mais tarde, para os escravos negros. Mais tarde, eles assumiram a responsabilidade de escolas humanísticas para os colonizadores e seus descendentes¹.

É importante destacar que as políticas de Pombal foram implementadas dentro de tal momento histórico, em que a modernização é urgente, e se tenta centralizar o poder real acima dos privilégios da nobreza e do clero. Por isso, suas reformas na área da educação não visaram apenas o desenvolvimento de ideais educacionais, mas foram muito além para sublinhar o poder do Estado (Souza, 2007).

Concordando com a ideia de Haddad e Pierro nas afirmações de que a educação naquela época não era para todos, mas para certas frações da sociedade, ou seja, a fração privilegiada daquela sociedade, afirmando que a educação brasileira estava sendo demarcada por uma situação peculiar que era o Conhecimento Formal Monopolizado pelas Classes Dominantes (Pierro, 2000).

Após a implantação da Constituição Imperial Brasileira em 1824, conforme Soares (2007), a educação de adultos continuou a ser relevante, mas a implementação efetiva de políticas educacionais tornou-se um obstáculo. Durante a maior parte dessa duração imperial, a educação esteve amplamente sob o controle da Igreja Católica. Normalmente, havia muito pouca instrução formal em ambientes não religiosos, por exemplo, em escolas paroquiais ou seminários. Ainda mais, a educação de leigos, incluindo essa forma de educação formal, concentrava-se principalmente na elite de uma perspectiva social e econômica. A maior parte, especificamente nas regiões

1 De acordo com Saviani (1996, p. 59), seria o rompimento do modelo educacional do Brasil Colônia com sua tradição humanista, adotando assim em sua reforma princípios positivistas implantando um ensino enciclopédico, seriado, obrigatório e gratuito.

rurais e nos estratos sociais mais pobres, tinha acesso quase nulo ou restrito à escolaridade. As leis consideravam apenas os indivíduos da classe privilegiada como cidadãos.

Portanto, no final da era imperial, quase 82% dos indivíduos acima de cinco anos eram analfabetos (Haddad, Pierro, 2000). Portanto, a EJA prova a relevância atual de seu método com base nessa suposição. Em muitas maneiras de atuar no campo pedagógico, apresenta questões que levantam considerável relevância para a magnitude do sistema. Um elemento importante na EJA é sua flexibilidade. Ela é oferecida em diferentes horários e modalidades, como presencial, semipresencial e a distância, para atender às necessidades dos alunos que costumavam trabalhar durante o dia. Por esse motivo, durante o governo Getúlio Vargas (1930-1945) no Brasil, certas políticas para a época visavam educar essa população, basicamente para atender às necessidades do trabalho industrial. Mas então a ênfase foi colocada mais na formação profissional por meio do método educacional básico.

Foi somente na década de 1940 que a EJA foi reconhecida como uma metodologia autônoma e pertinente para o cenário da escolarização no Brasil. Uma trajetória posterior ocorreu muito tempo depois por causa do estabelecimento do sistema industrial no Brasil, o que levou a um número muito alto de cidadãos abandonando a escola. Isso iniciou a implementação da política de modalidade (Costa *et al.*, 2017).

O governo Vargas no Brasil tem dois períodos que são 1930-1945 e 1951-1954. A abordagem da educação, portanto, foi desenvolvida durante um período em que Vargas liderava ativamente desenvolvimentos políticos, sociais e econômicos significativos no país. Sua abordagem à educação refletia fortemente essas mudanças. Assim, Vargas via a educação como uma ferramenta para impulsionar a modernização do sistema educacional brasileiro e para empoderar o Estado. De fato, recursos consideráveis foram injetados durante sua

era para atualizar a estrutura educacional abrindo novas escolas e estendendo a educação básica.

No entanto, o principal propósito que pode ser atribuído à Carta Magna de 1937 é libertar o Estado da responsabilidade da educação no país, que trabalha para ele e ao mesmo tempo atua em benefício da educação profissionalizante. Quando Getúlio Vargas chamou a atenção para o aspecto da qualificação profissional, ele a apresentou como uma condição para preparar os trabalhadores para responder às exigências do processo de industrialização em andamento. Consequentemente, instituições de ensino técnico e profissional foram fundadas, sendo seu dever dar treinamento em várias áreas para que atendessem às demandas de uma economia em expansão.

Durante o período do Estado Novo (1937-1945), o governo de Getúlio Vargas empreendeu diversas ações contra o analfabetismo em massa no Brasil, mobilizando assim a nação com ações efetivas para crianças e adultos em todas as regiões do país. O foco principal das ações empreendidas contra o analfabetismo foi a lei e as reformas na educação. Ambas tinham como objetivo fundamental a remodelação do sistema educacional brasileiro. Críticas continuaram a ser feitas contra as medidas por sua natureza autoritária e centralista, mas elas fizeram uma imensa contribuição para a abertura do acesso à educação em vários níveis, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 1937, a constituição estabeleceu que a educação pública passou a ser responsabilidade do Estado, exigindo que ele atuasse apenas como um agente auxiliar e não mais como um agente direto em relação à educação. A derrubada do regime democrático, que desde 1934 tinha a lei decretando total disponibilidade e obrigação das autoridades públicas de manter a educação, foi substituída por um ato que isentava o Estado de manter e desenvolver a educação pública (Ghiraldelli, 2008, p. 78).

Durante o governo Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde (MES) que, pela primeira vez, unificou as políticas nesses dois setores em nível federal. Essa medida foi um marco importante da educação brasileira e estabeleceu firmemente o papel do Estado na promoção da educação em todo o país. Passos significativos foram dados no campo da educação: políticas para educação de jovens e adultos, um sistema de educação técnica ampliado e campanhas de alfabetização em massa.

Outro ponto a ser destacado é que durante o período do regime militar (1964-1985), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ganhar mais relevância devido à demanda premente por trabalhadores qualificados para atender às necessidades de desenvolvimento da economia brasileira. A maioria dessas iniciativas, como o MOBRAL, eram um tanto repressivas, pois o Estado via a necessidade de uma alfabetização funcional que colocasse o indivíduo no ciclo do mercado de trabalho, negligenciando os desejos pessoais dos adultos por uma educação emancipatória mais ampla (Bello, 1993).

Algumas dessas necessidades são o reconhecimento de suas experiências e histórias de vida, a implementação de uma educação crítica e oportunidades acessíveis para acesso a mais do que apenas habilidades básicas de leitura e escrita para que possam ler e analisar sua realidade social e política. Essas foram as lacunas apontadas por autores, como Freire (2009), que partindo da relevância de uma educação que fosse voltada para a conscientização e transformação social, chegou a dizer que ela seria muito limitada para atender às demandas econômicas de um Estado autoritário.

Em 1964, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, "a última das campanhas nacionais deste ciclo, organizada pelo Ministério da Educação", seguindo principalmente o direcionamento de Freire. No entanto, estas experiências e outras acabaram por ser anuladas ou desmanteladas sob pressão repressiva dos governos do período militar, que se iniciaram no mesmo ano.

No período da EJA, que coincidiu com o regime (1964-1985), foi afetado por ações e programas que estavam em consonância com a filosofia do governo autoritário da época. É nessa visão que um programa como o conhecido MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) pode ser colocado como um esforço, introduzido no trabalho desse público desde 1967.

Segundo Bello (1993), é por meio do programa MOBRAL que se pode compreender, de fato, os anos extremamente difíceis que o Brasil viveu em seu regime ditatorial. O autor nos conta que a metodologia pedagógica era absolutamente direcionada aos interesses políticos vigentes do momento, pois a instituição tinha como função transmitir a ideia de bom comportamento à população e justificar as ações da ditadura. É dessa forma que a maior parte da população carente era alcançada pelo MOBRAL, por meio de seus inúmeros programas.

Ainda, segundo Bello (1993, p. 38) apud Rodrigues *et al.* (2020, p. 08), o programa MOBRAL é algo que nos permitiria entender muito bem essa fase de ditadura pela qual o país passa. A proposta educacional tem que se enquadrar inteiramente nos interesses políticos da época. Por ter que transmitir o sentimento de bom comportamento ao povo e justificar os atos da ditadura, essa instituição estendeu seus braços a grande parte das populações carentes, por meio de seus diversos Programas.

Um ponto importante a ser destacado é que durante o governo militar, a formação profissional foi enfatizada em detrimento da educação geral, sendo desenvolvidos cursos técnicos e profissionais complementares para jovens e adultos em sintonia com as demandas do mercado de trabalho. Além disso, havia uma vigilância de conteúdo em que o conteúdo educacional tinha que promover uma visão adequada aos interesses do governo, o que envolvia censurar material considerado subversivo.



Em 1967, foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) para reduzir o alto índice de analfabetismo no país. A abordagem adotada era mais tradicional e autoritária, sem levar em conta as especificidades dos alunos adultos. Vale ressaltar que durante o governo militar muitas políticas e iniciativas foram criadas, a EJA continuou enfrentando desafios devido ao pouco ou nenhum investimento, ausência de políticas de valorização dos profissionais da educação e não envolvimento de grupos marginalizados — entre eles a população rural e minorias étnicas. Muitas dessas medidas autoritárias e repressivas assumidas naquele período marcam a educação brasileira até hoje.

A formulação curricular destinada a jovens e adultos no Brasil perpassou transformações profundas, que refletem de maneira explícita as disputas políticas, ideológicas e pedagógicas presentes em diferentes conjunturas históricas. Durante o regime militar, a promulgação da Lei nº 5.692/71 instituiu o Ensino Supletivo como alternativa destinada àqueles que não haviam concluído sua escolarização em idade regular. Apesar de representar, formalmente, uma ampliação de oportunidades, esse modelo acabou consolidando uma concepção curricular de caráter compensatório e acelerado, orientada sobretudo pela necessidade de suprir rapidamente lacunas educacionais e de qualificar mão de obra para atender às demandas de um projeto desenvolvimentista associado ao crescimento econômico daquele período. Tal configuração reforçava, de maneira clara, uma educação instrumental voltada mais para a adaptação ao mercado do que para a emancipação crítica do sujeito. Como destacam Haddad e Di Pierro (2000), o ensino supletivo assumia uma lógica de suplência e abreviação do percurso escolar, reforçando a dualidade entre uma formação regular e integral, voltada às elites, e uma formação aligeirada, destinada majoritariamente às classes trabalhadoras.

O currículo que sustentava o Ensino Supletivo era elaborado a partir da condensação de conteúdos das disciplinas tradicionais, como Português, Matemática, Ciências e História, os quais eram

apresentados de forma fragmentada e pouco conectada às experiências concretas dos estudantes. Essa característica reforçava uma visão tecnicista, em que o aluno era compreendido como alguém em permanente déficit, desconsiderando-o enquanto sujeito produtor de saberes e de cultura. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 115), tal perspectiva não apenas reduzia o processo educativo a uma certificação rápida, mas também cristalizava uma desigualdade estrutural ao reservar para as elites um ensino propedêutico e crítico, enquanto às classes populares era destinado um ensino supletivo, funcional e restrito. Esse modelo, ao priorizar a terminalidade, relegava a segundo plano a formação integral, crítica e transformadora que poderia efetivamente alterar as condições de vida dos educandos.

Com a redemocratização na década de 1980, emergiram novas propostas que contestavam esse paradigma, inspiradas em grande parte no pensamento de Paulo Freire. A criação da Fundação Educar representou um esforço de reorganização das políticas voltadas à EJA, embora ainda marcada por limitações significativas, como a ausência de materiais didáticos adequados e a carência de professores formados especificamente para essa modalidade. De acordo com Cordeiro e Bueno (2021), o processo de redemocratização foi essencial para reabrir espaços de participação social e ressignificar a educação de adultos, porém as tentativas de romper com o tecnicismo herdado do regime militar esbarravam em restrições orçamentárias e em resistências institucionais que impediam a consolidação de práticas inovadoras.

O marco que efetivamente promoveu uma ruptura conceitual ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando a nomenclatura “Ensino Supletivo” foi substituída por “Educação de Jovens e Adultos”. Mais do que uma mudança terminológica, tratou-se de um reconhecimento jurídico e pedagógico de que a EJA deveria ser compreendida como modalidade com identidade própria, distinta de uma alternativa abreviada ao ensino regular. Essa reformulação abriu espaço para que novas concepções de currículo

ganhassem força, defendendo a integração dos saberes escolares às experiências socioculturais dos estudantes. Nessa linha, Moll (2004) argumenta que a organização curricular da EJA precisa articular as diferentes áreas do conhecimento por meio de eixos temáticos que emergem da realidade dos sujeitos, assegurando que o aprendizado se torne significativo. Para a autora, não se trata de empobrecer o currículo, mas de reconstruí-lo de modo a estabelecer um diálogo fecundo entre o conhecimento acadêmico e os saberes da vida cotidiana, compreendendo o trabalho não apenas como tema transversal, mas como princípio educativo estruturante (Moll, 2004, p. 58).

A perspectiva proposta por Moll guarda estreita afinidade com o pensamento freiriano, sobretudo na crítica à concepção bancária da educação. Para Freire (1996), o currículo não pode ser concebido como doação de conteúdos prontos, mas deve emergir do diálogo entre educador e educandos, tendo como base os chamados temas geradores, extraídos da realidade concreta vivida pelos estudantes. Ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, Freire (1996, p. 25) evidencia que a prática educativa precisa estar aberta às indagações e à curiosidade dos alunos, estimulando uma postura crítica e criadora. Essa visão coloca o currículo como processo dinâmico, orientado não apenas pela transmissão, mas pela construção coletiva do saber em articulação com a transformação da realidade social.

Nesse debate, a contribuição de Arroyo (2017) revela-se fundamental. Para o autor, enquanto os estudantes da EJA forem vistos como sujeitos do “fracasso escolar”, as propostas curriculares permanecerão restritas e simplificadas, perpetuando estigmas e marginalizações. Arroyo (2017) enfatiza a necessidade de reconhecer esses sujeitos como trabalhadores, cidadãos e portadores de histórias de vida ricas e diversas, que devem constituir o alicerce de qualquer projeto curricular verdadeiramente transformador. Essa perspectiva converge com a defesa de uma pedagogia emancipatória, mas também

aponta as contradições de um sistema educacional que, em grande parte, ainda trata a EJA como espaço compensatório e marginal.

Em síntese, a discussão sobre o currículo da EJA revela a tensão permanente entre dois modelos: de um lado, a herança tecnicista e compensatória do antigo Ensino Supletivo, voltada para a certificação rápida e para a inserção subordinada no mercado de trabalho; de outro, as propostas inspiradas em Freire, Moll e Arroyo, que defendem um currículo construído a partir das experiências concretas dos estudantes, orientado por uma perspectiva crítica e emancipatória. Como observa Geraldi (2020), o desafio central consiste em romper com a lógica reducionista que historicamente marca a educação de adultos, avançando na construção de práticas pedagógicas que reconheçam os sujeitos como protagonistas e produtores de conhecimento. Trata-se, portanto, de um campo em disputa, no qual o currículo pode assumir tanto uma função reprodutiva das desigualdades quanto um papel de transformação social.

A EJA está se configurando e em processo de começar a trabalhar com algumas novas metodologias e técnicas. O surgimento de políticas governamentais que dizem respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem sido marcado por um desenvolvimento constante em direção à ampliação do acesso, à melhoria da qualidade da educação e à inclusão social. Intitulado Constituição Cidadã em 1988, esse documento trouxe avanços significativos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil por meio do estabelecimento de diretrizes e princípios fundamentais para os sistemas educacionais do país.

Essa política e iniciativa, portanto, visam efetivar e promover a inclusão social e educacional de jovens e adultos que não acessaram ou concluíram os estudos em idade mais precoce. Ela estabelece a educação como direito de todos, tornada obrigatória para o Estado e a família, garantindo o acesso à educação básica e

ao ensino fundamental para todas as pessoas, em todas as idades, incluindo jovens e adultos.

Somente em 1990 foi extinta a Fundação Educar e a Educação de Jovens e Adultos descentralizada, com as atribuições passando para os municípios, embora a esfera estadual preservasse a faculdade de interferir. Em 1996, foi criado o FUNDEF, que posteriormente deu espaço ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), visando assegurar recursos financeiros para a educação básica, incluindo a EJA. Portanto, a EJA é uma modalidade de educação básica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96).

Segundo o texto legal, “[...] o ensino fundamental gratuito e obrigatório é obrigação do Estado, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1996). No governo Fernando Collor de Melo, ele propôs a implementação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que com seu impeachment não veio a ser seguido por seu sucessor, o presidente Itamar Franco. Ainda que vários outros desafios estivessem a ser superados — melhoria da qualidade do ensino, reconhecimento dos profissionais da área da educação, bem como redução das disparidades regionais e sociais —, a Constituição de 1988 deu uma contribuição importante e fundamental para consolidar e dar novo fôlego à Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Em 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, onde tinha como objetivo reduzir o analfabetismo mobilizando jovens e adultos para a leitura e a escrita. Forneceu material didático, capacitou alfabetizadores e deu suporte técnico aos municípios. Em 2005 foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), com o objetivo principal de reinserção social de jovens em situação de risco, proporcionando-lhes oportunidades de conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional e cidadania.

Em 2007 foi implantado o Programa EJA Brasil, onde teve como objetivo elevar o nível de escolaridade da população jovem e adulta, facilitando seu acesso e permanência na escola. O Programa Nacional de Educação na Idade Certa (PNEC) foi criado em 2013 com a meta de atingir a universalização até 2022 do ensino fundamental. escolarização na idade certa para jovens e adolescentes que nunca puderam frequentar a escola ou não conseguiram concluir sua educação na idade adequada. Existem outras políticas públicas, como aponta Gomes (2011), direcionadas à EJA no Brasil.

Percebe-se que o aprimoramento da EJA passou a ser responsabilidade dos educadores. Foi possível, então, avançar muito do que se propõe como novo paradigma da Educação de Jovens e Adultos, com a preocupação social e a busca por uma educação mais equitativa. Ainda há muito a ser feito para que essa evolução se torne uma realidade que efetivamente promova o ensino e o conhecimento.

Conforme afirmam Souza e Soares (2017), para discutir e elaborar a formulação de políticas educacionais que se apliquem à EJA, é preciso problematizar os tempos e espaços escolares no mesmo movimento que a reflexão crítica já acontece em outras etapas e modalidades da educação básica. É fundamental refletir sobre os currículos, os métodos didático-pedagógicos, a formação das turmas, o uso educacional de materiais específicos e a avaliação, considerando que as turmas de EJA são, com toda certeza, heterogêneas em sua composição.

Ressalta-se que a efetividade dessas políticas deve estar pautada na sua implementação com os devidos recursos financeiros, profissionais capacitados disponíveis, monitoramento e avaliação de forma contínua, e o envolvimento direto da sociedade civil na promoção de uma educação de qualidade para todos. Dessa forma, a educação não se limitará apenas ao ensino em sala de aula que se adquiriu, mas também desempenhará um papel preponderante no empoderamento individual e na formação para a participação cívica ativa.



A Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresenta-se como um campo permeado por tensões e contradições históricas, cuja compreensão só é possível a partir da análise crítica de suas raízes sociais, da evolução de seus currículos e das disputas pedagógicas que a moldaram ao longo do tempo. Em especial, a disciplina de História, dentro dessa modalidade, explicita o embate entre dois projetos distintos: de um lado, um modelo de caráter compensatório, reduzido à lógica da suplência; de outro, a possibilidade de uma educação emancipatória, capaz de fomentar a consciência crítica e de transformar os sujeitos em agentes ativos de sua própria trajetória. Para que a disciplina de História exerça plenamente sua função como ferramenta de cidadania na EJA, torna-se indispensável superar os resquícios de currículos apressados e fragmentados, substituindo-os por práticas que relacionem os percursos individuais de vida aos grandes processos sociais que estruturam a realidade brasileira. Nesse ponto, como observa Geraldi (2020), um currículo que se limita a repassar conteúdos de forma mecânica distancia o educando da compreensão do seu lugar no mundo, enquanto aquele que promove a reflexão crítica possibilita o reconhecimento da historicidade do sujeito e de sua coletividade.

A sustentação da EJA encontra-se, em última instância, enraizada nas condições socioeconômicas de um país marcado por profundas desigualdades. A interrupção dos estudos de milhões de brasileiros não decorre de uma suposta incapacidade individual, mas de uma estrutura social que, ao exigir a inserção precoce no mercado de trabalho, obriga a muitos a abdicar da escolarização. Nesse aspecto, Marx e Engels já haviam enfatizado, em sua análise materialista da sociedade, que a consciência dos indivíduos é determinada pelas condições objetivas de vida, sendo a base econômica o elemento que condiciona as formas de pensamento e de organização social. Em consonância com esse raciocínio, os dados do IBGE (2023a) revelaram que, em 2022, o Brasil ainda contava com 11,4 milhões de

analfabetos, majoritariamente negros e pardos, residentes das regiões historicamente mais empobrecidas. Como argumenta Costa e Souza (2021), a desigualdade educacional está diretamente ligada à desigualdade social, constituindo-se em mecanismo de exclusão que perpetua a marginalização de grupos vulnerabilizados.

A resposta histórica do Estado brasileiro a esse cenário foi, por longo período, a constituição de políticas compensatórias, especialmente durante o regime militar. A Lei 5.692/71 instituiu o Ensino Supletivo, cuja proposta curricular era alicerçada na certificação rápida e na adequação funcional da mão de obra às necessidades do mercado. Tratava-se de uma estratégia que privilegiava a formação técnica imediata em detrimento da formação integral, reafirmando uma lógica que reduzia a educação ao seu caráter instrumental. Haddad e Di Pierro (2000, p. 115) destacam que esse modelo “caracterizava-se pela idéia de suplência, de compensação e de abreviação do percurso escolar. Embora tenha ampliado o acesso, reforçou a dualidade educacional: um ensino regular, propedêutico, para as elites, e um ensino supletivo, aligeirado e profissionalizante, para as classes trabalhadoras”. Assim, o currículo refletia a divisão social do trabalho, cumprindo a função de reproduzir desigualdades estruturais em vez de questioná-las.

A ruptura teórica mais significativa com essa lógica veio da obra de Paulo Freire, que denunciou os limites de uma pedagogia pautada na transmissão unilateral do conhecimento. Ao criticar a chamada “educação bancária”, Freire (2019, p. 79) apontou que, nesse modelo, “o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem”. Essa postura, ao negar a educação como prática de busca, cristaliza a alienação e impede a construção de sujeitos críticos. Para o autor, a educação deveria constituir-se como prática dialógica, em que o ato de ensinar se confunde com o de aprender, e o conhecimento surge da interação

entre os saberes populares e o conhecimento sistematizado. Nesse processo, o objetivo central seria promover a conscientização, ou seja, a capacidade de compreender criticamente a realidade e de agir sobre ela. Como observa Paulino e Lima (2022), a pedagogia freiriana não apenas questiona a verticalidade do ensino tradicional, mas propõe uma ética da emancipação baseada na participação ativa dos educandos.

É nesse contexto que o ensino de História, dentro da EJA, encontra um de seus maiores dilemas. Essa abordagem, ao reduzir a História a uma sucessão cronológica de datas e fatos, priva os alunos do direito de reconhecer-se como sujeitos históricos. Como ressaltam Oliveira e Santos (2021), quando a História é ensinada de forma descolada das experiências de vida, transforma-se em conteúdo inacessível e pouco mobilizador, incapaz de gerar a consciência crítica necessária ao exercício da cidadania.

A alternativa está na redefinição do próprio papel do ensino de História na EJA. Para Bittencourt (2004, p. 45), a finalidade desse ensino é justamente “a formação do cidadão, no sentido de levá-lo a ter consciência de sua identidade como ser social que vive em determinado tempo e espaço e que, por meio de sua ação e da memória de experiências passadas, é capaz de refletir sobre as relações sociais e construir novos projetos para a vida coletiva”. Trata-se de uma perspectiva que desloca a História de um lugar de mera memorização para um espaço de formação de identidades coletivas e de fortalecimento da cidadania. Nesse horizonte, o ensino deve permitir ao educando reconhecer-se como produtor da história, rompendo com a visão passiva que lhe foi historicamente imposta.

A prática pedagógica que busca alcançar essa consciência histórica deve, necessariamente, partir da realidade concreta dos sujeitos da EJA. Inspirando-se no conceito de “temas geradores” de Freire, é possível transformar as experiências cotidianas em ponto de

partida para o aprendizado. Fonseca (2011) exemplifica que a análise da história do trabalho em uma cidade, das memórias de migração de famílias, das lutas por moradia ou das conquistas dos direitos das mulheres pode constituir uma ponte entre a vida local e os grandes processos históricos globais. Nessa metodologia, o professor não se limita a transmitir conteúdos, mas instiga a investigação de fontes diversas — fotografias, músicas, relatos orais — que ampliam o repertório e permitem conectar passado e presente em um movimento reflexivo e transformador.

Desse modo, a transformação do ensino de História na EJA configura-se como condição para a efetivação de uma educação libertadora. Ela exige o abandono da herança compensatória do supletivo e a adoção de práticas que reconheçam os estudantes como sujeitos de direitos e de saberes, capazes de interpretar criticamente a realidade. Como observam Freitas e Jobim e Souza (2022), qualquer proposta curricular para a EJA só será significativa se incorporar os conhecimentos e as experiências de vida dos educandos, superando a lógica da falta e reconhecendo-os como protagonistas do processo educativo. Conclui-se, portanto, que o desafio é permanente e demanda políticas públicas que invistam na formação docente, na elaboração de materiais adequados e na construção de um currículo que dialogue com a complexidade e a dignidade dos sujeitos jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade profundamente marcada pelas contradições da formação social brasileira, refletindo desigualdades históricas que atravessam o acesso à educação. A trajetória

da EJA evidencia a predominância de políticas descontínuas e, em muitos momentos, orientadas por uma lógica compensatória, voltada mais à inserção no mercado de trabalho do que à formação integral dos sujeitos.

No plano curricular, verificou-se a permanência de tensões entre propostas que reduzem a educação à certificação e aquelas que defendem uma formação crítica e contextualizada. A herança do ensino supletivo, marcada pela abreviação dos conteúdos e pela fragmentação do conhecimento, ainda incide sobre a organização da EJA, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas que valorizem as experiências dos educandos.

A incorporação de perspectivas críticas, especialmente a partir das contribuições de Freire (1996), aponta caminhos para a construção de uma educação que reconheça os sujeitos da EJA como produtores de conhecimento. Nesse sentido, o ensino de História assume papel relevante ao possibilitar a compreensão das relações sociais e a construção da consciência histórica.

Contudo, a efetivação dessa proposta depende de condições estruturais que ultrapassam o âmbito pedagógico, envolvendo investimento público, formação docente e políticas educacionais consistentes. A permanência de índices significativos de analfabetismo demonstra que os avanços obtidos são insuficientes diante da magnitude do problema.

Dessa forma, conclui-se que a EJA permanece como campo de disputa entre diferentes projetos educacionais, sendo fundamental a construção de políticas que superem sua condição histórica de marginalidade. A consolidação de uma educação comprometida com a formação crítica exige o reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos e a construção de práticas que articulem conhecimento, experiência e transformação social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2026.
- COSTA, Marilda de Oliveira; ALBUQUERQUE, Eliane. Educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação**, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, 2000.
- IBGE. **PNAD Contínua 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2026.
- MOLL, Jaqueline. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1996.

8

Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro

AS VIOLAÇÕES DO DIREITO CONSTITUCIONAL À VIDA DOS JOVENS NEGROS EM CAXIAS-MA (2010-2014)

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.8

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo fornecer uma visão geral acerca da violência que a juventude negra vem sofrendo em Caxias-MA, durante os anos de 2010 a 2014, com destaque para o homicídio. Para tanto, é fornecido inicialmente um balanço bibliográfico sobre definições em torno do termo juventude. Em seguida, são expostos em debate os fatores sociais que contribuem com a violência no Maranhão e em Caxias e, em contrapartida, o hip-hop como resistência juvenil. Posteriormente, é abordada a contribuição do quadro de violência no Maranhão para o extermínio juvenil na cidade de Caxias. Por fim, conclui-se que os jovens negros são os mais vulneráveis às práticas violentas de homicídio em Caxias-MA e que a juventude carece de muitos direitos constitucionais, principalmente, do mais fundamental deles, a vida.

Palavras-chave: homicídio; jovens negros; direitos constitucionais; Caxias-MA.

INTRODUÇÃO

Entre os anos de 2010 e 2014, o Estado do Maranhão tem enfrentado uma grande onda de violência na maioria dos seus municípios. Nessa onda violenta, observa-se uma grande participação dos jovens, principalmente, os negros. Nesse sentido, busca-se realizar um levantamento da violência que os jovens negros enfrentam atualmente, especialmente na cidade de Caxias-MA.

De início, procurou-se, neste artigo, conceituar o que é juventude, de acordo com o Estatuto da juventude promulgado em 2013. Em seguida, através de uma análise interpretativa dos dados estatísticos e bibliográficos, foram analisados os altos índices de violência na cidade em estudo. Por sua vez, foram identificados os fatores sociais que facilitam a vulnerabilidade da juventude, tais como: as desigualdades sociais, a falta de escolaridade, o desemprego e a pobreza, que tem facilitado o acesso dos jovens ao uso de drogas e à prática de assaltos.

Para a construção do presente artigo baseou-se nas pesquisas bibliográfica e documental. Através de consultas em livros, artigos, internet e sites, como o Google Acadêmico, o Scielo e o site Nacional e Estadual da Juventude, se conseguiu materiais necessários para a sua elaboração. Outros sites foram visitados com o intuito de obter um maior número possível de materiais para que o trabalho obtivesse um melhor resultado, tais como: os das Universidades Maranhenses como a UFMA (Universidade Federal do Maranhão) e a UEMA (Universidade Estadual do Maranhão). Foram ainda utilizadas como fontes básicas os Mapas da Violência no Brasil de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, a Cartilha da SMDH (2015), o Estatuto da Juventude e a revista Catirina (2014).

Por fim, foram realizadas ainda pesquisas nos jornais locais: Band Caxias e Folha do Leste e em instituições municipais, tais como: Fórum Des. Arthur Almada Lima, Ministério Público Federal, Coordenação de Exporte, Lazer e Juventude e Delegacias de Polícia Civil.

Em resumo, o desenvolvimento deste trabalho justifica-se a partir da ausência de diagnósticos atualizados diante da crueldade que a juventude negra sofre nos municípios maranhenses, de modo especial em Caxias-MA. Essa lacuna tem dificultado a elaboração de medidas para enfrentar a situação da violência juvenil e privado à juventude dos seus direitos, garantidos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da juventude, como: à cidadania, à educação, à diversidade, à igualdade, à saúde, à cultura, à liberdade de expressão, à segurança pública, ao acesso à justiça, dentre outros. Segundo o SMDH (Sociedade Maranhense de Direitos Humanos) (2014, p.55), "a violência constitui uma expressão de negação do direito à vida, exigência primeira para a experimentação dos demais direitos". Dessa maneira, pode-se observar a gravidade do problema, que têm interferido de forma direta na vida destes jovens.

A NOÇÃO DE JUVENTUDE COM A QUAL OPERAMOS

No artigo 1º do Estatuto da Juventude, Lei de Nº 12.852/2013, são consideradas jovens as pessoas de 15(quinze) a 29(vinte e nove) anos de idade. A juventude da qual se trata aqui é a que se agrega em torno da referida faixa etária fornecida pelo Estatuto, de cor da pele negra e carente do direito constitucional à segurança pública (Cardoso; Sampaio, 1995).

Formular uma definição a cerca do que seja a juventude não é uma tarefa fácil. Já que vários critérios a constitui, principalmente os culturais e históricos. Todos os dias nos deparamos com diversos tipos de jovens, que possuem ideais, percepções e características físicas e mentais bem distintas. Em síntese, é como acrescenta, Peralva apud Dayrell e Carrano (2002), "a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação".

Alguns estudiosos, como Groppo (2000, p. 7), afirmam ser a juventude o intervalo entre os 13 e os 20 anos, outros que seria dos 17 aos 25 anos e por último, alguns autores falam que seria o intervalo entre os 15 e os 21 anos. Embora existam divergências quanto à faixa etária, a mais aceita é a do citado Estatuto da Juventude, dos 15 (Quinze) aos 29 (Vinte e nove) anos. Porém, é importante saber que não existe uma classe juvenil formada e finalizada de fato. Esse grupo não é fechado e uniforme, pois a diversidade é uma característica preponderante no que diz respeito à juventude da atualidade.

De acordo com a sociologia, o jovem e seu comportamento mudam conforme a classe social, o grupo étnico, a nacionalidade, o gênero, o contexto histórico, nacional e regional, dentre outros aspectos. Admite-se ser a juventude um estado transitório, uma fase da vida humana cujo início é muito claramente definido pela aparição da puberdade (GROPPO, 2000, p.10). Segundo Mannheim, essa categoria é um tipo de representação sociocultural e uma situação social, ou seja, uma concepção ou criação simbólica (Groppo, 2000, p. 7). Em síntese,

A juventude como categoria social não apenas passou por várias metamorfoses na história da modernidade. Também é uma representação e uma situação social simbolizada e vivida com muita diversidade na realidade cotidiana, devido à sua combinação com outras situações sociais – como a de classe ou estrato social –, e devido também às diferenças culturais, nacionais e de localidade, bem como às distinções de etnia e de gênero (Groppo, 2000, p. 15).

A própria modernidade é tida como um fator pertencente à composição das juventudes como as conhecemos hoje. Na contemporaneidade é comum se observar a formação de grupos sociais que buscam a sua identidade juvenil, o que também pode ser levado em conta na construção do conceito de juventude.

Nesse sentido, a juventude, nos termos da modernidade guarda muitos sentidos atribuídos pelos atores sociais. Os próprios jovens através dos grupos que surgem na sociedade, criados por eles

próprios, buscam ações que integram sua própria definição. As diversas instituições da sociedade, tais como a escola, a faculdade, o teatro, entre outras, também proporcionam a criação de grupos juvenis diferenciados dos demais da sociedade.

A atuação da escola na vida das pessoas é uma ferramenta transformadora e decisiva na construção dos grupos e conceitos juvenis. As disciplinas auxiliaadoras, como a história, a sociologia e a filosofia, contribuem com a formação pessoal e crítica de cada jovem, o fazendo refletir sobre sua própria existência. De acordo com Groppo (2000, p. 72) "a juventude na sociedade capitalista industrial pode ser concebida como período de vigilância, disciplinarização e socialização do indivíduo entre sua infância e idade adulta". Ainda segundo Groppo (2000, p. 72) a juventude pode ser concebida como um direito humano reconhecido pela modernidade.

A evolução histórica do Brasil tem propiciado a divisão desses grupos juvenis e ajudado a compor a diversidade existente. Conforme adverte Mannheim apud Groppo (2000, p. 25) "A juventude é uma força potencial de transformação da sociedade". Os grupos sociais juvenis do século XX eram compostos por jovens boêmios, radicais e delinquentes, às vezes libertos diante da democracia e às vezes reprimidos pela opressão das ditaduras civis-militares. Diferentemente dos dias atuais, onde o Estado democrático de Direito no qual vivemos permite a liberdade e a igualdade entre todos. Além disso, a tecnologia e globalização permitem a composição de grupos diferentes dos grupos do século passado, já que nas próprias redes sociais são criados grupos de amigos.

A pobreza e o desemprego desfavoreceram os jovens do século passado, e hoje já se pode observar a diminuição da pobreza fruto do aumento da profissionalização, mas, há de se considerar que a pobreza ainda existe e afeta muitas pessoas em todo o país, principalmente, os negros. Esses são fatores que também contribuem com a formação dos grupos sociais, tendo em vista que os aspectos econômicos

e sociais são definitivos nesse processo de conceituação. Além do mais, a cultura e a política, colaboram com a formação de grupos juvenis e com uma conceituação mais abrangente e diversificada das juventudes atuais.

Vários são os aspectos culturais que atualmente nos ajudam a conceituar a juventude, tais como: a arte, a dança, a música, a cor, o vestuário, dentre outras expressões. Essas são características capazes de contribuir com a construção e a definição de determinados grupos juvenis e as suas exclusões sociais. É como Groppo apud Silva (2015, p.44) nos acrescenta: "concordamos que juventude é um conceito sócio-histórico com mediações de gênero, classe social e raça, não podendo ser balizado por tratamento meramente etário ou biológico".

A faixa etária, o grupo social, a cor da pele, a religião e a cultura, são características que podem auxiliar na conceituação do termo juventude. Não se pode negar, contudo, que um dos critérios mais precisos dessa definição seja a faixa etária, que inclusive é fornecida pelo Estatuto da Juventude, pois, proporciona uma definição mais precisa e menos individualizada do que seja juventude.

FATORES SOCIAIS QUE CONTRIBUEM COM A VIOLÊNCIA EM CAXIAS-MA E O HIP-HOP COMO RESISTÊNCIA JUVENIL

A própria formação histórica do Brasil é um fator que colabora de maneira decisiva para a exclusão de muitos negros na sociedade. Esse grupo social na condição de escravo sofreu bastante e ainda hoje continua a sofrer diariamente, com o preconceito e a falta de respeito de muitas pessoas. Logo em sua infância e na escola, a criança negra já começa a se deparar com as primeiras situações

de racismo, e essas situações são acontecimentos muito trágicos na vida desses cidadãos e favorecem o envolvimento deles com a violência e o mundo do crime, por se sentirem ameaçados. Em exemplo desse tipo de violência, é possível citar o *Bulling* e a exclusão em atividades extracurriculares como sendo as situações mais recorrentes. Rosenverck (2015, p. 116) aponta, em síntese, que “a pobreza tem cor e é negra”.

A falta de escolaridade e o desemprego são circunstâncias que cooperam com a pobreza e a miséria entre os jovens negros e contribuem também, no envolvimento com o mundo do crime. Diante de tantos preconceitos vividos pelos jovens negros e pelos hip-hop-pianos, Santos (2015, p. 252) nos diz que “o hip-hop maranhense tem servido de base propulsora para uma transformação na concepção de mundo das pessoas envolvidas em seu campo de ação”.

Atualmente, estamos diante de um extermínio de jovens que morrem e que matam. Sem oportunidades de trabalho, educação, cultura, lazer e melhores oportunidades de vida, eles acabam se envolvendo com o mundo do crime. Um dos fatores que mais enfraquece a juventude em todo o território brasileiro e principalmente no Maranhão é a distribuição desigual de renda. As péssimas condições financeiras que os jovens vivem no Estado são bastante preocupantes. O que dificulta uma vida de qualidade e também favorece o envolvimento com a violência.

O movimento hip-hop nascido nos Estados Unidos em 1970, vindo para o Brasil em 1980 e ganhado força, sobretudo no Maranhão e em São Luís, no ano de 1990 é um importante movimento que nos proporciona entender a juventude negra, objeto de estudo da nossa pesquisa. O hip-hop chegou ao Maranhão, precisamente em São Luís, no ano de 1980, por meio de discos, filmes, videocliques e revistas, foi quando os jovens maranhenses tiveram o primeiro acesso com o movimento e passaram a se envolver com ele (Rosenverck, 2015, p. 101).

Foi na tentativa de resistir à grande crise econômica gerada pela II Guerra Mundial e aos grandes problemas sociais daquele período que o hip-hop surgiu nos Estados Unidos, criado por jovens negros e pobres. Esse movimento aos poucos foi se tornando a identidade desse grupo na tentativa de resistir à violência e à miséria, que crescia de forma alarmante durante esse período.

No Brasil, o hip-hop tem ganhado espaço e atingido os quatro cantos do país, através de lutas por seu reconhecimento e pela sua valorização. Dada à importância desse movimento cultural para a juventude negra brasileira faz-se necessária a compreensão dessa manifestação artístico-política. Para que assim, possamos compreender os integrantes que fazem parte desse movimento e fomentar em nossas mentes uma definição respeitável e sem preconceitos sobre os jovens negros.

Diante da difícil aceitação do hip-hop e de uma das suas expressões, o grafite, o Estado tem privatizado alguns locais públicos e impedido formas de danos ao patrimônio público. Por causa dessas ações, o Estado tem sido denunciado como um inimigo da juventude negra, o que tem gerado indignações nos integrantes desses grupos e consequentemente, protestos nas ruas da capital do Maranhão, São Luís.

Apesar do preconceito social, vale lembrar que o hip-hop é uma importante ferramenta de melhoria social na vida de muitos jovens pobres e negros das periferias das cidades, pois, contribui inclusive, para o acesso de muitos deles ao ensino superior. Já que, ao adentrar para esse movimento grande parte desses jovens procuram se inserir no Ensino Superior para realizar pesquisas sobre hip-hop e resistirem às críticas que recaem sobre essa manifestação cultural. Por isso, os cursos mais procurados por eles são os das áreas de Humanas e Ciências Sociais, com destaque para História (Rosenverck, 2015, p. 218).

A exclusão sofrida por esses grupos na sociedade é o que tem contribuído com o aumento da violência e a formação de gangues, na tentativa de resistir e preservar a identidade da juventude negra e pobre. Além disso, esse processo de eliminação dos jovens do hip-hop tem gerado o escasso acesso desse público ao lazer, à vivência digna e dentre outros direitos que a Constituição Federal Brasileira de 1988 e o Estatuto da Juventude de 2013, Lei N. 12.852 lhes asseguram. O Estatuto da Juventude foi um avanço de grande importância no que concerne aos direitos da juventude, todo o seu texto é direcionado aos direitos dos jovens com destaque para os Artigos 17 "O jovem tem direito à diversidade e à igualdade de direitos e oportunidades e não será discriminado" e 28 "O jovem tem direito à prática desportiva destinada a seu pleno desenvolvimento, com prioridade para o desporto de participação" (Estatuto da Juventude, 2013, p. 22 e p. 33).

Sem outra saída para uma vivência pacífica, os jovens negros acabam encontrando no hip-hop uma opção diferenciada da sociedade, acabam unindo-se por comungarem dos mesmos ideais. E essa união favorece até mesmo, uma importante força social e política. Por fim, Santos (2015, p. 288) conclui que o hip-hop pode levar a juventude negra e pobre a organizar-se, a conscientizar-se e a mobilizar-se para interferir na realidade, como também pode ser apenas uma forma de lazer e diversão desvinculada de qualquer posição engajada, como ocorre em muitos lugares pelo país afora.

Nota-se que não só os jovens, mas, a população de modo geral, ainda carece de muitos direitos que a legislação assegura e que não são cumpridos. Por fim, sobre os direitos constitucionais inerentes à pessoa humana, que constantemente observam-se as suas violações, Gomes admite que:

Passadas duas décadas da chegada de nossa Constituição, ainda vivenciamos problemas que talvez o maior dos pessimistas, em 1988, não pudesse imaginar que ainda seriam vivenciados 20 anos depois. A desigualdade – embora

relativamente minimizada com uma pequena distribuição de renda – ainda continua assolando nossa sociedade de forma cruel; a educação – embora tenha progredido alguns pequenos passos, sobretudo no que diz respeito à universalização – continua tendo qualidade duvidosa; a saúde longe está de um patamar aceitável; em suma, aqueles direitos fundamentais que declaramos esperançosa e solenemente em 1988 parecem estar longe de um grau de eficácia aceitável (2009, p. 29).

A CONTRIBUIÇÃO DO QUADRO DE VIOLÊNCIAS NO BRASIL E NO MARANHÃO PARA O EXTERMÍNIO JUVENIL NA CIDADE DE CAXIAS-MA

Um tema relacionado à violência contra os jovens negros é a garantia dos seus Direitos Humanos, que se relacionam com os direitos fundamentais proclamados na carta magna de 1988 e, por sua vez, são transgredidos. De acordo com Pérez Luno *apud* Gomes:

Os direitos humanos são um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas, que devem ser reconhecidos positivamente pelos ordenamentos jurídicos nos planos nacional e internacional (2009, p. 32).

Sendo assim, pode-se concordar que a classe juvenil da cidade de Caxias, além dos direitos básicos e necessários para a sua sobrevivência, também se encontra com seus direitos humanos violados, uma vez que tais direitos são consignados como fundamentais. A ausência de um ambiente seguro e livre para a locomoção desses jovens fere o direito fundamental da liberdade. E em meio a essa situação, nota-se que o Estado não está agindo de maneira

eficaz na efetivação das normas jurídicas, que são criadas para serem obedecidas e concretizadas.

Mesmo após a evolução da sociedade e com a criação de muitas legislações importantes em diversos países, os direitos humanos são assuntos preocupantes em todo o mundo. As violações de tais direitos é um problema global, que fere principalmente, os pobres e negros. Com o intuito de pesquisar e desenvolver mecanismos que coíbam a violação de direitos humanos, foi criada a Anistia internacional. Essa organização divulgou um informe sobre a situação mundial de violação dos direitos humanos entre os anos 2015 e 2016. Ao falar sobre a violência contra os jovens e a questão dos direitos humanos no Brasil, expõe que:

A segurança pública e o alto número de homicídios de jovens negros continuaram entre as maiores preocupações. O governo não apresentou um plano nacional concreto para a redução dos homicídios no país, apesar de ter anunciado em julho que o faria. Segundo um relatório do Fórum Brasileiro de Segurança Pública referente a 2014, mais de 58.000 pessoas foram vítimas de homicídios. O número de policiais mortos foi de 398, uma pequena queda de 2,5% com relação ao ano anterior; e mais de 3.000 pessoas foram mortas pela polícia, um aumento de aproximadamente 37% com relação a 2013 (Anistia Internacional, 2016, p. 82).

Além do alto índice de violência e de homicídios praticados na cidade de Caxias, esse é um problema que tem colocado o Maranhão e o próprio Brasil em posições preocupantes nos rankings nacionais e internacionais, respectivamente. A anistia internacional (2016, p.24) expõe que “eram da América Latina e do Caribe oito dos 10 países mais violentos do mundo, e em quatro deles – Brasil, Colômbia, México e Venezuela – se cometia um de cada quatro homicídios violentos ocorridos no mundo”. Esse dado apenas comprova o grave problema que o Brasil enfrenta, onde cresce a cada dia os números de homicídios em diversas cidades do país, como Caxias.

