

ORGANIZADORES

Francisca Vilandia de Alencar

Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro

Deuzilene Machado Rocha Leal

Elma Mota dos Santos Gonçalves

SABERES EM CONSTRUÇÃO

educação, cultura e desigualdades
nas relações sociais contemporâneas

volume **III**

ORGANIZADORES

Francisca Vilandia de Alencar

Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro

Deuzilene Machado Rocha Leal

Elma Mota dos Santos Gonçalves

SABERES EM CONSTRUÇÃO

educação, cultura e desigualdades
nas relações sociais contemporâneas

volume **III**

| São Paulo | 2026 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S115

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

Demais organizadores: Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro, Deuzilene Machado Rocha Leal, Elma Mota dos Santos Gonçalves.

Coleção Saberes em Construção. Volume III

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-775-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0

1. Educação. 2. Cultura. 3. Desigualdades sociais. 4. Produção do conhecimento. 5. Relações sociais. I. Alencar, Francisca Vilândia de (Org.). II. Pinheiro, Jeisson Fernando de Sousa (Org.). III. Leal, Deuzilene Machado Rocha (Org.). IV. Gonçalves, Elma Mota dos Santos (Org.). V. Título.

CDD: 371.1

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação – Cultura e Sociedade

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

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	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	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	Os organizadores
Organizadores	Francisca Vilandia de Alencar Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro Deuzilene Machado Rocha Leal Elma Mota dos Santos Gonçalves

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

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

Faustidade 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 Ehler 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 Morais 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

Elisienne Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, 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.....	17
----------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Helena da Silva Lopes

Núbia Barros Matias

Leidiane Rodrigues de Sousa

Fabírcia Mesquita Avelar

O lúdico como estratégia de ensino-aprendizagem na educação infantil.....	20
--	-----------

CAPÍTULO 2

Inoá Alves Cavalcante Lobo

Migrações nordestinas e etnicidade: uma abordagem sobre as identidades culturais do povo nordestino.....	38
---	-----------

CAPÍTULO 3

Relna Fagundes Fernandes

Francisca Vilandia de Alencar

Rosa Marineide Mendes da Cruz

Valdir Alves de Moura Júnior

Hiza da Paz Rodrigues Vieira

Entre montanhas e altares: fé, aventura e construção da masculinidade no Movimento Legendários da Guatemala (2015-2025).....	58
---	-----------

CAPÍTULO 4

Ana Carolina Marques Marega

Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro

**Segurança pública, paradigmas
legais e execução das medidas
socioeducativas em meio aberto..... 76**

CAPÍTULO 5

Monike Flavia Barbosa Bley Lima Rocha

Miguel Tobias Bahia

Francisca Vilandia de Alencar

**Representatividade de gênero
e raça no livro didático de matemática:
uma análise interseccional no Ensino Fundamental II..... 102**

CAPÍTULO 6

Wendell Siqueira Marinho

Suely Gonçalves de Souza

Wellivan Pereira Caixeta

Kameliana Martins Cândido Caixeta

**Políticas educacionais neoliberais
e a educação de jovens
e adultos no Brasil:
entre a normatização legal
e a materialização do direito à educação..... 132**

CAPÍTULO 7

Ednilson Assenção Luiz

Rita de Cássia Gonçalves da Silva

Hanen Sarkis Kanaan

**O estado da arte na pesquisa
sobre acesso e permanência
de surdos no ensino superior:
um estudo bibliométrico..... 155**

CAPÍTULO 8

Maria Cecília Bitencourt Falce

Hanen Sarkis Kanaan

**Os desafios da educação
inclusiva nos anos iniciais:**

um debate inicial..... 168

CAPÍTULO 9

Suely Gonçalves de Souza

Wendell Siqueira Marinho

Reina Fagundes Fernandes

Marina Pires Barbosa

Karla Francisca de Souza

**Educação pública e interesses
privados no Brasil:**

lobby, privatização e reconfiguração do Estado..... 182

CAPÍTULO 10

Suely Gonçalves de Souza

Reina Fagundes Fernandes

Wellivan Pereira Caixeta

Kameliana Martins Cândido Caixeta

Karla Francisca de Souza

**A estrutura da BNCC
no ensino médio:**

organização curricular, competências
e contradições pedagógicas..... 241

CAPÍTULO 11

Wendell Siqueira Marinho

Suely Gonçalves de Souza

Jaqueline de Araujo Silvestre Batista

Helena da Silva Lopes

**Ensino de história no ensino regular
e na educação de jovens e adultos:**

currículo, práticas pedagógicas
e formação crítica em Caldas Novas (GO)..... 270

CAPÍTULO 12

Francisca Vilandia de Alencar

Valdir Alves de Moura Júnior

Jaqueline de Araujo Silvestre Batista

Elma Mota dos Santos Gonçalves

**Dos governos Dilma Rousseff
ao golpe de 2016:**

crise, conciliação de classes

e reconfiguração da hegemonia no Brasil..... 302

Sobre as organizadoras

e o organizador..... 344

Sobre as autoras e os autores..... 345

Índice remissivo..... 351

APRESENTAÇÃO

A presente obra integra a coletânea **"SABERES EM CONSTRUÇÃO: educação, cultura e desigualdades nas relações sociais contemporâneas"**, reunindo pesquisas desenvolvidas por autores de diferentes regiões do país, cujas trajetórias acadêmicas e investigativas se conectam no âmbito da pós-graduação stricto sensu. Este terceiro volume apresenta um conjunto de investigações que, embora partam de objetos distintos, convergem na análise das relações entre educação, cultura e desigualdades sociais, evidenciando a produção do conhecimento como expressão das dinâmicas históricas e sociais.

Os capítulos aqui apresentados expressam diferentes entradas analíticas sobre problemas contemporâneos, permitindo compreender que os processos educativos não se restringem ao espaço escolar, mas se articulam a dinâmicas mais amplas que envolvem identidade, território, poder, cultura e condições materiais de existência. Trata-se, portanto, de um esforço coletivo que toma a educação como mediação fundamental para a compreensão das contradições sociais.

O Capítulo 1 - O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL discute o papel da ludicidade no desenvolvimento infantil, problematizando sua utilização no contexto escolar. Ao analisar o lúdico não como mero recurso auxiliar, mas como dimensão constitutiva da aprendizagem, o texto evidencia a necessidade de repensar práticas pedagógicas que, muitas vezes, esvaziam o sentido formativo da experiência educativa.

O Capítulo 2 - MIGRAÇÕES NORDESTINAS E ETNICIDADE: UMA ABORDAGEM SOBRE AS IDENTIDADES CULTURAIS DO

POVO NORDESTINO desloca a análise para o campo das dinâmicas migratórias, examinando como os deslocamentos populacionais incidem na construção e reconstrução das identidades culturais. O estudo explicita as relações entre mobilidade, desigualdades regionais e processos de hibridização cultural, evidenciando tensões entre pertencimento, adaptação e resistência.

No Capítulo 3 - ENTRE MONTANHAS E ALTARES: FÉ, AVENTURA E CONSTRUÇÃO DA MASCULINIDADE NO MOVIMENTO LEGENDÁRIOS DA GUATEMALA (2015–2025), a discussão se volta para a interface entre religião, gênero e poder simbólico. A análise evidencia como práticas religiosas contemporâneas participam da produção de modelos de masculinidade, articulando corpo, espiritualidade e disciplina em processos de construção identitária que dialogam com transformações sociais mais amplas.

O Capítulo 4 - SEGURANÇA PÚBLICA, PARADIGMAS LEGAIS E EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO problematiza o campo jurídico e as políticas públicas voltadas à juventude em conflito com a lei. O texto evidencia as tensões entre normatividade e realidade social, indicando limites estruturais das políticas socioeducativas quando dissociadas das condições materiais que produzem a desigualdade.

O Capítulo 5, "REPRESENTATIVIDADE DE GÊNERO E RAÇA NO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA: uma análise interseccional no Ensino Fundamental II", introduz uma crítica ao currículo escolar ao demonstrar que a produção do conhecimento não é neutra, evidenciando processos de invisibilização e desigualdade na representação de sujeitos históricos.

Essa discussão se articula ao Capítulo 6, "POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: entre a normatização legal e a materialização do direito à educação", que examina os efeitos das políticas

educacionais contemporâneas sobre a EJA, evidenciando a tensão entre direito formal e condições concretas de acesso e permanência.