A respeito dos defensores de direitos humanos a anistia internacional (2016, p. 30) coloca que, "O Programa Nacional de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos do Brasil não conseguiu oferecer a proteção prometida em suas disposições, e sua aplicação foi prejudicada pela falta de recursos", isso mostra a falta de preocupação das autoridades competentes no país em buscar medidas sanáveis para essa situação. Esse dado revela o quanto nos distanciamos cada vez mais de resolver o problema dos homicídios no nosso país.

Ao longo dos últimos anos, o Maranhão tem sofrido muito com a onda de violência que se agrava no Estado. As principais manifestações de violência contra os jovens são o homicídio (que lidera o ranking), os acidentes de trânsito e o suicídio, principalmente na capital São Luís:

Na última década, São Luís experimentou o segundo maior crescimento no número de mortes violentas dentre todas as capitais do país (235,6%), abaixo apenas de Natal (347,1%) e acompanhada de perto por Salvador (181%), Fortaleza (171,6%) e Manaus (166,3%). [...] Não foi por acaso, portanto, que a antiga "ilha do amor" passou a constar no ranking das 50 cidades mais violentas do mundo elaboradas pela ONG mexicana "Seguridad, Justicia y Paz". Assim, São Luís saiu do 27º lugar no ranking de 2011 para o 23º lugar em 2012, até alcançar a 15ª posição em 2013, ao lado de outras 15 capitais brasileiras (SMDH, 2014).

Principalmente no ano de 2014, São Luís sofreu muito com a violência de várias formas, tais como ataques a ônibus, assaltos, tráfico de drogas, fugas de presídios e entre outros fatores, contribuíram com os índices preocupantes do Estado no cenário nacional:

'Novembro sangrento', eis o nome de batismo em 2014, em virtude do novo recorde de mortes violentas na Grande São Luís (129 mortes, com uma média de 4,3 vítimas por dia), superando o anterior, de outubro de 2013 (113 mortes),

em que explodiu uma das maiores rebeliões no Complexo Penitenciário de Pedrinhas, de cabeças cortadas e dezenas de mortos e feridos. Definitivamente, a espiral de violência e terror estava girando cada vez mais rápido na capital do Maranhão, num processo desenfreado associado à guerra das facções criminosas pelo controle do tráfico de drogas e à completa ineficiência e paralisia do sistema de segurança pública (SMDH, 2014, p. 32).

A divulgação e a veiculação de dados sobre a violência no Maranhão têm atormentado a população de modo geral. Por isso, em virtude do impacto que causou na população com dados bastante preocupantes, a SMDH (2014, p. 35) afirma que:

O objetivo do mapeamento e ranking não é o de reforçar estereótipos e preconceitos já existentes na sociedade, processo em que a espetacularização da violência pela mídia ocupa papel proeminente. Não, a questão aqui posta é antes contribuir para a reflexão sobre as condições sociais da população desses bairros (em especial os jovens), as situações de vulnerabilidade social existente e inquirir sobre a presença efetiva ou não do Estado nessas regiões, através da oferta de saúde, educação, trabalho e renda, sem qualquer correlação mecânica entre pobreza, desigualdade e criminalidade.

Diante do aumento de dados violentos no Estado, a população vive insegura e sem liberdade. O medo de sofrer com algum tipo de criminalidade na rua torna-se cada vez maior. A falta de segurança e de policiamento nas ruas são ações que tem facilitado os atos violentos no território estadual. Ataques a ônibus, a lojas e comércios, têm se tornado frequente e o acesso a armas de fogo de grande porte está cada vez maior.

Segundo as pesquisas realizadas em 2010 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), o Maranhão mantinha-se nas piores posições em termos de indicadores de pobreza. A ausência de políticas públicas de incentivo aos jovens, o baixo índice de escolaridade e falta de oportunidades no mercado de trabalho são situações

agravantes para a situação da pobreza no Estado. Essas situações tornam os jovens mais vulneráveis à violência, pois sem ocupação durante grande parte do seu tempo, o acesso ao crime, ao uso de drogas e à prática de assaltos torna-se mais fácil.

Os maiores índices de violência no Estado são nas periferias e favelas, nas quais os direitos à educação e a saúde são precários e a falta de policiamento é outro problema. Além disso, a discriminação entre os jovens contribui nesse processo de criminalidade, pois a maioria dos jovens não se aproxima uns dos outros por motivos sexuais, religiosos, econômicos e dentre outros.

O Maranhão é um dos Estados brasileiros onde a violência cresce a cada dia. Os dados estatísticos da violência vêm preocupando a população maranhense ao longo dos anos. No ranking nacional, o Estado possui altos índices de violência em relação a outros estados. A juventude negra vem sofrendo uma grande onda de violência na Capital São Luís e em todo o Estado. É como conclui a SMDH, (2015):

No quadro geral do Maranhão, temos um amplo predomínio de homens (92,9%), negros e jovens dentre as vítimas de mortes matadas no período 2000-2012. Os negros constituem 76,2% da população maranhense (Censo de 2010), mas representaram 85% das vítimas fatais no período 2000-2012. Apesar de representarem 29,4% do conjunto da população, os jovens foram o alvo prioritário da violência, constituindo 54,1% do total de vítimas, das quais 87% eram jovens negros (SMDH, 2015, p. 3).

Os municípios pequenos e médios não escaparam à onda crescente de violência, com números significativos em cidades como Caxias (um salto de cinco mortes em 2000 para 62 homicídios em 2013, com pico de 85 mortes em 2012), a impressionante Presidente Dutra (de um para 37 homicídios, com pico de 44), Açailândia (de 11 para 36, com pico de 60 mortes em 2009), Pinheiro (de sete para 37), Chapadinha (de um para 16), Barra do Corda (de 3 para 32) e Balsas (de

dois para 27), só para citarmos cidades-polo regionais. Foi-se o tempo idílico e utópico, sempre lembrado pela memória social, em que “era possível dormir de portas abertas” no Maranhão (tema que foi transformado em mote de campanha do desastroso governo da oligarquia que ora se encerra).

Observa-se que não somente em Caxias, mas em grande parte das cidades do Maranhão, os jovens ainda sofrem com a violência e com a ausência de políticas públicas que diminuam essa onda exterminadora. Sobre isso Roseverckn admite que:

O Estado, que deveria garantir segurança pública e impedir formas de discriminação, tem se afastado dessas questões, principalmente no contexto do neoliberalismo, deixando-as a cargo das empresas privadas, e, com isso também contribui com suas políticas ou a ausência delas para o aumento da violência (2015, p. 111).

HOMICÍDIO: PRINCIPAL FORMA DE VIOLÊNCIA ENFRENTADA PELOS JOVENS EM CAXIAS-MA

O Maranhão em 2010 atingiu uma população de 6.574.789 habitantes, com densidade demográfica equivalente a 19,81 hab./km² (IBGE, 2010). Com o aumento da população e a falta de planejamento na sociedade, vários foram os problemas que surgiram dificultando a convivência social. O Brasil é um dos países onde há uma maior participação dos jovens quando se fala em violência. O Maranhão por sua vez é um dos estados do país que mais contribui com essa situação. Onde a juventude é o alvo desse processo. Os jovens são tanto vítimas, quanto os próprios autores. O envolvimento deles com práticas violentas é de forma direta. Vários são os meios utilizados para

a disseminação da violência, dentre eles os que mais se destacam são os homicídios, os acidentes de transporte e os suicídios, com destaque maior pra o homicídio, que é o tipo de violência mais frequente no Estado e na cidade de Caxias-MA.

De acordo com Waiselfisz (2014), os homicídios duplicaram-se no Nordeste na última década, com destaque negativo para o Maranhão, Bahia e Rio Grande do Norte, onde as taxas mais que triplicaram. A SMDH (2015, p.3) vem reforçar essa afirmativa: "Na década 2002-2012, o Estado do Maranhão apresentou o 3º maior crescimento do país na taxa de homicídios da população jovem (184,5%), abaixo apenas do Rio Grande do Norte (293,6%) e Bahia (249%)"

O homicídio é o fator que mais ganha destaque diante da violência enfrentada pela juventude maranhense. Onde a maior incidência é contra os negros. Vale destacar que a taxa de homicídios da população negra é bem superior à da população branca:

Entre os jovens, a diferença da taxa de homicídios entre brancos e negros foi mais acentuada: a taxa de jovens brancos cresceu 89,3%; no entanto, a taxa de homicídios de jovens negros cresceu mais que o dobro, 191,7%. Em outros termos, em 2012, para cada jovem branco vítima de agressão fatal foram mortos 2,9 jovens negros. [...] No período 2000-2012, quase a metade das vítimas de mortes violentas foram jovens negros (com idade entre 15-29 anos): 6.257 homicídios, perfazendo 47,1% do total. Esta tendência se manteve em 2013, com os jovens negros representando 49,2% das vítimas fatais: 1.044 homicídios, num total de 2.122 no estado. O crescimento da taxa de homicídios do Maranhão (176,6%) foi garantido em grande medida pela expansão das taxas de homicídio da população negra, em especial dos jovens (SMDH, 2015, p. 3).

A cada dia o índice de homicídio vem crescendo em todo o território do Estado, tanto na capital, quanto nos interiores do estado. No ranking de violência das capitais nordestinas, São Luís perde apenas para a capital do Estado do Rio Grande Norte, Natal:

Os dados da Grande São Luís acompanham e aprofundam as características perversas apontadas para o Maranhão. Em 2012, São Luís detinha a 6ª maior taxa de homicídios da população jovem dentre as capitais brasileiras, com 119,9 mortes por cem mil habitantes jovens. No decênio 2002-2012, a capital maranhense teve o 2º maior crescimento da taxa de homicídios dentre as capitais, com um aumento de 239,7%, abaixo apenas de Natal (RN), onde a taxa cresceu 316,4% (SMDH, 2015).

O envolvimento dos jovens com drogas e com o tráfico de armas contribui com o aumento da violência e principalmente, no crescimento dos homicídios. O extermínio de jovens vem se tornando uma prática comum no Estado. Eles estão perdendo suas vidas e seus sonhos da maneira mais cruel:

A taxa de homicídios entre os jovens negros de São Luís do Maranhão alcançou assombrosa e terrível cifra de 160,1 mortes por cem mil habitantes em 2012, uma taxa comparável a San Pedro Sula ("a cidade mais violenta do mundo"). Em termos proporcionais, para cada jovem branco morto na capital, foram mortos 6,5 jovens negros (SMDH, 2015).

De acordo com a SMDH (2014), levando-se em conta as duas categorias de raça: branca e negra entre 2002 e 2010, foram vítimas de homicídios 144.174 brancos, contra 272.422 negros. Isso representa que, nesse período, dentro o número geral de homicídios no Brasil, 34,5% das vítimas eram brancas, enquanto 65,1% eram negras. Considerando apenas a população jovem, essa diferença é ainda maior entre as categorias, os homicídios de jovens brancos corresponderam a 30,6%, enquanto os jovens negros, vítimas de homicídios foram 69,1%. Uma diferença abissal de 38,5%.

Algumas cidades maranhenses têm apresentado números preocupantes no ranking nacional de homicídios. No período de 2008 a 2012, nas cidades com mais de 10 mil habitantes, no ranking nacional Presidente Dutra ocupa a 24ª posição, Imperatriz a 74ª posição

e São Luís a 83ª posição. No ranking estadual, Presidente Dutra ocupa a 1ª posição, Imperatriz a 2ª posição e São Luís a 3ª posição (Waiselfisz, 2014). Essas três cidades são as que possuem os maiores números de casos de homicídios em todo o Estado e ocupam posições preocupantes no quadro dos municípios brasileiros. Realidade que vem crescendo e que preocupa os habitantes dessas cidades.

Os dados estatísticos fornecidos pela referida Sociedade Maranhense de Direitos Humanos e pela Secretaria Nacional da Juventude não incluem os índices de homicídios de jovens negros em Caxias. Apesar das notícias sobre tal prática serem veiculadas e publicadas em jornais da cidade, tais como: *Folha do Leste*, *Mirante* e *Band Caxias*. Em novembro de 2012, um jovem foi morto com um tiro na cabeça no Bairro Cangualeiro na Cidade de Caxias, tal incidente provocou grande comoção na população caxiense. O acusado não foi preso e várias pessoas fizeram, inclusive, protestos em frente ao Ministério Público em busca de justiça. Em setembro do mesmo ano, outro jovem foi morto saindo de uma escola, atropelado por um ônibus na zona rural da cidade, o veículo fez uma ultrapassagem indevida e matou o jovem de 16 anos.

Os números de homicídios são mais recorrentes contra os jovens negros e pouco frequentes entre os brancos. É o que se pode verificar na desproporcionalidade étnica entre os jovens mortos, por exemplo, em São Luís: "Em termos proporcionais, para cada jovem branco morto na capital, foram mortos 6,5 jovens negros" (SMDH, 2015). A partir dessa taxa apresentada, três perguntas centrais podem ser levantadas: Quais os índices de homicídio contra os jovens negros em Caxias-MA? Quais os principais fatores que contribuem para a disseminação do homicídio contra os jovens negros em Caxias-MA? Como estão sendo implantadas as políticas de segurança pública para o jovem negro viver em um ambiente mais seguro em Caxias-MA?

Até este momento as pesquisas documentais sobre processos criminais de homicídios nas segunda, terceira, quarta e quinta varas do Fórum Des. Arthur Almada Filho de Caxias-MA, revelaram respectivamente que:

Na 2ª Vara – No período de 01/01/2010 à 31/12/2014 ocorreram 296 homicídios. 26 em 2010 / 47 em 2011 / 59 em 2012 / 78 em 2013 / 86 em 2014/ 173 homicídios qualificados / 29 homicídios privilegiados / 94 homicídios simples. Destes 296, ainda não se sabe quantos foram contra jovens, 147 estão tramitando na justiça, 105 estão no status baixado, apenas 08 já foram julgados, 05 foram suspensos, 28 estão arquivados, 02 foram remetidos ao Tribunal de Justiça do Maranhão, TJ - MA, 01 está com o status distribuição.

Na 3ª Vara – No período de 01/01/2010 à 31/12/2014 ocorreram 260 homicídios. 34 em 2010 / 49 em 2011 / 50 em 2012 / 57 em 2013 / 70 em 2014/ 95 homicídio simples / 24 homicídios privilegiados / 141 homicídios qualificados. Destes 260, ainda não se sabe quantos foram contra jovens, 118 estão baixados, 50 estão tramitando, 08 foram remetidos ao TJ- MA, 45 arquivados, 28 suspenso, 11 foram julgados.

Na 4ª Vara – No período de 01/01/2010 à 31/12/2014 ocorreram 65 homicídios. 22 em 2010 / 20 em 2011 / 07 em 2012 / 08 em 2013 / 08 em 2014/ 33 homicídio qualificado / 24 homicídio simples / 08 homicídio privilegiado. Destes 65, ainda não se sabe quantos foram contra jovens, 31 estão arquivados, 07 foram julgados, 14 estão com o status baixado e 13 então tramitando.

Na 5ª Vara – No período de 01/01/2010 à 31/12/2014 ocorreram 34 homicídios. 00 em 2010 / 02 em 2011 / 08 em 2012 / 17 em 2013 / 07 em 2014 / 12 homicídio simples / 02 homicídios privilegiados / 20 homicídios qualificados. Destes 34, todos foram contra menores, jovens, 18 estão baixados, 11 estão tramitando, 03 arquivados, 02 suspensos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência verificada no território maranhense ao longo dos anos tem ganhado grandes agravamentos sociais e uma grande visibilidade no cenário nacional. Os fatores sociais são situações que mais colaboram no envolvimento dos jovens com a criminalidade e com a proliferação da violência. Observou-se que as desigualdades sociais, a pobreza, a falta de acesso à educação de qualidade e a falta de emprego são situações que favorece esse aumento da violência.

O estatuto da juventude torna a realização de políticas públicas especialmente dirigidas às pessoas entre 15 e 29 anos uma obrigação do Estado, independente da vontade de governos. Porém, a ausência dessas políticas, nacionais, estaduais e municipais, faz com que os jovens se envolvam com as ações violentas do meio social. Waiselfisz (2014, p. 157) completa:

Surge aqui evidência, em uns poucos locais, de que a violência homicida não constitui um fenômeno natural, um tsunami perante o qual só resta se proteger da melhor forma possível. Mas que políticas públicas sistêmicas podem frear e fazer retroceder rapidamente os níveis de violência.

O protagonismo da juventude vem sendo a cada dia reduzido. Os sonhos e as expectativas de vida de muitos jovens vêm sendo devastados fruto das ações criminosas. Observou-se que, uma grande parte dos jovens maranhenses estão perdendo as suas vidas muito cedo, de modo especial os jovens negros. A violência está avançando sobre a sociedade de forma desenfreada. Verificou-se a necessidade de se acompanhar mais de perto os tipos de violências mais frequentes entre os jovens, como o homicídio, os acidentes de transporte e os suicídios.

Verificou-se que não somente os jovens em Caxias, mas, os jovens de todo o Brasil são os que mais sofrem com a proliferação

do homicídio. De acordo com o Diagnóstico dos Homicídios no Brasil (2015, p.36), "os jovens com idade entre 15 e 29 anos estão no topo da pirâmide das mortes causadas por homicídio no país e o percentual de mortes dessa parcela da população chega a 52,9% do cômputo geral". O referido Diagnóstico dos homicídios no Brasil (2015, p.37) ao analisar a questão cor/raça acrescenta que, "quando os dados sobre os jovens são desagregados por cor/raça, esse percentual é ainda maior e mostra desproporção, com grande concentração de mortes para jovens negros, cuja taxa por 100 mil habitantes é de 79,4".

Desse modo, faz-se necessário que o Estado busque e encontre medidas para a amenização do problema. Pois, constatou-se que os jovens não possuem uma proteção jurídica adequada. A ausência de policiamento nos locais mais perigosos e a falta de segurança na sociedade é uma grande dificuldade. Segundo a SMDH:

O Maranhão perdeu um tempo precioso para organizar seu sistema de segurança, deixando de fazer investimentos estratégicos, como no aumento do efetivo das polícias, no aparelhamento da investigação científica, na construção de um sistema de inteligência integrado (2014, p. 106).

Para que se pudesse compreender a gravidade do problema, foram comparados dados estaduais, nacionais e internacionais. Pois, como um tipo de violência mais frequente entre os jovens, o homicídio deve ser acompanhado mais de perto e estudado com uma maior precisão. Para que haja um efetivo controle sobre ele. Observa-se que o Maranhão e a cidade de Caxias estão perdendo o seu rosto jovem com a prática de ações violentas, onde estes morrem e matam a cada dia.

Sentindo na pele a ausência de políticas públicas desenvolvidas no estado e na cidade de Caxias, os jovens encontraram no hip-hop uma saída para o enfrentamento da violência. A juventude não se entregando às práticas violentas da sociedade descobriu nesse movimento uma maneira diferente de superar os desafios do

seu cotidiano, como o desrespeito aos direitos que lhes são assegurados pela Constituição Federal, e desse modo, conseguir viver de uma maneira diferente e mais feliz.

Tendo em vista a ausência de um trabalho nesse estilo que pudesse conter tais informações, o objetivo principal deste artigo foi sistematizar e organizar dados sobre a violência, em especial o homicídio, na cidade de Caxias e apontar as principais causas que favorecem a violação do direito constitucional à vida dos jovens negros. Contudo, destaca-se que tal objetivo ainda não está finalizado, já que, esse é um trabalho minucioso que exige uma complexa sistematização e abordagem. Além disso, o problema se torna a cada dia uma bola de neve, crescente e sem políticas públicas eficazes para o controle da situação. Por isso, a pesquisa continuará, para que assim, possa ser construído um diagnóstico mais aproximado possível da realidade dos jovens na cidade de Caxias-Maranhão.

Preferiu-se nesse momento, ainda não trabalhar com tabelas estatísticas, já que, estas ainda se encontram em construção. Entende-se que esse trabalho será colaborativo, porém, as suas conclusões serão feitas por etapas, e a continuação da pesquisa torna-se necessária. Após o término da primeira fase da pesquisa, observou-se a dificuldade que Caxias enfrenta com a violência contra os seus jovens negros. Pois, eles são o alvo principal da violência na cidade, no estado e em todo o Brasil. Verificou-se ainda, que temos um longo caminho a percorrer para mudar a realidade preocupante dos jovens na cidade, para que eles possam gozar dos direitos que lhes são garantidos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da juventude. De acordo com esse Estatuto, vale relembrar tais direitos: cidadania, educação, igualdade, saúde, cultura, liberdade de expressão, segurança pública, justiça, profissionalização, trabalho, renda, desporto e lazer. Dentre estes direitos, o principal é o direito à vida. Que é o primeiro a ser violado diante do aumento da criminalidade e que tem privado a juventude de alcançar os demais direitos.

REFERÊNCIAS

- BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 22. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2008. 830p.
- BRASIL, Vademecum. **Código de Trânsito Brasileiro**. Lei Nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. São Paulo: Editora Rideel, 2009.
- CARDOSO, Ruth & SAMPAIO, Helena. **Bibliografia sobre a juventude**. São Paulo: Edusp, 1995.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. As Declarações De Direitos e as Normas de Direitos Humanos. *In: Elementos de teoria geral do Estado*. 27. ed. São Paulo: Saraiva 2007, p. 205-213.
- DAYRELL, Juarez; CARRANOPaulo **César R. Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **São Paulo, 2002**.
- FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral. Possibilidades e procedimentos**. São Paulo: FFLCH / USP, Humanitas, 2002.
- GOMES, Alexandre Travessoni. Direitos Humanos e Direito Penal. *In: GALUPPO, Marcos Campos. Constituição e Democracia*: fundamentos. Belo Horizonte: Fórum, 2009, p. 29-47.
- GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas. Rio de Janeiro: Editora Difel, 2000.
- MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 936p.
- SANTOS, Rosenverck Estrela. **Educação popular e juventude negra**: Um estudo da práxis político-pedagógica do movimento hip-hop em São Luís do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2015.
- SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Diagnóstico dos Homicídios no Brasil**. Brasília: 2015.
- SECRETARIA NACIONAL DE JUVENTUDE. Estatuto da Juventude. Brasília, 2013. SOARES, Luís Eduardo; GUINDANI, Miriam. *In: A violência do Estado e da sociedade no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: 2007.
- SOCIEDADE MARANHENSE DE DIREITOS HUMANOS. **Catirina**. Maranhão: São Luís, 2014.
- _____. **O extermínio da juventude negra no Maranhão**. São Luís: 2015.

TRINDADE JÚNIOR, Rudel Espíndola; NASSI, Carlos David. A miséria como causa de acidente e trânsito no Brasil. Rio de Janeiro. Universidade Estadual do Maranhão. **Revista de políticas públicas**. Maranhão: São Luís, 2014.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2010**. Brasília: Editora Instituto Sangari, 2010.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2011**: os jovens do Brasil. 1ª Edição. Brasília: Editora Instituto Sangari, 2011.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012**: a cor dos homicídios no Brasil. 1ª Edição. Brasília: Cebela, 2012.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2013**: homicídio e juventude no Brasil. Brasília: 2013.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2014**. Brasília: Editora Secretaria Nacional de Juventude, 2014.



9

Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro

HOMICÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA NO MARANHÃO:

**UMA VEDAÇÃO AO DIREITO
CONSTITUCIONAL À VIDA (2017-2019)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.9

RESUMO

Este artigo analisa o homicídio da juventude negra no Maranhão no período de 2017 a 2019, tomando-o como problema jurídico-constitucional relacionado à efetividade do direito fundamental à vida e à proteção internacional dos direitos humanos. Parte-se da compreensão de que a concentração de mortes violentas em jovens negros expressa padrões de vitimização seletiva associados a desigualdades históricas, racismo estrutural, precariedades urbanas e insuficiências de políticas públicas de prevenção, investigação e responsabilização. A pesquisa mobiliza revisão bibliográfica e análise documental, articulando literatura sobre racismo e juventude negra com a doutrina constitucional acerca dos direitos fundamentais e com parâmetros internacionais de direitos humanos. Como base empírica contextual, utiliza diagnósticos e relatórios institucionais sobre violência no Maranhão, que apontam dinâmicas territoriais e fatores associados à escalada de homicídios, como exclusão social, expansão urbana desordenada, conflito armado entre grupos criminais e limitações de recursos e infraestrutura da segurança pública. Sustenta-se que, quando a letalidade incide de modo persistente e desproporcional sobre um grupo social definido por raça/cor e faixa etária, há indícios de falhas estatais na garantia do direito à vida, especialmente em dimensões preventivas e protetivas, o que demanda leitura integrada entre Constituição, direitos humanos e políticas públicas. Conclui-se pela necessidade de estratégias intersetoriais que combinem prevenção social, qualificação da investigação, controle da letalidade estatal e políticas de oportunidades para juventudes periféricas, sob parâmetros de igualdade e dignidade da pessoa humana.

Palavras-chave: juventude negra; homicídio; maranhão; direito à vida; direitos fundamentais; direitos humanos.

INTRODUÇÃO

O homicídio da juventude negra constitui um problema público recorrente no Brasil, com implicações diretas para o campo jurídico-constitucional e para a agenda de direitos humanos, pois envolve seletividade social na produção de mortes evitáveis e na distribuição desigual de proteção estatal. No Maranhão, esse fenômeno adquire contornos específicos em razão de dinâmicas históricas de desigualdade, urbanização precária e fragilidades institucionais na prevenção e na investigação da letalidade, elementos reconhecidos em diagnósticos locais sobre criminalidade e exclusão social (IMESC, 2018; SMDH, 2018). A delimitação temporal de 2017 a 2019 permite analisar um ciclo recente de dados e debates públicos, sem confundir tendências de longo prazo com variações conjunturais.

Do ponto de vista empírico, o debate sobre letalidade juvenil no país é sustentado por séries estatísticas e relatórios que apontam a persistência de vitimização letal concentrada em jovens, com destaque para recortes de raça/cor e território. Estudos de referência no tema indicam que desde os anos 1980 ocorre intensificação de mortes violentas que atingem de modo desproporcional segmentos juvenis, exigindo leitura que articule fatores sociais, institucionais e territoriais (Cerqueira *et al.*, 2017). No âmbito maranhense, relatórios de monitoramento da violência e estudos de dinâmica espacial dos crimes reforçam que a violência letal se relaciona a processos de exclusão e a déficits de política pública, com impactos concentrados em periferias urbanas (SMDH, 2018; IMESC, 2018). Esses achados justificam o recorte do estado como unidade de análise.

No plano normativo, o direito à vida ocupa posição estruturante no ordenamento constitucional brasileiro, estando expressamente assegurado no caput do art. 5º da Constituição da República de 1988, e conecta-se à exigência de proteção estatal contra violações e riscos previsíveis. A literatura jurídica nacional distingue direitos fundamentais, positivados no texto constitucional, e direitos

humanos, afirmados em documentos internacionais com pretensão universal, diferença relevante para compreender obrigações internas e compromissos internacionais do Estado (Sarlet, 2017; Piovesan, 2013). Quando a letalidade se concentra de modo persistente em um grupo social, a discussão desloca-se para a suficiência das garantias formais e para a efetividade de mecanismos de proteção, investigação e responsabilização, em chave de direitos e deveres estatais (Barretto, 2019; Dallari, 2007).

A juventude, por sua vez, não é apenas uma categoria etária, mas também um recorte social atravessado por desigualdades, experiências de territorialidade e processos de estigmatização, o que exige definição técnica e delimitação operacional na pesquisa. O Estatuto da Juventude define como jovens as pessoas entre 15 e 29 anos, parâmetro utilizado neste artigo para padronizar o recorte e permitir diálogo com políticas públicas e estatísticas (BRASIL, 2013). A literatura sobre juventudes chama atenção para o jovem como sujeito social, cuja trajetória é condicionada por acesso a escolarização, trabalho, cultura e proteção social, variáveis decisivas para compreender exposição a riscos e conflitos (Dayrell, 2003; Esteves; Abramovay, s.d.). Ao incorporar o marcador raça/cor, o debate exige reconhecer que a juventude negra vivencia padrões específicos de discriminação e vulnerabilização (Camba, 2015; Gomes, 2012).

Neste estudo, o problema de pesquisa pode ser formulado nos seguintes termos: em que medida os homicídios de jovens negros no Maranhão, no período de 2017 a 2019, configuram violação ao direito constitucional à vida e quais elementos históricos, sociais e institucionais ajudam a explicar a persistência desse padrão? A hipótese de trabalho, em sentido analítico, é que a concentração de mortes em jovens negros indica insuficiência de proteção estatal em dimensões preventivas e reativas, combinando desigualdades estruturais com falhas de política pública e de resposta institucional. Essa hipótese dialoga com interpretações que relacionam vitimização letal, falta de oportunidades e processos de estigmatização social

da juventude, especialmente em contextos de desigualdade urbana (Cerqueira *et al.*, 2017; IMESC, 2018). O objetivo geral é analisar a relação entre a letalidade e o conteúdo normativo do direito à vida, articulando evidências e categorias jurídicas.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa de natureza qualitativa com apoio documental e bibliográfico, voltada a interpretar o fenômeno à luz de categorias jurídicas e de diagnósticos empíricos disponíveis em relatórios e estudos. O procedimento inclui revisão bibliográfica sobre racismo, juventude negra e violência, além de análise de marcos normativos de direitos humanos e fundamentais, com atenção à distinção conceitual entre direitos humanos e direitos fundamentais e às obrigações correlatas do Estado (Sarlet, 2017; Piovesan, 2013). Complementarmente, são mobilizados relatórios e publicações institucionais que descrevem dinâmicas de violência no Maranhão, como materiais do IMESC e da SMDH, para contextualizar padrões territoriais e fatores associados (IMESC, 2018; SMDH, 2018). O recorte temporal de 2017 a 2019 orienta a seleção e a leitura das evidências.

A estrutura do artigo organiza-se em quatro movimentos analíticos. Primeiro, apresenta-se uma base histórica e conceitual sobre racismo, juventude negra e homicídio, situando a formação social e os mecanismos de exclusão que atravessam a experiência negra no Brasil e no Maranhão. Em seguida, discute-se o direito à vida no campo dos direitos humanos e fundamentais, delimitando categorias e deveres estatais conforme a doutrina constitucional e internacional (Barretto, 2019; Sarlet, 2017). Na sequência, examina-se a vedação concreta ao direito à vida a partir de diagnósticos sobre violência letal no Maranhão, articulando fatores institucionais e sociais presentes na literatura e em relatórios locais (IMESC, 2018; SMDH, 2018). Por fim, discute-se a dimensão social da violência e formas de resistência juvenil, situando a análise em diálogo com pesquisas sobre juventude e cultura, sem perder a centralidade do problema jurídico-constitucional.

ABORDAGENS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS SOBRE A ORIGEM DO NEGRO: RACISMO, JUVENTUDE NEGRA E HOMICÍDIO

Inicialmente, busca-se tecer algumas definições sobre temáticas relevantes para o entendimento das discussões seguintes, dentre as quais destacam-se a história do negro no mundo e no Brasil ao longo dos anos, a segregação racial - ainda presente na sociedade -, alguns conceitos inerentes à própria juventude e/ou juventude negra, e apontamentos sobre o homicídio que esse público sofre. Nesse recorte, para que se possa entender a história do negro, torna-se relevante começar a abordagem tratando diretamente do contexto brasileiro, onde se verifica que foi com o processo de colonização que se deu a origem de toda essa exclusão social das pessoas de pele negra. Enfatizando a discussão a partir da conjuntura da América Latina, de modo *latu sensu*, Hernández (2017, p. 23) afirma que:

A América Latina tradicionalmente se orgulha de um passado sem leis de segregação racial ao estilo da legislação Jim Crow que vigorou nos Estados Unidos. Quando os latino-americanos avaliam as condições raciais de hoje, comparam-nas continuamente com a história de segregação racial estadunidense moldada pelas leis Jim Crow, e fazem afirmações como: 'Não existe um racismo violento como em outras partes do mundo, como o ne nazismo ou a segregação no sul dos Estados Unidos.'

Desse modo, pode-se apontar os Estados Unidos como a referência inicial da segregação racial na América Latina. Porém, não se pode negar que nos demais países há a presença marcante do racismo. No caso do Brasil, por exemplo, Hernández (2017, p. 85) aponta que "assim como no resto da América Latina, os indicadores socioeconômicos brasileiros mostram grandes desigualdades entre brasileiros brancos e negros, a despeito de os afrodescendentes

representarem 51,1% da população nos dados do censo de 2009". O autor ainda complementa (2017, p. 76) que "apesar de historicamente terem travado diversas batalhas pela independência e, em seguida, pela abolição da escravidão no período pós-colonial, os afro-descendentes de hoje continuam sendo um grupo marginalizado".

Nesse diapasão, há que se considerar que são os resquícios estadunidenses que influenciam a origem das questões sociais relativas ao negro em toda a América do Sul, da qual o Brasil não ficou de fora. Fuão (2001, p. 05) afirma que "o racismo constitui-se numa forte herança cultural deixada pelos colonizadores europeus nos Estados Unidos da América, caracterizando-se por ser um processo permanente em toda a história norte-americana". Porém, no Brasil, verifica-se que a discriminação racial, propriamente dita, inicia-se com a escravização dos africanos, da qual a formação histórica do país foi colocando o negro à margem da sociedade. É por meio do processo de colonização que a desigualdade racial ganhou força e houve uma perceptível diferenciação entre negros e brancos.

Foi com a vinda dos africanos ao Brasil é que no Maranhão, terceiro estado do país com a maior concentração de afrodescendentes, perdendo somente para a Bahia e o Pará, aconteceu em 1755 a introdução de escravos, com a fundação da Companhia de Comercio Grão-Pará e Maranhão pelo Marquês de Pombal, então ministro do Rei de Portugal D. João I (Mendes, 2013). Sendo o Maranhão um dos locais que mais recebeu escravos nesse período é que se justifica atualmente a presença maciça de negros, segundo Gomes (2013, p. 02) "o Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora". Destaca-se ainda que, segundo o último censo realizado pelo IBGE em 2010, a população negra maranhense representa 74% de todos os habitantes.

O processo de formação histórica do país e, principalmente, do estado do Maranhão corroboraram para o atual quadro de

diferenciação racial existente. Ademais, essa disparidade de etnias verificadas acaba por corroborar com as questões relativas às desigualdades sociais presentes no Maranhão, no Brasil e no mundo, a qual o negro é visto como um ser que carrega a presença marcante de uma história de racismo. Diante disso, é oportuno destacar ainda, o regime de segregação racial que foi o *Apartheid*, ocorrido na África do Sul. De acordo com Pinto (2007, p. 394), "a política de apartheid, ou segregação, foi institucionalizada na África do Sul em 1948 e legitimou um sistema totalitário de discriminação racial, espacial, jurídico, político, econômico, social e cultural".

Etimologicamente, o termo *apartheid* significa separação. Assim, tem-se que esse foi um regime de segregação racial instituído de forma jurídica, a qual reunia um conjunto de Leis, onde se destacam as de Terras (1993), dos Nativos (1923), da Imoralidade (1927), do Casamento (1949) e da Educação (1953). Desde esse momento verificou-se na África do Sul uma clara divisão de raças e o início de uma grande divisão social, que se perdura até os dias atuais. Nas palavras de Melo (2013, p. 02) "o *apartheid* era um sistema de governo que garantia a supremacia branca sobre os negros e mestiços os quais eram vistos como seres "inferiores"".

Feitam essas considerações iniciais, faz-se necessário conduzir a discussão para o âmbito da conceituação do termo juventude e/ou juventude negra. Uma vez que é relevante esse recorte, para que se possa perceber mais a frente à violência sofrida por esse grupo social. Definir o que é juventude não é tarefa fácil, principalmente, quando se refere a um recorte específico, qual seja a juventude negra. Dito isto, há que se levar em consideração em primeiro plano, que o Estatuto da Juventude promulgado em 2013, buscou delimitar as pessoas que integram a juventude, levando em consideração a faixa etária. De acordo com o referido diploma legal, lei 12.852/13, no seu artigo 1º, § 1º, "são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade" (BRASIL, Lei 12.852, 2013).

Assim, verificou-se a preocupação do legislador em trazer o recorte etário a qual se encaixa a juventude. Embora o artigo 1º do Estatuto da Juventude vá de encontro com o Estatuto da Criança e do Adolescente, quando este define adolescente, afirmado no artigo 2º que é "[...] adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade" (BRASIL, Lei, 2013), esse é o conceito mais utilizado para definir o termo juventude. Porém, o autor Camba (2015, p. 24) ressalta que "a juventude negra é identificada, nas análises de diferentes especialistas, como uma juventude que mora na periferia das cidades, uma vez que é mais atingida pela desigualdade socioeconômica".

Considera-se que a juventude negra é aquela inserida no contexto de etnia, caracterizada pelos aspectos já discutidos e que tem uma identificação biológica e física. Dito isto, considerando esses conceitos, abordagens e definições, o termo juventude a qual será utilizado ao longo deste trabalho é o definido pelo Estatuto da Juventude, que leva em consideração a faixa etária. Na presente discussão serão analisados jovens os que se amoldam no recorte etário de 15 a 29 anos, especificamente, aqueles que etnicamente possuem ou se autodeclaram de pele negra.

Por outro lado, conduzindo a temática para o enfoque da violência que a juventude negra vem sofrendo, podemos conceituar o genocídio como a exterminação de determinado grupo social, por razões e diferenças de raça, nacionalidade, religião e especificamente por questões étnicas. Assim, Goiz (2016, p. 01) aponta que "o genocídio da juventude negra no Brasil é um fato social recorrente, ainda que a mídia e outros aparelhos ideológicos de Estado constantemente tentem omitir". O genocídio da juventude negra se apresenta como institucionalizado e que tem sujeito social, classe, cor e localização, específicos.

O DIREITO À VIDA NA CONCEPÇÃO JURÍDICA DOS DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS

Nesse momento, partir-se-á para uma análise jurídica sobre o direito à vida da juventude negra, de acordo com a ótica dos direitos constitucionais, fundamentais e humanos desse público. Assim, faz-se necessário diferenciar e apontar o que são direitos humanos e fundamentais. De acordo com Barretto (2019, p. 23) “é possível definir direitos humanos como conjunto de direitos que materializam a dignidade humana; direitos básicos, imprescindíveis para a concretização da dignidade humana”. O autor ainda complementa que essa definição pode ser utilizada para definir direitos fundamentais, uma vez que estes também são imprescindíveis, veja-se:

Ocorre que essa definição também pode ser aplicada à expressão “direitos fundamentais”, que igualmente são direitos imprescindíveis para materialização da dignidade humana, daí cabendo perquirir se haveria alguma diferença entre direitos fundamentais e direitos humanos.

Assim sendo, pode-se dizer que os direitos fundamentais revelam a positivação da ordem constitucional de um país, ao passo que os direitos humanos se referem à positivação dos direitos na órbita internacional, acoplando vários países. Para endossar a discussão Ingo Sarlet (2017, p. 332) aponta o seguinte:

De acordo com o critério aqui adotado, o termo “direitos fundamentais” se aplica àqueles direitos (em geral atribuídos à pessoa humana) reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão “direitos humanos” guarda relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional,

e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e em todos os lugares, de tal sorte que revelam um caráter supranacional (internacional) e universal.

Com esse posicionamento o autor afirma existir uma diferenciação clara entre as duas terminologias, “em face dessas constatações, verifica-se que as expressões “direitos fundamentais” e “direitos humanos”, em que pese sua habitual utilização como sinônimas, se reportam, por várias razões, a significados em parte distintos” (2017, p. 333). Aponta ainda, que os direitos humanos estão consagrados e reconhecidos na ordem internacional e os fundamentais estão concebidos na esfera constitucional.

Sobre a temática, à luz da Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU (Organização das Nações Unidas) de 1948, os direitos humanos pela primeira vez foram positivados em um documento internacional, o que caracteriza um importante avanço. As principais características deste documento foram a interdependência e indivisibilidade dos países, no que diz respeito aos direitos e obrigações. O seu artigo II expõe que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Essa Declaração de Direitos visou garantir os direitos do homem internacionalmente, de modo a preservar a sua dignidade. Portanto, os direitos humanos positivam os anseios morais e políticos das populações, de acordo com o período atual e histórico em que se vive, de modo a garantir uma vivência justa, igualitária e digna. Esses direitos ganharam força e foram amplamente difundidos e aprimorados a partir da Segunda Guerra Mundial, ocorrida no período de 1939 a 1945, quando os Estados internacionais passaram a ter responsabilidades e obrigações na órbita internacional. Nas palavras de Piovesan (2013, p. 87):

É justamente sob o prisma da reconstrução dos direitos humanos que é possível compreender, no Pós-Guerra, de um lado, a emergência do chamado Direito Internacional dos Direitos Humanos, e, de outro, a nova feição do Direito Constitucional ocidental, em resposta ao impacto das atrocidades então cometidas.

Os direitos humanos visam resguardar os direitos dos cidadãos, de forma que é dever dos países proteger e respeitar, principalmente, no que se refere aos direitos das minorias e das classes historicamente colocadas às margens da sociedade, como é o caso das populações negras. Os direitos fundamentais, por sua vez, refletem as necessidades e garantias de um povo, dentro de um país no âmbito de sua constituição. Dito isto, é que Oliveira (2017, p. 411) afirma “o direito à vida é o primeiro e mais importante dos direitos fundamentais, devendo o Estado proteger a vida de maneira global, inclusive a vida uterina, além de viabilizar a subsistência dos necessitados”.

Nessa perspectiva, destaca-se que o direito à vida da Juventude negra é tanto direito fundamental, quanto direito humano, uma vez que deve estar previsto e resguardado na Constituição de um país e nos documentos de ordem internacional. De acordo com a Carta Magna do Brasil, esse direito está positivado na forma de direito fundamental, logo no artigo 5º, *caput*, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes”. A função primordial da Constituição foi de impedir qualquer forma de violação a esse direito primeiro. Ademais, o inciso X, deste mesmo artigo ainda prevê a proteção a vida particular, expondo que “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”.

Com base nisto, verifica-se que o poder constituinte originário visou à positivação de proteções aos arbítrios do Estado e dos

demais indivíduos à vida particular dos seres humanos. Em contraponto a essa intenção de proteção à vida por parte do legislador, Goés (2018, p. 140) adverte que:

Sem embargo de sua densidade democrática, o constitucionalismo liberal, marcado pela busca da igualdade formal perante a lei, foi incapaz de garantir vida digna para todos, gerando, ao contrário, grande concentração capitalista de renda e significativa exclusão social.

Com isso, percebe-se que a legislação não foi suficiente para resguardar o direito à vida da população, de modo que a juventude negra é o público que mais sofre com essa ausência de proteção. Diante disso, é necessário retornar ao artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e observar que este tem como um dos principais fundamentos, o da dignidade da pessoa humana. Assim, é dever do Estado promover uma vida digna a todos e a resguardá-la de qualquer forma de violação, criando e implementando políticas públicas que corroborem para essa proteção.

Mesmo diante dessa necessidade de proteção a vida e a igualdade entre as pessoas, constata-se que até os dias atuais existe uma segregação racial entre negros e brancos, onde a população de pele negra ainda tem que suportar inúmeras agressões e uma forte negação dos seus direitos na sociedade. Neste país de 519 anos, 388 foram de escravidão. Assim, Barretto (2019, p. 357) destaca que “no contexto atual dos direitos humanos, a igualdade racial recebe atenção especial, sendo objeto de proteção específica na ordem internacional e também na ordem interna brasileira”. Ademais, remete-se ao artigo 3º da Constituição do Brasil, que positiva como fundamento da República Federativa, no seu artigo 3º, inciso III, a necessidade de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Nesta análise, merece ser destacado que parte desses homicídios são cometidos pelo próprio Estado, por meio da figura

dos policiais. Camba alerta que “a Polícia Militar (PM) costuma ter, como prática, uma abordagem dura e violenta contra os jovens negros, “aparentemente” suspeitos de práticas criminosas devido a sua raça/cor”. Tal problemática terá uma análise minuciosa no próximo tópico, na qual serão abordados os dados que refletem a violência no Maranhão e como a juventude negra está tendo sua vida ceifada. De modo que essas condutas têm os privado de exercer o seu direito constitucional, fundamental e humano à vida.

A VEDAÇÃO AO DIREITO CONSTITUCIONAL À VIDA DA JUVENTUDE NEGRA NO MARANHÃO

A violência sempre foi um dos grandes problemas enfrentados pela sociedade, desde os primórdios da humanidade. Como já explanado, o racismo e a segregação racial sempre estiveram, historicamente, presentes no meio social, a qual se verifica a necessidade de sua superação. Atualmente, a juventude negra é um dos grupos sociais e étnicos que mais sofre com essa gama de violência, da qual o Maranhão ganha destaque quando se trata deste assunto. Várias são as formas de negação de direitos que os jovens de pele negra sofrem, dentre os quais se destacam o homicídio, os acidentes de trânsito e o suicídio, que respectivamente representam as três principais formas de vedação ao direito à vida. Segundo os dados do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos – IMESC (2018, p. 14):

De tal modo, é sabido que a violência deve ser analisada por meio de diversas frentes, aspectos e contextos. Observa-se que o estado do Maranhão inserida em um contexto de altos níveis de exclusão social, que em suas várias acepções cria as condições para o permanente recrutamento de novos ‘soldados’ para o crime.

Assim sendo, nesta seção, serão analisados os aspectos e dados sobre o homicídio, que estampa a marca da segregação racial e do racismo que a juventude de pele negra carrega, sobretudo no Estado do Maranhão. A SMDH (Sociedade Maranhense de Direitos Humanos) (2018, p. 03) adverte que em relação a mortes violentas “o Maranhão, até então, ostenta a 3ª maior taxa de crescimento do país, depois do Rio Grande do Norte (232%) e Sergipe (134,7%)”. Essa conjuntura reflete a grande problemática que o estado tem enfrentado e os desafios a serem superados para o seu enfrentamento.