No Capítulo 7, “O ESTADO DA ARTE NA PESQUISA SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: um estudo bibliométrico”, a análise assume caráter sistematizador ao mapear a produção acadêmica sobre o tema, identificando avanços, limites e lacunas na pesquisa, especialmente no que diz respeito à permanência desses sujeitos na universidade. O Capítulo 8, “OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS: um debate inicial”, analisa os desafios da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental, discutindo as estratégias adotadas no ambiente escolar, os recursos disponíveis para apoiar os estudantes público-alvo da educação especial e a importância da formação continuada e de metodologias adequadas à alfabetização.

O Capítulo 9, “EDUCAÇÃO PÚBLICA E INTERESSES PRIVADOS NO BRASIL: LOBBY, PRIVATIZAÇÃO E RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO”, desloca o debate para o campo das relações entre Estado e mercado, evidenciando processos de privatização e suas implicações para a educação pública.

Na sequência, o Capítulo 10, “A ESTRUTURA DA BNCC NO ENSINO MÉDIO: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, COMPETÊNCIAS E CONTRADIÇÕES PEDAGÓGICAS”, problematiza a organização curricular contemporânea, evidenciando contradições entre prescrição normativa e práticas pedagógicas, bem como seus efeitos na formação dos estudantes.

O Capítulo 11, “ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO REGULAR E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: currículo, práticas pedagógicas e formação crítica em Caldas Novas (GO)”, articula currículo, prática docente e formação crítica, evidenciando as especificidades do ensino de História em diferentes modalidades educativas.

Por fim, o Capítulo 12, “DOS GOVERNOS DILMA ROUSSEFF AO GOLPE DE 2016: CRISE, CONCILIAÇÃO DE CLASSES E RECONFIGURAÇÃO DA HEGEMONIA NO BRASIL”, amplia o escopo analítico ao situar a educação no interior das transformações políticas recentes, articulando Estado, hegemonia e crise no contexto brasileiro.

Tomados em conjunto, os capítulos deste volume evidenciam que a produção do conhecimento não pode ser dissociada das condições históricas que a tornam possível. Ao articular educação, cultura, política e desigualdades sociais, a obra explicita que o campo educacional constitui um espaço de disputa, no qual se confrontam projetos de sociedade, formas de conhecimento e interesses sociais distintos.

Este volume reafirma, assim, a necessidade de compreender a educação como prática social situada, atravessada por contradições estruturais, mas também por possibilidades históricas de transformação.

PREFÁCIO

Escrever este prefácio é, antes de tudo, um exercício de reconhecimento. Reconhecimento de trajetórias, de esforços, de permanências e, sobretudo, de resistência. Este terceiro volume da coletânea **Saberes em construção: educação, cultura e desigualdades nas relações sociais contemporâneas** não é apenas um conjunto de textos reunidos sob um mesmo título. Ele expressa um movimento concreto de produção do conhecimento que se realiza em meio a condições que, muitas vezes, são adversas.

No interior da pós-graduação stricto sensu, especialmente no campo das Ciências Humanas, produzir pesquisa, escrever e publicar não se configuram como processos simples ou lineares. O acesso a esses espaços ainda é atravessado por desigualdades históricas, e a permanência exige, cotidianamente, a administração de múltiplas dimensões da vida. Entre prazos, leituras, escrita, trabalho e responsabilidades diversas, há um esforço contínuo que nem sempre é visível, mas que sustenta cada texto que chega ao público.

É nesse contexto que esta obra se constitui. Reunir pesquisadoras e pesquisadores de diferentes regiões do país, com objetos, abordagens e experiências distintas, é também afirmar que a produção do conhecimento não se restringe a centros específicos nem a trajetórias homogêneas. Ao contrário, ela se constrói a partir da diversidade, do confronto de ideias e da partilha de experiências que, embora singulares, encontram pontos de convergência nas questões que atravessam a educação, a cultura e as desigualdades sociais.

Há, ainda, um aspecto que considero fundamental destacar: mesmo entre aqueles que já se encontram na pós-graduação, o processo de publicação científica permanece, muitas vezes, pouco

acessível. Publicar exige não apenas domínio teórico e metodológico, mas também conhecimento das dinâmicas editoriais, das exigências formais e dos critérios que regulam a circulação do conhecimento acadêmico. Nesse sentido, esta coletânea também cumpre o papel de ampliar esse acesso, permitindo que pesquisas relevantes encontrem espaço de divulgação e diálogo.

Para mim, enquanto pesquisadora e organizadora, há uma dimensão que ultrapassa o campo estritamente acadêmico. Há uma alegria profunda em ver materializado o trabalho de tantas pessoas que, apesar das dificuldades, persistem na construção de seus percursos intelectuais. Cada capítulo aqui apresentado carrega não apenas um problema de pesquisa, mas também uma trajetória, um conjunto de experiências e um compromisso com a produção de conhecimento.

Nesse movimento, a educação aparece não apenas como objeto, mas como prática social atravessada por disputas, contradições e possibilidades. Pensar a educação implica reconhecer que ela se insere em relações mais amplas, que envolvem poder, cultura e condições materiais de existência. Essa compreensão aproxima esta obra de uma tradição crítica que entende o conhecimento como parte das lutas sociais.

Nesse sentido, é impossível não lembrar de Paulo Freire, quando afirma que: "Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar" (Freire, 1996).

Essa ideia sintetiza, em grande medida, o que este volume representa. Não se trata de um ponto de chegada, mas de um processo em curso, no qual o conhecimento se constrói na prática, no esforço contínuo e na disposição de seguir mesmo diante das dificuldades.

Os textos que compõem este volume evidenciam a potência desse movimento. Ao abordar temas como educação infantil,

migrações, identidade, religião, políticas públicas, representatividade, ensino de matemática e educação inclusiva, os autores e autoras demonstram que a pesquisa acadêmica permanece como espaço fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais contemporâneas.

Finalizo este prefácio com a convicção de que esta obra não apenas reúne pesquisas, mas expressa um posicionamento diante do mundo. Produzir conhecimento, nas condições atuais, é também um ato de resistência. É afirmar que, apesar das limitações impostas, seguimos construindo, escrevendo, analisando e compartilhando.

E é justamente por isso que este livro existe.

Francisca Vilandia de Alencar

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

1

*Helena da Silva Lopes
Núbia Barros Matias
Leidiane Rodrigues de Sousa
Fabrícia Mesquita Avelar*

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.1

RESUMO

O presente artigo apresenta como metodologia uma análise bibliográfica sobre a importância dos professores utilizarem o lúdico como estratégia de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. A oportunidade em trabalhar determinado tema se faz presente pelo fato de o lúdico ter se tornado um importante aliado no momento dos professores elaborarem seu plano de aula visando tanto o ensino quanto a aprendizagem das crianças. O artigo objetiva explorar, por meio da revisão da literatura sobre o tema em questão, a importância que o lúdico exerce nas atividades escolares e mesmo fora delas e, especificamente, o papel que o jogo exerce no desenvolvimento da criança, auxiliando-a na exploração da realidade e na construção de si mesma por meio da atividade lúdica. A evidência científica atual mostrou que a inclusão de atividades lúdicas na Educação Infantil ajuda a desenvolver a aprendizagem, bem como a melhorar a socialização e o desempenho cognitivo. Sugere-se usar atividades lúdicas nas escolas com o objetivo de desenvolver a aprendizagem e a socialização entre as crianças e seus pares.

Palavras-chave: Instrumento de Aprendizagem. Lúdico. Lúdico e Aprendizagem. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que atualmente, nas salas de educação infantil, muitas vezes o ato de brincar é encarado como um simples ato de se preencher lacunas no horário vago, porém crianças nesta faixa etária possuem uma enorme facilidade em aprender por meio de brincadeiras. No decorrer desse processo a criança aprende a associar noções de tempo e espaço, conceitos, ideias, enfim adquire conhecimentos.

As crianças nos espaços escolares aprendem a dividir seu espaço com os demais, bem como seus brinquedos e sentimentos, portanto neste momento a educação não visa o conhecimento em si, mas a interação entre os alunos e a brincadeira como principal instrumento para que essa interação ocorra. "Atualmente, por falta de espaço e segurança nas ruas, os jogos e brincadeiras na vida das crianças têm se limitado ao espaço da escola, pois até mesmo em casa as crianças têm sofrido influência da mídia" (Kishimoto, 2005, p. 04).