Fazendo um paralelo da violência a partir do cenário nacional, o Atlas da violência do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) de 2017 aponta que “segundo o Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde, em 2015 houve 59.080 homicídios no Brasil – o que equivale a uma taxa por 100 mil habitantes de 28,9”. Uma quantidade considerável de mortes e que aumenta bastante os índices de violência. Segundo Cequeira et al (2017, p. 25) “desde 1980 está em curso no país um processo gradativo de vitimização letal da juventude, em que os mortos são jovens cada vez mais jovens”. Sendo que, neste cenário, os jovens negros são as principais vítimas.

De acordo com os dados do IBGE (2010) o Maranhão possui 6.574.789 habitantes, com estimativa de 7.075.181 para o ano de 2019. Diante desse número populacional, os índices de criminalidade são elevados, principalmente, por conta do crescimento habitacional desorganizado. A crescente onda de violência experimentada pelo estado ao longo dos anos, fez com que algumas cidades ocupassem o topo do ranking a nível nacional, a SMDH (2018, p. 05) aponta “em 2015, São José de Ribamar foi a 4ª cidade mais violenta do país, depois dos municípios de Altamira (PA), Lauro de Freitas (BA) e Nossa Senhora do Socorro (SE), segundo o Atlas da Violência”.

O referido dado se destaca a partir do deslocamento urbano para outras áreas sem o acompanhamento de segurança e de políticas públicas. A SMDH ainda complementa “na periferia, a juventude

pobre e negra é vítima e protagonista principal dessa violência, como denunciam os dados sobre a violência na região metropolitana". No que se refere a esse impasse o IMESC (2018, p. 30) explica, "os dados acima demonstram que é preciso avançar para além do senso comum da criminalização dos jovens, entendendo que tal discussão perpassa por uma série de questões inerentes aos problemas urbanos que vivenciamos". Verifica-se que a expansão das áreas urbanas sem planejamento é um fator negativo no que diz respeito à qualidade de vida e contribui para o aumento do quadro de homicídios.

O Atlas da violência de 2017 aponta uma diminuição dos índices de violência, porém, os números observados ainda são preocupantes. Por outro lado, o Atlas da violência de 2018 (p. 21) volta a trazer um alto crescimento nos índices de homicídios no Brasil, "segundo o Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde (SIM/MS), em 2016 houve 62.517 homicídios no Brasil. Isso implica dizer que, pela primeira vez na história, o país superou o patamar de trinta mortes por 100 mil habitantes (taxa igual a 30,3)". Volta-se a vivenciar um contínuo crescimento de vitimização da população, na qual as mortes aumentam consideravelmente, sendo que o país é considerado atualmente como um dos mais violentos do mundo.

De acordo com o IMESC (2018, p. 09) a origem desse crescimento dos índices de homicídio e violência pode ser explicada:

Considerando que o Maranhão se torna reflexo dessa realidade, busca-se visualizar os múltiplos fatores que explicam a escalada de violência no Estado e neste relatório de forma específica na capital maranhense. Entre estes fatores, destaca-se o crescimento do tráfico de drogas e a crise do sistema prisional do Estado, em um contexto de migração das facções criminosas com origem na região Sudeste do país. Por outro lado, não se pode desconsiderar as restrições operadas a partir dos escassos recursos destinados nas últimas duas décadas ao sistema de Segurança Pública do Estado, consolidando o insuficiente efetivo policial, além de infraestrutura inadequada e déficit de viaturas e armamento.

Constata-se, a partir da interpretação deste pensamento, que esses fatores corroboram com a violência, sendo que além do crescimento do tráfico de drogas e da crise dos presídios, o Estado não oferece as políticas necessárias. O recém-publicado Mapa da violência de 2019 aponta o crescimento contínuo dos homicídios no país, de acordo com ele (p. 03):

Segundo os dados oficiais do Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde (SIM/MS), em 2017 houve 65.602 homicídios² no Brasil, o que equivale a uma taxa de aproximadamente 31,6 mortes para cada cem mil habitantes. Trata-se do maior nível histórico de letalidade violenta intencional no país.

Em meio a esse contexto nacional, o Maranhão, de acordo com o Atlas de 2017, obteve uma variação de crescimento da taxa de homicídios de 130% no período de 2005 a 2015 (IPEA, 2017). Segundo o Atlas de 2018, quando levado em consideração o período de 2006 a 2016, essa variação sobe para 148,5%, o que caracteriza uma elevação das taxas ao longo dos anos. Os jovens estão sendo protagonistas desses dados violentos por todo o estado, onde os homicídios decorrem da ausência de políticas públicas e da proliferação das drogas e da criminalidade.

Outro ponto que merece destaque é a violência policial praticada contra a população jovem e negra. No que se refere a essa problemática de violência Camba (2018, p. 27) problematiza: "por que motivo o critério raça/cor "negra" define, numa abordagem policial, se a pessoa é ou não suspeita, e isso pode levar à morte? É comum vermos alegações de legítima defesa, por parte de policiais, em confrontos com o crime organizado". Diante disso, a autora propõe que em muitos casos as abordagens policiais são seletivas e a figura da legítima defesa é a principal alegação utilizada pelos profissionais para justificar o extermínio. Camba (2015, p. 28) denuncia que "o grande desprezo à vitimização da juventude negra nos leva a crer na existência do racismo institucional, porque há o pressuposto de

que os homicídios, muito pouco investigados, foram praticados pelo poder público no cumprimento de seu dever”

Além disso, não se pode omitir, que além da falta de escolaridade, a falta de emprego e de oportunidades laborais outras causas que influenciam para o envolvimento na criminalidade e consequentemente, a perda da vida. Esses impasses são relevados no próprio mapa da violência, a qual Cerqueira *et al.* (2017, p. 26) explica:

O drama da juventude perdida possui duas faces. De um lado a perda de vidas humanas e do outro lado a falta de oportunidades educacionais e laborais que condenam os jovens a uma vida de restrição material e de anomia social, que terminam por impulsionar a criminalidade violenta.

Esses dados chamam a atenção para as autoridades públicas e para a sociedade civil, de modo que, estes devem unir forças para erradicar o crescimento da violência de um modo geral. Desse modo, este trabalho ao mesmo tempo em que alerta sobre os dados assustadores da violência no estado do Maranhão, principalmente, o homicídio, serve como base para a elaboração de políticas públicas de enfrentamento. A juventude clama pelo direito à vida e pela proteção dos seus direitos fundamentais e humanos. Por fim, Camba (2015, p. 29) afirma que “o jovem negro é duas vezes vítima de violação de seus direitos: primeiro, quando é discriminado por sua cor/raça e, segundo, quando, por este mesmo motivo, perde sua vida”. Verifica-se que o extermínio da Juventude Negra do Maranhão faz parte do cotidiano social e, que a necessidade de atuação da sociedade e do estado deve acontecer urgentemente, para que o homicídio deixe de ser uma vedação ao direito constitucional à vida desse público.

FATORES SOCIAIS QUE CONTRIBUEM COM A VIOLÊNCIA NO MARANHÃO E O HIP-HOP COMO RESISTÊNCIA JUVENIL

A falta de escolaridade e o desemprego são circunstâncias que cooperam com a pobreza e a miséria entre os jovens negros e contribuem também, no envolvimento com o mundo do crime. Diante de tantos preconceitos vividos pelos jovens negros e pelos hip-hop-pianos, Santos (2015, p. 252) nos diz que “o hip-hop maranhense tem servido de base propulsora para uma transformação na concepção de mundo das pessoas envolvidas em seu campo de ação”.

Atualmente, estamos diante de um extermínio de jovens que morrem e que matam. Sem oportunidades de trabalho, educação, cultura, lazer e melhores oportunidades de vida, eles acabam se envolvendo com o mundo do crime. Um dos fatores que mais enfraquece a juventude em todo o território brasileiro e principalmente no Maranhão é a distribuição desigual de renda. As péssimas condições financeiras que os jovens vivem no Estado são bastante preocupantes, o que dificulta uma vida de qualidade e também favorece o envolvimento com a violência.

O movimento hip-hop nasceu nos Estados Unidos em 1970, vindo para o Brasil em 1980 e ganhando força, sobretudo no Maranhão e em São Luís, no ano de 1990 é um importante movimento que proporciona entender a juventude negra, objeto de estudo da nossa pesquisa. O hip-hop chegou ao Maranhão, precisamente em São Luís, no ano de 1980, por meio de discos, filmes, vídeos e revistas, foi quando os jovens maranhenses tiveram o primeiro acesso com o movimento e passaram a se envolver com ele (Rosenverck, 2015, p. 101).

Apesar do preconceito social, vale lembrar que o hip-hop é uma importante ferramenta de melhoria social na vida de muitos

jovens pobres e negros das periferias das cidades, pois, contribui inclusive, para o acesso de muitos deles ao ensino superior. Já que, ao adentrar para esse movimento grande parte desses jovens procuram se inserir no Ensino Superior para realizar pesquisas sobre hip-hop e resistirem às críticas que recaem sobre essa manifestação cultural. Por isso, os cursos mais procurados por eles são os das áreas de Humanas e Ciências Sociais, com destaque para História (Rosenverck, 2015, p. 218).

Sem outra saída para uma vivência pacífica, os jovens negros acabam encontrando no hip-hop uma opção diferenciada da sociedade, acabam unindo-se por comungarem dos mesmos ideais. E essa união favorece até mesmo, uma importante força social e política. Por fim, Santos (2015, p. 288) conclui que o hip-hop pode levar a juventude negra e pobre a organizar-se, a conscientizar-se e a mobilizar-se para interferir na realidade, como também pode ser apenas uma forma de lazer e diversão desvinculada de qualquer posição engajada, como ocorre em muitos lugares pelo país afora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu demonstrar que o homicídio da juventude negra no Maranhão, no período de 2017 a 2019, não pode ser compreendido apenas como fenômeno criminal isolado, mas como questão estrutural que envolve dimensões históricas, sociais e jurídicas interligadas. A concentração de mortes violentas em jovens negros revela padrão persistente de vitimização seletiva, que exige leitura articulada entre desigualdade racial, precariedade urbana e insuficiência de políticas públicas de prevenção e proteção. Os dados e diagnósticos mobilizados indicam que a letalidade não se distribui de forma aleatória, mas acompanha

marcadores sociais específicos, especialmente raça/cor, faixa etária e território (Cerqueira *et al.*, 2017; IMESC, 2018).

Do ponto de vista jurídico-constitucional, o direito à vida ocupa posição nuclear na ordem constitucional brasileira, sendo pressuposto para o exercício de todos os demais direitos fundamentais. Quando determinado grupo social experimenta níveis reiterados de mortalidade violenta sem resposta estatal eficaz, coloca-se em questão a efetividade do art. 5º da Constituição de 1988 e a concretização do princípio da dignidade da pessoa humana, previsto no art. 1º, inciso III. A distinção entre direitos fundamentais e direitos humanos, conforme delineada pela doutrina, reforça que a obrigação de proteção é simultaneamente interna e internacional, vinculando o Estado brasileiro tanto à sua Constituição quanto aos compromissos assumidos no plano global (Sarlet, 2017; Piovesan, 2013).

A discussão histórica e conceitual sobre racismo e juventude negra evidenciou que a violência letal atual não pode ser dissociada de processos de exclusão e marginalização que marcam a formação social brasileira e, de modo específico, a realidade maranhense. A herança da escravidão, a persistência de desigualdades socioeconômicas e a estigmatização territorial compõem um contexto no qual jovens negros figuram como população mais exposta a riscos e menor acesso a oportunidades educacionais e laborais (Camba, 2015; Gomes, 2012). Essa combinação amplia vulnerabilidades e contribui para o envolvimento em dinâmicas de violência, seja como vítimas, seja como participantes de conflitos armados urbanos.

No âmbito da segurança pública, relatórios institucionais apontam que fatores como expansão urbana desordenada, fortalecimento de organizações criminosas e limitações estruturais do sistema prisional e policial influenciam a escalada de homicídios no estado (IMESC, 2018; SMDH, 2018). Todavia, tais fatores não afastam a responsabilidade estatal de formular e implementar políticas públicas baseadas em evidências, com foco em prevenção social da violência,

qualificação da investigação criminal e controle da letalidade estatal. A ausência ou insuficiência dessas medidas compromete a dimensão protetiva do direito à vida, especialmente quando se observa padrão de impacto desproporcional sobre jovens negros.

Dessa forma, sustenta-se que a persistência de homicídios da juventude negra configura indício de vedação prática ao direito constitucional à vida, na medida em que a proteção formal prevista na Constituição não se traduz em garantia efetiva de sobrevivência e segurança para esse segmento populacional. A superação desse quadro demanda estratégias intersetoriais que integrem educação, trabalho, cultura, urbanismo e segurança pública, sob perspectiva de igualdade racial e redução de vulnerabilidades. Não se trata apenas de ampliar repressão penal, mas de reorientar políticas estruturais que enfrentem as causas sociais e institucionais da violência.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento do homicídio da juventude negra no Maranhão exige compromisso institucional consistente com a efetividade dos direitos fundamentais e humanos, bem como monitoramento permanente de indicadores e avaliação de políticas públicas. A proteção do direito à vida deve ser entendida como dever prioritário do Estado e como parâmetro de legitimidade democrática, sobretudo quando se trata de grupos historicamente marginalizados. A consolidação de uma cultura jurídica comprometida com igualdade material e responsabilização estatal constitui passo indispensável para que a garantia constitucional à vida deixe de ser promessa normativa e se converta em realidade concreta para a juventude negra maranhense.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, Rafael. **Direitos Humanos. 9ª Edição.** Editora Juspodivm. Bahia: 2019.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional.** 33. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2018.

BRASIL. **Estatuto da juventude** [recurso eletrônico]: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata. – 4. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

CAMBA, Salete Valesan. **População Negra**. Brasília: 2015.

CERQUEIRA, Daniel; *et al.* **Atlas da violência 2017**. Rio de Janeiro: 2017.

CERQUEIRA, Daniel; *et al.* **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro: 2018.

CERQUEIRA, Daniel; *et al.* **Atlas da violência 2019**. Rio de Janeiro: 2019.

DALLARI, Dalmo de Abreu. As Declarações De Direitos e as Normas de Direitos Humanos. *In*: **Elementos de teoria geral do Estado**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Minas Gerais: 2003.

ESTATUTO da criança e do adolescente. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Mirian. **Juventude, Juventudes**: pelos outros e por elas mesmas. Rio de Janeiro.

FERREIRA, Ana Teresa Ramos; *et al.* **O Brasil na década dos afrodescendentes**: Reconhecimento, Justiça, Desenvolvimento e Igualdade de Direitos. São Luís: 2017.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral. Possibilidades e procedimentos**. São Paulo: FFLCH / USP, Humanitas, 2002.

FUÃO, Juarez Jose Rodrigue. **Colonização e racismo nos estados unidos da américa**. Rio Grande: 2001.

GAIOSO, Lorena Galvão. **Análise da importância das políticas públicas para a juventude negra maranhense**. São Luís: UFMA, 2015.

GÓES, Guilherme Sandoval. **Direito constitucional avançado**. Rio de Janeiro: SESES, 2018.

GOIZ, Juliana de Almeida. **Das teorias racialistas ao genocídio da juventude negra no Brasil contemporâneo**: algumas reflexões sobre um país nada cordial. Santo Amaro: 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. Minas Gerais: 2012.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia De Paula. **Pedagogia da crueldade**: racismo e extermínio da juventude negra. Belo Horizonte: 2018.

HERNÁNDEZ, Tanya Katerí. **Subordinação racial no Brasil e na América Latina**: o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Civis / Tanya Katerí Hernández; tradução Arivaldo Santos de Souza, Luciana Carvalho Fonseca. – Salvador: EDU FBA, 2017.

IMESC, Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Relatório dinâmica espacial dos crimes violentos no município de São Luís**. São Luís: 2018.

MELO, Aldina da Silva. **Em tempos de segregação na África do sul**. Natal: ANPUH, 2013.

MENDES, Ingrid Janne Belfort. **Identidades, sujeitos e nações africanas no Maranhão do século XIX**: o passaporte como objeto de análise. Natal: 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Rio de Janeiro: 2003.

OLIVEIRA, Erival da Silva. **Prática Constitucional**. 2018.

PEQUENO, Letícia Sampaio. **Construção sobre o perfil identitário dos (as) jovens negros (as) atendidos (as) pelo CUCA CHE GUEVARA em Fortaleza (CE)** - reflexões sobre a questão étnico-racial e juventude. São Luís: UFMA, 2013.

PINTO, Simone Martins Rodrigues. **Justiça Transicional na África do Sul**: Restaurando o Passado, Construindo o Futuro. Rio de Janeiro: 2007.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. – 14. ed, rev. e atual. – São Paulo : Saraiva, 2013.

Repertório bibliográfico sobre a condição do negro no Brasil [recurso eletrônico] / [coordenadores: Raphael Cavalcante e Clarissa Estrêla; organizadores: Jair Ferreira e Simone Suganuma; colaboradores: Priscilla Arruda... *et al.*]. – Reimpressão. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. – (Série fontes de referência; n. 1 PDF)

SARLET, Ingo Wolfgang. **Curso de direito constitucional**. – 6. ed. – São Paulo: Saraiva, 2017.

SANTOS, Rosenverck Estrela. **Educação popular e juventude negra:** Um estudo da práxis político-pedagógica do movimento hip-hop em São Luís do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2015.

SMDH, Sociedade Maranhense de Direitos Humanos. **Monitoramento da Violência no Maranhão.** São Luís: 2018.

SMDH, Sociedade Maranhense de Direitos Humanos. **O extermínio da juventude negra no Maranhão.** São Luís: 2015.

SMDH, Sociedade Maranhense de Direitos Humanos. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: 2019.



10

Andrezza Valentina Almeida da Costa

Simone Silva de Silveira

Agatha Lorrana de Oliveira Cardoso

Shirli Mendonça Marques

GOVERNANÇA EM REDES INTERORGANIZACIONAIS:

O QUE É - O QUE NÃO É

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.10)

RESUMO

A governança de redes interorganizacionais consolidou-se como categoria central na área de Administração para explicar formas de coordenação entre organizações autônomas que enfrentam interdependência de recursos, incerteza ambiental e necessidade de ação coletiva. Entretanto, a difusão do conceito produziu uso impreciso, confundindo rede com parceria eventual, governança com mera estrutura formal e colaboração com ausência de conflito. Este artigo tem como objetivo delimitar conceitualmente o que é e o que não é governança em redes interorganizacionais, com base na literatura clássica e contemporânea do campo. A análise parte de três eixos teóricos: dependência de recursos, mecanismos de coordenação e modelos estruturais de governança de redes. Em seguida, examina equívocos recorrentes na aplicação do conceito, distinguindo redes de hierarquias ampliadas, de contratos bilaterais e de fóruns sem mecanismos decisórios. O artigo sustenta que governança em redes é um arranjo estruturado de coordenação entre organizações interdependentes, sustentado por mecanismos formais e relacionais, com padrões definidos de tomada de decisão e *accountability*. A contribuição reside em oferecer critérios analíticos operacionais para pesquisadores e gestores, evitando a banalização do termo e fortalecendo sua utilidade explicativa na Administração.

Palavras-chave: redes interorganizacionais; governança; coordenação; interdependência; administração.

INTRODUÇÃO

A expansão das redes interorganizacionais nas últimas décadas está associada a transformações estruturais no ambiente organizacional. Organizações públicas, privadas e do terceiro setor passaram a atuar em contextos caracterizados por crescente interdependência de recursos, complexidade técnica e pressão por resultados que ultrapassam capacidades individuais. Nesse cenário, a coordenação entre organizações tornou-se não apenas desejável, mas necessária para viabilizar projetos, políticas e serviços.

A literatura organizacional reconhece que organizações não operam isoladamente, mas inseridas em ambientes compostos por múltiplos atores dos quais dependem para obter recursos críticos. Pfeffer e Salancik (1978) demonstraram que organizações são condicionadas por dependências externas e que relações interorganizacionais constituem estratégias para reduzir incerteza e estabilizar fluxos de recursos. Essa perspectiva desloca a análise da organização isolada para o sistema de relações que a sustenta.

Ao mesmo tempo, estudos sobre embeddedness, especialmente em Granovetter (1985), evidenciam que transações econômicas e institucionais são estruturadas por relações sociais. A coordenação, portanto, não pode ser explicada exclusivamente por hierarquia formal ou por contratos de mercado. Entre esses dois polos, emergem arranjos organizacionais híbridos, nos quais múltiplas organizações articulam decisões, compartilham informações e distribuem responsabilidades.

No campo da Administração Pública e da Teoria Organizacional, o conceito de governança em redes foi sistematizado por Provan e Kenis (2008), que analisaram diferentes formas estruturais de coordenação em redes interorganizacionais. Paralelamente, Ansell e Gash (2008) examinaram governança colaborativa como processo deliberativo entre organizações públicas e não estatais.

Emerson, Nabatchi e Balogh (2012) propuseram modelo integrativo que conecta condições iniciais, dinâmica colaborativa e resultados.

Apesar desse desenvolvimento teórico consistente, o termo “governança em rede” passou a ser utilizado de forma ampla e, em muitos casos, imprecisa. Redes são frequentemente confundidas com parcerias pontuais, fóruns de discussão ou consórcios sem mecanismos definidos de decisão e accountability. Governança, por sua vez, é muitas vezes reduzida à existência de um comitê ou estrutura administrativa formal, sem análise dos mecanismos efetivos de coordenação.

Este artigo parte da seguinte questão: **quais critérios permitem afirmar que determinado arranjo constitui governança em rede, e não apenas cooperação ocasional ou hierarquia expandida?** Para responder a essa pergunta, o texto está organizado em duas seções principais. A primeira delimita o que é governança em redes interorganizacionais, com base em fundamentos consolidados da literatura. A segunda examina o que governança em rede não é, identificando equívocos conceituais recorrentes.

O QUE É GOVERNANÇA EM REDES INTERORGANIZACIONAIS

A governança em redes interorganizacionais designa um arranjo de coordenação no qual organizações formalmente distintas, com autonomia decisória, estruturam regras e processos para agir de modo articulado diante de objetivos que não conseguem cumprir isoladamente. Na Administração, essa noção é usada para explicar coordenação além da hierarquia interna e além de trocas puramente contratuais, porque parte do reconhecimento de interdependências estáveis entre atores organizacionais (Granovetter, 1985; Pfeffer;

Salancik, 1978). Trata-se de um conceito analítico, não de um rótulo genérico para “parcerias”, e sua aplicação exige identificar elementos constitutivos do arranjo.

Em termos operacionais, redes interorganizacionais pressupõem, no mínimo, a coexistência de autonomia organizacional, interdependência de recursos e mecanismos estruturados de coordenação. A autonomia é condição para que a relação seja interorganizacional, e não apenas intraorganizacional, pois cada participante preserva identidade jurídica, autoridade interna e capacidade de decisão sobre seus próprios meios e prioridades (Pfeffer; Salancik, 1978). A interdependência situa por que a coordenação ocorre, vinculando-se a necessidades de recursos e competências distribuídos no ambiente. Os mecanismos estruturados, por sua vez, permitem compreender como a coordenação se estabiliza, isto é, quais regras, rotinas e práticas tornam possível decidir e executar coletivamente (Grandori; Soda, 1995).

A autonomia organizacional significa que cada organização participante mantém fronteiras próprias de autoridade e responsabilidade, ainda que se comprometa com decisões comuns em determinados domínios. Em redes, não há absorção formal completa de um ator por outro, e tampouco se pressupõe subordinação administrativa típica de estruturas hierárquicas. Essa distinção é relevante porque redes podem incluir organizações com missões, culturas e racionalidades distintas, e o desafio passa a ser criar um terreno mínimo de compatibilidade para a ação conjunta (Provan; Kenis, 2008). Assim, autonomia não é obstáculo a priori, mas condição que torna a coordenação um problema de governança.

A autonomia, contudo, não equivale a independência material, porque a própria existência da rede decorre de dependências recíprocas que atravessam essas fronteiras formais. A literatura de dependência de recursos demonstra que organizações buscam reduzir incerteza ambiental por meio de relações estáveis com outras organizações, especialmente quando recursos críticos são controlados

externamente. Nessa chave, redes funcionam como forma de estabilização de fluxos de recursos e de administração de vulnerabilidades estratégicas, ainda que preservem autonomia decisória interna (Pfeffer; Salancik, 1978). O ponto analítico é observar como a autonomia é preservada ao mesmo tempo em que se constroem compromissos coletivos.

A interdependência de recursos decorre da impossibilidade de alcançar objetivos relevantes sem acesso a recursos sob controle de outros atores, como financiamento, dados, tecnologia, infraestrutura, legitimidade institucional e conhecimento especializado. Pfeffer e Salancik (1978) argumentam que a dependência se intensifica quando há poucos fornecedores de recursos, quando o recurso é difícil de substituir e quando sua obtenção tem alto impacto sobre desempenho e sobrevivência organizacional. Nessas condições, torna-se racional buscar acordos, alianças e redes como formas de reduzir incerteza. A governança em rede emerge quando essa interdependência se torna recorrente, produzindo a necessidade de coordenação contínua e não episódica.

Para evitar uso abstrato da categoria “interdependência”, é necessário explicitar o tipo de recurso em jogo e sua distribuição entre os participantes. Interdependência pode ser simétrica, quando os atores dependem de modo semelhante uns dos outros, ou assimétrica, quando alguns controlam recursos mais críticos, o que tende a influenciar agenda, ritmo decisório e critérios de avaliação do desempenho da rede (Pfeffer; Salancik, 1978). A análise de redes, portanto, precisa mapear recursos e dependências como parte do diagnóstico de governança, porque a coordenação não ocorre no vazio, mas em condições materiais e institucionais específicas. Essa etapa também ajuda a diferenciar redes de relações meramente transacionais de curto prazo.

O terceiro elemento constitutivo é o conjunto de mecanismos que organiza a coordenação, isto é, o modo como se estrutura a tomada

de decisão coletiva, a distribuição de responsabilidades e os instrumentos de controle. Grandori e Soda (1995) propõem compreender redes a partir dos mecanismos de coordenação mobilizados, e não apenas por sua forma genérica, porque redes com configuração semelhante podem operar com graus distintos de formalização e confiança. Entre mecanismos formais, encontram-se contratos, regras, metas, indicadores, padrões de prestação de contas, instâncias decisórias e rotinas de monitoramento. Esses instrumentos reduzem incerteza e padronizam expectativas, sobretudo quando há heterogeneidade de participantes ou alta complexidade técnica (Grandori; Soda, 1995).

Mecanismos relacionais operam por normas sociais, reputação, reciprocidade e confiança construída por interações repetidas, permitindo coordenação em situações nas quais a formalização é incompleta ou custosa. A literatura sobre *embeddedness* enfatiza que relações sociais sustentam circulação de informação e cooperação, condicionando a qualidade do ajuste entre expectativas e comportamento efetivo dos participantes (Granovetter, 1985). Em redes, mecanismos relacionais reduzem custos de negociação, melhoram a capacidade de resolver conflitos sem escalada e sustentam aprendizagem interorganizacional. A análise não deve tratar confiança como atributo psicológico individual, mas como produto institucional e relacional de experiências, regras e interações ao longo do tempo.

Em redes reais, mecanismos formais e relacionais aparecem combinados, e a governança consiste em desenhar e ajustar esse "mix" conforme o contexto. A governança, nesse sentido, não é sinônimo de gestão cotidiana, pois diz respeito ao desenho institucional que organiza decisões e controles coletivos, definindo quem decide, como decide, como se monitora e como se responde por resultados. Provan e Kenis (2008) enfatizam que escolhas de governança carregam trade-offs, principalmente entre eficiência e inclusão, e que a estrutura adotada influencia capacidade de coordenação e legitimidade interna. Assim, governança em rede pode ser definida

como o conjunto de regras e processos que estrutura coordenação e accountability entre organizações autônomas e interdependentes.

A literatura avança ao diferenciar mecanismos gerais de coordenação dos modelos estruturais de governança de redes, isto é, das formas pelas quais a coordenação é institucionalmente organizada no nível do arranjo como um todo. Provan e Kenis (2008) sistematizam três formas ideais, governança compartilhada, organização líder e organização administrativa de rede, mostrando que a forma escolhida condiciona velocidade decisória, custos de coordenação e distribuição de voz entre participantes. Esses modelos não são tipologias meramente descritivas, pois trazem condições de adequação relacionadas a tamanho da rede, densidade de relações e grau de confiança entre os atores. Uma leitura administrativamente orientada exige compreender como cada forma responde a desafios de coordenação sob interdependência.

Na governança compartilhada, os próprios participantes coordenam conjuntamente a rede, sem um ator externo ou unidade dedicada exclusivamente à governança. Provan e Kenis (2008) indicam que esse modelo tende a funcionar melhor quando a rede é pequena, quando há alto nível de confiança prévia e quando os objetivos são relativamente claros, porque a deliberação coletiva é viável com custos de coordenação controláveis. A vantagem é maior inclusão e percepção de legitimidade interna, já que as decisões emergem de interação direta entre os membros. O risco é a perda de eficiência em redes maiores, com maior probabilidade de impasses e sobrecarga decisória.

No modelo de organização líder, um ator central assume papel de coordenação, consolidando informações, definindo agendas e monitorando execução, com maior centralização das decisões. Provan e Kenis (2008) observam que esse arranjo tende a ocorrer quando

há assimetrias relevantes de recursos e capacidades, porque o ator central dispõe de condições para sustentar custos de coordenação. A vantagem analítica é reconhecer que redes não implicam, por definição, horizontalidade, pois podem operar com centralização seletiva para ganhar velocidade e consistência. O risco é reduzir a participação efetiva dos demais atores e comprometer legitimidade, sobretudo quando o ator líder não constrói mecanismos de escuta e de responsabilização compartilhada.

Na organização administrativa de rede, uma entidade específica é criada ou designada para coordenar a rede, exercendo funções de secretaria, mediação, gestão de informação e monitoramento de decisões. Provan e Kenis (2008) associam essa forma a redes maiores, mais complexas e heterogêneas, nas quais a coordenação distribuída se torna onerosa e a centralização em um único membro pode gerar disputas. A vantagem está na profissionalização da coordenação e na continuidade institucional do arranjo, inclusive em mudanças de liderança nas organizações participantes. O risco reside na distância entre a unidade administrativa e os membros, podendo ocorrer tecnificação da coordenação e redução de responsividade às necessidades do conjunto.

Para sistematizar os elementos constitutivos e os modelos estruturais discutidos, o quadro 1 a seguir organiza definições e implicações analíticas em termos diretamente utilizáveis em pesquisa e diagnóstico gerencial. A utilidade desse tipo de sistematização é reduzir ambiguidades e evitar que o termo "governança em rede" seja aplicado a situações sem autonomia, sem interdependência relevante ou sem mecanismos efetivos de decisão e controle. O quadro também permite perceber que "rede" não é o mesmo que "colaboração", porque a rede pode operar com diferentes graus de centralização e formalização, conforme condições do contexto (Grandori; Soda, 1995; Provan; Kenis, 2008).

Quadro 1 - Sistematização: elementos e modelos de governança em redes interorganizacionais

Dimensão	Componentes	Definição operacional	Implicações analíticas	Referências
Elementos constitutivos	Autonomia organizacional	Organizações preservam identidade jurídica e autoridade interna	Diferencia rede de estrutura hierárquica intraorganizacional	(PFEFFER; SALANCIK, 1978)
Elementos constitutivos	Interdependência de recursos	Objetivos dependem de recursos controlados por outros atores	Exige mapear assimetrias e efeitos sobre agenda e decisão	(PFEFFER; SALANCIK, 1978)
Elementos constitutivos	Mecanismos de coordenação	Regras e rotinas que estabilizam decisões e controles	Distingue formalização e coordenação relacional	(GRANDORI; SODA, 1995)
Modelos estruturais	Governança compartilhada	Coordenação direta pelos participantes	Adequada a redes pequenas e de alta confiança	(PROVAN; KENIS, 2008)
Modelos estruturais	Organização líder	Um membro coordena a rede	Aumenta eficiência, eleva risco de baixa inclusão	(PROVAN; KENIS, 2008)
Modelos estruturais	Organização administrativa de rede	Entidade dedicada coordena a rede	Profissionaliza coordenação, requer legitimidade e recursos	(PROVAN; KENIS, 2008)

Fonte: elaboração própria, a partir de Pfeffer e Salancik (1978), Grandori e Soda (1995) e Provan e Kenis (2008).

Após a sistematização, é importante enfatizar que governança em redes não deve ser tratada como uma forma única ou como um padrão normativo de “boa gestão”, porque se trata de um conjunto de escolhas institucionais em resposta a condições de interdependência, escala e complexidade. Provan e Kenis (2008) argumentam que diferentes formas de governança respondem de maneiras distintas aos dilemas entre eficiência e inclusão, e a análise deve examinar como esses dilemas aparecem na prática, inclusive em termos de custos de coordenação e legitimidade. Grandori e Soda (1995)

reforçam que mecanismos formais e relacionais podem ser combinados em intensidades distintas, e a efetividade depende do ajuste entre desenho e contexto. Assim, definir o que é governança em rede implica caracterizar autonomia, interdependência e mecanismos, e também explicitar a forma estrutural de coordenação adotada e suas consequências para decisão e accountability.

O QUE GOVERNANÇA EM REDES INTERORGANIZACIONAIS NÃO É

A consolidação da governança em redes interorganizacionais como categoria analítica relevante na Administração produziu, paralelamente, um conjunto de usos imprecisos que reduzem sua capacidade explicativa. À medida que o termo “rede” passou a circular amplamente em discursos organizacionais e políticas públicas, tornou-se comum aplicá-lo a qualquer forma de cooperação, ainda que ausentes os elementos constitutivos discutidos anteriormente. Essa ampliação sem critério compromete a distinção entre redes estruturadas e interações ocasionais, exigindo delimitação conceitual rigorosa com base na literatura especializada (Provan; Kenis, 2008; Klijn; Koppenjan, 2016).

A primeira confusão recorrente consiste em tratar qualquer parceria bilateral como rede. Relações pontuais entre duas organizações, ainda que cooperativas, não configuram rede interorganizacional se não houver multiplicidade de atores e padrão estável de interação ao longo do tempo. Ring e Van de Ven (1994) demonstram que relações cooperativas passam por estágios de negociação, compromisso e execução, mas apenas se institucionalizam como arranjos mais complexos quando se tornam recorrentes e estruturadas. A noção de rede pressupõe interações sistemáticas entre múltiplos participantes, com expectativas compartilhadas e mecanismos que transcendam o evento isolado.

Além da multiplicidade de atores, redes implicam densidade relacional e continuidade, características que as distinguem de acordos episódicos. Granovetter (1985) argumenta que a imersão das transações em estruturas sociais estáveis condiciona confiança e circulação de informação, elementos ausentes em interações esporádicas. Uma parceria eventual, ainda que formalizada por contrato, não produz necessariamente estrutura relacional capaz de sustentar coordenação complexa. Portanto, a existência de cooperação não basta para caracterizar rede; é preciso demonstrar institucionalização e padrões repetidos de interação.

Outra imprecisão frequente consiste em reduzir governança à mera existência de estrutura formal, como comitês, regulamentos ou protocolos administrativos. A formalização pode ser componente relevante, mas não constitui, por si, governança em rede. Se decisões permanecem concentradas unilateralmente e os demais atores apenas executam orientações, trata-se de hierarquia ampliada e não de coordenação interorganizacional estruturada (Provan; Kenis, 2008). Governança implica arranjos que organizem participação, deliberação e responsabilização coletiva, e não apenas a criação de instâncias formais.

Grandori e Soda (1995) reforçam que mecanismos formais devem ser analisados em conjunto com mecanismos relacionais para compreender como a coordenação efetivamente ocorre. A presença de regras escritas não garante que decisões sejam negociadas ou que responsabilidades sejam compartilhadas. Em contextos nos quais um ator controla agenda, informações e instrumentos de avaliação, a formalização pode coexistir com centralização decisória. Assim, distinguir governança de formalismo administrativo é condição para evitar classificações equivocadas de arranjos hierárquicos como redes.

Também é equívoco afirmar que redes eliminam poder ou que se caracterizam por horizontalidade absoluta. A teoria da dependência de recursos demonstra que organizações que controlam recursos críticos tendem a exercer influência desproporcional

sobre decisões e prioridades coletivas (Pfeffer; Salancik, 1978). A presença de múltiplos atores não implica distribuição simétrica de poder, pois dependências estruturais moldam posições relativas na rede. Reconhecer essa dimensão é fundamental para evitar leitura normativa que associa rede automaticamente à igualdade decisória.

A literatura de gestão de redes reforça que coordenação envolve negociação contínua de interesses, mediação de conflitos e definição de agendas, processos que pressupõem relações de influência e capacidade diferenciada de ação. Klijn e Koppenjan (2016) destacam que redes são arenas de interação estratégica nas quais atores mobilizam recursos, constroem coalizões e disputam interpretações de problemas. Portanto, governança em rede não significa ausência de conflito, mas organização institucional de conflitos sob determinadas regras e procedimentos.

Outro equívoco consiste em confundir rede com mercado. Relações contratuais bilaterais baseadas exclusivamente em preço e cumprimento de cláusulas não configuram governança em rede, pois se limitam à lógica transacional. Williamson (1985) distingue mercados e hierarquias como formas de governança baseadas em custos de transação, mas reconhece a existência de arranjos híbridos que combinam elementos contratuais e relacionais. Redes interorganizacionais situam-se nesse espaço híbrido, pois pressupõem interação contínua, construção de rotinas compartilhadas e mecanismos de coordenação que transcendem contratos isolados.

Em redes, contratos podem existir, mas não esgotam a coordenação. A continuidade da interação gera aprendizagem conjunta, adaptação mútua e desenvolvimento de padrões de confiança que reduzem incerteza além da previsão contratual. Quando a relação é exclusivamente transacional e substituível a cada novo contrato, não há estrutura relacional que caracterize rede. Assim, rede não é sinônimo de cadeia contratual, mas de arranjo interdependente sustentado por mecanismos institucionais mais amplos (Grandori; Soda, 1995).

Outra confusão recorrente consiste em tratar governança em rede como sinônimo de colaboração espontânea ou voluntarismo organizacional. Ansell e Gash (2008) demonstram que processos colaborativos dependem de condições iniciais específicas, como histórico de relações, níveis de confiança e assimetrias de poder. Além disso, requerem desenho institucional adequado e liderança capaz de estruturar arenas deliberativas. Sem esses elementos, a interação tende a permanecer superficial ou a reproduzir conflitos sem resolução estruturada.

Emerson, Nabatchi e Balogh (2012) complementam essa análise ao propor modelo que articula fatores de entrada, dinâmica colaborativa e resultados, indicando que colaboração não emerge automaticamente da simples reunião de atores. A governança em rede exige regras claras, incentivos definidos e processos estruturados de tomada de decisão. Quando esses componentes não estão presentes, a cooperação pode ocorrer em nível discursivo, mas não se traduzir em capacidade coletiva de ação.

Para sistematizar as principais distinções discutidas, o quadro a seguir organiza, de forma sintética, equívocos conceituais recorrentes e critérios que permitem diferenciá-los de governança em rede propriamente dita. Essa sistematização é útil para delimitar fronteiras analíticas e evitar aplicação indiscriminada do conceito em estudos organizacionais e diagnósticos gerenciais.

Quadro 2 - O que governança em redes interorganizacionais não é

Equívoco comum	Por que não caracteriza rede	Critério distintivo	Referências
Parceria bilateral pontual	Interação isolada e sem institucionalização	Multiplicidade de atores e padrão estável de interação	(Ring; Van De Ven, 1994; Granovetter, 1985)
Estrutura formal isolada	Formalização sem participação decisória compartilhada	Mecanismos efetivos de deliberação e accountability coletiva	(Provan; Kenis, 2008; Grandori; Soda, 1995)

Ausência de poder	Persistência de assimetrias de recursos e influência	Mapeamento de dependências e posições estruturais	(Pfeffer; Salancik, 1978; Klijn; Koppenjan, 2016)
Relação puramente contratual	Lógica transacional baseada apenas em preço	Interação contínua e mecanismos híbridos de coordenação	(Williamson, 1985; Grandori; Soda, 1995)
Colaboração espontânea	Ausência de desenho institucional estruturado	Condições iniciais, liderança e processos deliberativos definidos	(Ansell; Gash, 2008; Emerson; Nabatchi; Balogh, 2012)

Fonte: elaboração própria com base em Ring e Van de Ven (1994), Granovetter (1985), Pfeffer e Salancik (1978), Williamson (1985), Grandori e Soda (1995), Provan e Kenis (2008), Ansell e Gash (2008), Emerson, Nabatchi e Balogh (2012) e Klijn e Koppenjan (2016).

A delimitação do que governança em rede não é permite reforçar sua definição positiva como arranjo estruturado, institucionalizado e sustentado por interdependência relevante. Ao distinguir redes de parcerias episódicas, hierarquias ampliadas, contratos isolados e cooperação informal, preserva-se a precisão conceitual necessária à pesquisa em Administração. O uso rigoroso do conceito não restringe sua aplicabilidade, mas fortalece sua utilidade analítica, pois permite identificar quando, de fato, há governança interorganizacional estruturada e quando há apenas coordenação circunstancial sob outra denominação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A delimitação conceitual desenvolvida nas duas subseções anteriores permite afirmar que governança em redes interorganizacionais não é um rótulo genérico para cooperação entre organizações, mas um arranjo institucional específico, identificado pela presença simultânea de autonomia organizacional, interdependência

relevante de recursos e mecanismos estruturados de coordenação. A literatura demonstra que esses elementos não são acessórios, mas constitutivos do fenômeno, pois diferenciam redes de hierarquias ampliadas, contratos pontuais e fóruns de interação sem estrutura decisória (Pfeffer; Salancik, 1978; Grandori; Soda, 1995; Provan; Kenis, 2008). Assim, utilizar o conceito de forma rigorosa exige demonstrar empiricamente tais condições.

A análise também evidenciou que governança em rede envolve escolhas estruturais que afetam eficiência, legitimidade e capacidade adaptativa. Os modelos identificados por Provan e Kenis (2008) mostram que a forma de coordenação adotada condiciona distribuição de voz, velocidade decisória e custos de governança. Não há modelo universalmente superior; a adequação depende de variáveis como tamanho da rede, grau de confiança entre participantes e complexidade das tarefas. Esse reconhecimento afasta interpretações normativas simplificadoras que tratam redes como solução organizacional intrinsecamente superior a hierarquias ou mercados.

Ao mesmo tempo, a segunda subseção reforçou que a difusão do conceito gerou usos imprecisos que comprometem sua utilidade analítica. Redes não são equivalentes a parcerias bilaterais episódicas, nem a estruturas formais desprovidas de participação efetiva, tampouco implicam ausência de poder ou substituem automaticamente a lógica contratual de mercado. A teoria da dependência de recursos demonstra que assimetrias estruturais persistem e moldam processos decisórios, enquanto estudos sobre governança colaborativa indicam que colaboração depende de condições institucionais e liderança estruturada (Ansell; Gash, 2008; Klijn; Koppenjan, 2016). Ignorar essas distinções enfraquece o conceito e dificulta sua aplicação empírica.

Dessa forma, a contribuição central deste trabalho reside em oferecer critérios operacionais para diferenciar governança em redes interorganizacionais de outras formas de coordenação. Ao explicitar

o que o conceito é e o que não é, fortalece-se sua precisão teórica e sua aplicabilidade na Administração. A clareza conceitual não reduz a complexidade do fenômeno, mas cria base analítica mais consistente para pesquisa e diagnóstico organizacional. Redes não substituem automaticamente hierarquias ou mercados; constituem forma híbrida de coordenação cuja compreensão exige mapear interdependências, mecanismos institucionais e estruturas decisórias efetivamente operantes.

REFERÊNCIAS

ANSELL, C.; GASH, A. Collaborative governance in theory and practice. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 18, n. 4, p. 543–571, 2008.

EMERSON, K.; NABATCHI, T.; BALOGH, S. An integrative framework for collaborative governance. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 22, n. 1, p. 1–29, 2012.

GRANDORI, A.; SODA, G. Inter-firm networks: antecedents, mechanisms and forms. **Organization Studies**, v. 16, n. 2, p. 183–214, 1995.

GRANOVETTER, M. Economic action and social structure: the problem of embeddedness. **American Journal of Sociology**, v. 91, n. 3, p. 481–510, 1985.

KLIJN, E.-H.; KOPPENJAN, J. **Governance networks in the public sector**. London: Routledge, 2016.

PFEFFER, J.; SALANCIK, G. R. **The external control of organizations**. New York: Harper & Row, 1978.

PROVAN, K. G.; KENIS, P. Modes of network governance: structure, management, and effectiveness. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v. 18, n. 2, p. 229–252, 2008.

RING, P. S.; VAN DE VEN, A. H. Developmental processes of cooperative interorganizational relationships. **Academy of Management Review**, v. 19, n. 1, p. 90–118, 1994.



11

*Secília Rodrigues Rosa
Joséângela Oliveira Santana
Deuzilene Machado Rocha Leal*

O COLONIZADO: PERSPECTIVAS DO COLONIALISMO E IDENTIDADE AFRICANA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.11



RESUMO

O presente artigo, busca abordar os percalços causados pelo colonialismo tanto no passado, quanto na atualidade. O objetivo é compreender como o colonialismo continua presente na sociedade, sendo manifestado através de atitudes racistas e de exclusão. Fanon argumenta que o colonialismo não apenas impõe uma estrutura econômica e política opressiva, mas também insufla nos colonizados um sentimento de inferioridade, forçando-os a adotar as "máscaras brancas" da cultura dominante para serem aceitos. O artigo conclui, que se continuarmos a disseminação da ideia colonialista, continuaremos sendo massa de manobra. Seremos reconhecidos e respeitados, enquanto indivíduo e não pela cor ou classe social, ter políticas públicas e ações efetivas são fundamentais para garantir a equidade e combater o racismo.

Palavras chaves: colonialismo; racismo; Fanon; "A Mulher Rei".

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar as perspectivas do colonialismo e da identidade africana, evidenciando os processos de alienação e os caminhos de resistência e desalienação propostos tanto no pensamento fanoniano quanto nas expressões culturais contemporâneas. O colonialismo, os impactos causados que extrapolam a dominação econômica e política, alcançando dimensões psicológicas, culturais e simbólicas que persistem. Nesse contexto, compreender a experiência do colonizado implica analisar os mecanismos pelos quais o poder colonial construiu hierarquias raciais, naturalizou a inferiorização dos povos africanos e impôs padrões culturais eurocêntricos como universais. A identidade do sujeito colonizado, portanto, é atravessada por conflitos, negações e processos de alienação que moldam sua percepção de si e do mundo. Apesar das inúmeras contribuições acadêmicas sobre o tema, ele não se apresenta como um tema superado, já que de forma recorrente nos deparamos com o racismo.

Para debater tal tema, faz-se necessário compreender o colonialismo como um dos processos históricos mais profundos e violentos na formação das identidades africanas, produzindo impactos que extrapolam a dominação econômica e política, alcançando dimensões psicológicas, culturais e simbólicas. A identidade do sujeito colonizado, portanto, é atravessada por conflitos, negações e processos de alienação que moldam sua percepção de si e do mundo. A colonização implantada na América Latina, em especial no Brasil, utilizou como instrumento a religião, com imposição do Catolicismo Cristão sobre as crenças e religiosidades indígenas e africanas. A fé crista foi assimilada por força e apagamento cultural, negando a esses povos, qualquer forma de manifestação religiosa.

À luz dessa problemática, este capítulo propõe uma reflexão sobre o colonizado a partir das contribuições de Frantz Fanon, cuja obra *Pele negra, máscaras brancas* oferece uma análise fundamental

acerca dos efeitos psicológicos do racismo e da colonização sobre os sujeitos negros. Ao articular colonialismo, identidade e descolonização, Fanon permite compreender como a internalização da inferioridade e a busca pela assimilação cultural operam como estratégias de sobrevivência, ao mesmo tempo em que reforçam a dominação colonial.

Além disso, o diálogo com a produção cinematográfica *A Mulher Rei* (2022) amplia essa discussão ao apresentar representações de resistência, agência e reafirmação cultural no contexto africano. Além disso, Fanon (2023) aprofunda sua análise ao evidenciar como as construções raciais não se limitam às relações sociais imediatas, mas estão profundamente enraizadas no inconsciente coletivo. Segundo o autor, formou-se nesse imaginário uma zona obscura, associada às pulsões reprimidas, aos desejos considerados imorais e àquilo que a sociedade europeia buscava negar em si mesma.

A negritude, nesse processo simbólico, passou a representar esse “outro” indesejável, projetado como selvagem, incivilizado e portador do mal. Assim, o encontro com os povos africanos não se deu em condições de igualdade, mas mediado por uma estrutura psíquica e cultural que já os condenava à desumanização. Essa percepção negativa da negritude, cristalizada por estereótipos e preconceitos históricos, revela a persistência de uma lógica racial que atravessa gerações e contextos geográficos.

A análise fanoniana evidencia que tais representações não são acidentais, mas funcionam como instrumentos de legitimação da dominação colonial. Diante disso, torna-se fundamental reavaliar e desconstruir essas imagens racializadas, reconhecendo a humanidade plena dos povos negros e promovendo uma leitura crítica das heranças simbólicas do colonialismo. Fanon (2023) aponta, portanto, para a urgência de um entendimento mais profundo e humanizado das relações raciais como condição indispensável para a construção de uma sociedade igualitária.

Essa reflexão oferece um pano de fundo essencial para compreender as dificuldades enfrentadas pela população negra no Brasil no período pós-abolição. A desumanização e a sobredeterminação racial analisadas por Fanon ajudam a iluminar as contradições de um país que aboliu formalmente a escravidão sem, contudo, promover a integração social, econômica e política dos negros libertos. Conforme analisa Silva (1994), a abolição expôs as fragilidades de uma economia não preparada para absorver essa população em um sistema capitalista emergente, revelando que a liberdade concedida não veio acompanhada de políticas de inclusão ou reparação histórica.

Nesse cenário, a Proclamação da República e a busca por um projeto de nação moldado nos padrões europeus reforçaram a marginalização da população negra, vista como entrave ao ideal de progresso e modernidade. Sem acesso a trabalho digno, moradia ou educação, muitos negros foram empurrados para condições precárias de vida nas periferias urbanas, perpetuando desigualdades raciais estruturais. Tal contexto evidencia como as lógicas coloniais permaneceram operantes mesmo após o fim oficial da escravidão, reafirmando a análise de Fanon (2023) de que o colonialismo se reproduz nas estruturas sociais, econômicas e simbólicas do cotidiano.

Paralelamente à exclusão social, os africanos e seus descendentes desenvolveram estratégias de resistência cultural e religiosa frente às imposições coloniais. Conforme destaca Verger (2021), mesmo diante da proibição de práticas religiosas que não fossem o catolicismo, os africanos encontraram formas de preservar suas divindades por meio do sincretismo religioso. As celebrações católicas tornaram-se espaços simbólicos de resistência, nos quais orixás e voduns eram cultuados sob a aparência de devoção cristã, demonstrando a resiliência e a criatividade cultural desses povos.

Esse processo de resistência também é evidenciado na complexa história da escravidão africana, tema retratado no filme *"A Mulher Rei"*. A obra expõe as tensões internas do continente africano,

incluindo a captura e venda de prisioneiros de guerra por líderes locais, aspecto também abordado por Verger (2021). Contudo, ao serem submetidos à escravidão no Brasil, povos antes rivais encontraram na preservação de suas práticas culturais e religiosas um elemento de união e sobrevivência. Mesmo sob vigilância e repressão, os cantos, danças e rituais mantiveram vivas as tradições africanas, funcionando não apenas como expressão de fé, mas como afirmação de identidade e resistência diante da desumanização colonial.

Dessa forma, a articulação entre Fanon (2023), Silva (1994), Verger (2021) e a narrativa cinematográfica de *A Mulher Rei* permite compreender o colonialismo não apenas como um fenômeno histórico, mas como uma estrutura persistente que molda identidades, relações sociais e formas de resistência. Essa abordagem evidencia que a luta pela descolonização passa necessariamente pelo reconhecimento da história, da cultura e da humanidade dos povos negros, bem como pela desconstrução das bases simbólicas e materiais que sustentam o racismo.

O COLONIZADO: PERSPECTIVAS DO COLONIALISMO E IDENTIDADE AFRICANA

Fanon (2023), em sua obra *"Pele negra, máscaras brancas"*, explora a psicologia do racismo e da descolonização, focando na experiência negra sob o domínio colonial. Este trabalho pioneiro, escrito com uma mistura de análise psicanalítica e crítica social, visa desvendar e curar o trauma psicológico causado pela colonização e pela opressão racial. Fanon argumenta que o colonialismo não apenas impõe uma estrutura econômica e política opressiva, mas também insufla nos colonizados um sentimento de inferioridade, forçando-os a adotar as "máscaras brancas" da cultura dominante para serem aceitos.

Ele discute a “epidermização da inferioridade”, um processo pelo qual a cor da pele se torna um critério de inferioridade ou superioridade intrínseca, profundamente enraizado na consciência dos colonizados e dos colonizadores. A obra é uma chamada ao reconhecimento e à superação dessa alienação, propondo uma libertação que é tanto individual quanto coletiva, através do reconhecimento das próprias identidades e da rejeição das imposições coloniais. Fanon (2023), com erudição e uma linguagem poética, traça um caminho para entender e superar as divisões raciais, fazendo de seu livro um marco essencial na literatura antirracista e na luta por uma sociedade verdadeiramente igualitária.

Desta forma, a perspectiva de Fanon (2023) exposta nesta obra é fundamental para todo o nosso trabalho, especialmente quando nos debruçamos sobre a questão do colonialismo, identidade e descolonização. A obra propõe caminhos para a desalienação das pessoas negras, incentivando a reconquista da própria identidade e a rejeição das normas impostas pela sociedade branca colonial.

Todo povo colonizado – isto é, todo povo em cujo seios se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar os valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva (Fanon, 2023, p. 32).

A perspectiva do autor supracitado sobre a desalienação das pessoas negras e a reconquista da própria identidade dialoga profundamente com a produção cinematográfica *“A Mulher Rei”* (2022) ao iluminar a complexidade das questões de identidade, poder e resistência dentro do contexto africano e diante da opressão colonial. Fanon (2023) enfatiza a importância da rejeição das normas impostas pela sociedade branca colonial como um caminho para a libertação psicológica e cultural dos povos negros. Este processo de desalienação envolve um reencontro com a própria cultura e história, afastando-se das visões e valores coloniais que desumanizam e inferiorizam.

O filme *"A Mulher Rei"* (2022), ao retratar a complexidade da escravidão na África e a resistência das comunidades africanas, proporciona uma representação visual e narrativa que ecoa as ideias de Fanon (2023). Podemos observar que o filme mostra personagens africanas fortes e complexas, lideradas por uma figura feminina poderosa, que resistem às tentativas de subjugação e mercantilização por colonizadores europeus. Essa representação desafia a narrativa colonial de sub-humanidade e passividade, promovendo um senso de orgulho, força e autonomia que Fanon considera essencial para a desalienação.

Fanon (2023) e o filme abordam a complexidade da história africana, rejeitando simplificações e generalizações eurocêtricas. Ao destacar as diferenças nas práticas e significados da escravidão entre comunidades africanas e colonizadores europeus, ambos reforçam a importância de entender as nuances culturais e históricas para combater a visão homogeneizante imposta pelo colonialismo. *"A Mulher Rei"* ilustra como as comunidades africanas lutaram ativamente contra a opressão, refletindo a ênfase de Fanon na resistência como meio de reafirmar a identidade e a humanidade diante do colonialismo. A luta contra a venda de pessoas, retratada no filme, pode ser vista como uma metáfora para a luta mais ampla contra a desumanização e a inferiorização.

Tanto Fanon (2023) quanto a referida produção cinematográfica promovem uma valorização da cultura, da história e das tradições africanas, em oposição à assimilação forçada de valores ocidentais. Esta valorização é um passo crucial para a desalienação, permitindo que pessoas negras reconheçam e celebrem sua herança em vez de vê-la através das lentes depreciativas do colonialismo. A liderança feminina forte no filme também dialoga com as ideias de Fanon (2023) sobre a desalienação, mostrando que a luta contra o colonialismo e a opressão não é apenas uma questão racial, mas também de gênero. A representação de mulheres poderosas desafiando papéis tradicionais oferece uma visão de emancipação que transcende as barreiras coloniais.

Nesse sentido, *"A Mulher Rei"* e a obra de Fanon (2023) compartilham um diálogo profundo sobre resistência, identidade e descolonização, mostrando como a rejeição das normas impostas pela sociedade branca colonial e a valorização da própria cultura são essenciais para a desalienação das pessoas negras. O filme serve como um exemplo contemporâneo das teorias de Fanon, trazendo suas ideias para o contexto visual e narrativo, e destacando a relevância contínua de seu pensamento na luta contra o racismo e pela libertação.

Fanon (2023) aprofunda essa análise ao discutir como os povos colonizados, subjugados e confrontados com o sepultamento de sua cultura original, enfrentam um complexo de inferioridade. A assimilação dos valores culturais da metrópole, ou seja, da nação colonizadora, é vista como um caminho para a evasão da própria essência cultural do colonizado. Ele enfatiza que o colonizado, ao adotar os valores culturais do colonizador, renuncia a sua própria identidade, associando sua "branquitude" com a rejeição de sua "escuridão" e origens. Esse fenômeno reflete a intrincada relação entre poder, identidade e resistência nas sociedades colonizadas, destacando a complexidade das interações entre colonizador e colonizado e suas consequências duradouras na identidade africana.

Fanon (2023) aborda profundamente as questões da exploração, do racismo e da discriminação. Ele argumenta que todas as formas de exploração são semelhantes em sua essência, pois têm o mesmo alvo: o ser humano. Fanon (2023, p. 103) afirma: "Todas as formas de exploração são idênticas, pois se aplicam ao mesmo 'objeto': o homem." Ele ressalta que o verdadeiro problema é restaurar a dignidade humana, apontando que o racismo colonial é intrinsecamente igual a outros racismos.

Em relação à discriminação sofrida pelos judeus e negros, Fanon (2023, p. 131) observa que, embora um judeu possa ocultar sua religião se desejar, um negro não tem a mesma possibilidade

de esconder sua raça. Ele explica: "O judeu deixa de ser amado a partir do momento em que é identificado. Mas no meu caso, tudo ganha uma nova cara. Nenhuma chance me é concedida. Sou sobredeterminado a partir do exterior". Esta reflexão levantada pelo autor sobre a discriminação enfrentada por judeus e negros traz à tona uma questão complexa sobre identidade, visibilidade e as formas pelas quais o preconceito é manifestado e experimentado por diferentes grupos.

O autor supracita, assim como Pinheiro (2023), apontam para a natureza visível e inescapável da raça, especialmente para pessoas negras, cuja identidade é imediatamente aparente e, portanto, sujeita a julgamentos e discriminação baseados na cor da pele. Por outro lado, a identidade judaica, que pode ser ocultada em alguns contextos, apresenta outra dimensão de vulnerabilidade, ligada ao reconhecimento e à revelação, o que implica uma essencialização da identidade negra baseada puramente em características físicas visíveis. Essa visão pode ser problematizada ao reconhecer a diversidade e a multiplicidade de identidades dentro de qualquer grupo racial, que não podem ser inteiramente compreendidas ou definidas pela aparência.

Ao comparar a experiência de negros e judeus, é importante reconhecer que o antissemitismo não se limita a uma questão de identificação religiosa visível, mas envolve estereótipos culturais, teorias da conspiração e preconceitos históricos profundamente enraizados que podem ser acionados independentemente da visibilidade da identidade judaica. Assim, a capacidade de "ocultar" a identidade judaica não necessariamente protege os indivíduos do antissemitismo em todas as suas formas. Logo, devemos considerar a interseccionalidade das identidades e como diferentes formas de opressão se interconectam e se sobrepõem. Por exemplo, judeus negros ou pessoas de cor enfrentam camadas múltiplas de discriminação que não podem ser facilmente separadas ou comparadas em termos de visibilidade e ocultação.

Conforme Pinheiro (2023), a experiência de discriminação e a visibilidade das identidades não são estáticas, variando significativamente ao longo do tempo e em diferentes contextos sociais

e políticos. Logo, o que Fanon (2023) observa em seu contexto específico pode se manifestar de maneira diferente em outros períodos históricos ou contextos culturais, desafiando a ideia de que a visibilidade da identidade é o único fator determinante na experiência da discriminação.

Além disso, embora Fanon (2023) fale sobre a sobredeterminação a partir do exterior, é fundamental também considerar as formas de resistência, agência e reivindicação de identidade por parte de indivíduos e comunidades negras e judaicas. Isso inclui como essas identidades são vividas, celebradas e defendidas contra a opressão, além de como as narrativas de resistência desafiam as imposições externas. Sendo assim, é preciso reconhecer a complexidade das identidades e das experiências de discriminação. Isso envolve uma análise cuidadosa das formas como diferentes fatores, como raça, religião, história e contexto social, interagem na criação de experiências únicas de opressão e resistência.

Fanon (2023) também discute as percepções estereotipadas sobre os africanos. Ele descreve como as características culturais e físicas dos africanos são frequentemente interpretadas através de lentes de preconceito e racismo. Fanon (2023, p. 140) relata: "Magia Negra, mentalidade primitiva, animismo, erotismo animal, tudo isso reflui para mim". Estes estereótipos perpetuam a visão de povos africanos como inferiores ou não evoluídos, uma visão que Fanon critica por sua injustiça e falta de humanidade.

A análise de Fanon (2023) revela uma profunda problemática racial enraizada na percepção social e cultural. Ele destaca que a cor da pele negra é indissociável da identidade de uma pessoa negra, frequentemente carregada de conotações negativas. A noção de que o branco está associado ao bem e ao belo, enquanto o negro é vinculado ao mal e ao feio, é uma representação simbólica das complexidades raciais. Segundo Fanon, essa representação simbólica caracteriza o negro como uma figura que encarna o mal e a feiura.

Além disso, Fanon (2023) aprofunda sua análise ao discutir como essas noções de raça estão enraizadas no inconsciente coletivo europeu. Ele descreve que, no inconsciente dos europeus, formou-se uma região sombria, repleta de pulsões imorais e desejos proibidos, simbolicamente associada à negritude. Essa associação negativa com a negritude leva à rejeição do “outro”, considerado incivilizado e selvagem pelos europeus. Ao entrar em contato com povos africanos, os europeus estavam unidos na crença de que a negritude representava a essência do mal.

Esta visão, profundamente enraizada no imaginário europeu, reflete as complexas dinâmicas raciais que transcendem gerações e culturas. A percepção do negro, influenciada por estereótipos e preconceitos históricos, demonstra a persistente necessidade de reavaliar e desconstruir essas noções arraigadas. A análise de Fanon (2023) sugere a importância de um entendimento mais profundo e humanizado das questões raciais, enfatizando a necessidade de superá-las para promover uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

A análise de Fanon (2023) sobre a desumanização enraizada e a sobredeterminação racial oferece um pano de fundo crítico para entender as dificuldades enfrentadas pelos negros no Brasil pós-abolição. As “contradições de uma economia não preparada” mencionadas por Silva (1994, p. 51) refletem não apenas um desafio econômico, mas também uma crise social e racial onde as promessas de igualdade e inclusão permaneceram, em grande medida, não realizadas. Este contexto destaca a importância de abordagens que não apenas reconhecem a complexidade das heranças coloniais e escravocratas, mas que também buscam ativamente dismantelar as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade racial. A necessidade de reformulação dos discursos e políticas, portanto, se torna evidente, ligando a análise histórica à urgência de ação presente em prol da justiça racial.

A abolição da escravidão em 1888 e a subsequente Proclamação da República no Brasil marcaram uma transformação

significativa na estrutura econômica e política do país. Silva (1994) analisa esse período, destacando que a abolição, ao dissolver o regime de produção agrária baseado na escravidão, deixou expostas as contradições de uma economia ainda não adaptada ao mercado capitalista. Ele observa que “não tendo planos para recolocar os negros na sociedade, revelou as contradições de uma economia não preparada para funcionar segundo as leis de mercado e de produtividade impostos pelo regime capitalista” (Silva, 1994, p. 51).

Com a abolição da escravidão, os negros, que antes eram considerados propriedade e responsabilidade de seus senhores, se viram forçados a se adaptar a uma realidade de “liberdade” sem suporte. Nesse contexto, os brancos, aspirando a um país modelado segundo padrões europeus, viam a presença negra como um obstáculo ao progresso. Sem alternativas, muitos negros recém-libertos acabaram vivendo em condições precárias nas periferias urbanas, enfrentando desafios relacionados à falta de higiene e à pobreza. Esta situação ilustra a complexa transição do Brasil de uma sociedade escravagista para uma tentativa de nação moderna, e as profundas desigualdades sociais e raciais que permaneceram como legado desse processo.

A análise de Fanon (2023) sobre o colonialismo revela que esta prática opressiva não está apenas arraigada no inconsciente, mas também se manifesta na realidade diária dos negros. Ele argumenta que o “problema negro” não se limita à convivência de negros e brancos, mas se encontra nos aspectos de exploração, escravidão e desprezo enfrentados pelos negros em uma sociedade dominada pelo capitalismo e colonialismo, que é, por coincidência, majoritariamente branca. Esta perspectiva de Fanon destaca a persistência das estruturas coloniais na vida cotidiana dos negros, sublinhando a necessidade de uma análise mais aprofundada e crítica das dinâmicas raciais e sociais.

Paralelamente, durante o período em que outras crenças e religiões eram proibidas, com exceção do catolicismo, os africanos

encontraram formas de preservar e celebrar suas próprias divindades e crenças. Verger (2021) ilustra essa resistência cultural, mencionando como, sob a fachada de celebrações católicas, os africanos na Bahia homenageavam suas divindades africanas. Este fenômeno era particularmente evidente durante a popular festa do Senhor do Bonfim, onde a sincretização das práticas religiosas permitia a expressão de fé africana dentro do contexto da religiosidade católica. Esta adaptação cultural não apenas revela a resiliência dos africanos diante das restrições coloniais, mas também demonstra como as práticas religiosas e culturais africanas se entrelaçaram com as tradições locais, contribuindo para a rica tapeçaria cultural do Brasil.

No contexto do colonialismo e da escravidão, o filme “Mulher Rei” ilustra um aspecto histórico significativo: a venda de africanos por seus próprios líderes, especialmente aqueles capturados em batalhas entre tribos rivais. Verger (2021, p. 621) aborda este tema, destacando como essas tribos rivais, que se enfrentaram na África, acabaram se encontrando novamente no Brasil sob a mesma condição de escravidão. Ele menciona que “essas nações, inimigas na África, haviam se encontrado em combates, e seus respectivos prisioneiros, vendidos aos portugueses da costa, acabaram se encontrando na Bahia, reduzidos à mesma servidão”.

Apesar das rivalidades vivenciadas na África, os africanos escravizados no Brasil encontraram uma forma de união através da preservação de suas crenças e práticas culturais. Verger (2021, p. 621) relata como, apesar das restrições impostas pelos senhores de escravos, os africanos conseguiram manter vivas suas tradições religiosas. Ele explica que “o resultado daquelas reuniões acabou sendo o de manter o culto aos orixás e aos voduns, divindades dos nagôs e dos fons do Daomé”. Mesmo em um contexto de repressão e servidão, os escravizados mantiveram suas práticas culturais e religiosas, realizando cantos e danças que, embora percebidos pelos senhores de escravos apenas como entretenimento, eram na verdade expressões de fé e resistência cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar o colonialismo implantado nos países colonizados, mostrando a crueldade imposta pelos colonizadores que impunham suas ideias, crenças e a cultura nas colônias. Tudo que era dos colonizadores eram bons. Ao longo das seções exploramos as ideias de Fanon e seção cinematográfica do filme *Mulher Rei* entre outros.

Por meio de uma revisão bibliográfica e análise do filme, pudemos compreender os marcos históricos e as transformações sociais ocorridas nestes séculos de história. Percebemos que, embora tenham alcançado avanços ainda é necessário enfrentar as lacunas existentes para garantir uma sociedade igualitária e assim fortalecer a democracia e a busca por igualdade de direitos. Contribuir para a desconstrução de estereótipos implantados pelos colonizadores.

Este artigo investigou o colonialismo imposto aos países colonizados e assim gerou problemas estruturais que persistem de forma velada, onde o colonizado vivencia esses percalços no seu dia a dia. O estudo concentrou-se em compreender como essa situação atua diante de um contexto marcado por etnocentrismo e racismo estrutural.

Os estudos demonstraram que o colonialismo, longe de ser um fenômeno isolado, está inserido em um conjunto de práticas sociais e institucionais que reproduzem a colonialidade do poder, do saber e do ser.

O estudo evidenciou que o colonialismo se manifesta através de ofensas verbais ou simbólicas, e também se expressa através da ausência de políticas públicas efetivas, da omissão das autoridades e da invisibilidade.

Com base em autores como Fanon (2023), Verger (2021) e o Filme *Mulher Rei*, compreendemos o colonialismo como expressão de um racismo estrutural e epistêmico. O que está em jogo é a deslegitimação de sistemas de conhecimento, organização social que fogem ao paradigma eurocentrado de nação

Apesar das dificuldades, há um crescente reconhecimento da importância de estudos sobre o tema para a construção da identidade cultural do país e combate ao racismo. A valorização de suas expressões afro-brasileiras nas artes, na música, na literatura e nas ciências humanas é uma das frentes de resistência contra a homogeneização do pensamento promovido pelo colonialismo.

A partir das leituras e do filme, após conhecer um pouco como ainda persiste na sociedade o que foi assimilado no passado, no período colonial, é possível propor recomendações para o fortalecimento das políticas públicas voltadas ao combate do colonialismo. Também é necessário ampliar o monitoramento de casos de racismo, garantindo mecanismos de denúncia acessíveis, políticas de reparação entre outras ações. O racismo estrutural persistente em nossa sociedade exige não apenas legislação, mas mudança de mentalidade institucional.

A educação para o respeito às diferenças não pode estar dissociada do reconhecimento das tradições afro-brasileiras como parte constitutiva da história nacional. Essa é uma tarefa que envolve tanto o Estado quanto a sociedade civil, e que demanda compromisso ético com a justiça social.

Por fim, este artigo reafirma a importância de estudos sobre o tema e também posicionamento político na construção de uma sociedade que valorize o seu potencial diante de culturas de países colonizadores.

A partir do reconhecimento e valorização das múltiplas culturas presentes em nosso território, podemos caminhar em direção a uma sociedade respeitosa e diversa como é constituído o povo

brasileiro. Combater, estudar, conhecer sobre o colonialismo é uma forma de compreender as estruturas discriminatórias persistentes em nossa sociedade que foi construída com a escravidão e exclusão.

REFERÊNCIAS

A MULHER REI. Direção: Gina Prince-Bythewood. Produção: Sony Pictures, 2022.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 5ª reimpressão, 2023.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo do Benim e a Bahia de Todos os Santos do século XVII ao XIX**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2021.

SILVA, Vagner G. **Candomblé e Umbanda**: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Editora Ática, 1994.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**: Para familiares e professores. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.



12

*Suely Gonçalves de Souza
Francisca Vilandía de Alencar
Valdir Alves de Moura Júnior
Maria Luiza Fernandes Silva*

ESCOLA UNITÁRIA E HEGEMONIA EM GRAMSCI: EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.12](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.12)

RESUMO

O presente artigo analisa os conceitos de escola unitária e hegemonia na obra de Antonio Gramsci, articulando-os à compreensão da educação como espaço de disputa no interior das relações de classe. Parte-se da problematização do papel da escola na reprodução e na transformação das estruturas sociais, considerando o contexto histórico de formulação do pensamento gramsciano e suas implicações para a realidade contemporânea. O objetivo consiste em compreender como a proposta de escola unitária se insere na luta pela superação da divisão entre trabalho intelectual e manual, bem como na construção de uma nova hegemonia. Metodologicamente, trata-se de pesquisa histórica, de natureza qualitativa, com base em análise bibliográfica e documental, orientada pelo materialismo histórico. Os resultados indicam que a escola, ao mesmo tempo em que reproduz as relações de dominação, pode constituir-se como espaço de formação crítica. Conclui-se que a proposta gramsciana evidencia as contradições da educação no capitalismo e aponta para sua inserção na luta pela transformação social.

Palavras-chave: Antonio Gramsci; escola unitária; hegemonia; educação; luta de classes.

INTRODUÇÃO

A análise da educação no interior das sociedades capitalistas exige sua compreensão como parte constitutiva das relações sociais de produção, inserida na dinâmica da luta de classes e na disputa pela direção ideológica da sociedade. Nesse sentido, a obra de Antonio Gramsci apresenta contribuições fundamentais ao evidenciar que a escola não se limita à transmissão de conteúdos, mas opera como espaço estratégico na construção e manutenção da hegemonia.

O debate educacional adquire centralidade diante das transformações históricas que reconfiguram as formas de dominação, sobretudo em contextos nos quais o capital amplia seus mecanismos de reprodução social. As instituições escolares, nesse cenário, assumem papel relevante ao difundir valores, normas e concepções de mundo que tendem a legitimar a ordem vigente, ao mesmo tempo em que abrem possibilidades para a formação de consciência crítica (Gramsci, 2001).

A trajetória intelectual de Gramsci, marcada por sua atuação política e pelo encarceramento durante o regime fascista italiano, condiciona a elaboração de suas reflexões sobre educação, hegemonia e cultura. Seus escritos, especialmente os desenvolvidos nos Cadernos do Cárcere, constituem uma resposta teórica às transformações do capitalismo e às crises políticas de seu tempo, articulando análise histórica e projeto político (Fiori, 2014; Fresu, 2020).

Nesse contexto, a noção de hegemonia permite compreender como uma classe dominante exerce direção não apenas por meio da coerção, mas também pela construção de consenso, internalizando valores e perspectivas como se fossem universais. A escola, nesse processo, desempenha papel central ao atuar na formação de intelectuais e na difusão de concepções que sustentam a ordem social (Gramsci, 2001).

Paralelamente, a proposta de escola unitária emerge como crítica à divisão estrutural do sistema educacional, que separa formação

intelectual e formação técnica, destinando-as a classes sociais distintas. Tal divisão expressa a própria organização da sociedade capitalista, na qual a separação entre quem pensa e quem executa constitui elemento fundamental da reprodução das desigualdades.

Diante disso, torna-se necessário compreender de que forma os conceitos de escola unitária e hegemonia, formulados por Gramsci, contribuem para a análise da educação como espaço de reprodução e contestação das relações de classe, bem como identificar suas implicações para a compreensão das contradições do sistema educacional. O objetivo deste artigo consiste em analisar essas categorias, evidenciando sua articulação com a luta de classes e com os processos de formação social.

Para tanto, adota-se como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico, compreendendo a educação como prática social determinada pelas condições materiais e pelas relações de poder. A pesquisa caracteriza-se como histórica, de natureza qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica e documental. O procedimento analítico baseia-se na contextualização das categorias gramscianas em seu tempo histórico, bem como na interpretação de suas mediações com a realidade educacional contemporânea.

A ESCOLA UNITÁRIA E A HEGEMONIA NA OBRA DE ANTONIO GRAMSCI: COMPREENDENDO OS DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO

O debate sobre o sistema educacional é atual frente as ofensivas do capital. Isso porque as instituições educacionais podem atuar como mecanismos de reprodução das relações de dominação

existentes. Elas reproduzem as desigualdades sociais, reproduzindo também as ideologias e os valores das classes dominantes. Através do currículo, dos métodos de ensino e da seleção de conteúdos, a educação pode perpetuar as desigualdades de classe, gênero, raça e outras formas de opressão. Ao mesmo tempo, a educação pode ser um espaço de resistência e questionamento, no qual se promove uma educação crítica e emancipatória.

Antonio Gramsci, um renomado teórico marxista italiano, nasceu em Ales, Sardenha, na Itália. Durante sua juventude, ele ganhou uma bolsa em um concurso para estudar literatura na Universidade de Turim, onde teve seu primeiro contato com o Partido Socialista e se filiou a ele. Como militante político, Gramsci rompeu com os Socialistas e liderou a fundação do Partido Comunista da Itália. Anos mais tarde, ele foi eleito deputado pela cidade italiana de Vêneto. No entanto, devido ao seu ativismo político, Gramsci foi preso e condenado a 20 anos de prisão pelo regime fascista de Mussolini, permanecendo encarcerado até os últimos dias de sua vida. Ele obteve liberdade condicional apenas alguns dias antes de sua morte, devido à sua saúde fragilizada (Fiori, 2014; Fresu, 2020).

Mesmo diante das adversidades do encarceramento, nosso autor não deixou de contribuir com suas visões e análises da sociedade. Ele ofereceu uma interpretação original do pensamento de Marx, abordando sua relevância histórica e propondo uma modernização do legado comunista, adaptando-o às condições específicas da Itália (1926), de modo que suas obras foram traduzidas e estudadas por diversos estudiosos em outros países como é o caso do Brasil com Carlos Nelson Coutinho (1960).

Todavia, também é importante ressaltar que as obras de Gramsci também foram utilizadas pela direita, à exemplo de Olavo de Carvalho, de forma inadequada ou aplicada em contextos que não correspondiam àquilo que Gramsci tratava como bem disse Leonardo Seabra Puglia sobre os intelectuais de direita.

Pois ao mobilizarem a teoria gramsciana para construir um quadro interpretativo próprio onde os inimigos de esquerda teriam logrado, ao longo das últimas quatro décadas, conquistar hegemonia no plano político e cultural nacional, os intelectuais de direita passam a se enxergar – dentro dessa leitura particular da realidade – como vítimas marginalizadas pelo establishment intelectual nacional. Munidos dessa autoimagem de resistência, o grupo afirma ter sido forçado pelas circunstâncias a atuar em sentido “contra-hegemônico”, na defesa do livre mercado capitalista e de pautas comportamentais conservadoras (Puglia, 2018, p. 44).

Após um período de restrição de liberdade, Antonio Gramsci teve permissão para acessar cadernos e começou a escrever o que ficou conhecido como os “Cadernos do Cárcere”. Nesses escritos, ele desenvolveu teorias extensas e complexas sobre sociedade, política e cultura. Entre seus conceitos mais conhecidos estão a Escola Unitária e a hegemonia. Gramsci propôs uma perspectiva educacional que buscava superar as divisões entre a educação clássica, voltada para a burguesia e o desenvolvimento intelectual, e a educação profissional, que enfatizava a instrução para habilidades manuais e era voltada para os trabalhadores. Sua abordagem integrava diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Além disso, Gramsci explorou como a hegemonia legítima a direção política, moral e intelectual na sociedade (Fiori, 2014; Fresu, 2020).

Compreender a originalidade teórica e política do pensamento de Gramsci consiste precisamente em avaliar como ele lidou com os problemas concretos de sua realidade, como o atraso da Itália em relação à Europa, a Primeira Guerra Mundial, a Revolução de 1917 na Rússia, o fracasso das revoluções do Ocidente depois da guerra, o nascimento e a ascensão do fascismo e o impulso que orientou tanto a investigação quanto à busca pela emancipação integral do ser humano. Diante desse cenário, ele reagiu aos acontecimentos e suas produções surgiram como uma resposta direta ao contexto da época e dos desenvolvimentos mais gerais e históricos do capitalismo.

Buscando aprofundar o entendimento desses conceitos gramscianos, explorando sua interconexão e aplicação na compreensão da educação e dos processos de transformação social. Partiremos do ponto em que ele assinala que o sistema escolar italiano se encontra em crise devido à falta de princípios claros e precisos capazes de reorganizar e orientar esse novo sistema que é complexo e necessita de modernos quadros de intelectuais e um currículo do tipo único. E fazendo reformulações que incluísse inclusive o corpo docente para somente assim atingir os objetivos de forma significativa e ampliada.

É importante apresentar a visão de Gramsci sobre o panorama escolar de sua época, quando expõe que:

Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral (Gramsci, 2001, p. 33).

A crise mencionada por Gramsci tem sua origem no fascismo de Giovanni Gentile, que implementou uma reforma educacional conhecida como reforma Gentílica, levando o seu nome a crise atinge diversos setores estruturantes da sociedade e, como não poderia deixar de ser, a educação, a qual é parte de uma crise orgânica mais geral e mais ampla, ou seja, a crise do capitalismo em geral, que, conforme Mészáros (2008) é cíclica, repetindo-se, logo, muita próxima do que estamos vivendo no Brasil hoje.

Essa reforma Gentílica no contexto da Itália agravou ainda mais a crise social na Itália, em um contexto em que o espírito revolucionário estava em ascensão. A reforma Gentílica, que era baseada na ideologia dominante do regime fascista, tinha como objetivo reorganizar e centralizar o sistema educacional italiano, alinhando-o

aos princípios do regime. Ela trouxe modificações administrativas, financeiras e legislativas para o sistema educacional, incluindo a implementação de novas leis educacionais e curriculares, bem como a realização de concursos públicos para a contratação de professores, entre outras medidas.

As concepções de Gentile em relação à religião levaram-no a introduzir o ensino religioso nas escolas como uma forma de promover uma melhor aceitação e disseminação do patriotismo e do nacionalismo, resultando em uma grande valorização do Estado. Essa abordagem incluiu a criação de uma estrutura educacional hierárquica e centralizada, que priorizava a educação moral e cívica. Os estudantes aprendiam na escola a cultivar um nacionalismo a partir de valores conservadores, por meio da obediência às leis estabelecidas pelo Estado.

Para Gramsci, a crise escolar não se limita apenas à escola, mas tem suas origens no próprio estrato social. Por essa razão, é necessário romper com a lógica do capital para que o projeto para a escola unitária proposta por Gramsci de fato se realize, pois, embora o processo comece ainda na sociedade capitalista, ele só se realizaria plenamente em uma sociedade socialista. Logo, considerando as interconexões entre a formação da consciência coletiva, a construção da hegemonia e a superação das divisões entre educação intelectual e educação moral, torna-se essencial que a luta coletiva por esta educação seja contínua ainda que estejamos sob o julgo do Estado burguês. Isso requer uma politização e discussão em torno do papel da educação em relação ao capital.

Emergindo a necessidade de modificação no processo de formação dessa cisão que ocorre entre essas duas categorias distintas, que consiste em formar para si seus próprios especialistas e intelectuais para sua classe, e que defenda os interesses coletivo da classe a qual pertence desse modo Gramsci discorre que:



O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a 'intelectualidade' de cada indivíduo buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada 'alta cultura', em todos os campos da ciência e da técnica (Gramsci, 2001 p. 19).

Gramsci, aponta que a divisão no sistema educacional em classes, entre o conhecimento direcionado a classe trabalhadora e a classe dominante é racional e que "a escola profissional se destinava às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais" (Gramsci, 2001, p. 33), em que ele mesmo diz:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização (Gramsci, 2001 p. 33).

Considerando a perspectiva proposta por Gramsci, a educação deveria ser fundamentada em princípios humanistas e promover uma cultura geral sem distinção entre pensadores e executores. De acordo com essa visão, todos deveriam receber a mesma formação,

abrangendo tanto habilidades manuais quanto intelectuais. O objetivo era viabilizar o processo revolucionário por meio de uma educação transformadora. Nas palavras de Gramsci, somente dessa maneira seria possível alcançar tal educação, conforme podemos verificar quando ele afirma que:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2001 p. 33-34).

Desta forma, podemos afirmar que a Escola Unitária proposta por Gramsci, amplia o entendimento e explora as implicações na educação e nos processos de transformação social ao tempo em que escreve e as contribuições desse estudioso na sociedade contemporânea onde a divisão das classes que ele ressalta se mostra presente nos dias atuais e a forma pela qual essa divisão de classes aparece, pois não se restringe a divisão educação privada/pública, mas, sim, a diversos setores da sociedade.

Para Alberto Tosi Rodrigues (2007) interlocutor e estudioso de Gramsci, se transportarmos a escola unitária para realidade do contexto educacional brasileiro, teríamos sua materialidade da seguinte forma:

Em primeiro lugar, uma escola unitária que corresponderia aos níveis do Ensino Fundamental e do Médio, que teria um caráter formativo e objetivaria equilibrar de forma equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. A partir dessa escola única, intermediado por uma orientação profissional, o aluno passaria a uma escola especializada voltada para o trabalho produtivo (Rodrigues, 2007 p. 80).

Nesses termos, entendemos o trabalho produtivo, em concordância com Gramsci, em que ele vai além da simples criação de bens materiais ou da realização de atividades economicamente lucrativas, estando intrinsecamente ligado a luta de classe e hegemonia ou, seja, a não inclusão apenas do trabalho manual e industrial, mas também trabalho intelectual e cultural. Onde ele afirma que a produção de ideologia é uma forma de trabalho produtivo desempenhando papel essencial na formação das crenças e valores, contribuindo para perpetuação da hegemonia de classe. Desse modo o que trabalho produtivo não é apenas aquele que cria valor econômico, mas também aquele que pode criar condições para a transformação social.

Nesse sentido, Gramsci (2001, p. 19) afirma que "a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis", no entanto, é preciso compreender que na sociedade capitalista direitos como a educação não são concedidos deliberadamente pelo Estado a escolarização gratuita é uma conquista importante dos trabalhadores, alcançada através de um longo processo de luta. Um marco significativo ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que ampliou o acesso ao ensino público e gratuito além da antiga 4ª série, atualmente conhecida como 5º ano do ensino fundamental. Antes da CF/88, o ensino de primeiro grau, que incluía o ensino primário de quatro ou cinco anos, era obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas (Brasil, 1988).

Gramsci (2001) também nos apresenta importantes contribuições para compreender como opera a hegemonia da classe dominante. Sua compreensão desta categoria esclarece sobre a capacidade de uma classe dominante de estabelecer sua visão de mundo como hegemônica, dirigindo a sociedade e mantendo seu poder, ou seja, para saber qual a educação está sendo pautada para as classes é necessário pensar quais princípios regem a classe hegemônica presente, pois é a classe dominante que definirá os rumos que a educação deve seguir para sua manutenção no poder fazendo algumas concessões às classes dominadas a fim de evitar

riscos e crises de hegemonia. Nesse sentido, é essencial que a dominação se apoie tanto no consenso quanto na coerção. A concepção de hegemonia de Gramsci vai além da mera dominação coercitiva e busca compreender como as ideias e os valores de uma classe dominante são internalizados pela sociedade como um todo, tornando-se senso comum.

A Escola Unitária propõe uma perspectiva educacional que visa superar as divisões entre educação intelectual (quem pensa) e educação instrucional ou técnica (quem executa), integrando diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Segundo Gramsci (2001), a Escola Unitária representa um espaço de formação integral, uma escola comum a todos os indivíduos, onde não apenas as habilidades intelectuais são trabalhadas, mas também os aspectos éticos, morais e culturais. O objetivo é proporcionar condições de formação iguais para todos, independentemente de sua classe social. Trata-se de uma formação que enfatiza a conscientização e reconhece a importância da educação como um instrumento de transformação social, ou seja, uma formação integral.

As obras de Gramsci têm contribuído de forma significativa para a teoria crítica e a análise da sociedade, pois ele propõe uma educação capaz de transformar a sociedade e viabilizar uma mudança nos paradigmas do capitalismo. Essa transformação social só seria possível em condições que rompesse com o capitalismo e enquanto esse momento não chegar, faz-se necessário continuar a buscar por essa outra sociedade insistindo nessa mudança como forma de resistência da classe trabalhadora.

A Escola Unitária, na concepção de Gramsci, viria para romper a clássica divisão de classes que marca a sociedade capitalista, que aparece na escola como divisão entre aqueles quem se formam para trabalhar com o intelecto e aqueles que se formam para realizar trabalhos manuais, entre os setores mais ricos da sociedade e os mais pobres. Embora a Escola Unitária não seja uma realidade,

e mesmo impossível na sociedade de classes, o conceito contribui no sentido de problematizar a educação no capitalismo, e colocar suas contradições.

Por outro lado, não podemos deixar de falar nas contribuições de Gramsci acerca da hegemonia. Sua percepção ampliou o entendimento sobre como as relações de poder são estabelecidas e mantidas, destacando a importância das ideias e dos valores na legitimação do poder de determinadas classes sociais ao defender a integração entre educação intelectual e educação moral e entre trabalhos intelectuais e trabalhos manuais, Gramsci propõe uma visão mais ampla da educação como um processo de formação integral dos indivíduos, contribuindo para a superação das dicotomias entre teoria e prática, cultura erudita e cultura popular. Uma educação que não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos e habilidades intelectuais, mas também deve abordar aspectos éticos, morais e culturais da formação dos indivíduos, em suas palavras:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, 2001, p. 36).

Além disso, Gramsci enfatiza a importância da educação como um espaço de formação de consciência crítica e de transformação social. Para ele, a educação desempenha um papel fundamental na construção de uma nova ordem social, capaz de romper com as estruturas de dominação existentes. Ao explorar os conceitos de Escola Unitária e hegemonia, Gramsci oferece instrumentos

teóricos valiosos para a análise das dinâmicas sociais, culturais e educacionais, especialmente por sua abordagem da cultura, da política e da educação. Suas contribuições têm sido amplamente estudadas e debatidas, sendo incorporadas por estudiosos de diferentes áreas e contextos, enriquecendo o campo da teoria crítica e estimulando reflexões sobre as possibilidades de transformação social.

Ao defender a integração entre as dimensões intelectuais e morais, Gramsci busca superar a visão fragmentada da educação, na qual o ensino é reduzido a meros conteúdos disciplinares, desvinculados de sua relevância social e ética. A Escola Unitária propõe um espaço educacional onde a formação intelectual e moral ocorre de forma interligada, permitindo o desenvolvimento pleno do indivíduo. Onde as preocupações centrais de Gramsci é a formação da consciência dos indivíduos, entendida como a capacidade de compreender criticamente a realidade e de se posicionar ativamente na transformação social. Para ele, a educação desempenha um papel fundamental na formação dessa consciência crítica.

Gramsci (2001) argumenta que a educação não deve ser vista apenas como um processo de transmissão de conhecimentos, mas como um espaço de reflexão e diálogo, no qual os estudantes são estimulados a questionar as estruturas de poder, a analisar as relações sociais e a desenvolver uma visão crítica da realidade. Através desse processo, os indivíduos são capacitados a se tornarem agentes ativos de transformação social.

Muito embora a Escola Unitária somente se concretize plenamente no socialismo, o projeto de uma educação crítica e inclusiva ainda no capitalismo representa a possibilidade de desenvolvimento de uma classe com convicções revolucionárias e cientes que a transformação atravessa a luta por esta educação.

Por isso, Gramsci destaca que:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (Gramsci, 2001 p. 36).

Diante disso, exploramos o conceito de hegemonia em Gramsci, discutindo sua relação com a luta de classes, a construção do consenso e a dominação política. Compreendemos que a hegemonia não se limita apenas à coerção, mas envolve a construção de consenso e a imposição de uma visão de mundo hegemônica. A educação desempenha um papel crucial nesse processo, sendo uma arena na qual as classes dominantes buscam perpetuar sua hegemonia e as classes subalternas resistem e contestam. Exercer a dominação de uma classe por outra, sem a coerção, é necessário um trabalho diário de convencimento, uma dominação mediante pressões e revolta não é sustentável.

A hegemonia atua na persuasão em esferas políticas, culturais e ideológicas, e a escola, idealizada pelo senso comum, se torna um campo fértil para disseminar essas ideias. O senso comum frequentemente contrapõe a "escola boa", utópica, à "escola ruim", considerada criminosa. A direita frequentemente retrata a educação como doutrinação, como demonstrado pelo deputado Eduardo Bolsonaro, que comparou professores a traficantes, afirmando que "não tem diferença de um professor doutrinador para um traficante" e que o professor pode ser ainda pior por causar discórdia dentro da casa" (Folha de São Paulo, 2019).

Dessa forma a hegemonia encontra meios de ir permeando e impondo suas vontades nas instituições sociais, nas práticas cotidianas e nos discursos dominantes. Através da construção de consenso, a classe dominante não apenas mantém seu poder de forma passiva, mas também ganha a adesão ativa das demais classes sociais, que passam a compartilhar seus valores, interesses e visão de mundo.

EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação no Brasil é vasta e complexa, abrangendo desde os tempos coloniais, por volta de 1549 até os dias atuais, pois o Brasil enfrenta desafios significativos na área da educação, incluindo desigualdades regionais, falta de infraestrutura adequada nas escolas, baixa remuneração e questões relacionadas a formação de professores, entre outros, o marco temporal delimitado por Dermeval Saviani de 1549 levando em consideração a chegada dos padres jesuítas e a catequização "considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas" (Saviani, 2011, p. 26).

Compreender o processo educacional brasileiro exige que voltemos ao passado embora esta temporalidade não seja o foco deste estudo é fundamental que analisemos os processos sociais daquela época bem como as ideias predominantes e quais seus interesses, ou seja quem detinha a hegemonia do processo educacional vigente.

Darcy Ribeiro (1995) aponta como e com quem eram tratados os problemas de interesse público como por exemplo a educação, dessa forma podemos deslumbrar que não difere muito de como acontece atualmente as discussões acerca de diversos problemas sociais especialmente a educacional.

[...] toda participação democrática na vida política se reduz aos grupos de pressão oligárquicos em disputa pelo controle das matérias que afetavam seus interesses. Nessa república de fazendeiros, os problemas do bem público, da justiça, do acesso à terra, da educação, dos direitos dos trabalhadores eram debatidos tal como a democracia, a liberdade e a igualdade. Isto é, como meros temas de retórica parlamentar. A máquina só funcionava substancialmente para mais consolidar o poder e a riqueza dos ricos (Ribeiro, 1995 p. 402-403).

Naquele período os jesuítas, promoveram uma educação intensiva junto aos indígenas, catequizando-os por mais de dois séculos com uma educação que estavam relacionadas as ideias europeias que segundo Carin Carvalho, Carlos Odilon da Costa, Célia Regina Appio e Neide de Melo Aguiar Silva.

A educação Jesuítica está relacionada com o que se pode chamar de uma reação aos ideais da Renascença europeia. A Renascença ou Período das Luzes é o período compreendido entre os séculos XIV e XVI. "Compreende o movimento literário, artístico e filosófico que se originou na Itália, com base no desenvolvimento pessoal de reação contra todo o tipo de autoritarismo" (Lago, 2002, p. 53) Leva esse nome por representar, inicialmente, a retomada dos valores greco-romanos, colocando o homem como centro, como medida de todas as coisas, em contraposição às concepções predominantemente teológicas da Idade Média. A Renascença marca centralmente a busca pela individualidade e confiança para com o poder da razão (Carvalho; Costa; Appio; Silva, 2008 p. 3).

Afirmam ainda que:

A educação jesuítica do Brasil colonial esteve relacionada com todo o movimento de emergência da escolarização no mundo. Os jesuítas tiveram grande influência na organização da sociedade brasileira e coube a eles orientar a população, desde os filhos dos senhores de engenho, colonos, escravos e índios, na fé cristã, na disciplina do corpo e do silêncio, nos valores morais, nas artes eruditas e nos costumes europeus. Aos índios coube, em especial, a catequese, a leitura e escrita e o idioma de Portugal (Carvalho; Costa; Appio; Silva, 2008, p. 8).



É consenso pensar que essa promoção educativa junto aos povos indígenas pelos jesuítas está na sombra de um objetivo mais complexo desde a sujeição dos indígenas de todas as formas possíveis até a perda de suas terras para os colonizadores, que à primeira vista, a atuação dos catequizadores estavam centralizadas ao ideário cristão de salvação, estudos contemporâneos demonstram que esse projeto educativo estava fortemente atrelado à lógica da dominação colonial, "No início os padres visitavam as aldeias e ensinavam as crianças a ler, a escrever, a contar e a doutrina cristã" (Carvalho; Costa; Appio; Silva, 2008, p. 9).

O Rei de Portugal percebeu na catequização a oportunidade de dominação utilizando-se da religião para benefícios próprios, usando dessa forma a educação/ religião como elemento decisivo e determinante para a instrumentalização de tal projeto. "Contudo, com o trabalho de conversão e adaptação do indígena para a lavoura exigia sua presença para um treinamento cotidiano e continuado" (Carvalho; Costa; Appio; Silva, 2008, p. 9).

Os autores supracitados pontuam que:

[...] a educação jesuítica acabou empreendendo-se na formação da elite letrada no Brasil, ou seja, dos padres e senhores de engenho. Uma concepção que acabou por assumir contornos elitistas, almejada por todos que procuravam status, como símbolo de classe e de distinção, que demarcou as raízes fundantes da organização do ensino nacional (Carvalho; Costa; Appio; Silva, 2008, p. 9).

Dessa forma o ensino brasileiro foi se constituindo como espaço de dominação e opressão, mas, contraditoriamente, um meio para a emancipação objetivo ainda almejados nos dias atuais. Continuamos na lutando buscando soluções para garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros e observamos que não se trata de um problema recente, pois a educação no Brasil é fortemente marcada pela relação entre elitismo e exclusão analisado por Ferreira Jr. (2010) e Carvalho, Costa, Appio e Silva (2008, p. 9-10).



Os jesuítas, promoveram uma educação intensiva junto aos indígenas, catequizando-os por mais de dois séculos ofertando. Também promoveram a educação para os filhos dos colonos, formaram novos sacerdotes e elite intelectual, tiveram assim controle da fé e da moral sobre grande parte dos povos locais. Hoje, é consenso pensar que essa promoção educativa junto aos povos indígenas pelos jesuítas está na sombra de um objetivo mais complexo: a sujeição do índio e a conquista de suas terras para o desenvolvimento dos colonizadores. A religião surge como um elemento decisivo e determinante para a instrumentalização de tal projeto. Os padres representam na terra, a voz do divino, estavam a serviço do rei e do papa. Sua missão era converter, não importando os meios, contribuindo com a dominação europeia.

Continuamos lutando a buscar soluções para garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros e observamos que não se trata de um problema recente, pois a educação no Brasil é fortemente marcada pela relação entre elitismo e exclusão analisado por Ferreira Jr. (2010).

Esta relação é trabalhada por Dermeval Saviani, um renomado educador brasileiro, conhecido por suas contribuições significativas para a área da educação no Brasil, especialmente no campo da pedagogia histórico-crítica, uma abordagem que busca compreender a educação em seu contexto histórico e social, analisando as contradições e conflitos presentes no sistema educacional.

Onde ele afirma que o ideário pedagógico brasileiro vem do *Ratio Studiorum* e o plano contido nele era de caráter universalista a ser adotado por todos jesuítas independente do lugar onde estivessem e elitista que destinava aos filhos dos colonos e excluía os indígenas, "Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial" (Saviani, 2013, p. 56).

As propostas inspiradas na concepção libertadora geralmente se assumiam no âmbito da expressão “educação popular” e advogavam a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo (Saviani, 2013).

Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição.

A abordagem de Saviani se baseia nas ideias de Marx, Engels e principalmente de Antonio Gramsci, aplicando-as ao contexto educacional brasileiro. Essa perspectiva destaca a importância de uma educação que seja crítica e emancipatória, capaz de promover a transformação social.

Para Saviani (2011, p. 11), “dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”, no entanto, cabe entendermos os efeitos desse processo educativo, pois a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana.

Saviani também contribuiu para o estudo da história da educação no Brasil, destacando os principais momentos e tendências que moldaram o sistema educacional do país. Ele analisa as diferentes políticas e reformas educacionais ao longo do tempo, destacando suas implicações para a democratização do acesso à educação e para a qualidade do ensino. Professor da Universidade Federal de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pesquisador do CNPq, buscou esclarecer, no campo da teoria educacional,

as relações entre a educação e a política, além do alcance da atuação política na prática educativa e qual seria a especificidade da educação. Para Saviani (2008, p. 15) “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

O autor supracitado, critica o modelo de educação bancária, pois estritamente ligado a um processo de ensino e aprendizagem mecânico e voltado para a produção de mão de obra. Em vez disso, ele defende uma educação que se baseie na construção do conhecimento a partir das práxis sociais, ou seja, da interação entre teoria e prática. Suas obras: *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1980), *Escola e democracia* (1983) e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1991), dentre elas a de maior destaque *Escola e Democracia*, Dermeval Saviani afirma não existir uma identidade entre educação e política, embora ambas se constituam em fenômenos inseparáveis e prevaleça a distinção entre a dimensão política na educação e a dimensão da prática educativa.

No entanto, Saviani, ao sistematizar as ideias pedagógicas em nosso país, deixou também muito claro que a educação oferecida para as elites não é a mesma para as camadas mais populares. Esse pensamento corrobora essa tese acerca da educação: “o sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente seletiva” (Saviani, 2011 p. 14).

Saviani (1984) esclarece em seu texto “Trabalhadores em educação e crise na universidade”, a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, bem como entre produção material e não material, distinguindo-se na produção não material duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato de produção; e é nesta segunda modalidade que se localiza a educação.

A partir do momento em que a escola existe, precisa ser compreendida de maneira que possa propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Esse entendimento se dá, propondo mudanças e alterando a prática educativa de modo que o ensino passe a ser algo que complemente as experiências empíricas diárias vividas pelos alunos.

Saviani (2011) também contribuiu para o estudo da história da educação no Brasil, destacando os principais momentos e tendências que moldaram o sistema educacional do país. Ele analisa as diferentes políticas e reformas educacionais ao longo do tempo, destacando suas implicações para a democratização do acesso à educação e para a qualidade do ensino.

Desse modo, Saviani, na maioria de seus estudos, esclarece que, com o avançar do processo histórico, essa noção orgânica entre trabalho e educação foi perdendo sentido, onde, as classes dominantes apossaram-se dos meios de produção, ampliando seus poderes por intermédio da exploração das classes trabalhadoras, conforme Marx (2017) já havia explicado. Valendo salientar que a sociedade coloca a exigência do domínio de determinado tipo de conhecimento, o conhecimento sistematizado, a tarefa da educação será a de viabilizar o acesso a esse bem cultural que “integra o conjunto dos meios de produção” (Saviani, 2011 p. 143).

Outra contribuição de Saviani (2007) é a teoria da escola dualista, que descreve a divisão do sistema educacional brasileiro em duas vertentes: uma escola destinada à elite, com ensino de qualidade e recursos adequados, e outra escola voltada para as classes populares, com ensino precário e deficiente. Essa divisão reflete as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira. Ele também aponta desafios enfrentados pela educação brasileira, como a falta de investimento, a desvalorização dos professores e as desigualdades regionais. Mas, também identifica perspectivas

de transformação, destacando a importância da luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Consistia num plano amplo e detalhado que previa a organização do conjunto da instrução pública dividida em três graus: o primeiro grau cuidaria da instrução comum tendo como objeto as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens, e teria a duração de três anos, abrangendo a faixa etária dos 9 aos 12 anos de idade. O segundo grau, com a duração de seis anos, versaria sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões, E o terceiro grau se destinaria a prover educação científica para a elite dirigente do país (Saviani, 2013, p. 120).

Ao compararmos o plano de ensino da era colonial de 1816 com o atual, podemos observar mudanças significativas, mas sem ignorar as conquistas ao longo do tempo, como a gratuidade da educação até o ensino médio. Contudo, a estrutura básica permanece inalterada: uma educação segmentada por classes sociais. Os filhos da classe trabalhadora são preparados para ocuparem posições específicas na sociedade, assim como os da elite. Atualmente, o discurso meritocrático tenta mascarar essa realidade, sugerindo que o acesso à educação é igual para todos e que o insucesso é resultado da falta de esforço individual. No entanto, essa narrativa perpetua o status quo, como Saviani observa, mantendo a direção do país e, conseqüentemente, da escola inalterada.

Como se vê a concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à testa do processo de independência e da organização do Estado brasileiro, ajustando-a, porém, às peculiaridades dessa situação particular (Saviani, 2013, p. 121).

Ele ainda nos mostra que as desigualdades também foram mantidas e os obstáculos esteve presente a todo momento de atuação do campo educacional brasileiro encontrando resistências das forças

sociais que eram contra às transformações da sociedade naquela época e continuam e continuam em nossa realidade atual. “E esse grau de desigualdade refletia-se na educação, que na verdade era tratada como um objeto de privilégio das elites” (Saviani, 2013, p. 222).

Para Saviani (1999, p. 66) “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”. Portanto, as classes dominadas devem ter acesso ao conjunto de conhecimentos que pertencem à burguesia e não são democratizados, para que possam ter ferramentas intelectuais para lutar contra a dominação que lhes é imposta.

Ao longo de sua carreira, Saviani tem se posicionado pela democratização do acesso à educação, especialmente para as camadas mais pobres da população. Ele defende políticas públicas que promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação, visando superar as disparidades sociais e econômicas. Tornou-se um defensor ferrenho da escola pública e gratuita como um direito fundamental de todos os cidadãos. Ele critica a privatização da educação e a mercantilização do ensino, argumentando que isso contribui para aumentar as desigualdades sociais e educacionais.

Salientando que, a prática educativa é uma ação coletiva destinada a cumprir os fins específicos da educação, os quais variam segundo as concepções pedagógicas vigentes em cada época e, principalmente, as opções políticas que com elas se afinam. E de acordo com Saviani, a prática educativa do professor é uma atividade com “um sentido político em si” observado e desvelado na análise dessa prática “como um momento de uma totalidade concreta” (Saviani, 2011, p. 27).

Ao se analisar as desigualdades sociais e educacionais presentes na sociedade brasileira, destacando o papel da educação na reprodução ou na superação dessas desigualdades. Saviani (2011) argumenta que a educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de promover a justiça e a igualdade. Nesse caso,

para Geraldo (2014), a intenção de Saviani era propor uma prática pedagógica aplicada a um conceito dialético de escola no qual esta é determinada pela infraestrutura e pelas superestruturas da formação social onde ocorre ao mesmo tempo em que as determina.

Saviani (2011) defende uma formação de professores que seja crítica e reflexiva, capaz de preparar os educadores para enfrentar os desafios do contexto educacional brasileiro e contribuir para a construção de uma escola mais justa e democrática. A contribuição política de Dermeval Saviani está intrinsecamente ligada à sua visão de uma educação comprometida com a transformação social e com a promoção dos direitos humanos, da cidadania e dos trabalhadores. Suas ideias têm influenciado não apenas o debate educacional, mas também o debate político mais amplo no Brasil. Além disso, Saviani também se envolve em debates políticos e sociais relacionados à educação. Ele participa de movimentos e organizações que lutam pela melhoria do sistema educacional brasileiro e pela defesa dos direitos dos professores e estudantes.

Desta forma, observa-se que Saviani é um educador brasileiro que se inspira nas ideias do marxismo em sua abordagem da educação. Ele utiliza conceitos e princípios fundamentais do pensamento de Marx e Engels para analisar e compreender o sistema educacional brasileiro.

Assim como o marxismo, ele adota uma visão crítica da sociedade capitalista e de suas estruturas sociais, argumenta que a educação é influenciada pelas relações de classe e pela lógica do capitalismo, o que resulta em desigualdades e injustiças educacionais.

Assim, marxismo enfatiza uma abordagem materialista da história, que reconhece a dinâmica das contradições e conflitos sociais ao longo do tempo. Saviani também adota essa perspectiva, argumentando que a educação deve ser compreendida em seu contexto histórico e social, levando em consideração as contradições e tensões presentes na sociedade (Costa, 2005). Seguindo esse

contexto, tanto o marxismo quanto a abordagem de Saviani destacam a importância da práxis, ou seja, da interação entre teoria e prática na transformação da realidade social. Saviani defende uma educação que seja crítica e emancipatória, capaz de promover a transformação social por meio da reflexão e da ação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

De acordo com Saviani (2011), a escola necessita de transformação, portanto,

Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizados, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos (Saviani, 2011, p. 65).

No entanto, sua preocupação gera em torno das condições atuais da escola brasileira e propondo uma retomada às condições de ensino e aprendizagem em sentido pleno. Em se tratando das questões políticas. Dermeval Saviani desenvolveu sua própria abordagem da educação, é inegável que suas ideias são influenciadas pelo pensamento marxista e contribuem para uma análise crítica e transformadora do sistema educacional brasileiro.

Dermeval Saviani é conhecido por sua contribuição significativa não apenas para a pedagogia brasileira, mas também para o debate político e educacional no país. Sua obra não se limita apenas à teoria educacional, mas também aborda questões políticas e sociais, especialmente no que diz respeito à democratização da educação e à luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

A pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, é uma abordagem educacional que busca compreender

e transformar a prática educativa por meio de uma análise crítica das relações sociais e históricas. Essa abordagem é influenciada pelas ideias de Marx, Engels e principalmente de Antonio Gramsci, aplicando-as ao contexto educacional brasileiro. Pois para ele, “[...] a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer” (Saviani, 2011, p. 36).

Salientando que o objetivo principal da pedagogia histórico-crítica é formar sujeitos críticos e emancipados, capazes de compreender as contradições e lutas sociais e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tendo uma relação intelectual significativa com as ideias de Antonio Gramsci, especialmente no que diz respeito à sua abordagem da educação.

Para Saviani (2011), é de grande valia recordar uma passagem de Gramsci, escrita no mesmo período em que se lançava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹ (1932) no Brasil.

Deve-se distinguir entre escola criadora e escola ativa, mesmo na forma dada pelo método Dalton. Toda escola unitária é escola ativa, se bem que seja necessário limitar as ideologias libertárias neste campo [...]. Ainda se está na fase romântica da escola ativa, na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica: é necessário entrar na fase “clássica”, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas (Gramsci, 1968, p. 124).

Saviani compartilha a visão de Gramsci de que a escola desempenha um papel central na reprodução das relações de poder e na difusão da ideologia dominante. Ambos argumentam que a educação não é neutra, mas sim influenciada pelas ideias e interesses das classes dominantes. Pois, adotam uma abordagem dialética da história, que reconhece a dinâmica das contradições e conflitos sociais ao longo do tempo. Ambos argumentam que a educação

deve ser compreendida em seu contexto histórico e social, levando em consideração as lutas de classe e as transformações sociais.

Saviani critica o modelo de educação bancária, no qual o conhecimento é transmitido de forma passiva e acrítica aos alunos, sem espaço para a reflexão crítica. Essa crítica também está presente no pensamento de Gramsci, que argumenta que a educação deve promover a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Gramsci introduz o conceito de hegemonia cultural, que se refere à dominação de uma classe sobre as ideias e valores de uma sociedade. Saviani reconhece a importância desse conceito na análise da educação, destacando a necessidade de compreender as relações de poder e as lutas ideológicas presentes no sistema educacional.

Nesse contexto, tanto Gramsci quanto Saviani destacam a importância da práxis, ou seja, da interação entre teoria e prática na transformação da realidade social. Ambos defendem uma educação que seja crítica e emancipatória, capaz de promover a transformação social por meio da reflexão e da ação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, a relação entre Saviani e Gramsci é marcada por uma afinidade intelectual em relação à compreensão da educação como um campo de lutas ideológicas e políticas, bem como pela defesa de uma abordagem crítica e transformadora da educação. Em suas abordagens Gramsci retrata,

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo (Gramsci, 1968, p. 130).

De acordo com Saviani, caberia a educação em desempenhar o papel de reforçamento dos laços sociais, "na medida em que for capaz de sistematizar a tendência à inovação, de maneira que, voltando-se para as formas de convivência que se desenvolvem no seio dos diversos grupos sociais estimulando-os na sua originalidade e promovendo o intercâmbio entre eles" (Saviani, 1986, p. 131).

Ao promover uma educação que incentiva a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos, Saviani pode estar contribuindo para a formação de sujeitos capazes de questionar as ideologias dominantes e de se engajar em processos de transformação social. Nesse sentido, sua pedagogia histórico-crítica pode ser vista como uma ferramenta potencial para a construção de uma perspectiva contra-hegemônica na educação.

Dermeval Saviani não é conhecido por desenvolver uma perspectiva contra-hegemônica em sua obra. No entanto, em sua abordagem a respeito da pedagogia histórico-crítica, pode ser interpretada como tendo elementos que podem contribuir indiretamente para uma visão contra-hegemônica da educação. Sua crítica ao ensino bancário, sua ênfase na formação de sujeitos críticos e sua defesa de uma educação contextualizada historicamente podem abrir espaço para uma perspectiva que questiona e desafia as estruturas dominantes de poder e conhecimento.

Para Saviani, as propostas pedagógicas contra-hegemônicas são entendidas como aquelas que se inserem dentro das tendências pedagógicas educacionais, cujas orientações "(...) não apenas não conseguiram torna-se dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando instaurar uma nova sociedade" (Saviani, 2007, p. 170).

Pois, os indivíduos das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, por isso, não podem defender seus próprios

interesses, porque se encontram desarmados contra os dominadores, os quais se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação.

Segundo Saviani para a cultura burguesa:

Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (Saviani, 1999, p. 44).

Na medida em que a burguesia, de classe revolucionária se transformou em classe consolidada no poder, seus interesses tornaram-se conservadores, contrários à transformação da sociedade. E Saviani, através de sua pedagogia histórico-crítica, oferece uma análise profunda do papel da escola dentro da sociedade capitalista. Para ele,

Transfere para as máquinas as próprias operações intelectuais, razão pela qual esta época é também chamada de "era das máquinas inteligentes. Nesse processo, a capacidade produtiva do trabalho humano inegavelmente atinge proporções ilimitadas (Saviani, 2005, p. 21).

Desse modo, a escola assumiu um papel essencial para a formação da mão de obra necessária ao sistema de produção material, diante disso, defendeu-se a ampliação do acesso ao conhecimento científico-tecnológico, em um sistema em que esse conhecimento serviria como meio de produção para o capital. Outro aspecto do papel da escola na sociedade capitalista, de acordo com Saviani, é a sua função de formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Isso permite que elas perpetuem suas ideologias e valores, garantindo a reprodução das relações sociais de dominação e subordinação. Embora reconheça o poder das classes dominantes,

também defende a possibilidade de contra-hegemonia por parte das classes subalternas. Ele argumenta que é possível resistir e contestar as ideologias dominantes por meio da educação crítica e da organização política, buscando construir uma hegemonia alternativa baseada nos interesses das classes populares. Seguindo a mesma linha de pensamento de Saviani, Arroyo (1999), faz uma análise a respeito do papel que cumprem as relações sociais na escola na formação do trabalhador, diante das mudanças na esfera do trabalho e sua expressão nos processos da educação, de acordo com ele:

A relação entre a escola e o mundo da produção é vista em termos de homogeneidade de suas estruturas, e o sistema escolar como um microcosmo do mundo do trabalho no qual se aprendem os papéis ocupacionais adultos. Em síntese, todos esses tratamentos coincidem em que o aprendizado das relações sociais de produção se dá na vivência das relações sociais da educação, nas práticas escolares (Arroyo, 1999, p. 15).

Dermeval Saviani oferece uma análise crítica da escola na sociedade capitalista, destacando seu papel na reprodução das relações sociais e na manutenção do *status quo*. Sua pedagogia histórico-crítica busca promover uma educação que seja capaz de desafiar as estruturas dominantes e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para ele,

O discurso da transformação não só não é temido como tende a ser apropriado pela classe dominante. Aliás, nós sabemos que ela própria procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia (Saviani, 2011, p. 46).

O discurso a quem o autor se refere argumenta que as classes dominantes exercem uma forte influência ideológica sobre a educação e a sociedade em geral. Isso ocorre por meio do controle dos meios de produção de conhecimento, como os sistemas educacionais, os meios de comunicação e as instituições culturais. Saviani

analisa como as classes dominantes exercem controle sobre o sistema educacional, determinando o currículo, os métodos de ensino e as políticas educacionais, contribuindo para uma análise da realidade histórica brasileira a partir do materialismo histórico.

A análise materialista da história e a crítica da sociedade capitalista de Saviani é profundamente influenciada pelo marxismo que propõe compreender o desenvolvimento da sociedade a partir das condições materiais de existência e das relações de produção. Uma abordagem que destaca a importância das forças produtivas e das relações sociais de produção na determinação do curso histórico, onde a pedagogia histórico-crítica, recupera tais aspectos e aplica-os na prática educativa.

Na pedagogia histórico-crítica, Saviani retoma a Marx fazendo a análise materialista da história, por meio da compreensão da educação como parte integrante das relações sociais de produção, argumentando que a escola não é um espaço neutro, mas sim um reflexo e uma reprodução das relações das classes existentes na sociedade capitalista.

Mas, eu não posso também primeiro transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, dos dois aspectos. É preciso, pois, partir da situação existente (Saviani, 1989, p. 32).

Dessa forma, a educação é vista como um instrumento de reprodução das estruturas sociais dominantes, sendo, portanto, a prática social ponto de partida e ponto de chegada. Mas a pedagogia histórico-crítica busca compreender as condições materiais existentes, ou seja, a realidade como está posta na sociedade para estimular os alunos a refletir sobre as contradições sociais e a lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. Envolvendo não apenas o ensino

de conteúdos específicos, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e de consciência de classe, conceito desenvolvido por Marx e Engels (Saviani, 1989).

Promovendo uma compreensão crítica da história, questionando as narrativas dominantes que moldam a sociedade e destacando os conflitos e contradições sociais presentes em diferentes períodos históricos. E nesta perceptiva envolvendo não apenas o estudo dos eventos e personagens históricos, mas também a análise das estruturas sociais e das forças sociais e ideológicas que contornam o curso da história, transformando e modificando a sociedade. Desse modo Saviani, Gramsci e Marx estão alinhados propondo práticas educacionais transformadoras, capazes de desmascarar todas relações sociais que impõem ou corroboram com a dominação e exploração, da sociedade regida pelo sistema capitalista pois dominar e explorar são bases estabelecidas pelo capitalismo. Tornar indivíduos conscientes da realidade social no qual estão inseridos é condição de libertação.

Nestes termos ambos apregoam que a educação funciona como processo, pelo qual ela possibilita provocar transformações radicais e promover a emancipação ou desenvolvimento de indivíduos oprimidos, com liberdade plena, com condições de lutar pela abolição das desigualdades sociais provocando o fim da exploração e dominação de uma classe sobre a outra. Saviani (1989) ainda destaca o papel do professor como mediador do processo educativo, incentivando-o a ser um agente de mudança e a criar espaços de diálogo e participação democrática na sala de aula promovendo uma educação crítica e emancipatória. A educação torna-se não apenas um meio de reprodução das estruturas sociais existentes, mas sim uma ferramenta para sua transformação contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados na luta por uma sociedade mais justa e igualitária coadunado com as ideias de Gramsci de uma escola unitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos conceitos de escola unitária e hegemonia em Gramsci permite compreender a educação como espaço central na disputa entre classes sociais, evidenciando seu papel na reprodução e na transformação das relações sociais. A escola, longe de constituir-se como instância neutra, insere-se diretamente na dinâmica de manutenção ou contestação da ordem vigente.

A noção de hegemonia demonstra que a dominação de classe se sustenta não apenas pela coerção, mas pela construção de consenso, na qual a educação atua como instrumento de difusão de valores e concepções que se apresentam como universais. Nesse processo, a internalização dessas ideias pelas classes subalternas contribui para a estabilidade da ordem social, ao mesmo tempo em que abre fissuras para sua contestação.

A proposta de escola unitária evidencia a crítica à divisão estrutural do sistema educacional, que separa formação intelectual e técnica de acordo com a posição de classe dos indivíduos. Tal divisão não se restringe ao campo educacional, mas reflete a organização da sociedade capitalista, na qual a distinção entre trabalho manual e intelectual constitui elemento central da exploração.

Ao propor uma formação que integre essas dimensões, Gramsci aponta para a necessidade de uma educação que supere as dicotomias impostas pela lógica do capital. No entanto, essa proposta encontra limites na própria estrutura da sociedade de classes, na qual a universalização de uma formação integral permanece condicionada às transformações das bases materiais.

A interlocução com o pensamento de Dermeval Saviani permite ampliar essa análise para o contexto brasileiro, evidenciando a

permanência de um sistema educacional marcado pela desigualdade e pela seletividade no acesso ao conhecimento (Saviani, 2011). A escola, nesse cenário, mantém sua função de formar força de trabalho e de reproduzir as hierarquias sociais, ainda que contenha possibilidades de resistência.

Desse modo, conclui-se que a contribuição de Gramsci permanece atual para a compreensão das contradições da educação no capitalismo, indicando que a luta por uma formação integral está intrinsecamente vinculada à luta mais ampla pela transformação das relações sociais. A educação, nesse sentido, não pode ser pensada de forma isolada, mas como parte de um processo histórico que envolve disputas materiais e ideológicas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Trabalho e educação na escola**. 1999.
- CARVALHO, Carin; COSTA, Carlos Odilon da; APPIO, Célia Regina; SILVA, Neide de Melo Aguiar. **Educação jesuítica no Brasil colonial**. 2008.
- FIORI, Giuseppe. **Vida de Antonio Gramsci**. 2014.
- FRESU, Gianni. **Gramsci e a educação**. 2020.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RODRIGUES, Alberto Tosi. **Gramsci e a escola unitária**. 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Suely Gonçalves de. **Do golpe de 2016 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: lutas pela educação. Morrinhos: Universidade Estadual de Goiás, 2025.

13

*Wendell Siqueira Marinho
Suely Gonçalves de Souza
Reylane Dantas Pereira Caires
Rosa Marineide Mendes da Cruz
Marina Pires Barbosa*

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL:

**DESIGUALDADE DE CLASSE,
POLÍTICAS EDUCACIONAIS
E OS DESAFIOS DO PROEJA E EJA-TEC**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.13

RESUMO

O presente artigo analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil a partir da relação entre desigualdade de classe, políticas educacionais e processos contemporâneos de reconfiguração dessa modalidade, com destaque para o PROEJA e o EJA-TEC. Parte-se da compreensão de que a EJA constitui expressão das desigualdades estruturais da sociedade brasileira, sendo historicamente atravessada por disputas entre projetos educacionais distintos. Metodologicamente, a pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica de caráter teórico, articulando autores da sociologia da educação e da teoria crítica. A análise evidencia que a exclusão educacional está diretamente vinculada às condições socioeconômicas, refletindo a divisão de classes e a inserção desigual dos sujeitos no sistema produtivo. Discute-se, ainda, o papel das políticas públicas na ampliação do acesso à educação, bem como os limites de propostas que tendem à instrumentalização da formação para o mercado de trabalho. Ao examinar o PROEJA e o EJA-TEC, o artigo demonstra que tais iniciativas apresentam potencial de inclusão, mas também reproduzem contradições estruturais quando não articuladas a uma perspectiva crítica. Conclui-se que a efetivação de uma educação emancipatória na EJA depende da superação das desigualdades sociais, do fortalecimento das políticas públicas e da construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; desigualdade de classe; políticas educacionais; PROEJA; EJA-TEC.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui um campo de análise que evidencia, de forma direta, as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade. A exclusão educacional de parcelas significativas da população não pode ser compreendida como fenômeno isolado, mas como resultado de processos históricos vinculados à organização econômica, às relações de classe e à forma como o acesso à educação foi distribuído ao longo do tempo. Nesse contexto, a EJA emerge como política voltada à ampliação do direito à escolarização, ao mesmo tempo em que revela os limites das estratégias institucionais diante de desigualdades persistentes. Conforme evidenciado no material analisado, fatores como trabalho precoce, pobreza e condições sociais adversas atuam diretamente na interrupção ou no não acesso à escolarização, evidenciando a relação entre educação e estrutura social.

A trajetória histórica da EJA demonstra que o acesso à educação sempre esteve condicionado às condições materiais de existência dos sujeitos, o que reforça a compreensão de que a escolarização, no Brasil, não se constituiu como direito efetivamente universal em sua concretização. A persistência de índices significativos de analfabetismo, especialmente em regiões mais vulneráveis, evidencia a continuidade dessas desigualdades, ao mesmo tempo em que indica a insuficiência das políticas educacionais implementadas ao longo das últimas décadas. Nesse cenário, a EJA se configura como resposta à negação histórica do direito à educação, mas também como espaço de disputa entre diferentes concepções de formação, que ora privilegiam a qualificação para o trabalho, ora apontam para a formação crítica dos sujeitos.

As políticas educacionais voltadas à EJA refletem essas tensões, sendo frequentemente orientadas por demandas do sistema produtivo, o que se expressa na ênfase atribuída à formação profissional

e à inserção no mercado de trabalho. No entanto, propostas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) introduzem a tentativa de articular formação geral e qualificação profissional, evidenciando a busca por uma educação que considere as múltiplas dimensões da formação humana. De forma semelhante, iniciativas mais recentes, como o EJA-TEC, incorporam o uso de tecnologias digitais, ampliando possibilidades de acesso, mas também introduzindo novos desafios relacionados às desigualdades de acesso e às condições de permanência dos estudantes.

Diante desse contexto, torna-se necessário compreender de que maneira as desigualdades de classe estruturam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e como as políticas educacionais, especialmente o PROEJA e o EJA-TEC, se articulam a essas contradições. A análise dessa problemática orienta o presente estudo, que tem como propósito examinar a EJA a partir da relação entre desigualdade social, políticas públicas e propostas educacionais contemporâneas, buscando compreender seus limites e possibilidades. Para tanto, o artigo se desenvolve por meio de revisão bibliográfica, articulando contribuições da sociologia da educação e da teoria crítica, com o objetivo de analisar a relação entre educação e desigualdade de classe, discutir o papel das políticas públicas na organização da modalidade e examinar as implicações das propostas recentes na reconfiguração da EJA.

A relevância do estudo reside na necessidade de compreender a Educação de Jovens e Adultos para além de uma política compensatória, situando-a como campo de disputa entre projetos educacionais que expressam diferentes concepções de sociedade. Ao analisar as relações entre desigualdade social, políticas públicas e práticas educativas, o artigo busca contribuir para o aprofundamento do debate sobre os desafios da EJA no Brasil, evidenciando a necessidade de políticas estruturadas e de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E AS QUESTÕES DE CLASSE

Nas últimas gerações, o Brasil aprimorou uma noção coletiva sobre o acesso à educação infantil, mas, até o momento, não constituiu uma mentalidade de acesso à educação ao longo da vida. Assim, é mais comum encontrar pais que tiveram pouca educação e que hoje lutam para garantir que seus filhos tenham uma boa educação permanecendo em silêncio sobre o direito que nunca tiveram.

É possível entender que o processo de educação no Brasil começou com a chegada dos jesuítas ao Brasil, com interesses em espalhar o catolicismo pelo mundo. Esse processo começou com a catequização dos povos indígenas. A educação formal é frequentemente impedida entre jovens e adultos por coisas como trabalho, família, pobreza e assim por diante. Isso a menos que algo seja feito sobre políticas públicas que implementem programas e oportunidades específicas para que esses grupos exerçam o direito de acesso à educação de forma eficaz.

É óbvio que as classes sociais desfavorecidas não têm direitos sociais, econômicos, educacionais, de emprego e renda. Pessoas diferentes são discriminadas como se houvesse dois mundos separados por muros e classes sociais antagônicas, de modo que riqueza e pobreza convivem e separadas no mesmo país (Fernandes, 2011).

No capitalismo, a luta de classes primária ocorre entre a classe trabalhadora ou proletariado e a classe capitalista ou burguesia. Os trabalhadores reivindicam melhores condições de trabalho, maiores salários e controle sobre os meios de produção; os capitalistas visam a maximização do lucro, que muitas vezes é às custas dos trabalhadores. É o que acontece com aqueles que não têm acesso ao ensino superior (Fernandes, 2011).

No Brasil, temos visto que os segmentos sociais marginalizados também têm lutado por uma educação mais democrática e de qualidade. Movimentos de estudantes, sindicatos de professores e organizações da sociedade civil têm sido elementos importantes na luta por políticas públicas mais democráticas e igualitárias que atendam às necessidades das classes mais vulneráveis.

No Brasil, em 2022, como já observado, havia uma população com 15 anos ou mais composta por 9,6 milhões de indivíduos analfabetos, o que corresponde a uma taxa de analfabetismo de 5,6%. A maioria desses indivíduos vivia na Região Nordeste, onde sua participação era de 55,3% ou 5,3 milhões de pessoas, e a Região Sudeste tinha 2,1 milhões de pessoas, o que representa 22,2% do total. A taxa de analfabetismo no país caiu 0,5 ponto percentual entre 2019 e 2022, para se aproximar de 490 mil analfabetos em 2022 (IBGE, 2023).

A educação de jovens e adultos não é vista convencionalmente como tendo relação direta com os cursos oferecidos nas escolas. Ela se estende a processos de formação envolvendo diversos outros aspectos voltados à preparação profissional, ao desenvolvimento comunitário, à formação política e a um vasto número de disciplinas culturais voltadas para áreas além da escola.

Como já se sabe, a EJA é uma modalidade de ensino na Educação Básica que historicamente constituiu a marca identificadora de recebimento de alunos adultos e idosos. Desde a década de 1990, essa característica foi progressivamente diluída por meio da incorporação do contingente de jovens alunos oriundos do Ensino Fundamental e Médio regulares.

Em seguida, melhora a equidade e o acesso ao dar educação adequada àqueles que antes não tinham acesso a ela, proporcionando-lhes uma oportunidade de adquirir conhecimento e habilidades essenciais para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Na história do desenvolvimento social brasileiro, o sistema educacional

tem sido desigual em relação à situação econômica dos alunos. Os grupos sociais economicamente favorecidos podem obter educação de qualidade em escolas privadas, enquanto os setores mais baixos são frequentemente vítimas de escolas públicas que não têm recursos e não têm a infraestrutura adequada.

Gostaríamos de ressaltar que a luta de classes na educação brasileira pode ser vista em vários planos: acesso desigual à educação básica, diversificação do acesso ao ensino superior e desigualdade e diversificação na qualidade das oportunidades educacionais oferecidas. Todos esses fatores resultam de maiores desigualdades socioeconômicas na sociedade brasileira. Essas questões maiores são continuamente debatidas e disputadas por diferentes grupos sociais no Brasil.

Além disso, ao extrapolar as ideias de Florestan Fernandes, Limoeiro-Cardoso (1995) argumenta que o sistema educacional deve ser reformado com acesso massivo à educação e para ajustar o sistema às reais necessidades das classes trabalhadoras. Portanto, surge como uma das críticas ao sistema educacional brasileiro por ser antidemocrático, não mobilizador e não provedor de oportunidades igualitárias.

Dessa forma, a compreensão do processo educacional não consiste apenas em falar de instituições, mas de aspectos da sociedade, especialmente dos padrões econômicos e políticos e das relações correspondentes a ela que implicarão em determinadas formas de organização coletiva e da vida cotidiana. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o surgimento de óticas mais segmentárias em relação à educação pode colocar a formação de processos de educação de jovens e adultos em segundo plano, sem necessariamente conceder maior interesse à estruturação de políticas educacionais ou à reflexão pedagógica.

É fundamental ressaltar que a educação de adolescentes e adultos não deve apenas se ajustar à situação contemporânea, mas também buscar trazer mudanças na sociedade. Isso se refere

ao questionamento das hierarquias existentes, à defesa de uma educação que defenda a democracia e a equidade e à defesa de uma sociedade livre de divisões sociais, com acesso de todos a uma educação de excelência e onde haja igualdade de oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Pierro (2001), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação que tem como objetivo garantir o direito à educação dessa grande parcela, com 15 anos ou mais, que nunca teve acesso a ela ou cuja escolarização foi interrompida antes de concluir a Educação Básica. Como afirma Marta Kohl de Oliveira, "a modalidade não se define por idade ou geração, pois se caracteriza pela situação de exclusão social, cultural e educacional do segmento da população que constitui seu público" (Oliveira, 1999 p. 60).

É importante destacar que a educação é um dos elementos fundamentais relacionados à dinâmica profissional e econômica de um país. Aumentar os investimentos na EJA por meio de políticas públicas pode contribuir muito para elevar a qualificação dos trabalhadores atualmente empregados, aumentando assim sua empregabilidade. Assim, as condições socioeconômicas e/ou o nível de escolaridade oferecem um indício do quanto a ideologia do capital humano reproduz ideias força dentro de um senso comum nutrido por diversos aparatos hegemônicos por meio da atuação canalizadora de intelectuais orgânicos do capital, sejam eles individuais ou coletivos, como forma de evitar a exposição das causas estruturais dos problemas sociais, bem como uma compreensão mais ampla do papel político-social da escola na perspectiva do desenvolvimento humano (Barbosa, 2019).

No entanto, políticos e intelectuais do sistema capitalista acreditam que a educação é um 'caminho' para países e indivíduos saírem da pobreza, disseminando a fé de que por meio da educação poderiam incluir todos no mercado, ainda que de forma desigual, pois para eles a desigualdade advém do descompromisso dos pobres em gerir suas vidas (Frigotto, 2016).

A educação escolar é um direito garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). É reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que o Estado tem o dever de oferecer educação a todos, mesmo àqueles que não tiveram condições de chegar e permanecer na educação na idade adequada. A Constituição de 1988 incorpora em seu sistema alguns aspectos positivos sobre o tema da Educação de Jovens e Adultos. Ela o faz na forma dos artigos 208 e 214, que dizem:

[...] o dever do estado será efetivado mediante garantia de:

- I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria;
- II – Extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.

Artigo 214. A lei estabelecerá o plano nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar (Brasil, 1988).

Entretanto, a relevância da EJA inclui a base que o indivíduo tem para o desenvolvimento. Ela proporciona uma oportunidade de crescimento para esse público que, por algum motivo, não teve tempo de ir à escola ou terminar os estudos quando deveria. Essa modalidade não prioriza a transmissão de conhecimento, mas visa também à formação integral dos alunos, a partir de suas experiências de vida, e considerando as necessidades individuais e os contextos socioculturais.

Assim como Florestan Fernandes, Antônio Gramsci também defende que todos os homens são intelectuais porque o trabalho manual tem um elemento intelectual, e a escola unifica e integra o trabalho manual e o trabalho intelectual com o objetivo de formar seres humanos completos.

A formação humanística, ou cultura geral, deve propor, como tarefa do "humanismo" ou da "cultura" no sentido mais amplo, a inserção dos jovens na atividade social após levá-los a um certo nível de maturidade e capacidade de iniciá-los na criação intelectual e prática e desenvolver neles, em algum grau, autonomia na orientação e iniciativa.

Os educadores da EJA devem ser sensibilizados para a adoção de abordagens pedagógicas flexíveis e contextualizadas que considerem as particularidades relacionadas aos alunos adultos nos níveis familiar, profissional e emocional. Isso pode implicar o uso de diferentes metodologias de ensino, recursos didáticos diversificados e estratégias de avaliação formativa que ofereçam uma aprendizagem que permita a cada aluno aprender no seu próprio ritmo e de acordo com as necessidades individuais.

Na prática, há uma grande demanda por uma educação básica para jovens e adultos que seja abrangente e desafiadora, atendendo a diferentes necessidades de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à alfabetização funcional desses sujeitos.

Isso significa que o conteúdo da educação e formação para jovens e adultos não deve ser um recorte e colagem duplicado do que crianças e adolescentes recebem por meio da educação básica. Pelo contrário, currículos, metodologias pedagógicas e técnicas para materiais devem ser estruturados de forma que não apenas aprimorem a formação formal e informal, mas também possibilitem a aquisição de novos conhecimentos por essas categorias (Pierro, 2001).

Para Pierro, o direito estendido à educação básica gratuita só se aplicaria a jovens e adultos sob a Constituição Federal de 1988 porque durante o processo constituinte, houve inúmeros setores progressistas que se mobilizaram para apoiar a expansão dos direitos sociais e as responsabilidades do Estado em atender às necessidades dos grupos sociais mais pobres (Pierro, 2001).

A EJA é crítica para lidar com o analfabetismo entre diferentes faixas etárias. As intervenções governamentais podem canalizar fundos para programas de alfabetização e educação básica para aqueles que perderam a oportunidade de aprender a ler e escrever para integrá-los mais efetivamente à comunidade e ao emprego.

DO HISTÓRICO DA EJA AO PROEJA: CAMINHOS DE INTEGRAÇÃO, MANCIPAÇÃO E RESISTÊNCIA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos no PROEJA ou Modalidade de Educação de Jovens e Adultos vem de uma longa e complexa trajetória desde as décadas de 1940 e 1950, quando foram criadas as políticas educacionais brasileiras para jovens e adultos que nunca tiveram acesso à educação formal na idade adequada.

Dessa forma, o PROEJA foi criado como uma resposta institucional às necessidades educacionais de uma parcela da população brasileira ativa, economicamente falando, porém, pouco preparada em termos de escolarização e qualificação profissional. Essa iniciativa reforçou o processo de comprometimento com a democratização da educação, além do processo de inclusão social e redução das desigualdades, o que mais tarde coincidiria com algumas proposições de Paulo Freire e Florestan Fernandes. É considerado um direito de todos e, em si, um método de emancipação social. Por isso, eles defendem uma prática educacional por meio da qual as pessoas possam obter não apenas conhecimento, mas também uma compreensão crítica da realidade em que se encontram (Freire, 2009; Fernandes, 2011).

A relação entre o PROEJA e os princípios educacionais marxistas surge quando a educação é definida não apenas como um direito universal, mas também como um processo de transformação

das relações sociais para resolver contradições da divisão de classes. De certa forma, a filosofia educacional de Marx e Engels explica a proposta do PROEJA de ensinar trabalhadores de forma crítica e profissional para um trabalho transformador consciente na sociedade, além das necessidades do mercado.

O aspecto da educação voltada para a transformação social é enfatizado no PROEJA, um conceito que se alinha com a suposição de Gramsci sobre intelectuais orgânicos e seu lugar nas escolas como instrumentos que combaterão a desigualdade por meio da educação de qualidade em todas as suas frentes técnicas, políticas e culturais dentro do indivíduo (Gramsci, 1995).

Essa demanda vai além da antiga concepção de uma educação destinada apenas a preparar uma pessoa tecnicamente para uma determinada prática. O PROEJA exige uma educação que inclua treinamento ativo, enfatize a capacidade reflexiva e permita que os alunos percebam a complexidade das relações de poder e a estrutura de classe na qual estão inseridos - isto é, profissionalização e formação crítica (Freire, 2009; Gramsci, 1995).

A criação do PROEJA se fundamenta nessa localização nas políticas públicas que atribuem à educação o caráter de direito inalienável e que, até hoje, desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação, sempre objetivaram efetivar a inclusão educacional para toda a população. Esses marcos normativos são as bases sobre as quais o PROEJA foi estruturado, afirmando a integração da educação básica e profissional como forma de reduzir a evasão escolar e ampliar as possibilidades de qualificação de jovens e adultos (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2014).

O PROEJA retoma o conceito de “educação integral” e “homem total”, defendido por Freire, por meio de uma proposta de desempenho escolar capaz de desenvolver o potencial humano em todas

as dimensões e aspectos, respeitando o contexto social dos alunos e promovendo-os de forma crítica e reflexiva no mercado de trabalho (Freire, 2009; Haddad; Di Pierro, 2000). O PROEJA reformula o contexto socioeconômico e cultural do aluno, visto como condição pela qual a educação se torna efetiva para experiências que coincidem com a visão de Libâneo na dualidade das escolas públicas brasileiras (Libâneo, 2012).

Essa proposta do PROEJA, por meio da integração da educação profissional e básica, dialoga com as visões de Frigotto sobre o papel instrumental da educação na luta contra o modelo neoliberal de escola e mercado de trabalho. O PROEJA se posiciona do outro lado desse sistema educacional que critica Frigotto, uma educação de prática de força de trabalho barata centrada no mercado de trabalho em detrimento de aspectos relacionados a uma educação crítica e cívica. Ele se posiciona em direção à educação emancipatória por meio da formação de trabalhadores não apenas em função de trabalhadores, mas também como criadores de mudanças sociais. Frigotto e Freire formaram uma perspectiva idêntica dentro da qual o papel da educação, em primeira mão forçado pelo PROEJA, é um local para a conscientização e prática de resistência contra a exploração e alienação dos trabalhadores (Frigotto, 2016; Freire, 2009).

Além disso, a concepção de educação do marxismo de que o PROEJA contraria o Estado na reprodução das relações de poder e dominação é aquela à qual o PROEJA se opõe ao propor uma educação voltada para o exercício pleno da cidadania e a formação de uma sociedade mais justa. Para Marx e Engels (2008), o PROEJA representa a possibilidade de emancipação frente à perpetuação das relações de classe onde, por meio da educação, devemos ser críticos e comprometidos com a realidade dos trabalhadores. Isso significaria superar tais barreiras, formando cidadãos conscientes de seu papel na sociedade para questionar e transformar estruturas que os oprimem (Marx; Engels, 2008; Saviani, 1996). Como argumenta Mészáros, a educação teria que romper com o modelo pedagógico

capitalista e desenvolver, nas pessoas, aquele nível de consciência crítica que lhes permite ser atores autônomos e transformadores — literalmente, seus próprios agentes de mudança.

A análise detalhada da implementação do PROEJA pode trazer à tona discussões de Paulo Freire em que a alfabetização de adultos é percebida como um veículo para o desenvolvimento da consciência crítica e da prática da autonomia. Assim, o programa também cumpre a proposta instalada por Gramsci nos intelectuais orgânicos, onde os próprios trabalhadores se tornam protagonistas na construção de suas histórias e capazes de transformar seu ambiente vivido por meio da conquista do conhecimento técnico e reflexivo (Gramsci, 1995; Freire, 2009). Isso faz com que o PROEJA vá além da mera instrução técnica em sua proposta de haver um diálogo contínuo entre o conhecimento escolar e a realidade concreta dos alunos para que o processo de ensino-aprendizagem tenha sentido e se torne emancipador (Freire, 2009).

EJA-TEC: TECNOLOGIA COMO SOLUÇÃO OU NOVO DESAFIO?

O EJA-TEC, como uma iniciativa dentro do cenário educacional brasileiro, visa à integração da educação de jovens e adultos com as novas tecnologias, a fim de promover uma qualificação profissional mais abrangente e moderna, adaptando-se às necessidades contemporâneas do mercado e, simultaneamente, proporcionando um processo formativo que se ajuste às características do público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A proposta do EJA-TEC envolve desafios significativos e contribuições valiosas, na medida em que tenta superar a lacuna histórica da exclusão educacional e a necessidade de modernização

pedagógica, alicerçando-se nos princípios de equidade. Nesse contexto, a implementação do EJA-TEC evidencia-se como um reflexo das discussões estabelecidas por autores como Freire (2009), Gramsci (1995), Apple (2005), Frigotto (2016), Libâneo (2012), Amaral (2014) e outros que abordam as complexas interações entre educação, sociedade e mercado.

A primeira contribuição significativa do EJA-TEC reside em sua capacidade de integrar tecnologias digitais ao processo educacional da EJA, proporcionando um acesso mais amplo aos conteúdos e permitindo a flexibilidade necessária para aqueles que, por diversas razões, não podem frequentar um ambiente escolar regular. De acordo com Freire (2009), a educação deve ser dialógica e promover a autonomia do estudante, e o EJA-TEC, ao fornecer ferramentas de aprendizado remoto e flexível, possibilita que o aluno se aproprie de seu próprio processo educativo, ampliando sua autonomia e garantindo uma maior inclusão.

A incorporação de tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos exige, antes de tudo, uma diferenciação conceitual precisa: os recursos tecnológicos não podem ser compreendidos como mediadores em si mesmos, mas sim como meios, suportes e canais pelos quais a mediação pedagógica se realiza. A mediação, conforme argumenta Freire (2003), é uma ação eminentemente humana, construída na interação dialógica entre educadores e educandos que, em conjunto, produzem e ressignificam o conhecimento. Essa distinção torna-se ainda mais relevante no ensino de História, pois materiais digitais – como fontes documentais digitalizadas, mapas interativos ou produções audiovisuais disponíveis em ambientes virtuais – permanecem inertes se não forem ativados pela prática docente, que ao problematizá-los, orientar questionamentos e promover interpretações críticas, converte-os em objetos efetivos de aprendizagem histórica. Nesse processo, como observa Cosson (2021), não se trata de usar a tecnologia como substituto do diálogo, mas como elemento que potencializa a construção coletiva de sentidos.



O desafio central consiste em articular as vivências dos estudantes da EJA com a análise crítica do conhecimento histórico, o que requer intencionalidade pedagógica. Schmidt (2013) destaca que o uso da tecnologia deve estar a serviço da ressignificação dessas experiências, possibilitando que memórias pessoais e trajetórias de vida sejam revisitadas à luz do conhecimento histórico. Assim, arquivos digitais, visitas a museus virtuais ou fotografias disponíveis em acervos online não possuem valor formativo isoladamente; só adquirem potência quando inseridos em práticas que privilegiam o diálogo e a reflexão crítica. Como afirma Dalvi e Souza (2021), a dimensão significativa da aprendizagem depende do modo como o professor provoca e integra essas experiências, evitando que os instrumentos tecnológicos se sobreponham à finalidade maior da educação: a formação de uma consciência crítica e histórica.

Nessa direção, programas como o EJA-TEC, que introduzem modelos híbridos ou a distância, emergem como estratégias inovadoras diante das dificuldades estruturais de permanência do estudante-trabalhador. Embora tais iniciativas tenham potencial de ampliar o acesso, é imprescindível que sua implementação seja analisada criticamente, a fim de que não se reduza a mera aplicação de uma pedagogia tecnicista. Frigotto (2016) já havia advertido que, ao adotar a tecnologia como fim em si mesma, corre-se o risco de reforçar uma visão instrumental da educação, esvaziada de criticidade e marcada pela adaptação ao mercado de trabalho. Esse alerta se confirma quando ambientes virtuais se convertem em simples repositórios de videoaulas e avaliações automatizadas, prática que contraria a função emancipatória da EJA e que reitera modelos de certificação rápida, sem garantir a formação integral do sujeito.

No campo do ensino de História, esse risco assume contornos ainda mais graves. A História, concebida apenas como sucessão cronológica e memorização de informações, perde sua especificidade formativa, reduzindo-se a uma narrativa estática. Bittencourt (1998, p. 54) insiste que “o saber histórico escolar não é uma versão simplificada do saber acadêmico, mas um saber com especificidade

própria, construído na interação da sala de aula". Esse entendimento implica reconhecer que a prática docente precisa transformar a sala de aula em espaço de problematização, debate e confronto de interpretações, um verdadeiro laboratório de produção histórica. O papel do professor, nesse sentido, é o de articular as representações que os alunos já possuem com as fontes históricas e com diferentes visões historiográficas, permitindo que eles se compreendam como produtores de narrativas, e não meros receptores de conteúdos.

Esse potencial se intensifica no contexto da EJA, uma vez que os estudantes carregam consigo experiências de vida ricas e diversas, que podem ser mobilizadas na análise crítica do passado. Monteiro (2015) argumenta que as histórias pessoais, os percursos de trabalho, as lutas comunitárias e as memórias familiares constituem elementos fundamentais para a construção do saber histórico. Nesse sentido, a tecnologia deve ser compreendida como ferramenta de ampliação desse diálogo, permitindo acesso a novas fontes, registros e interpretações, mas jamais como substituto da relação pedagógica. A ausência desse cuidado pode transformar a EJA em espaço de mera certificação, incapaz de formar sujeitos críticos, em flagrante contradição com os princípios freirianos de uma educação libertadora.

No entanto, a maior barreira à concretização de uma EJA digitalmente emancipada encontra-se nas desigualdades sociais que estruturam a sociedade brasileira. A disponibilização de plataformas online ou de recursos digitais não garante, por si só, que o público da EJA terá acesso ou condições de uso efetivo. Os dados mais recentes divulgados pelo IBGE (2023) evidenciam que uma parcela significativa da população, sobretudo em áreas periféricas e rurais, permanece sem acesso à internet de banda larga ou a dispositivos de qualidade, perfil que coincide justamente com a maioria dos estudantes dessa modalidade. Como salientam Oliveira e Ramos (2022), a exclusão digital aprofunda desigualdades históricas, pois aqueles que mais necessitam da EJA são, paradoxalmente, os que menos têm condições de usufruir dos benefícios tecnológicos.



Essa exclusão, entretanto, não se restringe apenas ao acesso físico. Engloba também questões relacionadas ao letramento digital e às condições materiais para o estudo em casa. Durante a pandemia, por exemplo, inúmeros estudantes dependiam de planos de dados móveis limitados, compartilhavam um único celular entre vários membros da família e não dispunham de ambientes adequados para o aprendizado. Essa realidade os colocou, na prática, fora do processo educacional proposto, demonstrando de forma contundente como as desigualdades digitais acentuaram exclusões já existentes. Como apontam Santos e Boruchovitch (2022), a aprendizagem não pode ser dissociada das condições sociais do estudante; quando o acesso à tecnologia se dá em condições precárias, a promessa de inclusão torna-se mera retórica.

No caso específico do ensino de História, as limitações materiais assumem dimensão ainda mais restritiva. A análise de um filme histórico, a participação em um debate virtual ou a pesquisa em acervos digitais tornam-se experiências reservadas a poucos, transformando em privilégio aquilo que deveria constituir direito. Desse modo, a tecnologia, que poderia atuar como ponte de acesso ao conhecimento, converte-se em obstáculo adicional, reforçando a exclusão que a própria EJA busca combater. Como observa Gomes (2020 Arfuch), a inovação pedagógica só se realiza plenamente quando acompanhada de políticas públicas robustas de inclusão social e digital, pois não há prática emancipatória possível em contextos de exclusão estrutural.

Conclui-se, portanto, que a discussão sobre tecnologia na EJA não pode ser reduzida a um debate técnico ou metodológico. Trata-se de um problema essencialmente político e social, que envolve tanto a democratização do acesso aos meios digitais quanto a resignificação pedagógica do seu uso. A tecnologia, por si só, não garante uma prática emancipatória; somente quando articulada a uma pedagogia crítica, ao reconhecimento das experiências de vida dos estudantes e a políticas públicas de inclusão, poderá cumprir o papel

de ampliar a consciência histórica e cidadã. Nesse sentido, a tarefa que se coloca é complexa, mas incontornável: transformar a tecnologia de obstáculo em possibilidade, de muro em ponte, para que a EJA realize sua vocação de formar sujeitos críticos e protagonistas de sua própria história.

Nesse contexto, Amaral (2014) aponta que o financiamento da educação precisa ser orientado de maneira a reduzir essas disparidades, garantindo infraestrutura adequada para que todos possam se beneficiar igualmente das oportunidades educacionais. A falta de acesso aos recursos tecnológicos não apenas limita a participação dos estudantes, mas também reforça desigualdades existentes, tornando a implementação do EJA-TEC um desafio para os formuladores de políticas públicas que buscam promover a inclusão educacional.

Gramsci (1995), ao discutir a importância dos “intelectuais orgânicos”, reforça a necessidade de uma educação que forme sujeitos críticos, capazes de intervir ativamente em suas realidades. Nesse sentido, o EJA-TEC tem o potencial de se tornar uma ferramenta fundamental para a formação de cidadãos conscientes, ao proporcionar uma educação que vai além da mera transmissão de conteúdos, mas que busca a formação integral do indivíduo. Para que isso ocorra, no entanto, é imprescindível que os educadores sejam adequadamente preparados para utilizar as tecnologias de forma a promover o desenvolvimento crítico dos alunos.

Libâneo (2012) reforça a importância da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, destacando que a simples disponibilização de tecnologias não é suficiente para garantir uma educação de qualidade. É necessário que haja uma intencionalidade pedagógica clara, orientada para o desenvolvimento de competências críticas e para a promoção da autonomia dos estudantes. No caso do EJA-TEC, isso implica em uma formação continuada dos educadores, para que possam se apropriar das tecnologias e utilizá-las de forma a potencializar o processo educativo.



Outro aspecto importante das contribuições da EJA-TEC diz respeito à oportunidade de personalização da aprendizagem, atendendo às necessidades particulares dos alunos. A modalidade de ensino a distância pode ser, quando bem-organizada, uma abordagem que oferece a possibilidade de os alunos progredirem em seu próprio ritmo, respeitando suas limitações e potencialidades. Por outro lado, a implementação de programas de Ensino a Distância (EAD) na formação de professores tem gerado intensos debates. Primeiro, é uma modalidade que amplia significativamente o acesso a cursos de formação de professores, principalmente em regiões remotas.

No entanto, é mais criticada devido ao seu possível grau extremamente baixos de organização, o que pode comprometer a qualidade do ensino. Esse mesmo modelo foi delineado como um dos vários fatores que explicam os resultados abaixo do esperado do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), principalmente pela dificuldade de oferecer uma formação que contemple a complexidade do trabalho pedagógico e o diálogo necessário à prática reflexiva do professor (Silva, 2011). Nesse sentido, ainda que o ensino a distância permita a personalização e o respeito ao contexto do aluno, conforme argumenta Freire (2009), a estrutura dessa modalidade de aprendizagem precisa ser repensada para que os futuros professores recebam não apenas conhecimentos baseados na teoria, mas também suporte prático e interativo que os ajude a se tornarem cidadãos críticos e prontos para enfrentar os desafios inerentes ao ensino presencial e remoto.

O EJA-TEC, ao permitir que o estudante acesse os conteúdos de forma flexível, respeitando suas particularidades, contribui para a construção de um processo educacional mais inclusivo e adaptado às realidades dos alunos da EJA, que muitas vezes enfrentam desafios relacionados ao trabalho, à família e a outras responsabilidades. Entretanto, essa flexibilidade também requer um alto nível de disciplina e autonomia dos estudantes, o que pode representar um desafio adicional para aqueles que já enfrentam dificuldades socioeconômicas e educacionais.

A relação entre educação e mercado de trabalho é outro aspecto importante ao se discutir o EJA-TEC. Frigotto (2016) critica a instrumentalização da educação voltada exclusivamente para a formação de mão de obra para o mercado, apontando que a educação deve promover a formação integral do indivíduo e não apenas prepará-lo para o trabalho. O EJA-TEC, ao integrar a formação profissional com a educação básica, busca justamente oferecer uma formação que prepare o indivíduo tanto para o mercado quanto para o exercício pleno da cidadania.

No entanto, há um risco de que a formação profissionalizante se sobreponha aos demais aspectos da educação, transformando o EJA-TEC em uma ferramenta de qualificação técnica sem a devida atenção aos aspectos críticos e emancipatórios da educação. Para evitar isso, é fundamental que o currículo do EJA-TEC seja orientado não apenas para o desenvolvimento de competências técnicas, mas também para a promoção da reflexão crítica e do engajamento social dos estudantes.

O papel do Estado no financiamento e na promoção de uma educação inclusiva é fundamental para o sucesso do EJA-TEC. Amaral (2014) destaca que o financiamento público é essencial para garantir a qualidade da educação e a inclusão de todos os segmentos da população no sistema educacional. No caso do EJA-TEC, entre 2011 e 2014, foram investidos aproximadamente R\$ 500 milhões, segundo dados do Ministério da Educação (MEC), para viabilizar sua implementação. Esses recursos foram destinados à infraestrutura tecnológica, formação de professores e desenvolvimento de materiais didáticos específicos para o ensino a distância. Apesar desse esforço, especialistas apontam que os investimentos ainda são insuficientes para atender à demanda de maneira ampla e sustentável, especialmente em regiões mais vulneráveis. Isso reflete a necessidade de um planejamento mais robusto e contínuo, garantindo que o EJA-TEC não apenas amplie o acesso à educação, mas também ofereça uma formação de qualidade, respeitando as necessidades dos estudantes e promovendo sua inclusão social.

A falta de recursos adequados pode comprometer a qualidade do ensino oferecido, tornando a EJA-TEC uma modalidade excludente, acessível apenas para aqueles que já possuem condições materiais e tecnológicas favoráveis. Dessa forma, é essencial que o Estado assuma seu papel de garantidor do direito à educação, promovendo políticas públicas que assegurem as condições necessárias para que todos os cidadãos possam ter acesso a uma educação de qualidade.

Apple (2005) também contribui para essa discussão ao abordar a relação entre ideologia e currículo. Segundo Apple, o currículo e as políticas educacionais refletem interesses ideológicos e de poder, que muitas vezes reforçam as desigualdades sociais ao invés de superá-las. No contexto do EJA-TEC, é necessário que o currículo seja desenvolvido de forma a promover a inclusão, garantindo que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos e habilidades necessários para exercerem plenamente sua cidadania. O uso das tecnologias na educação não deve ser visto apenas como uma forma de modernizar o ensino, mas como uma oportunidade de transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo e democrático. Para isso, é necessário que as tecnologias sejam utilizadas de forma crítica e que o currículo seja orientado por princípios de equidade.

A interação entre educador e educando, elemento central na pedagogia de Freire (2009), também precisa ser repensada no contexto do EJA-TEC. A modalidade a distância tende a reduzir o contato direto entre professor e aluno, o que pode comprometer o desenvolvimento de uma relação dialógica e colaborativa, fundamental para uma educação emancipadora. No entanto, as tecnologias digitais podem ser utilizadas de maneira a promover novas formas de interação e de construção coletiva do conhecimento. Ferramentas como fóruns, videoconferências e outras plataformas de comunicação permitem que o educador esteja presente no processo de aprendizagem, mediando as discussões e incentivando a participação ativa dos estudantes. Para isso, é essencial que os professores

recebam formação adequada para utilizar essas ferramentas de forma a promover a interação e o desenvolvimento crítico dos alunos, evitando que a educação a distância se torne uma mera transmissão de informações.

A questão da evasão escolar também é um desafio importante para o EJA-TEC. Cury (2002) destaca que o direito à educação não se resume ao acesso, mas também à permanência e ao sucesso dos estudantes no sistema escolar. No caso do EJA-TEC, a flexibilidade da modalidade a distância pode ser tanto uma vantagem quanto um fator de risco para a evasão. A ausência de um ambiente escolar físico e a necessidade de disciplina e autonomia por parte dos estudantes podem levar muitos a desistirem dos estudos.

Para minimizar esses riscos, é necessário que sejam desenvolvidas estratégias de acompanhamento e suporte pedagógico que garantam a permanência dos estudantes e os ajudem a superar as dificuldades que possam enfrentar ao longo do processo. Dessa forma, a função do tutor ou mediador pedagógico assume grande importância para dar suporte aos alunos e garantir que eles se sintam parte do processo educacional, o que ajuda a reduzir as taxas de evasão e fomenta o sucesso acadêmico. Entre suas atividades estão o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, esclarecimento de dúvidas, suporte emocional e acadêmico e incentivo à participação ativa no processo de aprendizagem.

Como tutor mediador, ele articula entre o conteúdo pedagógico e as necessidades dos alunos, fomentando a colaboração e a motivação; assim, ele garante o ambiente fundamental para a construção de uma educação significativa e inclusiva, principalmente em modalidades como o ensino a distância. Assim, o EJA-TEC representa uma iniciativa significativa para a modernização e democratização da Educação de Jovens e Adultos, proporcionando uma formação que integra a qualificação profissional com a educação básica, utilizando as tecnologias digitais como mediadoras do processo educativo.

No entanto, para que essa modalidade seja verdadeiramente inclusiva e promova a equidade, é necessário que sejam superados desafios significativos relacionados à desigualdade de acesso às tecnologias, à formação dos professores, ao financiamento público e à estruturação de um currículo crítico e emancipador. Freire (2009), Gramsci (1995), Amaral (2014), Apple (2005), Frigotto (2016), Libâneo (2012) e Cury (2002) oferecem contribuições valiosas para a compreensão desses desafios e para a construção de um EJA-TEC que seja capaz de promover uma educação de qualidade para todos, garantindo o direito à educação e contribuindo para a redução das desigualdades sociais.

Portanto, a implementação do EJA-TEC deve ser acompanhada de políticas públicas que garantam o acesso igualitário às tecnologias, o financiamento adequado da educação, a formação continuada dos professores e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a interação e o desenvolvimento crítico dos estudantes. Somente dessa forma será possível transformar o EJA-TEC em uma ferramenta de inclusão e de promoção da cidadania, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham acesso a uma educação de qualidade e possam exercer plenamente seus direitos como cidadãos. O desafio da EJA-TEC, portanto, é garantir que as tecnologias sejam utilizadas de forma crítica e emancipatória, promovendo uma educação que respeite o contexto dos alunos, valorize seus conhecimentos prévios e contribua para o desenvolvimento de sua autonomia e de sua capacidade de intervir ativamente em suas realidades.

A reflexão sobre o EJA-TEC, como apontam os autores citados, deve ser orientada por uma perspectiva crítica, que considere tanto os potenciais quanto os desafios da modalidade a distância para a Educação de Jovens e Adultos. A integração das tecnologias digitais à EJA pode representar uma oportunidade valiosa de democratização do acesso ao ensino, mas também corre o risco de ampliar as desigualdades se não forem garantidas as condições

materiais e pedagógicas para que todos possam se beneficiar dessa modalidade. Assim, a implementação do EJA-TEC deve ser cuidadosamente planejada, considerando as especificidades dos estudantes da EJA e garantindo que a educação seja verdadeiramente inclusiva e promotora de equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e especificamente em Caldas Novas, constitui expressão direta das desigualdades estruturais que historicamente condicionam o acesso à educação. A exclusão escolar, longe de se configurar como evento isolado, revela-se como resultado de processos sociais vinculados à organização do trabalho, às relações de classe e à distribuição desigual de oportunidades educacionais, conforme sustentado pela tradição materialista presente em Marx e Engels.

No âmbito do ensino de História, constatou-se que sua presença na EJA ultrapassa a dimensão conteudista, assumindo potencial formativo relacionado à construção da consciência crítica. Essa função, ancorada na perspectiva freiriana, aponta para a possibilidade de um ensino que articule experiência, reflexão e ação, permitindo que os sujeitos compreendam suas trajetórias como parte de processos históricos mais amplos. No entanto, a efetivação dessa proposta encontra limites estruturais, especialmente quando o currículo permanece orientado por uma lógica de abreviação e certificação.

A análise curricular realizada na dissertação demonstra que persistem diferenças significativas entre o ensino regular e a EJA, tanto em termos de profundidade quanto de organização dos conteúdos. Essa diferença não se reduz a uma adaptação pedagógica, mas expressa uma dualidade histórica da educação brasileira,

na qual distintas formas de escolarização são destinadas a grupos sociais diferentes. Tal constatação reforça a crítica presente em autores como Haddad e Di Pierro, ao evidenciar a permanência de uma lógica compensatória na modalidade.

No campo das políticas públicas, verificou-se que programas como PROEJA e EJA-TEC introduzem possibilidades de ampliação do acesso, mas também reproduzem tensões entre formação crítica e adequação ao mercado de trabalho. A incorporação de tecnologias e a flexibilização das modalidades de ensino, embora ampliem o alcance da EJA, não resolvem as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional, podendo, em determinados contextos, aprofundá-las.

Os dados empíricos apresentados na dissertação, especialmente aqueles relativos ao analfabetismo, indicam avanços graduais, porém insuficientes, na garantia do direito à educação. A persistência de desigualdades regionais, raciais e de classe demonstra que as políticas educacionais ainda não conseguem enfrentar de forma estrutural as condições que produzem a exclusão escolar.

Dessa forma, conclui-se que o ensino de História na EJA possui potencial para contribuir com a formação crítica dos estudantes, desde que articulado a um projeto pedagógico que reconheça os sujeitos como produtores de conhecimento e que enfrente as limitações impostas pela organização social vigente. A consolidação dessa perspectiva exige não apenas mudanças curriculares, mas também políticas públicas consistentes, formação docente adequada e condições materiais que garantam o acesso e a permanência dos estudantes.

Por fim, a pesquisa reafirma que a EJA constitui campo de disputa entre projetos educacionais distintos, sendo fundamental compreender suas contradições para avançar na construção de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação das condições sociais que produzem a desigualdade.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação de jovens e adultos**: sujeitos, saberes e práticas. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil**: a história das rupturas. 1993.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2026.
- BRASIL. **Documento Curricular para Goiás**. Goiânia: SEDUC, 2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. São Paulo: Cortez, 2002.
- FARIAS, Maria; FISCHER, Tânia. **Desigualdades educacionais no Brasil**. 2021.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.

- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás**. Goiânia: SEDUC, 2018.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5QpYkf8G6w4hXc5gM3H8k3x>. Acesso em: 20 abr. 2026.
- IBGE. **PNAD Contínua 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2026.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOLL, Jaqueline. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- NICODEMOS, José. **Educação de jovens e adultos no Brasil**. 2013.
- NUNES, Clarice. **Alfabetização de adultos como prática social**. 2012.
- REZENDE, Maria; COSCARELLI, Carla. **Alfabetização e políticas públicas**. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SILVA, João. **Educação e desigualdade**. 2021.
- SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. 2007.
- SOUZA, Rosa Fátima. **História da educação no Brasil**. 2007.



14

Joseângela Oliveira Santana

**AÇÕES INTEGRADAS DA REDE
MUNICIPAL NO COMBATE
À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA
EM CALDAS NOVAS (2016-2021)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.14

RESUMO

A luta das mulheres brasileiras na década de 1980 para colocarem na pauta da Constituição Cidadã de 1988 o fim da violência doméstica, gerou muitas discussões e vitórias significativas na legislação brasileira, além de levar ao surgimento das DEAM's no Brasil. Essas discussões abriram caminho para a busca de conhecimento e constância no combate desse tipo de violência, inclusive em reconhecê-la como violência gravíssima e findar sua naturalização, uma vez que durante muito tempo era comum até mesmo as mortes de mulheres por seus maridos que alegavam legítima defesa da honra ou que estavam loucos de ciúmes, colocando a vítima como a culpada do ato que a vitimara. O objetivo deste capítulo é analisar este problema na cidade de Caldas Novas, que se caracteriza por ser uma cidade turística que atrai pessoas do Brasil e do mundo em busca de suas águas termais terapêuticas, por seus parques aquáticos que são opção de lazer familiar, além de atrair público para o seu grandioso festival de música conhecido como Caldas Cowntury. Neste estudo, observamos que em Caldas Novas as políticas de enfrentamento à violência se fazem presentes nas áreas integradas da educação, da saúde, segurança pública; foram nestes setores onde encontramos grande parte das informações para os gráficos apresentados neste trabalho. Atualmente percebemos por meio das denúncias que as pessoas conseguem perceber a violência e lançar mão dos meios de combatê-la no município de Caldas Novas, porém reconhecemos que isso não é suficiente para o fim da violência.

Palavras-chave: políticas de enfrentamento; violência doméstica; denúncias.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como base um dos capítulos da minha dissertação com o título: A violência doméstica contra as mulheres e as políticas de enfrentamento (Caldas Novas, 2016-2021) que teve como finalidade conhecer as ações e políticas de enfrentamento contra a violência doméstica em Caldas Novas. Problematicamos e analisamos como ocorre a busca por políticas e o acesso às ações de enfrentamento discutindo ainda sua importância, mostrando que essas ações são possíveis hoje graças ao processo de lutas e conquistas das mulheres a partir da redemocratização. Esse texto apresenta ações nas áreas da saúde, educação, assistência social e da segurança pública que atuam no enfrentamento às violências no município de Caldas Novas no estado de Goiás.

O percurso metodológico se fundamentou na revisão bibliográfica e análise de fontes que expõem o acesso às políticas de enfrentamento somadas a dados acerca da violência em Caldas Novas, apresentados pela Polícia Militar através do RAI (Registro de Atendimento Integrado). A partir da análise das fontes esta pesquisa nos permitiu compreender que a sociedade, especialmente as mulheres que buscam as políticas de enfrentamento, já são capazes de reconhecer as violências domésticas como um problema social e fazer sua parte denunciando as mesmas. Além da sociedade é um papel do Estado garantir que as mulheres tenham liberdade e igualdade de direitos com a possibilidade de acessar políticas que lhes garantam segurança através de medidas integradas de educação, saúde, segurança pública disponibilizadas, pois a violência doméstica viola os direitos humanos e limita o desenvolvimento social.

Foram exploradas as políticas de enfrentamento das violências contra as mulheres e suas principais ações ou formas de atuação em Goiás e em Caldas Novas. Discute o acesso das usuárias às políticas de enfrentamento, suas possíveis dificuldades e analisa

as ações do Estado para exercer a prevenção e combate dessas violências, mapeando as ações e campanhas da Assistência Social, Educação e Segurança Pública nas esferas públicas estadual e municipal. Esses resultados foram apresentados a partir de revisão bibliográfica e dados coletados junto aos órgãos municipais de enfrentamento às violências contra as mulheres, o Núcleo de Vigilância e Epidemiologia, DEAM, Vara Cível Criminal, CREAS, Conselho Tutelar, CEVAM, em Caldas Novas essas informações foram repassadas ou por meio de entrevistas, ou números de atendimentos fornecidos pelos órgãos. A partir deles criamos gráficos para análise. Para tanto, discutimos como as mulheres de Caldas Novas acessam as políticas públicas de enfrentamento às violências sofridas.

Caldas Novas é uma cidade turística que fica a 177 km de Goiânia, capital de estado e a 280 km de Brasília, capital do país, tem uma população estimada de 91.162 (2019), com uma população flutuante que pode dobrar esse número devido às suas águas termais, principalmente em certas épocas do ano consideradas de temporada, como julho, dezembro e janeiro. A cidade que ocupa o quinto lugar no ranking das melhores cidades goianas para se viver segundo a prefeitura municipal de Caldas Novas e considerado "o quinto destino turístico mais procurado para eventos culturais e de entretenimento do Brasil, segundo aponta o IBGE".

Desde a descoberta das águas termais no século XVIII, Caldas Novas recebe turistas o ano inteiro do Brasil e do mundo, "a cidade conta com o Aeroporto Nelson Ribeiro Guimarães, que recebe voos regulares e fretados de São Paulo, Campinas e Belo Horizonte, além do Terminal Rodoviário Oscar Santos, com rotas de ônibus para os principais destinos nacionais" (Oliveira; Palmerston, 2021, p. 143). Os turistas chegam à cidade também pelas rodovias "suas principais vias de acesso rodoviário são a GO-213, que liga a cidade a Morrinhos e, a partir daí a BR-153, que proporciona o acesso as principais cidades do país" (Oliveira; Palmerston, 2021, p. 143).

ATUAÇÃO NO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES EM CALDAS NOVAS

Em Caldas Novas no ano de 2017, a Lei Municipal nº. 2601 Institui o "*Projeto de Prevenção da Violência Doméstica e Saúde da Família*", e dá outras providências" (CALDAS NOVAS, 2017, p. 1). Por tal legislação fica instituído o projeto de autoria do vereador Saulo Inácio (PSDB), com a finalidade de garantir a proteção de mulheres em situação de violência, por meio da atuação também dos Agentes Comunitários de Saúde, realizado pela Secretaria Municipal de Saúde, articulada com a Secretaria Municipal de Ação Social e com participação do Ministério Público do Estado de Goiás.

São diretrizes desse projeto:

Prevenir e combater as violências física, psicológica, sexual, moral e patrimonial contra as mulheres, conforme legislação vigente; II) Divulgar e promover os serviços que garantem a proteção e a responsabilização dos agressores/autores de violência contra as mulheres; III) Promover o acolhimento humanizado e a orientação de mulheres em situação de violência por Agentes Comunitários de Saúde especialmente capacitados, bem como o seu encaminhamento aos serviços da rede de atendimento especializado, quando necessário (Caldas Novas, 2017, p. 1).

A partir do interesse de funcionários públicos municipais inicialmente da saúde com o intuito de atender de forma eficaz as (os) usuárias (os) da rede surgiu no ano de 2019, o *Grupo Técnico Intersetorial de Atenção às Pessoas em Situação de Violência de Caldas Novas*. O grupo tem como objetivo principal efetivar e fortalecer as ações da rede intersetorial de enfrentamento às violências em Caldas Novas. A portaria nº. 046/2022 de 07 de junho de 2022, instituiu o Grupo Técnico de Enfrentamento às Violências no município de Caldas Novas – GO (GTV).



O grupo se reúne quinzenalmente e não possui sede própria, as reuniões acontecem em forma de rodízio nas sedes físicas dos órgãos que o compõem. Nas reuniões são discutidas as formas de violências de Caldas Novas, são apresentados dados, discutem-se sobre a necessidade de realizar treinamentos para que a rede possa atender os usuários de forma a trabalhar suas reais necessidades e para que as fichas de notificação de todas as instituições sejam respondidas claramente com os dados dos usuários, possibilitando de forma eficaz o seu atendimento na rede. Para o grupo, as formações e treinamentos das pessoas responsáveis pelo atendimento das(dos) usuárias(os) é uma prioridade, como esclarecimentos a população sobre todas as formas de violência existentes. Ao *Grupo Técnico de Enfrentamento às Violências do Município de Caldas Novas* compete:

Analisar as investigações para consolidação, identificando os fatores determinantes e a evitabilidade dessas ocorrências o mais breve possível; B) Elaborar um relatório técnico contendo as fragilidades observadas durante o processo e as estratégias de correção dos fluxos de atendimento às violências nas Unidades de Saúde e nos diversos Departamentos envolvidos nessa assistência em médio e longo prazo; C) Divulgar os resultados das avaliações realizadas; D) Promover discussão de caso clínico entre os envolvidos na assistência em questão; E) Promover capacitação permanente para os profissionais de saúde e representantes dos demais departamentos envolvidos na assistência a essas Violências; F) Executar ações estabelecidas durante a reunião em tempo oportuno para melhorar a assistência a esses pacientes; G) Avaliar o desenvolvimento das atividades do GT (Caldas Novas, 2022, p. 2).

A *Comissão Especial de Valorização da Mulher* (CEVAM) da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB – subseção de Caldas Novas) foi instituída em março de 2018, pelo então presidente da Ordem dos Advogados de Caldas Novas, Dr. Andrei Barbosa em decorrência da quantidade de mulheres que procuravam a Ordem devido as violências sofridas, mas que não encontravam uma forma de denunciar nem mesmo na Delegacia Especializada de Atendimento a Mulher

(DEAM). No município a Cevam promove conscientização sobre os direitos das mulheres, realiza interlocuções com a sociedade civil e organizações estatais com a finalidade de cobrar efetividade na implantação das leis referentes ao direito das mulheres, fornece apoio jurídico e psicológico para as mulheres em situação de violência, realiza palestras eventos e é um canal de recebimento de denúncias por meio da ouvidoria da mulher.

Na ocasião da pesquisa a Cevam de Caldas Novas era presidida pela advogada Wanessa Rocha, além de outras mulheres que atuavam em diversas áreas da sociedade caldas-novense, como advogadas, professoras, empresárias, psicólogas, assistente social, doula e educadora de amamentação, coordenadoras de instituições como CREAS e Conselho Regional de Corretores de Imóveis (CRECI), App mulher (canal da Cevam de ajuda e amparo as mulheres em situação de violência) de Caldas Novas e outros, essas mulheres se reúnem de acordo com a necessidade para discutir as ações necessárias mediante a demanda. A criação das DEAMs no enfrentamento da violência contra a mulher são estratégias públicas pioneiras no Brasil. As mesmas "estão vinculadas aos sistemas de segurança pública estaduais, em parceria com a Secretaria Nacional de Segurança Pública do Ministério da Justiça, se caracterizam como uma porta de entrada das mulheres na rede de serviços" (Suassuna, 2011, p. 14). A autora complementa que as DEAMs têm o papel de investigar, apurar e tipificar os crimes de violência contra a mulher. A DEAM foi instituída em Caldas Novas sob o decreto da lei estadual nº. 18.052, de 24 de junho de 2013.

As práticas mais comuns da DEAM de Caldas Novas são os registros de ocorrência do (RAI) Registro de Atendimento Integrado, medidas protetivas, acompanhamento da vítima de violência até sua residência para retirar seus pertences pessoais, além de orientação às vítimas quando não sabem como agir e encaminhamento ao CREAS, CAPS, Comissão Especial de Valorização da Mulher (CEVAM/ Caldas Novas), e OAB, onde encontram acompanhamento jurídico.

Em entrevista a escrivã de polícia civil da DEAM de Caldas Novas, Rute Magalhães, nos informou que as denúncias chegam à delegacia direto pela vítima, vizinhos, parentes ou terceiros, disque 100 (que recebe, analisa e encaminha denúncias de violações de direitos humanos relacionadas aos seguintes grupos e/ou temas: crianças e adolescentes; pessoas idosas e pessoas com deficiência), escritório do Ministério Público e do CREAS. De acordo com ela apesar de serem muitas as denúncias de violência doméstica que chegam à delegacia e de terem aumentado os casos durante a pandemia de Covid-19, os casos de feminicídio são poucos, no ano de 2022, por exemplo, não ocorreu nenhum caso de feminicídio em Caldas Novas. No entanto, consideramos que a mulher nem sempre se sente segura para denunciar por não confiar no sistema penal “cujo viés ainda é culturalmente machista” (Brasil, 2018, p. 13), isso é um dos fatores que contribui para que o fato criminoso não chegue às autoridades estatais competentes.

As denúncias mais comuns das vítimas que chegam a DEAM de Caldas Novas, são as de violência psicológica, física e sexual. Nos casos de agressão, o agressor responde em liberdade, salvo conduzido em flagrante quando não há nem fiança e é preso. Após o registro do RAI, ele é intimado, ouve-se sua versão e o caso é enviado ao Fórum. Caso continuem as ações criminosas ou descumprimento das medidas protetivas, o delegado representa pela prisão preventiva. É comum a reincidência dos casos de agressão às mulheres em Caldas Novas, na DEAM as informações são de que há mulheres que denunciam várias vezes o mesmo agressor e que outras também denunciam vários companheiros, ela sai de uma relação abusiva e entra em outra logo em seguida. Em outros casos há um agressor que é denunciado por todas as mulheres que se envolvem com ele.

“A violência doméstica ocorre numa relação afetiva, cuja ruptura demanda, via de regra, intervenção externa. Raramente uma mulher consegue desvincular-se de um homem violento sem auxílio

externo" (Saffioti, 2015, p. 84). As mulheres que procuram ajuda da polícia em Caldas Novas vão geralmente acompanhadas de outras pessoas e chegam sempre muito nervosas e com vários outros sentimentos, como raiva e vergonha, Saffioti explica que não é porque as mulheres sejam cúmplices de seus agressores, isso se aplicaria caso elas desfrutassem de igual poder dos homens. As mulheres possuem parcelas menores de poder e, com isso, cedem. "Na verdade, trata-se de processos micro e processos macro, atravessando a malha social" (Saffioti, 2015, p. 85). É comum que algumas mulheres não conheçam sua história e a história de suas lutas, elas lidam bem com micropoderes, porém quando elas percebem a "inter-relação entre micropolítica e a macropolítica, podem penetrar nesta última com grande grau de sucesso" (Saffioti, 2015, p. 85).

A violência doméstica atinge igualmente mulheres de diferentes classes sociais ou níveis de escolaridade, porém algumas circunstâncias aumentam a dependência da vítima em relação ao agressor, no plano econômico se encontra o auge e de diferentes formas. Por exemplo, existem mulheres que são dependentes economicamente de seus parceiros, não trabalham fora de casa ou ganham pouco, sendo insuficiente para custear sozinha um aluguel e todas as despesas com os filhos.

No ano de 2003 foi criada no Brasil, a Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, "esta secretaria elaborou o Plano Nacional de Políticas para Mulheres, e suas ações foram implementadas no período de 2005-2007. Desde então, outros três Planos Nacionais de Políticas Públicas foram elaborados até 2015" (Melo, 2018, p. 12-13). No entanto, mudanças no cenário político como o impeachment da presidente Dilma Rousseff e outras mudanças fizeram com que essa secretaria fosse incorporada pelo Ministério da Justiça e Cidadania, havendo uma desestruturação dos mecanismos de combate à violência contra a mulher.

O CENTRO DE OPERAÇÕES DA POLÍCIA MILITAR (COPOM) E A EXPLICITAÇÃO DOS NUMEROS DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES EM CALDAS NOVAS

Uma das principais causas de violência contra as mulheres é a relação de poder expressa através da desigualdade entre homens e mulheres, desigualdades estas já constituídas através de tradições culturais antigas manifestadas de formas variadas. “Os dados sobre a violência contra as mulheres são alarmantes. Segundo a Fundação Perseu Abramo, a cada 25 segundos, uma mulher é espancada no Brasil. Desses casos de agressão, 70% deles ocorrem no âmbito familiar” (Goiás, 2011). A violência contra a mulher limita suas ações e impede a garantia de seus direitos. As violências se expandem e alcançam os ambientes frequentados por elas, como escolas, locais de lazer (clubes, boates e outros), consultórios médicos e o local de trabalho. As violências são várias, desde assédio moral e sexual, preconceito e estereótipos e podem muitas vezes passar despercebidas devido a naturalização de comportamentos “permitidos” ao homem pela sociedade desde tempos remotos.

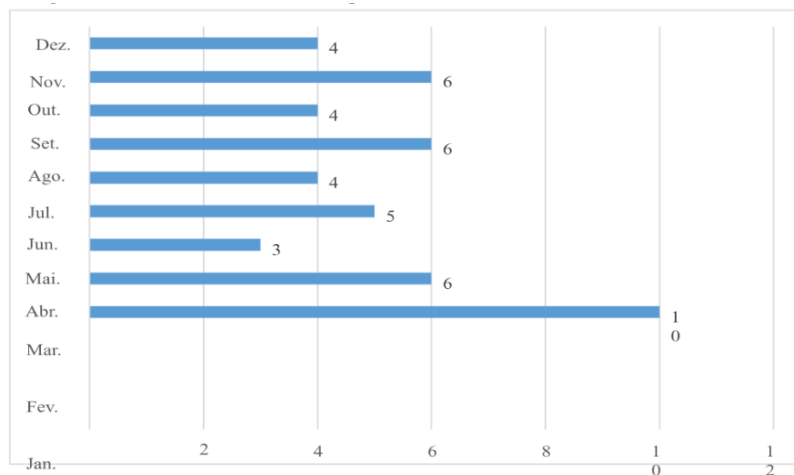
Assim, podemos perceber que a violência contra as mulheres é antiga e é na maioria dos casos cultural, famílias educam como foram educadas e os comportamentos vão se reproduzindo e se perpetuando de geração em geração, de forma que, mesmo que as mulheres tenham mudado, conquistado outros cenários sociais além do doméstico, essas mudanças em relação a visão social sobre ela não mudou tanto, a ponto de ainda haver pessoas e até sociedades inteiras capazes de crer que as mulheres têm lugares limitados. São várias as formas de violências sofridas pelas mulheres em diversas áreas da sociedade, mesmo com leis de amparo à mulher essas violências parecem tomar uma proporção assustadora. Em relação ao número de homicídios femininos, o país ocupa a 7ª posição, em uma lista de 84 países (Guimarães; Pedrosa, 2015).

Pesquisar sobre violência contra as mulheres é relevante para a sociedade, por ser atual e configurar desrespeito aos direitos humanos nos dias atuais, que se fala tanto sobre igualdade. Estamos atualmente vivendo um período em que as mulheres conquistaram diversos espaços na esfera social e política, porém em vários desses locais ela ainda é vista com desconfiança como se estivesse fora do seu habitat e como se não fizesse parte desse todo tão masculino da sociedade que não acompanhou as mudanças da mulher, que lutou para não permanecer num único lugar que lhe foi determinado por outros, hoje vemos uma contradição entre patriarcado e modernidade.

Para Saffioti (2015, p. 78) não é possível falar de mulheres sem falar de homens, que também sofrem uma "castração" no tocante que não lhes é permitido sentimento, choro e fraquezas, mas o lugar de dominador. Na obra: *Gênero, patriarcado e violência*, também de Saffioti, a autora apresenta questões sobre o papel da mulher na sociedade atual, apresentando as formas de violência sofridas pelas mulheres na sociedade, sendo comuns violências em seus lares e apresenta a violência também cometida por elas, "a mulher, ou por síndrome do pequeno poder ou por delegação do macho, acaba exercendo, não raro, a tirania contra crianças, último elo da cadeia de assimetrias" (Saffioti, 2015, p. 78).

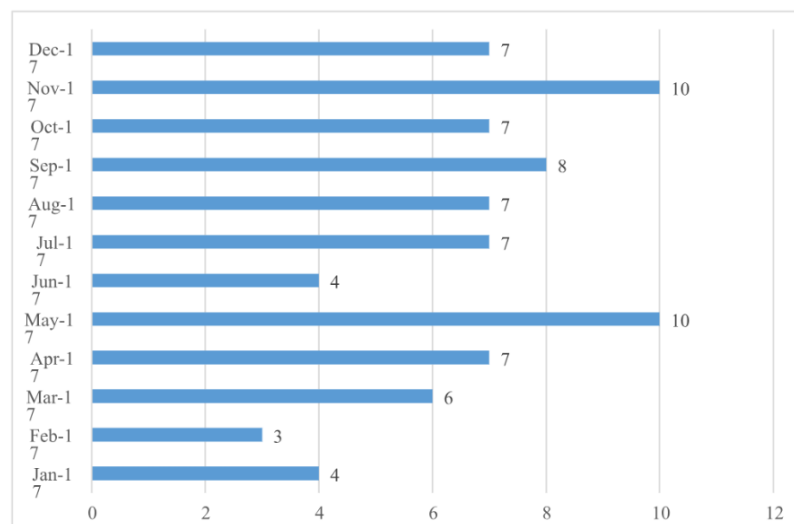
A partir de 2016 criou-se na cidade de Caldas Novas um sistema para ocorrências registradas *online* (antes disso era tudo no papel e ficava arquivado por cinco anos nas unidades), o Sistema RAI (Registro de Atendimento Integrado), usado pelos bombeiros, polícia civil, polícia militar e polícia penal. As ocorrências são interligadas, a polícia civil acessa, por exemplo, as ocorrências da polícia militar para dar andamento em suas ocorrências caso necessário. As ocorrências representadas nas figuras seguintes são de lesão corporal contra mulheres, no período de 2016 a 2021, esses registros foram feitos pelos policiais após ser acionado o 190 da polícia militar e uma viatura ter sido encaminhada ao local. Não é possível informar se essas ocorrências prosseguiram para uma investigação da polícia civil ou se levaram a medidas protetivas.

Figura 1 - Ocorrências de Lesões Corporais contra as Mulheres em Caldas Novas - 2016



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo Centro de Operações da Polícia Militar (COPOM), em 08 de outubro de 2021.

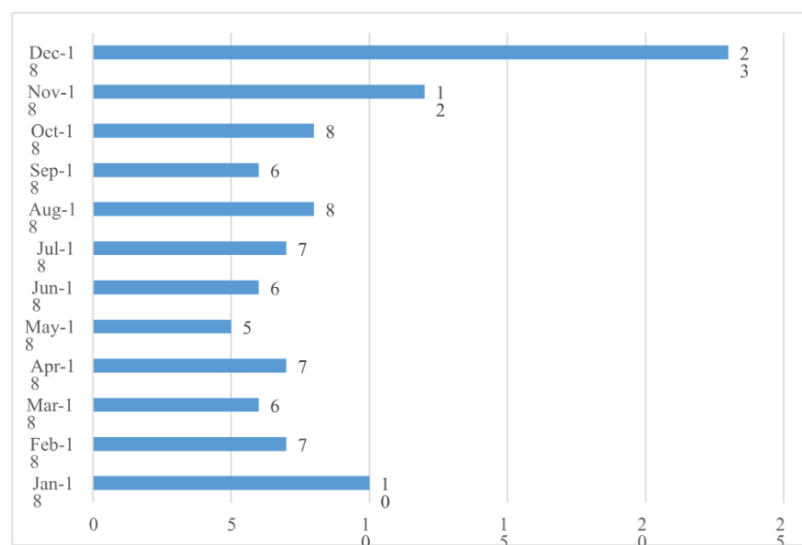
Figura 2 - Ocorrências de Lesões Corporais contra as Mulheres em Caldas Novas - 2017



Fonte: gráfico elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo Centro de Operações da Polícia Militar (COPOM), em 08 de outubro de 2021.

A figura indica o segundo ano de registros a partir do RAI de ocorrências de lesões corporais, portanto, de violência física contra a mulher, no ano de 2017 elas se apresentam de forma um pouco mais intensa principalmente em alguns meses como maio, setembro e novembro. Uma justificativa para esse aumento pode ser as festas e feriados prolongados, uma vez que, setembro teve um feriado nacional (07) numa quinta-feira, isso implica numa maior movimentação de pessoas na cidade, além da semana seguinte (15) numa sexta-feira ser um feriado municipal, segundo informações da DEAM nesses dias de festas combinadas com bebidas aumentam as brigas e agressões contra as mulheres.

Figura 3 - Ocorrências de Lesões Corporais contra as Mulheres em Caldas Novas - 2018



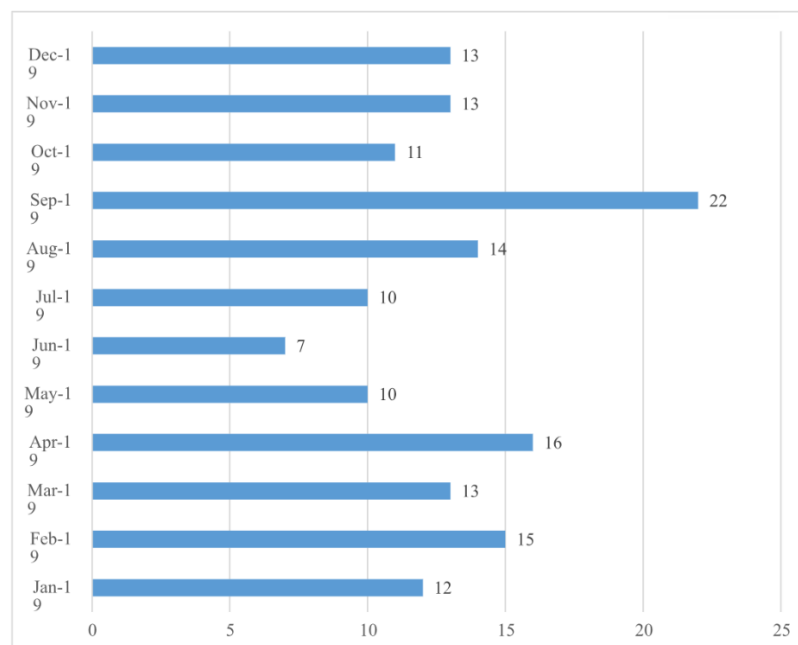
Fonte: gráfico elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo Centro de Operações da Polícia Militar (COPOM), em 08 de outubro de 2021.

O ano de 2018 chama a atenção para o grande número de ocorrências de lesão corporal contra a mulher no mês de dezembro, novembro e janeiro. Julho apesar de ser um mês de férias, a

alta temporada não tem um número tão elevado de ocorrências. Segundo a Secretaria de Turismo de Caldas Novas, a cidade tem turistas o ano todo, porém os períodos de festas ou temporadas trazem turistas diferentes. Por exemplo, o turismo de julho (mês de férias escolares das crianças) é um turismo familiar, os pais trazem seus filhos. Já no mês de novembro é o mês de *Caldas Country* num feriado prolongado sendo dos finados (02) ou da Proclamação da República (15), de modo que reúne um grande número de turistas jovens que alugam casas de temporada ou se hospedam em hotéis. A população flutuante - População oscilante, variável comum no município de Caldas Novas em alta temporada - pode nesse período quase superar a população da cidade. Dezembro é um mês de festas e também recebe um elevado número de turistas jovens.

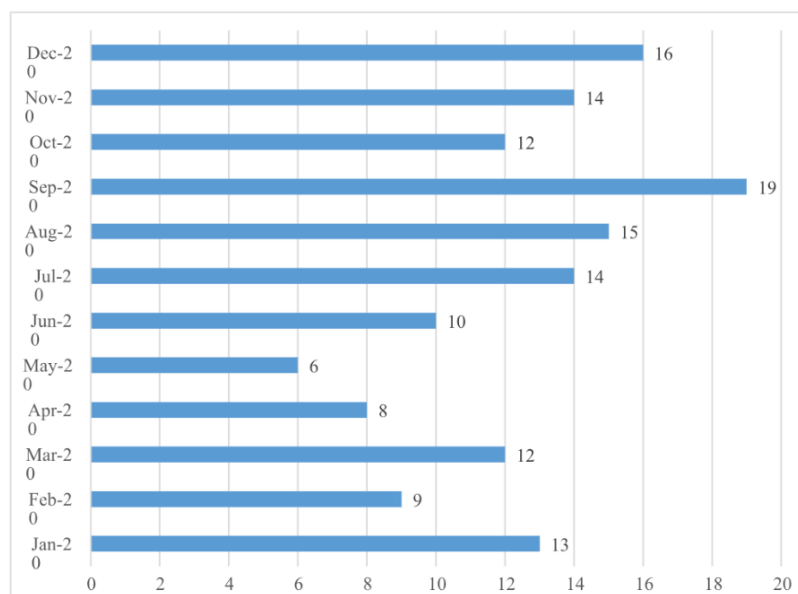
A grande quantidade de pessoas na cidade nesse período reflete não só no evento, mas para todas as suas atrações turísticas, essas pessoas estão presentes nos supermercados, nas ruas e nos parques aquáticos da cidade, impactando a economia e as relações sociais, são mais pessoas transitando, o consumo de bebidas aumenta nesse período. Esse evento conta com a participação de muitos artistas brasileiros que se apresentam para um grande número de turistas, que curtem as apresentações artísticas a noite e durante o dia frequentam os clubes e piscinas de águas termais, além de turbinar o comércio da cidade, sem esquecermos que o caldas- novense participa do *Caldas Country* para se divertir, ou trabalhar sendo um período em que os habitantes passam mais horas em seus empregos em hotéis ou trabalhos alternativos, como UBER, ou vendendo produtos que possam interessar aos que estão nas ruas ou na festa.

Para a Polícia Militar as ocorrências de violência doméstica não sofreram alterações consideráveis devido ao grande reforço policial vindo da capital, o evento ocorreu de forma tranquila. A polícia destaca que as ocorrências em que são chamados nas residências pelos vizinhos, inclusive, é comum que as drogas ilícitas (como bebidas) sejam um agravante.

Figura 4 - Lesões Corporais contra as Mulheres em Caldas Novas - 2019

Fonte: gráfico elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo Centro de Operações da Polícia Militar (COPOM), em 08 de outubro de 2021.

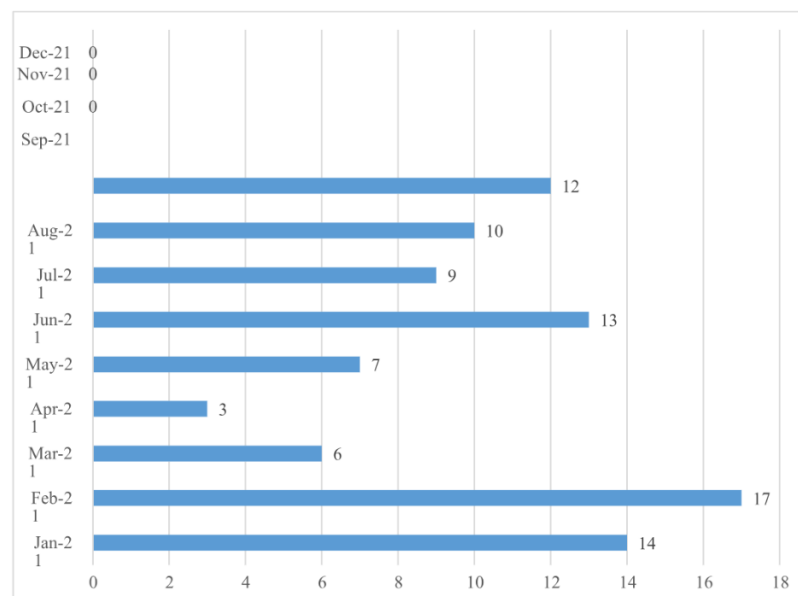
O ano de 2019 segue com as mesmas observações em relação aos meses com feriados prolongados ou festas, que foram os meses com maiores ocorrências registradas pelo RAI da polícia militar. No caso do ano de 2019 destaque para os meses de janeiro (alta temporada), fevereiro (carnaval), abril (feriado de Páscoa), setembro (feriado nacional e municipal), novembro (*Caldas Country*) e dezembro (mês de festas). Claro que esses não são os únicos fatores que geram registros de ocorrência de violência doméstica, mas possuem alguns agravantes ligados a bebida e a alta concentração populacional.

Figura 5 - Ocorrências de Lesões Corporais contra as Mulheres em Caldas Novas - 2020

Fonte: gráfico elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo Centro de Operações da Polícia Militar (COPOM), em 08 de outubro de 2021.

O ano de 2020 foi um ano mundialmente excepcional devido às medidas de isolamento para a contenção da Covid - 19¹. Foi o que podemos chamar de ano pandêmico, percebe-se que neste ano todos os meses tiveram um alto índice de registros do RAI da polícia militar. As pessoas pelas medidas de isolamento não podiam sair de suas casas, as mulheres estiveram por todo o período em companhia dos agressores seus companheiros na maioria dos casos, esses não podiam sair para o trabalho e em maior contato e com as dificuldades econômicas impostas pela falta de emprego essa situação somou-se para o alto índice de violência nos lares.

1 Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Figura 6 - Ocorrências de Lesões Corporais contra as Mulheres em Caldas Novas - 2021

Fonte: gráfico elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo Centro de Operações da Polícia Militar (COPOM), em 08 de outubro de 2021.

A figura acima representa os casos de lesões corporais registrados pelo RAI da polícia militar, os registros do ano de 2021 foram feitos até o mês de setembro, pois essa visita ao COPOM foi realizada no início de outubro de 2021, podemos notar que o índice era alto em relação aos anteriores, posto que nesse ano, ainda era ano de efeitos da pandemia, mesmo que nesse período já estavam ocorrendo flexibilizações, os problemas da pandemia não haviam se estagnado e a violência doméstica somada a outros percalços se agravaram durante a pandemia.

Dado o exposto, compreendemos que as ocorrências de lesão corporal contra as mulheres em Caldas Novas registradas desde 2016 até 2021 não evidenciam necessariamente um aumento da violência doméstica que, mesmo assim é alarmante, mas evidencia o

RAI como um novo meio de abordar o problema da violência doméstica, ele possibilita a ação de forma integrada aos outros serviços de segurança pública. O combate à violência doméstica só terá eficácia sendo combatido de forma integrada. Atos isolados, ainda que louváveis, não são suficientes para a erradicação do problema. Toda essa problemática de integração dos meios de combate à violência doméstica por parte da sociedade e Estado na forma de assistência social, saúde, educação e segurança pública, já vem sendo discutida antes da criação da Lei Maria da Penha, discussões iniciadas com os movimentos feministas de décadas anteriores no Brasil.

Entendemos que as ações de combate à violência doméstica não podem ser isoladas, pois essas violências também não são. Para eficácia de seu combate é necessário ações intersetoriais. "A violência contra as mulheres é um grave problema de direitos humanos, com profundas raízes relacionadas às questões culturais e estruturais. O fenômeno ocorre em todas as classes sociais e não respeita fronteiras" (Duarte, 2021, p. 6). No texto da lei nº. 11.340 art. 8º deixa claro que a política pública cujo objetivo é "coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não- governamentais" (Fernandes, 2012, p. 204). Bandeira e Almeida afirmam que "os sistemas de saúde, justiça, segurança e assistência social têm papéis claros a cumprir no acompanhamento e desfecho dos casos de violência e, portanto, a atuação de cada um deles decorre das responsabilidades específicas que lhes competem" (Bandeira; Almeida, 2015, p. 511).

É necessário um trabalho intersetorial para o combate da violência contra as mulheres, os autores afirmam em outras palavras, que boa parte da população brasileira nega a naturalização das situações de violência contra as mulheres, devido a penetração e influência dos valores feministas, sua visibilidade, afirmação dos valores de gênero e sobre a violência, embora isso não assegure a igualdade entre homens e mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, constatamos que embora existam políticas e ações de enfrentamento às violências contra as mulheres no município de Caldas Novas, que são CRAS, CAPS, DEAM, CEVAM, NVE, Conselho Tutelar, não é possível afirmar que todas são eficazes ao ponto de atender prontamente as mulheres que as buscam, nem mesmo é possível dizer a quantidade de mulheres atendidas. Alguns fatores não nos permitiram aprofundar em relação às informações ou números de mulheres atendidas por todos os órgãos que pesquisamos. Acionamos várias instituições, no entanto, o número de mulheres que buscam, a idade delas, bairro em que moram, se são casadas, com filhos, escolaridade, raça, ou formas de violências que sofrem, não conseguimos acessar na sua totalidade, de forma que, não sendo possível afirmar se esses órgãos têm esses dados, por certo que sim, já que se trata de políticas que foram fortalecidas desde a criação da lei nº. 11.340 (Lei Maria da Penha) lei criadora de mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

As instituições que além de nos receber para uma conversa e apresentar dados numéricos com os quais confeccionamos gráficos que foram apresentados na pesquisa como formas de violência doméstica contra as mulheres de Caldas Novas, foram o Núcleo de Vigilância e Epidemiologia (Saúde) e o COPOM (Segurança Pública), 2ª e 3ª Vara Cível Criminal (Segurança Pública) nos informou o número de medidas cautelares de Caldas Novas e Rio Quente de 2018 a 2021. Ao considerarmos o número de medidas cautelares dos municípios de Caldas Novas e Rio Quente no período de 2018 a 2022 podemos dizer que é uma política eficaz, visto que, neste curto período foram 849 medidas cautelares somado ao fato de que pelo menos no ano de 2022 Caldas Novas não registrou nenhum feminicídio.

O COPOM de Caldas Novas nos apresentou os números do RAI - Registro de Atendimento Integrado, de 2016 (ano de sua criação)

até setembro de 2021 (mês da visita da pesquisadora), por esses registros é possível percebermos que as denúncias de violência contra as mulheres ocorrem vindas de todas as regiões da cidade não é possível dizer que A ou B aciona mais o serviço da polícia por se tratar da localização central ou periférica, de classe baixa ou alta, é possível sim, afirmar que a violência doméstica nesse caso é democrática. Em meses considerados de alta temporada essas denúncias se intensificam por se somarem ao aumento populacional em períodos festivos e ao maior consumo de bebidas. Esses registros confirmam a maior incidência de violência física, por isso, a polícia é acionada inclusive pelos vizinhos, o que evidencia que a população já percebe que a violência doméstica não é um problema do casal, mas da sociedade que é responsável por fazer sua parte para mudar o quadro de violência contra as mulheres.

Os objetivos específicos desse artigo mapeou documentos do município de Caldas Novas, aqueles que nos foram fornecidos, sobre violência contra a mulher; pesquisou sobre a existência e o trabalho da Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher em Caldas Novas; mapeou instituições que agem no enfrentamento à violência doméstica e as formas de prevenção que visam o rompimento com a tolerância social. Percebemos que a violência é fator de desestruturação de uma sociedade, por isso, requer a interação de variadas áreas da sociedade.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Kerley Cristina Braz. "Lobby do Batom": uma mobilização por direitos das mulheres. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v. 3, nº. 5, p. 72-85, jul-dez, 2013. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/444>. Acesso em 10 mai. 2022.

ARAGÃO, Danilo Ribeiro do Nascimento; TURRA, Virgínia; CHARIGLIONE, Isabelle Patrícia Freitas Soares. Violência Sexual contra a Mulher: contribuições das neurociências. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. RBSh 2018, 29(2); página 19-27. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/59. Acesso em: 15 de abril de 2022.

BANDEIRA, Lourdes Maria; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. Vinte anos da Convenção de Belém do Pará e a Lei Maria da Penha. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 23(2): 352, mai.- ago. 2015.

BRASIL. **Programa de qualificação das ações de vigilância em saúde - PQA-2020**: Alterações nos indicadores e fichas de qualificação em relação ao ano de 2019. Brasília: Ministério da Saúde Secretaria de Vigilância em Saúde - SVS, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programa-de-qualificacao-das-acoes-de-vigilancia-em-saude/pqa-em-2020-pandemia/AlteraesFQIndicadoresPQAVS20202019.pdf>. Acesso em 10 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Violência contra a mulher**: um olhar do ministério público brasileiro / conselho nacional do ministério público. Brasília: CNMP, 2018. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/FEMINICIDIO_WEB_1_1.pdf. Acesso em 16 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 13.931, de 10 de dezembro de 2019. Altera a lei nº. 10.778, de 24 de novembro de 2003, para dispor sobre a notificação compulsória dos casos de suspeita de violência contra a mulher**. Brasília, Casa Civil, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13931.htm#art1. Acesso em 10 out. 2022.

BRASIL. **Política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres**. Brasília: Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres Secretaria de Políticas para as Mulheres / Presidência da República, 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres>. Acesso em 11 mai. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4 ed., São Paulo: Saraiva, 1990.

CERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em 23 abr. 2022.

DA COSTA, Batista Lívia. **Da defesa da honra à defesa da vida**: uma história da violência contra a mulher na cidade de Goiânia. Goiânia: Universidade Federal de Goiás Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia Mestrado em História, 2006.

DEL PRIORE, Mary. **Sobreviventes e guerreiras**: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000. São Paulo: Planeta, 2020.

MELLO, Adriana Ramos de. A Constituição Federal de 1988 e o combate à violência contra as mulheres. In: _____. **Seminários 30 Anos da Carta das Mulheres aos Constituintes**. Rio de Janeiro: EMERJ, 2018. (Série Anais de Seminários). Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/publicacoes/serie_anais_de_seminarios/2018/versaodigital/8/. Acesso em 10 ago. 2022.

FERNANDES, Maria da Penha Maia. **Sobrevivi: posso contar**. 2 ed., Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

FERREIRA BARROS, Neide Célia. **"Perdidos de amor?"**: Relatos de assassinatos de mulheres em Goiânia (1970-1984). (Dissertação) Mestrado em História - Universidade Federal de Goiás / Faculdade de História, Goiânia, 2017.

GOVERNO DE GOIÁS. **Caldas Novas o quinto município mais atrativo para turistas no Brasil, diz IBGE**. Goiânia, Programa MAIS GOIÁS, 2021. Disponível em: <https://www.maisgoias.com.br/cidades/caldas-novas-o-quinto-municipio-mais-atrativo-para-turistas-no-brasil-diz-ibge/amp/>. Acesso em: 15 de dez de 2022.

GOVERNO DE GOIÁS. **Rede de enfrentamento à violência contra a mulher**. Goiânia: Ministério Público de Goiás / Coordenação de Apoio Técnico Pericial (CATEP), 2018. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2018/03/21/17_31_35_55_IT_006_2018_Rede_de_Enfrentamento_%C3%A0_Viol%C3%AAnica_contra_as_Mulheres.pdf. Acesso em 16 mai. 2022.

GOVERNO DE GOIÁS. **A violência contra a mulher em Goiás**. Goiânia: SEGPLAN / IMB, Informe Técnico nº. 5, 2017. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/informes-tecnicos/2017/05-a-violencia-contra-a-mulher-em-goias-201703.pdf>. Acesso em 10 jul., 2022.

GOVERNO DE GOIÁS. Cartilha: **Por mais respeito aos direitos da mulher**. Goiânia, 2016.

GOVERNO DE GOIÁS. **Diagnóstico da violência contra as mulheres no Estado de Goiás**. Goiânia: SEMIRA, 2011.

GOVERNO MUNICIPAL. **Lei municipal nº. 2601. Institui o "Projeto de Prevenção da Violência Doméstica e Saúde da Família"**. Caldas Novas, 21 de agosto de 2017. Disponível em: <https://leis.camaradecaldas.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/Lei-Municipal-2.601-2017>. Acesso em 15 jul. 2022.

GOVERNO MUNICIPAL. **Portaria nº. 046/2022**. Caldas Novas: Institui o Grupo Técnico de Enfrentamento às Violências no Município de Caldas Novas - GO (GTV), Caldas Novas, 07 de junho de 2022.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço Feminino no mercado produtivo. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Sobre história e historiografia das mulheres. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, vol. 31, p. 147-166, jan./jun. de 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/45630>. Acesso em 15 jun. 2022.

OBSERVATÓRIO DO TURISMO DO ESTADO DE GOIÁS. **Censo hoteleiro Caldas Novas**, 2019. Disponível em: <https://www.abihgo.org.br/sitewp/wp-content/uploads/2020/10/Censo-Hoteleiro-de-Caldas-Novas-2019.pdf>. Acesso em 15 dez. 2022.

OLIVEIRA, Hamilton Afonso de; PALMERSTON, Sheila Cristina Anders. Caldas Novas - GO: Tradição e identidade na transição do uso das águas termais para cura e sua apropriação pelos empreendimentos turísticos para o lazer e entretenimento. *In*: SANTOS, Joaquim dos; VIANA, José Italo Bezerra (Orgs.). **Memória, Cultura e Sociedade**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

PEREZ, Olívia Cristina; RICOLDI, Arlene Martinez. **A quarta onda feminista**: interseccional, digital e coletiva. Disponível em: <https://alacip.org/cong19/25-perez-19.pdf>. Acesso em 14 de abr. 2023.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31624/20159>. Acesso em 15 out. 2022.

PRADO, Paulo Brito do. **Aventuras feministas nos sertões de Goiás**: as mulheres e as lutas nos guardados de Consuelo Ramos Caiado (1899-1931). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

RAGO, Margareth. Trabalho Feminino e sexualidade. *In*: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla (Orgs. e Coords. de Textos). **História das mulheres no Brasil**. 7 ed., São Paulo: Contexto, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2 ed., São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, Ana Silvia. O caleidoscópio dos arranjos familiares. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SCOTT, Joan. História das mulheres. *In*: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. (Biblioteca Básica).

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Trad. de DABAT, C; ÁVILA, M.B. Recife: **SOS-CORPO**, 1991.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2 ed., 2. Reimpr., São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Leicy Francisca da. **Eternos órfãos da saúde**: medicina, política e construção da lepra em Goiás (1830-1962). Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás / Faculdade de História, Goiânia, 2013.

SILVA, T. M. G. da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **Politeia, história e sociedade**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3871>. Acesso em 16 nov. 2022.

SIQUEIRA, Vilson José de. **Santa dica**: relações de gênero em Lagolândia-GO na primeira metade do século XX. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História, Goiânia, 2016.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho; SILVA, Rogério Chaves da. História das mulheres e das relações de gênero: (Re)construindo alguns caminhos de investigação (1990-2020) In: SALOMON, Marlon *et al.* **50 anos de Pós-Graduação em história na UFG [Ebook]**. Goiânia: Cegraf/UFG, p. 233-267, 2022. Dados Eletrônicos (1 arquivo: PDF).

_____. Guerreira Cansada. **Revista Cláudia**, Editora Abril, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/coluna/cronicas-de-mae/guerreira-cansada/amp/>

SOIHET, Rachel. A conquista do espaço público. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

_____. O Corpo Feminino como Lugar de Violência. **Proj. História**, São Paulo (25), dez. 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/10592>. Acesso em 10 mai. 2022.

SUASSUNA, Mara Cristina Pacheco. **Mulheres em situação de violência conjugal: relações afetivas**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.



15

*Suely Gonçalves de Souza
Wendell Siqueira Marinho
Valdir Alves de Moura Júnior
Marina Pires Barbosa
Relna Fagundes Fernandes*

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL:

HEGEMONIA E REPRODUÇÃO
DAS RELAÇÕES DE CLASSE



DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.15](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-747-7.15)

RESUMO

O presente artigo analisa as relações entre trabalho e educação no Brasil, compreendendo-as como dimensões interdependentes no interior da dinâmica do capitalismo. Parte-se da problematização das formas pelas quais o sistema educacional se articula às exigências do mercado de trabalho e às estratégias de reprodução da hegemonia. O objetivo consiste em compreender como essas relações contribuem para a manutenção das desigualdades sociais e quais são as possibilidades de resistência no interior dessas estruturas. Metodologicamente, trata-se de pesquisa histórica, de natureza qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica e documental, orientada pelo materialismo histórico. Os resultados indicam que a educação, ao mesmo tempo em que qualifica a força de trabalho, atua na conformação ideológica dos sujeitos, reproduzindo as relações de dominação. Conclui-se que a articulação entre trabalho e educação evidencia a centralidade da luta de classes na organização do sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: trabalho; educação; hegemonia; capitalismo; luta de classes.

INTRODUÇÃO

A análise das relações entre trabalho e educação no Brasil exige sua inserção no conjunto das determinações históricas que estruturam a sociedade capitalista, especialmente no que se refere à divisão social do trabalho e à organização das formas de produção. Essas duas esferas não se desenvolvem de maneira autônoma, mas constituem dimensões articuladas de um mesmo processo social, no qual a formação dos indivíduos responde às necessidades impostas pelas relações de produção.

No contexto brasileiro, essa articulação revela-se de forma particular, na medida em que o sistema educacional se organiza em estreita conexão com as exigências do mercado de trabalho, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais. A educação, frequentemente apresentada como mecanismo de mobilidade social, encontra-se condicionada pelas determinações econômicas que delimitam as possibilidades concretas de inserção dos sujeitos na estrutura produtiva (Saviani, 2011).

A compreensão dessa relação demanda considerar que a educação, enquanto prática social, também se configura como processo de trabalho, na medida em que participa da produção e reprodução da vida social. Nesse sentido, trabalho e educação constituem categorias fundamentais para a análise das dinâmicas do capital, uma vez que expressam tanto a formação da força de trabalho quanto a difusão de valores e concepções que sustentam a ordem social vigente (Saviani, 2011).

A partir da perspectiva gramsciana, essa articulação pode ser compreendida por meio do conceito de hegemonia, que permite analisar como a classe dominante exerce sua direção não apenas pela coerção, mas pela construção de consenso. A educação desempenha papel central nesse processo, ao atuar como espaço de difusão de ideologias que naturalizam as desigualdades e apresentam a ordem social como inevitável (Gramsci, 2007).

No interior dessas dinâmicas, o sistema educacional brasileiro evidencia uma estrutura marcada pela dualidade, na qual diferentes formas de ensino são destinadas a distintos segmentos sociais. Essa divisão não apenas reflete as desigualdades existentes, mas contribui para sua perpetuação, ao formar sujeitos de acordo com as posições que ocuparão na divisão social do trabalho.

Diante desse quadro, torna-se necessário investigar de que forma as relações entre trabalho e educação, mediadas pela hegemonia, contribuem para a reprodução das estruturas de poder no Brasil, bem como identificar as possibilidades de resistência no interior dessas mesmas estruturas. O objetivo deste artigo consiste em analisar essas interconexões, evidenciando o papel da educação na conformação da força de trabalho e na manutenção das relações de dominação.

Para tanto, adota-se como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico, compreendendo as relações sociais a partir de suas determinações materiais e de sua inserção na luta de classes. A pesquisa caracteriza-se como histórica, de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de análise bibliográfica e documental. O procedimento analítico fundamenta-se na contextualização das categorias teóricas em sua historicidade, na identificação das mediações entre trabalho e educação e na interpretação das contradições que emergem no interior dessas relações.

TRABALHO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: BREVES DISCUSSÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE PODER E HEGEMONIA NAS ESTRUTURAS SOCIAIS

As interconexões entre trabalho e educação revelam como as condições materiais e as estruturas socioeconômicas moldam

as oportunidades disponíveis para os indivíduos. No Brasil, as políticas educacionais e de trabalho estão profundamente entrelaçadas, refletindo e perpetuando as desigualdades sociais. A educação, muitas vezes vista como um meio de mobilidade social, é condicionada pela realidade do mercado de trabalho, onde as exigências do capital impactam diretamente a formação e as perspectivas de emprego. Assim, a análise das determinações objetivas dessas duas esferas permite compreender como as políticas públicas podem tanto reforçar quanto desafiar as estruturas de poder existentes, com implicações diretas para a classe trabalhadora e o desenvolvimento social.

A compreensão da interconexão entre trabalho e educação é aprofundada na perspectiva de Saviani (2011), que vê a educação como um fenômeno inerente aos seres humanos e essencial tanto para o desenvolvimento do processo de trabalho quanto para atender às suas demandas. A educação, sendo também um processo de trabalho, evidencia que essas duas esferas estão intrinsecamente ligadas e não podem ser dissociadas. A partir dessa visão, as categorias de trabalho e educação se tornam essenciais para entender as dinâmicas do capital. Nessa perspectiva, a correlação entre essas duas áreas é crucial para analisar como elas influenciam e moldam a vida da classe trabalhadora dentro do sistema capitalista, destacando seu papel fundamental na reprodução das relações sociais e econômicas vigentes (Saviani, 2011).

A análise das interrelações entre trabalho e educação também pode ser aprofundada a partir da perspectiva de Gramsci (2007) sobre hegemonia. Gramsci, ao introduzir e desenvolver o conceito de hegemonia, descreve-o como uma forma de poder em que a classe dominante mantém sua posição não apenas por meio da coerção, mas também através da construção cultural e ideológica, promovendo o consenso entre as classes subalternas (Gramsci, 2007).

A classe dominante, segundo Gramsci (2007) difunde suas ideias, valores e crenças como se fossem o senso comum, levando

as classes subordinadas a aceitarem e até a se contentarem com suas condições materiais e sociais. Esse processo de dominação, que se dá tanto pela coerção quanto pelo consenso, é fundamental para entender como a educação, em conjunto com o trabalho, pode ser utilizada como um instrumento de manutenção das estruturas de poder, naturalizando as desigualdades e condicionando os indivíduos a acreditarem que a ordem social existente é a única forma correta de vida. Esse condicionamento de ideias advém, "através da experiência cotidiana iluminada pelo 'senso comum', ou seja, pela concepção tradicional popular do mundo, aquilo que muito pedestremente se chama de 'instinto'" (Gramsci, 2007, p. 196-197). Ainda de acordo com Gramsci:

Esta direção não era 'abstrata', não consistia em repetir mecanicamente fórmulas científicas ou teóricas; não confundia a política, a ação real, com a investigação teórica; ela se aplicava a homens reais, formados em determinadas relações históricas, com determinados sentimentos, modos de ver, fragmentos de concepções do mundo, etc., que resultavam das combinações 'espontâneas' de um dado ambiente de produção material, com a reunião 'casual', nele, de elementos sociais díspares (Gramsci, 2007, p. 196).

A ideia de hegemonia tornou-se central em suas análises das relações de poder e da dinâmica social. Distinguindo entre duas formas de controle social: a coerção e o consenso. A coerção envolve o uso da força física ou da repressão como multas e prisões com o pressuposto de manter a ordem (Gramsci, 2007).

Dessa forma, o consentimento, entendido como a liberdade espontânea de certas concepções do mundo, torna-se essencial para garantir a estabilidade e a manutenção do poder (Gramsci, 2007).

Pode-se dizer, por isto, que o elemento da espontaneidade é característico da 'história das classes subalternas', aliás, dos elementos mais marginais e periféricos destas classes, que não alcançaram a consciência de classe 'para si' e que, por isto, sequer suspeitam que sua história possa ter alguma importância e que tenha algum valor deixar traços documentais dela (Gramsci, 2007, p. 194).

De acordo com o autor supracitado, a construção da visão de mundo da classe dominante é um processo complexo que envolve a disseminação de seus valores, ideias e normas culturais para toda a sociedade. Essa visão torna-se hegemônica à medida em que uma classe dominante consegue apresentá-la como universal, moldando-a conforme seus interesses e estabelecendo-a como referência normativa. Embora o Estado seja atuante como mediador nesse processo, a classe dominante procura transmitir a ideia de que tal hegemonia ocorre de forma espontânea e consistente, ocultando a sua intencionalidade.

Esta afirmação era um estimulante, um tônico, um elemento de unificação em profundidade, era acima de tudo a negação de que se tratava de algo arbitrário, aventureiro, artificial e não de algo historicamente necessário. Dava à massa uma consciência 'teórica', de criadora de valores históricos e institucionais, de fundadora de Estado (Gramsci, 2007, p. 196).

Nesse sentido, as ideias da classe dominante são introduzidas na sociedade, por meio das instituições culturais, como a educação e a mídia, que Gramsci (2007) denomina como aparelhos privados de hegemonia, que constroem seus intelectuais orgânicos para produzir o consenso e disseminá-los, estabelecendo assim as ideias que sustentam a hegemonia. Por meio do financiamento, do controle editorial e da influência política, ela molda o conteúdo e a orientação dessas instituições reverberando seus interesses e valores.

E segundo Neves (2005) o Estado "vem intensificando, com todos os instrumentos legais e ideológico a seu dispor o seu papel de educador ou seja de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado pelos governos anteriores", (Neves, 2005, p. 95). A autora ressalta ainda que:

Além de desenvolver ou estimular ações voltadas para a educação da cultura cívica do homem coletivo brasileiro,

de estimular a reeducação política dos aparelhos privados de hegemonia proletária construídos ou refuncionalizados nos anos 1980 para combater o capitalismo, o Estado neoliberal vem estimulando a criação de novos sujeitos políticos coletivos, responsáveis prioritários pela difusão de suas estratégias de legitimação do papel de educadores da coesão social (Neves, 2005, p. 121).

As instituições culturais estão sempre em disputa, por desempenharem um papel fundamental na difusão de conceitos e valores que beneficiam a classe dominante, apresentando-se como legítimo e qualquer outro valor não corresponde à realidade ou materialidade da sociedade. Alegando que não há outra saída, se não aquela apresentada pelo dominador, sob o risco de perder até mesmo o que já foi conquistado até aquele momento. Isso ocorre principalmente, por meio da educação, onde a história, a literatura e a cultura são frequentemente apresentadas de uma maneira que legitima a ordem social existente (Gramsci, 2007).

A análise de Semeraro (2001) dialoga com o pensamento gramsciano ao destacar o papel das instituições culturais na consolidação da hegemonia. Para Gramsci, essas instituições não apenas refletem a dominação, mas também a constroem e perpetuam. Semeraro (2001) aprofunda essa perspectiva ao enfatizar que a hegemonia cultural é resultado de disputas entre classes sociais, sendo moldada por uma pedagogia social que organiza consciências e promove a estabilidade das estruturas de poder. Nesse contexto, os aparelhos privados de hegemonia funcionam como mecanismos que articulam ideologias dominantes enquanto enfrentam resistência e contestação.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (Gramsci, 2001, p. 19).

A educação, nesse contexto, assume papel central, funcionando como uma ferramenta para a formação de intelectuais orgânicos e para a consolidação da visão do mundo dominante. O autor observa que a complexidade das funções intelectuais se reflete na hierarquização e extensão do sistema educacional, que molda a cultura e a civilização de um Estado (Gramsci, 2001).

Nesse sentido, Semeraro (2001), ressalta que as ideologias, embora usadas como ferramentas de dominação pela classe dominante, também possuem uma dimensão contraditória. Isso significa que, mesmo no interior das condições de dominação, as classes subalternas podem reinterpretar e transformar essas ideologias em instrumentos de conscientização e emancipação. Essa abordagem está alinhada com a análise Gramsciana das dinâmicas de hegemonia e resistência, em que a luta pela hegemonia envolve a criação de novos intelectos.

Nos escritos de Gramsci sobre a questão meridional, é enfatizada uma estratégia de classe dominante de divisão da classe trabalhadora, promovendo rivalidades internas que enfraquecem sua capacidade de organização coletiva. Semeraro (2001) complementa essa análise ao apontar que, mesmo sob a influência de ideologias dominantes, as classes subalternas nunca estão completamente alheias à possibilidade de resistência. "Na verdade, Gramsci percebe que na consciência dos oprimidos há um amálgama contraditório de valores, em parte absorvidos da visão de seus governantes e, em parte, derivados do próprio saber popular e das próprias experiências sociopolíticas" (Semeraro, 2001, p. 7). Assim, as ideologias, embora muitas vezes atuem para mascarar as desigualdades, também podem servir como ferramentas de conscientização e unificação, desde que reinterpretadas e ressignificadas pelas classes dominadas.

A opinião pública, como espaço onde a hegemonia política se manifesta, é descrita por Gramsci (2007) como o ponto de contato entre a sociedade civil e a sociedade política. Estratégia denunciada

por Gramsci, a quase um século continua ser empregada na atualidade para que a opinião pública seja favorável e a aceitação seja passiva. Para Gramsci,

O que se chama de 'opinião pública' está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a 'sociedade civil' e a 'sociedade política', entre o consenso e a força. O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil (Gramsci, 2007, p. 265).

Já para Semeraro (2001), a construção da opinião pública adequada pelos aparelhos de hegemonia é um exemplo da dialética entre consenso e força, ilustrando como o Estado utiliza meios culturais para legitimar medidas impopulares e sustentar a ordem vigente. Isso se aplica especialmente à mídia, que molda percepções e apresenta decisões de poder como únicas e inevitáveis (Semeraro, 2001; Gramsci, 2007).

Além da mídia e da educação, outras formas culturais, como a religião, a literatura e a arte, também participam desse processo. Essas formas expressam e promovem valores que sustentam a hegemonia, mas, como (Gramsci, 2007, p. 19) enfatiza: "uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral.

Semeraro (2001) reforça essa ideia ao defender que, são também arenas de contestação. A educação, por exemplo, é simultaneamente um instrumento de reprodução da ideologia dominante e um espaço para a construção de uma pedagogia crítica e emancipatória. Portanto:

Devem inaugurar uma nova maneira de pensar, devem instaurar valores e relações sociais que promovam a participação, a criatividade, a responsabilidade, a construção

de um conhecimento democrático que permite 'um progresso intelectual de massa e não apenas de reduzidos grupos intelectuais' (Semeraro, 2001, p. 6).

Conforme os autores destacam, a formação de sujeitos críticos e ativos é essencial para que as classes subalternas adquiram autonomia intelectual e moral, condição indispensável para sua emancipação (Semeraro, 2001; Gramsci, 2007).

A filosofia da práxis, enquanto síntese entre teoria e prática, orienta a abordagem crítica de Gramsci sobre as dinâmicas entre hegemonia e resistência. Semeraro (2001) sublinha que essa filosofia representa uma metodologia de interpretação do real, articulando história, política e economia. Para Gramsci, o conhecimento não é neutro, mas está profundamente enraizado nas relações sociais e nos interesses de classe. Desta forma, o conhecimento crítico é construído a partir da práxis social, permitindo que as classes subalternas desenvolvam novas racionalidades e concepções de mundo que superem as limitações impostas pela hegemonia (Gramsci, 2007).

Assim, a abordagem Gramsciana, fortalecida pelos estudos de Semeraro, viabiliza um caminho para compreender não apenas os mecanismos de dominação, mas também as possibilidades de resistência. Ao promover uma nova racionalidade e uma consciência crítica, as classes subalternas podem transformar as instituições culturais em espaços de luta e superação, desafiando a hegemonia e construindo um novo projeto ético-político.

Na realidade, a 'consciência crítica' se restringia a um pequeno círculo, certamente hegemônico mais restrito; o 'aparelho de governo' espiritual se rompeu e há crise, mas ela também é de difusão, o que levará a uma nova 'hegemonia' mais segura e estável (Gramsci, 2007, p. 121).

Para Gramsci (1987), a escola capaz de promover uma educação ampla, sem distinção entre quem pensa e quem executa, seria o modelo apresentado por ele de escola unitária, onde todos sem

distinção de classe possam ter a mesma formação e que a divisão entre os que vivem de trabalhos manuais e os que vivem do trabalho intelectual possa ser rompida, ensejando o fim da divisão entre governantes e governados em uma sociedade na qual os governados também aprendam a governar os governantes.

Enquanto a sociedade for dividida em classes, a educação também terá dicotomias, emergindo daí uma cisão entre a educação do tipo científica e filosófica para a classe dominante e uma educação do tipo técnica destinada à classe trabalhadora. Uma discussão que se faz atual e, necessária, pois, mesmo sendo uma discussão antiga ainda vigora na sociedade, que se diz transformada e evoluída. A escola que se estuda diz, quais são os cargos e trabalho que serão desempenhados por seus estudantes, pois ainda temos essa divisão de quem tem condições de investir numa boa escola terão melhores chances de ocupar cargos de dirigentes e quem não tem, ocupará as vagas que não exigirão uma formação sistemática os subempregos.

Neves e Pronko (2008) apontam que, no contexto brasileiro, o sistema educacional tem perpetuado as divisões de classe ao estruturar-se de acordo com as necessidades do mercado. Segundo as autoras, a formação técnica e fragmentada oferecida às classes trabalhadoras é projetada para atender às demandas produtivas, em detrimento de uma formação crítica e abrangente. Esse modelo de educação se opõe à concepção gramsciana, que defende uma escola voltada à emancipação social e à construção de uma sociedade mais igualitária.

A educação científica foi progressivamente se configurando de forma mais pragmática, mais atrelada à produção social da existência, enquanto a educação tecnológica foi se afastando cada vez mais do sentido unitário e integrado preconizado por Marx e Gramsci e, portanto, da sua feição emancipatória, subordinando a transmissão dos fundamentos tecnológicos aos requerimentos sempre crescentes de maior produtividade do próprio capital (Neves; Pronko, 2008, p. 28).

Nesse sentido, a crítica de Gramsci permanece atual, visto que o sistema educacional brasileiro ainda promove uma divisão que limita as oportunidades de desenvolvimento para os trabalhadores e reforça as desigualdades estruturais.

A educação brasileira tem o trabalho como princípio educativo, mesmo antes dos documentos oficiais indicarem como a educação deve ser regida na sociedade, somente depois da constituição federal formalizou-se a obrigatoriedade dos deveres do Estado, onde nossa Constituição Federal de 1988, no artigo 205, versa sobre o trabalho e educação, afirmando que para o exercício pleno da cidadania e pessoa humana, tem assegurado o direito a educação como sendo um direito de todos e ver do Estado, indicando assim como deve ser regido o sistema educacional brasileiro, como garantia de democracia, explicitando o seguinte texto.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

O trabalho como princípio educativo fazendo parte do ser social, para formação humana sendo o trabalho a referência, a conquistar o regime político democrático, constituído por intencionalidades, deixando de ser o trabalho no seu sentido ontológico e passando a ser o trabalho no sentido teleológico, significando que trabalho como satisfação pessoal deixou de existir, para significar apenas a venda de sua força de trabalho, sem o prazer da contemplação e sendo assim, as funções desempenhadas pelos indivíduos tornou-se apenas uma obrigação diária (Marx; Engels, 2007).

Neves (2004) contribui para essa análise ao discutir como as reformas educacionais brasileiras, particularmente no contexto neoliberal, têm reforçado a submissão da educação às demandas do capital. Nesse cenário a autora aponta que "A escola dos anos

de neoliberalismo restringe o processo criador [...] à simples operacionalização das inovações tecnológicas, no trabalho e no seu cotidiano" (Neves, 2004, p. 10). Assim, a educação se torna um meio de moldar o indivíduo para o mercado, ao invés de promover sua formação integral e emancipatória.

Essa lógica de instrumentalização do trabalho e da educação dialoga com a crítica gramsciana à hegemonia cultural. Gramsci (2007, p. 197) também enfatizou que as classes subalternas nem sempre são passivas diante da hegemonia cultural. Afirmando que esta classe pode estabelecer sua própria visão de mundo resistindo e desafiando a classe que as dominam. No mesmo sentido, com capacidade de resistir e desafiar a visão de mundo dominante criando suas próprias formas de cultura e consciência política, ou seja, a luta contra hegemonia, que envolve a construção de uma cultura política alternativa que contesta a narrativa dominante. Criando também seus próprios intelectuais orgânicos de sua classe. Essa transformação social só é possível quando as classes subalternas conseguem romper a hegemonia cultural da classe dominante. Isso requer uma luta constante não apenas nos campos político e econômico, mas também no campo cultural e ideológico.

No mesmo sentido, Neves e Pronko (2008) também destaca a instrumentalização da educação para atender aos interesses do capital, evidenciando como as políticas educacionais frequentemente são moldadas para garantir a eficiência produtiva e a reprodução das relações capitalistas. Esse processo reflete a hegemonia da ideologia dominante. Quando se trata de ideologia, Gramsci (2001) rejeita a visão simplista de ideologia como uma simples ferramenta de manipulação das massas por uma classe dominante. Em vez disso, ele a descreve como um sistema complexo que influencia a maneira como as pessoas percebem a realidade que por sua vez influencia e valores, crenças e concepções de mundo. Gramsci, ao discutir o papel da ideologia, destaca sua função abrangente e estrutural, indo além de uma simples ferramenta de manipulação. Nesse contexto, ele afirma:

A imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura [...] O que se pode contrapor, por parte de uma classe inovadora, a este complexo formidável de trincheiras e fortificações da classe dominante? O espírito de cisão, isto é, a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica (Gramsci, 2001, p. 78-79).

Essa passagem ilustra como a ideologia molda a consciência social, integrando-se ao cotidiano e condicionando a visão de mundo de diferentes classes. Nesse sentido, ela é construída e disseminada por grupos dominantes, mas também é internalizada pela classe subalterna, com capacidade de exercer tamanha influência que consegue moldar inclusive a consciência das pessoas que passam a defender, tais ideologias como se fossem a favor sua classe (Gramsci, 2001).

Para Gramsci (2007, p. 45), a luta pela hegemonia possibilita a transformação social, pois é capaz de abrir os olhos dos indivíduos e fazendo com que eles se enxerguem como classe que vive do trabalho, ou seja, desenvolva a consciência de classe. Portanto, os não possuidores dos meios de produção que precisam unir força contra o inimigo comum, ou seja, o sistema capitalista que visa à acumulação de riquezas nas mãos de uma minoria privilegiada.

Argumentando que as classes subalternas têm a capacidade de desafiar a hegemonia existente e criar uma nova ordem social por meio da construção de uma contra hegemonia, Gramsci diz que isso envolve a criação de uma nova visão de mundo e uma cultura política alternativa que possa desafiar a narrativa dominante. A luta pela hegemonia é, portanto, uma batalha constante de ideias e que a revolução só pode partir da classe subalterna, pois é a única insatisfeita, já que a outra classe que recebe os privilégios visa apenas manter o que está posto ou ampliar seus ganhos.

Seus conceitos de ideologia e hegemonia trazem uma abordagem profunda e complexa para entender como o poder é mantido e contestado em uma sociedade. E como esses conceitos reverberam na educação desta sociedade, pois se existem classes diferentes, existirá também uma educação destinada a cada uma delas. Em suas análises, Gramsci enfatiza a dicotomia existente entre a classe dominante, responsável pelo pensamento, e a classe dominada, encarregada da execução. Ele propõe a criação de uma escola unitária, na qual "o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática" (Gramsci, 2001, p. 39). Essa escola daria as mesmas oportunidades a ambas as classes, possibilitando justiça social e mudança política.

Embora Marx (2017), não tenha tratado sistematicamente da questão educacional em uma única obra, suas reflexões sobre esse tema estão disseminadas em suas análises das dinâmicas do capitalismo. Marx argumenta que a problemática educacional está indissociavelmente ligada às estruturas de classe e à produção ideológica no sistema capitalista. Segundo ele, a classe dominante, que detém os meios de produção, também controla as ideias dominantes na sociedade, incluindo a educação. Essa concepção encontra eco na análise de Neves e Pronko (2008), ao abordarem o papel do sistema educacional brasileiro na formação de trabalhadores para o mercado.

As autoras destacam que a educação, ao ser moldada sob a lógica do capitalismo dependente, assume uma estrutura dual: de um lado, a formação técnica voltada para atender às demandas do mercado e reproduzir a força de trabalho; de outro, a formação científica destinada às funções de direção, reforçando a divisão social do trabalho e a hegemonia das classes dominantes. Assim, a educação não apenas qualifica os indivíduos para a produção, mas também conforma suas perspectivas éticas e políticas, perpetuando as relações de exploração e dominação capitalistas.

Marx e Engels (1997, p. 48), destacam que, em cada época, as ideias dominantes refletem os interesses da classe dominante. Desse modo, instituições como o Estado e outras superestruturas desempenham o papel de preservar a hegemonia burguesa, garantindo a continuidade da ordem social existente. O Estado, por sua vez, atua como mediador, projetando a ilusão de governar em benefício de todos, mas, na prática, mantém e reforça os interesses da classe dominante.

A educação, portanto, atua como um meio privilegiado para internalizar e legitimar essas ideias no conjunto da sociedade. Por meio do sistema educacional, a classe dominante transmite valores, crenças e normas que refletem seus interesses, apresentando-os como universais e benéficos para todos. Assim, a educação reforça as relações de produção existentes, perpetuando a divisão entre os que possuem os meios de produção e os que apenas vendem sua força de trabalho. Dessa forma, ela não só molda a consciência coletiva como também contribui para manter a ordem social e econômica que favorece a hegemonia burguesa (Marx; Engels, 1997).

Marx e Engels (2007) destacaram que as relações de classe na sociedade são determinadas pela posse dos meios de produção. No capitalismo, isso cria uma divisão entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que apenas têm sua força de trabalho para vender. Eles argumentaram que essa estrutura econômica é a base para as dinâmicas sociais, gerando um conflito de interesses entre as classes. A classe dominante, para controlar os meios de produção, também exerce poder ideológico, moldando as ideias da sociedade para preservar seus próprios interesses.

Esse controle ideológico gera o que Marx e Engels chamam de “falsa consciência”, ou seja, uma visão deturpada da realidade que impede o proletariado de reconhecer sua posição de exploração. Esse domínio ideológico, no entanto, está sempre sob ameaça, à medida que uma classe trabalhadora, ao se conscientizar de sua condição de exploração, torna-se o agente potencial de transformação revolucionário.

No entanto, essa hegemonia ideológica está longe de ser imbatível. Para Marx e Engels (2007), a classe trabalhadora, ao considerar a verdadeira natureza de sua exploração, transforma-se no agente de uma revolução iminente. Essa conscientização é fruto das próprias contradições do capitalismo, que intensifica a exploração do proletariado e, ao mesmo tempo, fornece as condições para que ele se organize e lute por uma sociedade mais justa. A revolução proletária, assim, surge como uma resposta ao colapso da ideologia dominante, que já não consegue esconder as profundas desigualdades e injustiças que caracterizam a sociedade capital.

Os autores argumentaram que a revolução só poderia partir do proletariado, que, sendo numericamente superior e sujeito à exploração constante, encontra-se em condições de derrubar a estrutura de classes vigente e eliminar a exploração à qual está subordinado. A chamada 'revolução do proletariado' surge da contradição central do capitalismo: os trabalhadores vendem sua força de trabalho em troca de salários tão baixos que, mesmo dedicando toda a vida Nesse sentido, a crítica de Gramsci permanece atual, visto que o sistema educacional brasileiro ainda promove uma divisão que limita as oportunidades de desenvolvimento para os trabalhadores e reforça as desigualdades estruturais.

A educação brasileira tem o trabalho como princípio educativo, mesmo antes dos documentos oficiais indicarem como a educação deve ser regida na sociedade, somente depois da constituição federal formalizou-se a obrigatoriedade dos deveres do Estado, onde nossa Constituição Federal de 1988, no artigo 205, versa sobre o trabalho e educação, afirmando que para o exercício pleno da cidadania e pessoa humana, tem assegurado o direito a educação como sendo um direito de todos e ver do Estado, indicando assim como deve ser regido o sistema educacional brasileiro, como garantia de democracia, explicitando o seguinte texto.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

O trabalho como princípio educativo fazendo parte do ser social, para formação humana sendo o trabalho a referência, a conquistar o regime político democrático, constituído por intencionalidades, deixando de ser o trabalho no seu sentido ontológico e passando a ser o trabalho no sentido teleológico, significando que trabalho como satisfação pessoal deixou de existir, para significar apenas a venda de sua força de trabalho, sem o prazer da contemplação e sendo assim, as funções desempenhadas pelos indivíduos tornou-se apenas uma obrigação diária (Marx; Engels, 2007).

Neves (2004) contribui para essa análise ao discutir como as reformas educacionais brasileiras, particularmente no contexto neoliberal, têm reforçado a submissão da educação às demandas do capital. Nesse cenário a autora aponta que “A escola dos anos de neoliberalismo restringe o processo criador [...] à simples operacionalização das inovações tecnológicas, no trabalho e no seu cotidiano” (Neves, 2004, p. 10). Assim, a educação se torna um meio de moldar o indivíduo para o mercado, ao invés de promover sua formação integral e emancipatória.

Essa lógica de instrumentalização do trabalho e da educação dialoga com a crítica gramsciana à hegemonia cultural. Gramsci (2007, p. 197) também enfatizou que as classes subalternas nem sempre são passivas diante da hegemonia cultural. Afirmando que esta classe pode estabelecer sua própria visão de mundo resistindo e desafiando a classe que as dominam. No mesmo sentido, com capacidade de resistir e desafiar a visão de mundo dominante criando suas próprias formas de cultura e consciência política, ou seja, a luta contra hegemonia, que envolve a construção de uma cultura política alternativa que contesta a narrativa dominante.

Criando também seus próprios intelectuais orgânicos de sua classe. Essa transformação social só é possível quando as classes subalternas conseguem romper a hegemonia cultural da classe dominante. Isso requer uma luta constante não apenas nos campos político e econômico, mas também no campo cultural e ideológico.

No mesmo sentido, Neves e Pronko (2008) também destaca a instrumentalização da educação para atender aos interesses do capital, evidenciando como as políticas educacionais frequentemente são moldadas para garantir a eficiência produtiva e a reprodução das relações capitalistas. Esse processo reflete a hegemonia da ideologia dominante. Quando se trata de ideologia, Gramsci (2001) rejeita a visão simplista de ideologia como uma simples ferramenta de manipulação das massas por uma classe dominante.

Em vez disso, ele a descreve como um sistema complexo que influencia a maneira como as pessoas percebem a realidade que por sua vez influencia e valores, crenças e concepções de mundo. Gramsci, ao discutir o papel da ideologia, destaca sua função abrangente e estrutural, indo além de uma simples ferramenta de manipulação. Nesse contexto, ele afirma:

A imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura [...] O que se pode contrapor, por parte de uma classe inovadora, a este complexo formidável de trincheiras e fortificações da classe dominante? O espírito de cisão, isto é, a conquista progressiva da consciência da própria personalidade histórica (Gramsci, 2001, p. 78-79).

Essa passagem ilustra como a ideologia molda a consciência social, integrando-se ao cotidiano e condicionando a visão de mundo de diferentes classes. Nesse sentido, ela é construída e disseminada por grupos dominantes, mas também é internalizada pela classe subalterna, com capacidade de exercer tamanha influência que consegue moldar inclusive a consciência das pessoas

que passam a defender, tais ideologias como se fossem a favor sua classe (Gramsci, 2001).

Para Gramsci (2007, p. 45), a luta pela hegemonia possibilita a transformação social, pois é capaz de abrir os olhos dos indivíduos e fazendo com que eles se enxerguem como classe que vive do trabalho, ou seja, desenvolva a consciência de classe. Portanto, os não possuidores dos meios de produção que precisam unir força contra o inimigo comum, ou seja, o sistema capitalista que visa à acumulação de riquezas nas mãos de uma minoria privilegiada.

Argumentando que as classes subalternas têm a capacidade de desafiar a hegemonia existente e criar uma ordem social por meio da construção de uma contra hegemonia, Gramsci diz que isso envolve a criação de uma nova visão de mundo e uma cultura política alternativa que possa desafiar a narrativa dominante. A luta pela hegemonia é, portanto, uma batalha constante de ideias e que a revolução só pode partir da classe subalterna, pois é a única insatisfeita, já que a outra classe que recebe os privilégios visa apenas manter o que está posto ou ampliar seus ganhos.

Seus conceitos de ideologia e hegemonia trazem uma abordagem profunda e complexa para entender como o poder é mantido e contestado em uma sociedade. E como esses conceitos reverberam na educação desta sociedade, pois se existem classes diferentes, existirá também uma educação destinada a cada uma delas. Em suas análises, Gramsci enfatiza a dicotomia existente entre a classe dominante, responsável pelo pensamento, e a classe dominada, encarregada da execução. Ele propõe a criação de uma escola unitária, na qual "o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática" (Gramsci, 2001, p. 39). Essa escola daria as mesmas oportunidades a ambas as classes, possibilitando justiça social e mudança política.

Embora Marx (2017), não tenha tratado sistematicamente da questão educacional em uma única obra, suas reflexões sobre esse tema estão disseminadas em suas análises das dinâmicas do capitalismo. Marx argumenta que a problemática educacional está indissociavelmente ligada às estruturas de classe e à produção ideológica no sistema capitalista. Segundo ele, a classe dominante, que detém os meios de produção, também controla as ideias dominantes na sociedade, incluindo a educação.

Essa concepção encontra eco na análise de Neves e Pronko (2008), ao abordarem o papel do sistema educacional brasileiro na formação de trabalhadores para o mercado. As autoras destacam que a educação, ao ser moldada sob a lógica do capitalismo dependente, assume uma estrutura dual: de um lado, a formação técnica voltada para atender às demandas do mercado e reproduzir a força de trabalho; de outro, a formação científica destinada às funções de direção, reforçando a divisão social do trabalho e a hegemonia das classes dominantes. Assim, a educação não apenas qualifica os indivíduos para a produção, mas também conforma suas perspectivas éticas e políticas, perpetuando as relações de exploração e dominação capitalistas.

Marx e Engels (1997, p. 48), destacam que, em cada época, as ideias dominantes refletem os interesses da classe dominante. Desse modo, instituições como o Estado e outras superestruturas desempenham o papel de preservar a hegemonia burguesa, garantindo a continuidade da ordem social existente. O Estado, por sua vez, atua como mediador, projetando a ilusão de governar em benefício de todos, mas, na prática, mantém e reforça os interesses da classe dominante. A educação, portanto, atua como um meio privilegiado para internalizar e legitimar essas ideias no conjunto da sociedade.

Por meio do sistema educacional, a classe dominante transmite valores, crenças e normas que refletem seus interesses, apresentando-os como universais e benéficos para todos. Assim, a educação

reforça as relações de produção existentes, perpetuando a divisão entre os que possuem os meios de produção e os que apenas vendem sua força de trabalho. Dessa forma, ela não só molda a consciência coletiva como também contribui para manter a ordem social e econômica que favorece a hegemonia burguesa (Marx; Engels, 1997).

Marx e Engels (2007) destacaram que as relações de classe na sociedade são determinadas pela posse dos meios de produção. No capitalismo, isso cria uma divisão entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que apenas têm sua força de trabalho para vender. Eles argumentaram que essa estrutura econômica é a base para as dinâmicas sociais, gerando um conflito de interesses entre as classes. A classe dominante, para controlar os meios de produção, também exerce poder ideológico, moldando as ideias da sociedade para preservar seus próprios interesses.

Esse controle ideológico gera o que Marx e Engels chamam de “falsa consciência”, ou seja, uma visão deturpada da realidade que impede o proletariado de reconhecer sua posição de exploração. Esse domínio ideológico, no entanto, está sempre sob ameaça, à medida que uma classe trabalhadora, ao se conscientizar de sua condição de exploração, torna-se o agente potencial de transformação revolucionário.

No entanto, essa hegemonia ideológica está longe de ser imbatível. Para Marx e Engels (2007), a classe trabalhadora, ao considerar a verdadeira natureza de sua exploração, transforma-se no agente de uma revolução iminente. Essa conscientização é fruto das próprias contradições do capitalismo, que intensifica a exploração do proletariado e, ao mesmo tempo, fornece as condições para que ele se organize e lute por uma sociedade mais justa. A revolução proletária, assim, surge como uma resposta ao colapso da ideologia dominante, que já não consegue esconder as profundas desigualdades e injustiças que caracterizam a sociedade capital.



Os autores argumentaram que a revolução só poderia partir do proletariado, que, sendo numericamente superior e sujeito à exploração constante, encontra-se em condições de derrubar a estrutura de classes vigente e eliminar a exploração à qual está subordinado. A chamada 'revolução do proletariado' surge da contradição central do capitalismo: os trabalhadores vendem sua força de trabalho em troca de salários tão baixos que, mesmo dedicando toda a vida ao trabalho, são incapazes de atender às suas necessidades básicas, como moradia digna, alimentação adequada e acesso à saúde e educação. Essa desigualdade estrutural, para Marx e Engels, é a força motriz que impulsiona o proletariado a buscar uma transformação radical da sociedade.

No desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios e não são mais forças de produção, mas forças de destruição (maquinaria e dinheiro) – e, ligada a isso, surge uma classe que tem de suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens e que, expulsa da sociedade, é forçada à mais decidida oposição a todas as outras classes; uma classe que configura a maioria dos membros da sociedade e da qual emana a consciência da necessidade de uma revolução radical, a consciência comunista, que também pode se formar, naturalmente, entre as outras classes, graças à percepção da situação dessa classe (Marx; Engels, 2007, p. 41).

A ausência de uma revolução, tão almejada em contextos de desigualdade extrema, não pode ser atribuída exclusivamente à influência da ideologia imposta pelas classes dominantes. Embora seja verdade que as classes dominantes, com o apoio do Estado, utilizam artifícios ideológicos para manter o proletariado submisso e reforçaram a inevitabilidade da estrutura social existente, essa explicação é apenas parcial.

De acordo com a perspectiva de Marx e Engels (2007), uma ideologia, apesar de poderosa, não é a única barreira à revolução. Marx e Engels enfatizam que as condições materiais e econômicas desempenham um papel crucial na transformação social, uma vez que

a infraestrutura econômica se molda diretamente como superestruturas ideológicas e institucionais da sociedade. Assim, a conscientização da exploração por si só não é suficiente para desencadear uma mudança revolucionária; é necessário que as condições econômicas sejam maduras para uma transformação real.

Diante dessa análise, o controle ideológico não se limita à manutenção das condições econômicas, mas se estende também ao campo educacional. Marx e Engels (2007) ressaltam que as ideias dominantes em uma sociedade são aquelas da classe dominante, e isso se reflete diretamente nas instituições que moldam o pensamento, como a educação. Assim, o sistema educacional torna-se um instrumento fundamental para a perpetuação da ideologia dominante, mantendo uma classe trabalhadora alienada não só em termos econômicos, mas também intelectuais.

A educação, dessa forma, se torna um instrumento do capital, correspondente aos anseios e exigências da classe dominante. Entretanto, a “não” educação, ou seja, o silenciamento de determinados temas e debates em sala de aula, constitui parte de um projeto educacional que visa manter o controle ideológico. Um exemplo desses silenciamentos é o movimento de 2004 denominado “Escola sem Partido”, que recorrentemente está em pauta e chegou a ser Projeto de Lei (PL) 7180/14, não foi aprovado, mas não desapareceu totalmente dos debates políticos, esse projeto propõe um conjunto de medidas para inibir práticas pedagógicas considerando doutrinas políticas e ideológicas em sala de aula, além de combater o que o movimento descrevia como evidente dos direitos dos pais sobre a educação moral dos filhos. Dentre os deveres do professor segundo o movimento seriam:

- O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
- O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Esse é um forte exemplo das ausências e da intervenção dos valores e das ideias da classe dominante nos projetos educacionais da realidade neoliberal. Mas esse é um exemplo de intervenção explícita, já que a classe dominante tem a capacidade de forjar em grande medida o senso comum, tornando suas ações difíceis de serem percebidas. Nesses prismas, educação e trabalho andam lado a lado na perspectiva de interesses do capital. No Brasil essa correlação é vista a partir da divisão entre alunos das escolas públicas e alunos de escolas privadas.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar, por exemplo, que o Censo Escolar 2023 mostra que, a maioria dos alunos matriculados no Brasil estão na rede pública de ensino, são este o público-alvo em especial que a classe dominante quer moldar, criar uma visão de mundo que favoreça seus interesses e aos do capital. Onde a rede pública é responsável, por atender 66,8% dos alunos de creche, 78,1% da pré-escola, 86,1% fundamental e 95,9% do ensino médio (Brasil, 2023, s. p.).

Isso está de acordo com as afirmações de Marx e Engels (2007), que argumentavam que a transformação da realidade, ou seja, a superação da condição de exploração, só poderia vir da classe trabalhadora, por ser numericamente superior e por carregar o peso da produção. A maioria dos trabalhadores que tiveram acesso à educação frequentou escolas públicas, devido à necessidade de adesão precoce no mercado de trabalho. Esse ciclo se perpetua, já que seus filhos e netos também são direcionados para o sistema público de ensino. Assim, pode-se afirmar que as escolas públicas, historicamente, são externas para a classe trabalhadora, refletindo as divisões de classe na sociedade.

É importante notar que, no Brasil, após a Constituição de 1988, todos os cidadãos passaram a ter o direito à educação, independentemente de sua classe social. No entanto, na prática, a maioria dos alunos que frequentam a escola pública pertence à classe trabalhadora, enquanto as escolas privadas são predominantemente frequentadas pelas classes média e alta. Além disso, uma parcela da elite econômica, que possui maior poder aquisitivo, muitas vezes opta por enviar seus filhos para estudar no exterior, em busca de uma educação mais alinhada aos padrões internacionais. Essa desigualdade reflete a divisão de classes sem acesso à educação de qualidade, perpetuando as disparidades sociais e econômicas entre aqueles que têm acesso a melhores oportunidades e os que

dependem do ensino público. Conforme argumenta Behring (2018), as políticas neoliberais e as contrarreformas no Brasil, mesmo após a redemocratização, desenvolvem para a manutenção dessas desigualdades, segmentando o ensino público e privado e reproduzindo as divisões de classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das relações entre trabalho e educação no Brasil evidencia que essas esferas se constituem de forma indissociável no interior da sociedade capitalista, sendo determinadas pelas necessidades de reprodução das relações de produção. A educação, nesse contexto, desempenha papel central na formação da força de trabalho e na difusão de valores que sustentam a hegemonia da classe dominante.

A partir das contribuições de Saviani, observa-se que a educação não pode ser compreendida de maneira isolada, uma vez que está diretamente vinculada ao processo de trabalho e às exigências do capital. Essa relação revela que a formação educacional dos indivíduos é orientada pelas demandas do mercado, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais.

A perspectiva gramsciana permite aprofundar essa análise ao evidenciar que a hegemonia se constrói por meio da articulação entre coerção e consenso, sendo a educação um dos principais espaços de sua reprodução. A internalização de valores e concepções de mundo que legitimam a ordem vigente contribui para a estabilidade das relações de dominação, ao mesmo tempo em que limita as possibilidades de transformação social.

No contexto brasileiro, essa dinâmica se expressa na dualidade do sistema educacional, que destina diferentes formas de ensino a distintas classes sociais. Essa estrutura reforça a divisão

social do trabalho, preparando os indivíduos para ocuparem posições previamente determinadas na hierarquia produtiva.

No entanto, a análise também evidencia que a hegemonia não se estabelece de forma absoluta, sendo constantemente tensionada pelas contradições do próprio sistema. As classes subalternas, ao desenvolverem consciência de sua condição, podem construir formas de resistência e elaborar projetos alternativos de sociedade, nos quais a educação assume papel estratégico.

Desse modo, conclui-se que a relação entre trabalho e educação constitui um campo central de disputa no interior da sociedade capitalista, no qual se definem não apenas as condições de reprodução do sistema, mas também as possibilidades de sua superação. A compreensão dessas dinâmicas exige a consideração das determinações materiais e das lutas sociais que atravessam o processo histórico.

REFERÊNCIAS

- BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo contemporâneo**. 2018.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e hegemonia no Brasil**. 2005.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e neoliberalismo**. 2004.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela. **Educação e trabalho no capitalismo dependente**. 2008.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a educação**. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Suely Gonçalves de. **Do golpe de 2016 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): lutas pela educação**. Morrinhos: Universidade Estadual de Goiás, 2025.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Francisca Vilandia de Alencar

Doutoranda em História pela UFG e bolsista FAPEG; Mestra em História pela Universidade Estadual do Goiás (PPGHIS-UEG), mentora acadêmica em Conecta Stricto, Advogada.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2655669818477435>

E-mail: vilandiaalencar01@gmail.com

Ana Núbia Marques Duarte

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Professora de História da rede municipal de Educação, Ipueiras-Ce. Licenciada em História (2013) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, habilitada em Pedagogia (2014) pela Universidade Kúrios, possui segunda licenciatura em Sociologia (2024) pelo Centro Universitário Unifatecie. Pós-graduada em Teoria e Metodologia da História (2015), Psicopedagogia Institucional. Clínica e hospitalar (2021), Gestão e Supervisão Escolar (2021), Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia (2024). Participa dos estudos da Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade (E-Luta) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência em Gestão Escolar e na área da Educação, com ênfase no Ensino de História e componentes das Ciências Humanas, pesquisa temáticas de marxismo e educação e marxismo e política educacional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0440252869317834>

E-mail: nubia2016.ips@gmail.com

Hanan Sarkis Kanaan

Doutora em educação Universidade Tuiuti do Paraná (UTP/PR). Mestra em educação – UNIVILLE /SC. Professora concursada da rede pública estadual de Santa Catarina lecionando no ensino médio com a disciplina de História e com estágio supervisionado no curso de magistério. Pesquisadora junto ao grupo de pesquisa "Estado e Políticas Educacionais" link: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1385303808316577.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8451647189378580>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0665-6783>

E-mail: hanensc@gmail.com

Solemar Guerra de Almeida

É graduada em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS) e licenciada em Ciências Contábeis pela PUC Goiás. Atualmente, atua como Coordenadora Geral da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas (GO).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0805927767142156>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Agatha Lorrana de Oliveira Cardoso

Mestra em Direito Constitucional Econômico pelo Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA); Especialista em Planejamento Tributário pela Universidade Federal de Goiás; Graduada em Direito pela UniEvangélica e em História pela Universidade Estadual de Goiás.

Andreza Valentina Almeida da Costa

Administradora de Empresa pelo Centro Universitário Maurício de Nassau e especialista em Gestão de Pessoas: Carreiras, Liderança e Coaching pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Gestão, Inovação e Consumo – PPGIC | CAA | UFPE

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0462988634848013>

E-mail: governancasustentavel@gmail.com

Deuzilene Machado Rocha Leal

Mestra em Artes pelo IFG - Aparecida de Goiânia (2024). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2002), graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2012) e graduação em Programa Especial de Formação Pedagógica - Arte Educação pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2008). Atualmente é professora de Arte - EJA - Escola Mul. Santa Efigênia e professora - Colégio da Polícia Militar de Goiás Nivo das Neves.

E-mail: deuzilenemrl@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4256315583600307>

Wendell Siqueira Marinho

Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG). Atualmente atua como pedagogo na Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas, onde também exerce função de coordenação turno, com experiência na organização do trabalho educativo e na mediação de processos formativos no contexto escolar. Possui Especialização em Ludicidade e Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior Albert Einstein (2015) e graduação em geografia pela Universidade Estadual de Maringá (2007). Professor Pedagogo na rede municipal de educação da cidade de Caldas Novas - Goiás. Professor de Ciências Humanas no Estado de Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1274198363402019>

Suely Gonçalves de Souza

Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG). Atualmente atua como pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Caldas Novas, onde também exerce função de coordenação de turno, com experiência na organização do trabalho educativo e na mediação de processos formativos no contexto escolar. Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior Albert Einstein (2015) e graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2011).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9677386876426458>

Elma Mota dos Santos Gonçalves

Mestranda em Educação em Ciências e Matemática (UFG); professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Goiás desde 1993, iniciou sua trajetória no Ensino Fundamental I. É graduada em Matemática (2004); integra o grupo de pesquisa KADJÓT, que investiga as relações entre tecnologias e educação. Atua profissionalmente na Coordenação Regional de Educação de Trindade (GO) e é bolsista da CAPES.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8261022764274317>

E-mail: elmamotta422@gmail.com

Francisca Vilandia de Alencar

Doutoranda em História pela UFG e bolsista FAPEG; Mestra em História pela Universidade Estadual do Goiás (PPGHIS-UEG), mentora acadêmica em Conecta Stricto.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2655669818477435>

E-mail: vilandiaalencar01@gmail.com

Helena da Silva Lopes

Mestranda em História pela UEG. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Caldas Novas (2011). Especialização em Ludopedagogia e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Futura, ICETEC (2018). Atualmente é coordenadora pedagógica da Escola Municipal Edith Ala, na cidade de Caldas Novas (GO).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2440575275493034>

E-mail: helenalopes3625@gmail.com

Hiza da Paz Rodrigues Vieira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da UEG PPGHIS/UEG- Morrinhos. Pós- graduada em Direito Penal e Processo Penal pela Faculdade Prominas, Bacharel em Direito e em Ciências Contábeis pela Faculdade Unicaldas. Conciliadora e Mediadora Judicial habilitada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNU), servidora pública no Tribunal de Justiça do Estado de Goiás.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3350925843535973>

E-mail: hizavieira@gmail.com

Jaqueline de Araujo Silvestre Batista

Mestra em História pela UEG, com especializações em Neuropedagogia, Psicanálise e Gestão de Pessoas. Licenciada em Pedagogia (Anos Iniciais) e Letras Português/Inglês, com proficiência em Espanhol e Inglês. Atualmente é aluna especial do Doutorado em Educação (UFCAT) e atua como professora efetiva e Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Caldas Novas (GO).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2132269306026196>

E-mail: jaqueasbaldas@gmail.com

Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro

Advogado Previdenciário Rural, Mestre em Antropologia Social pela UFRN, Licenciado em Filosofia pela UEMA, Professor de Graduação e Pós-graduação, Esp. em Direito e Proc Previdenciário, Esp. em Educação, Política e Sociedade, Sócio-proprietário do Escritório JEISSON PINHEIRO ADVOCACIA e Advogado Público Municipal em São João do Soter/MA. Presidente do Conselho Estadual da Jovem Advocacia da OAB/MA, Membro do IAPE e da Comissão de Direito Previdenciário da OAB/MA.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2404683052004750>

E-mail: profjeissonpinheiroadv@gmail.com

Joseângela Oliveira Santana

Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (2000), possui pós-graduação em Formação Sócio Econômica do Brasil e em História e Cultura Afro-Brasileira. É mestre em História pela Universidade Estadual de Goiás (2023). Atualmente, atua como professora efetiva de História no Ensino Fundamental II na Escola Municipal Santa Efigênia.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7799881896567749>

Leidiane Rodrigues de Sousa

Graduanda em História pela Universidade Estadual de Goiás(UEG);Pedagoga e professora da Educação Básica no Colégio Unicbra.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5220801640240644>

E-mail: leide.ueg.2026@gmail.com

Maria Luiza Fernandes Silva

Bacharelanda em Sistemas de Informação pelo Instituto Federal Goiano Campus Ceres, com conclusão prevista para dezembro de 2025, e licencianda em Pedagogia pela Uni-Anhanguera, em Goiânia-GO. Foi voluntária PIBIC no Instituto Federal Goiano, desenvolvendo pesquisa na área de Inteligência Artificial e Internet das Coisas (IoT). Atua em projetos de extensão universitária voltados à inclusão digital, ensino de computação e incentivo à participação feminina nas áreas de tecnologia, com destaque para ações vinculadas ao Programa Meninas Digitais. Dedicar-se a estudos e práticas sobre educação em computação, inovação tecnológica, gênero e tecnologia e popularização da ciência.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4404340132948390>

Marina Pires Barbosa

Mestre em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG); Pós-graduada em Psicopedagogia (Apogeo); Graduada em Pedagogia (Unicaldas); Professora da Secretaria Municipal de Educação em Caldas Novas-Goiás.

Lattes: lattes.cnpq.br/0096311888388768

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1689-547X>

E-mail: marinadanniele02@hotmail.com

Natália Mesquita Avelar

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (PPGEDUC/UFCAT). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (2025). Conta com duas especializações na área da educação e atualmente tem interesse em estudos voltados as práticas pedagógicas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5552645985951935>

E-mail: mesquitatanalia11@gmail.com

Nayara Costa Guimarães

É graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, mestre em História (linha História, Cultura e Poder) e doutoranda em Estudos da Linguagem pela UFCAT. Atua como professora de Língua Portuguesa na rede municipal de Caldas Novas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4270275853305090>

E-mail: nayaraquimaraesprofessora@gmail.com

Romenha Lima da Paz

É graduada em Enfermagem pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), desde 2008. Está vinculada ao Núcleo de Estudos em Epidemiologia e Cuidados em Agravos Infecciosos (NECAIH/FEN-UF6), com foco em pesquisas relacionadas à epidemiologia e hepatites virais.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6430531744651146>

Secília Rodrigues Rosa

Mestre em História pela PPGHIS-UEG. É graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (1999) e em Pedagogia pelo Centro Universitário da Assunção (2012). Graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2021). Atua como professora do Ensino Fundamental na prefeitura de Caldas Novas, Goiás, além de professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8766068177866589>

Shirli Mendonça Marques

Mestra em Administração pelo Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA); possui graduação em Ciências Econômicas pela Escola Superior de Ciências Humanas (1993) e em Direito pela Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (FESURV-UNIRV) (2001), e pós-graduação em Direito Empresarial pela Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (2002). Atualmente é analista judiciário no Tribunal de Justiça do Estado de Goiás e possui vasta experiência como assessora administrativo na Diretoria Financeira.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8863211524266835>

E-mail: shirlimarques@gmail.com

Simone Silva de Silveira

Mestra em Administração pelo Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA); Possui graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2005) e especialização em Direito Processual Constitucional pela Escola Superior Associada de Goiânia (2017). Atualmente é Oficial de Justiça da Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. Tem experiência na área de Direito.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3793404414987744>

Telmary Netto Cerqueira Leão

Doutoranda em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente pela Universidade Evangélica de Goiás, mestre em Desenvolvimento Regional pelo Centro Universitário Alves Faria; servidora pública no Tribunal de Justiça de Goiás (TJGO); graduada em Direito e Letras: Português e Inglês.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7340380985176087>

E-mail: telmaryleao@yahoo.com.br

Terezinha Aparecida Rodrigues Caputo

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itajubá (1989), graduação em Letras pela Universidade Paulista UNIP (2016), Pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itajubá. Mestre em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG) Atualmente é Coordeadora Pedagógico da Escola Municipal Mather Isabel.

Lattes: <https://lattes.cnpq>

E-mail: terezinhaarcaputo@gmail.com

Weliton Tavares Vieira

Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UFCAT). Mestre em Estudos da Linguagem pelo PPGEL - UFCAT. Integrante do Grupo de Pesquisa em Estudos Discursivos (GEDIS -CNPq).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1861005783388529>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8384-7458>

Relna Fagundes Fernandes

Mestre em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG); Pós-graduada em Neuropsicopedagogia (Faculdade Futura); Psicopedagogia (Faveni); Graduada em Pedagogia (UNIP); Professora da Secretaria Municipal de Educação em Caldas Novas-Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6578857720575770>

E-mail: relnafag@hotmail.com

Núbia Barros Matias

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Apogeu (2021) e possui formação em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2004). Com uma vasta experiência de 25 anos no magistério, atua como professora efetiva na rede estadual de ensino, lecionando no Colégio Estadual Dr. Gertrudes Lutz. Sua trajetória acadêmica é enriquecida por especializações em Metodologia de Ensino da Filosofia (2010) e em Orientação Educacional pela própria Faculdade Apogeu (2024). O comprometimento com a educação e a constante busca por aperfeiçoamento profissional refletem sua dedicação em promover um ensino de qualidade e uma orientação eficaz aos seus alunos.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8694202003023775>

Reylane Dantas Pereira Caires

Pós-graduada em Educação Infantil (2011). Atualmente atua como coordenadora de projetos pedagógicos na Secretaria Municipal de Educação, com experiência na organização, captação e mediação de projetos externos para a rede municipal de ensino. Professora concursada desde 2015, exerceu em 2024 a função de coordenadora da frequência escolar na Secretaria de Educação e, em 2025, assumiu a coordenação de projetos pedagógicos. Possui graduação em Pedagogia pela UniRV - Universidade de Rio Verde (antiga Fesurv), concluída em 2010.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6915517320846157>

Valdir Alves de Moura Júnior

Graduando em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pesquisador junto ao Grupo de Pesquisa História, Intelectuais e Ideologias (GPHI) vinculado a UEG. Assistente acadêmico em Conecta Stricto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9606742657389831>

E-mail: valdiralves7445@gmail.com

Rosa Marineide Mendes da Cruz

Mestra em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG-PPGHIS). Licenciada em História, graduada em Matemática e Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. Professora da rede pública estadual de Mato Grosso desde 2000. Desenvolve pesquisas em história indígena, memória, religiosidade e processos de colonização no Brasil Central.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5850513127660276>

E-mail: rosa.cruz@edu.mt.gov.br

Nair Souza dos Santos

Mestranda em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS- UEG); Graduação de Tecnologia em Irrigação e Drenagem (CEFET-GO); Graduação em Pedagogia_ Faculdade em Educação de Vitória-ES; Pós-graduação em Docência Superior (APOGEU- DF) Professora da Secretaria Municipal de Educação em Caldas Novas- Goiás.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1668556828915996>

E-mail: nsssilveira@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

ABNT 13, 22, 23, 25, 30, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 52, 56, 58
 ABNT NBR 6023 43
 ABNT NBR 10520 43, 50, 52
 acesso à universidade 26, 35, 47, 57
 algoritmos 44, 80
 análise teórica 138, 139, 160
 articulação institucional 16
 autor-data 23, 39, 40, 41, 43, 46
 autoria 20, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 368
 autoria intelectual 23
 avaliação 29, 33, 40, 41, 44, 91, 142, 209, 262, 271, 277, 345
 avaliação bibliométrica 44

B

bases de dados 34, 43, 44, 45, 66

C

campo acadêmico 18, 26, 33, 36, 37, 39, 43, 50, 55
 campo científico 19, 20, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 42, 44, 47, 48, 53, 54, 56, 57, 58
 cânone 50, 52
 ciência 13, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 36, 39, 44, 45, 47, 50, 51, 56, 57, 58, 67, 76, 88, 120, 124, 180, 308, 320, 321, 404, 409, 423
 ciência brasileira 23, 25, 26, 33, 39, 47, 56
 ciência moderna 18, 26, 27
 circulação científica 20
 citação 13, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 45, 46, 48, 51, 53, 54, 55, 56, 57
 citação acadêmica 18, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 35, 40, 48, 51, 53, 56, 57

colonialidade 19, 22, 23, 26, 28, 37, 51, 54, 59, 114, 120, 123, 297
 colonialidade do saber 19, 23, 26, 28, 37, 59, 120
 comunicação científica 23, 26, 31, 36, 42, 43, 44, 45, 47, 58
 comunidade científica 24, 38, 63, 67
 conhecimento científico 191
 currículo escolar 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 72, 76, 81, 83, 120, 181, 182, 184, 312

D

dependência acadêmica 28, 39
 desigualdade de classe 16, 336, 337, 339
 desigualdades estruturais 14, 15, 17, 19, 24, 33, 48, 65, 81, 82, 85, 187, 188, 211, 244, 337, 338, 360, 361, 401, 406
 direito constitucional 216, 219, 238, 241, 244, 250, 254, 258, 262, 264
 dispositivos de legitimação 23, 42, 47, 57
 documentação 43, 58, 96, 99, 108, 109, 130
 documentos digitais 46

E

Educação de Jovens e Adultos 74, 187, 188, 193, 201, 202, 205, 207, 208, 209, 210, 213, 337, 338, 339, 343, 344, 346, 349, 350, 358, 359, 360, 424
 EJA 15, 16, 61, 69, 70, 71, 74, 84, 90, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213, 214, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 346, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 420, 424
 EJA-TEC 16, 336, 337, 339, 349, 350, 351, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361
 ensino superior 37, 43, 68, 71, 224, 260, 340, 342
 epistemicídio 23, 52, 55, 118, 136
 escola unitária 301, 302, 303, 307, 309, 312, 314, 326, 332, 333, 334, 399, 404, 409

escrita acadêmica 18, 20, 24, 26, 27, 30, 32, 36, 41, 57

Estado brasileiro 15, 43, 163, 164, 165, 181, 184, 211, 261, 322

F

feminismo negro 14, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 133, 135, 137

formação crítica 15, 63, 69, 78, 84, 183, 186, 188, 189, 214, 301, 338, 347, 361, 400

G

governança 15, 171, 173, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281

governança em redes interorganizacionais 267, 269, 275, 276, 279, 280, 281

H

hegemonia 16, 146, 154, 163, 164, 171, 172, 173, 185, 300, 301, 302, 303, 305, 307, 310, 311, 312, 314, 315, 327, 330, 333, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 416, 417

hierarquias epistêmicas 20, 42, 57

história cultural 14, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 151, 159, 160, 161

I

identidade 14, 16, 23, 41, 51, 93, 105, 108, 110, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 169, 170, 195, 205, 212, 220, 224, 225, 264, 270, 275, 283, 285, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 298, 320, 386

identidade africana 283, 285, 291

identificação 24, 32, 34, 38, 43, 44, 45, 46, 49, 51, 70, 93, 97, 103, 106, 142, 165, 249, 292, 392

inclusão digital 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 423

indexação 33, 34, 43, 44, 45, 67

intelectualidade negra 26, 49, 54, 57

interoperabilidade 44, 45, 56

invisibilização 13, 23, 25, 48, 51, 53, 55, 57, 84, 114, 131, 134

J

justiça epistêmica 23, 51

L

legitimação 17, 18, 19, 20, 23, 26, 27, 42, 47, 49, 57, 104, 124, 165, 286, 312, 396

leitura 13, 14, 19, 23, 24, 39, 41, 49, 52, 54, 56, 64, 65, 67, 68, 82, 85, 111, 114, 125, 126, 193, 194, 202, 208, 242, 243, 245, 260, 273, 278, 286, 305, 316

livros 218

lugar de fala 23, 49, 50, 52, 119

M

memória 13, 14, 19, 24, 44, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 94, 95, 96, 99, 101, 105, 106, 108, 109, 110, 115, 119, 122, 124, 125, 126, 128, 147, 148, 149, 150, 151, 160, 161, 212, 231, 426

memória intelectual 19, 24, 44, 52, 54, 56, 57

modelo autor-data 46

modernização 25, 29, 36, 43, 77, 79, 81, 97, 102, 110, 182, 199, 200, 304, 349, 358

N

nomeação 14, 24, 30, 42, 45, 56, 57, 93, 95, 105, 107, 109, 110, 198

normalização 30, 43, 44, 45, 47, 58

P

padronização 19, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 55, 56

padronização bibliográfica 43

pensamento computacional 13, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 91

periódicos científicos 37, 67

pesquisa científica 29, 37

políticas educacionais 15, 16, 85, 181, 187, 188, 189, 199, 209, 214, 331, 336, 337, 338, 339, 342, 346, 357, 361, 393, 402, 408

produção científica 17, 29, 30, 31, 35, 44, 45, 191

produção do conhecimento 13, 17, 18, 20, 24, 28, 29, 31, 32, 36, 48, 51, 53, 55, 114, 118, 125, 134

produção intelectual 18, 19, 25, 26, 29, 34, 35, 39, 49, 50, 53, 54, 57, 114, 118

PROEJA 16, 336, 337, 339, 346, 347, 348, 349, 361

R

racismo estrutural 23, 48, 131, 134, 242, 297, 298
redes interorganizacionais 266, 267, 268, 269, 270, 275, 276, 279, 280, 281
referências 19, 23, 25, 28, 31, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 52, 54, 55, 58, 106, 110, 120, 124
relações de classe 17, 301, 303, 324, 338, 348, 360, 389, 405, 411
relações sociais 13, 18, 19, 100, 212, 214, 268, 272, 286, 288, 302, 313, 326, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 347, 377, 392, 393, 398, 399
reprodução social 17, 302

S

sistema científico 35, 44
sobrenome 14, 23, 24, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 92, 93, 95, 105, 106, 107, 109, 110

T

tecnologia de poder 13, 18, 23, 25, 26, 35, 36
tecnologias digitais 13, 61, 62, 63, 71, 72, 79, 80, 81, 84, 85, 90, 91, 123, 339, 350, 357, 358, 359
trajetórias intelectuais 30, 34, 51, 54

U

universidade 24, 26, 35, 47, 48, 53, 57, 124, 320, 404, 409

V

validação 18, 24, 27, 28, 29, 42, 56, 118
violência doméstica 16, 364, 365, 366, 371, 372, 377, 378, 380, 381, 382, 383
visibilidade 19, 24, 44, 56, 106, 127, 128, 135, 157, 236, 292, 293, 381

WWW.PIMENTACULTURAL.com

SABERES EM CONSTRUÇÃO

educação, cultura e desigualdades
nas relações sociais contemporâneas

volume I