É durante a infância que ocorrem interações entre a criança, o mundo e o meio em que vive, ocorrendo, portanto, uma aprendizagem significativa. "A infância é conhecida como a etapa das brincadeiras, do lúdico, logo se pensa no brincar, é nessa etapa que a criança aprende brincando" (Kuhlmann Junior, 2001, p. 02).

Assim o presente trabalho norteia-se com base na seguinte pergunta: pode o lúdico ser utilizado como instrumento de aprendizagem na Educação Infantil? É importante que o professor busque meios de transformar suas aulas, às vezes monótonas, em momentos lúdicos e de interação, assim, a necessidade de analisar teorias já testadas sobre o tema se faz necessária com a intenção de auxiliar o professor na procura de diferentes meios de ensinar.

Ao confirmar a importância operacional de se trabalhar o lúdico na cognição ou aperfeiçoamento do desenvolvimento

cognitivo das crianças, quer se pesquisar, como objetivo principal, sobre a utilização do lúdico como estratégia didática na educação infantil visando o desenvolvimento e a aprendizagem. Como adjunto do objetivo geral estão os específicos que pretendem demonstrar, por meio da análise crítica, como a ludicidade, em todo seu âmbito, *é capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional da criança em idade pré-escolar*; analisar as funções pedagógicas do lúdico como subsídio necessário ao desenvolvimento das crianças; mostrar como o lúdico pode ser inserido de forma organizada no contexto escolar.

Quanto ao modelo de estudo, é tipificado como uma pesquisa descritiva, qualitativa, tendo a análise de conteúdo como a sua característica principal e também como procedimento, perfazendo uma revisão de literatura sobre o lúdico na Educação Infantil.

Dentro dos resultados obtidos, descobriu-se que o uso do termo "lúdico" é usado superficialmente com a intenção de gerar por si só, momentos de interação amigáveis, humanísticas e divertidas. Assim, sugere-se que os professores utilizem o lúdico de forma a alcançar a aprendizagem e não como um simples ato de brincar.

CONCEITUAÇÃO DO LÚDICO

A expressão "lúdico" tem raízes na antiga cultura romana, a palavra latina *ludus* tem vários significados dentro do campo semântico de jogo, esporte, treinamento e também se refere às escolas de treinamento para gladiadores, como o historicamente conhecido *Ludus Magnus* e *Dacicus Ludus*, também como em sua polissemia *ludus* também adquire na poesia latina a concepção de alegria.

É fácil reconhecer uma atividade lúdica, no entanto, tentar definir com precisão o que é o lúdico é uma tarefa complexa, porque sob esse nome, inclui-se uma grande variedade de comportamentos, examinados em detalhes, com diferenças notáveis entre eles.

De acordo com Almeida e Mahoney (2005) o lúdico aparece desde tempos antigos em diferentes culturas. Em línguas semíticas com o significado de rir ou se divertir. No antigo anglo-saxão, o termo lúdico está relacionado ao salto, movimento e com o sacrifício ou a oferta de alguns ritos. No grego havia a distinção entre *payia*, para se referir a muitas expressões espontâneas do lúdico, como lutas, tumultos e piadas e; *agón*, que fez alusão ao desafio que ocorre nos jogos de competição e de luta e em que havia algumas normas pré-estabelecidas. Em latim, encontra-se o termo *iocus/iocare*, com o significado de piada, frivolidade, passatempo, recreação e; o termo *ludus*, referido tanto ao jogo infantil quanto à recreação e competição. O ato de jogar, *lusi-lusum*, também inclui um gosto pela alegria e diversão.

Segundo Ferreira (2000, p. 37) "Lúdico é uma forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros." Ou seja, todas as brincadeiras ou jogos que envolvem o ensino-aprendizagem podem ser considerados lúdicos.

Para entender como é necessário utilizar o lúdico como instrumento de aprendizagem é preciso compreender sua gênese como uma experiência cultural, em que o conceito de objeto transicional de Donald Woods Winnicott (1896 – 1971) é fundamental. Segundo ele é preciso lembrar que o bebê usa determinados objetos (cobertores, objetos macios, brinquedos), para liberar todas as tensões e conflitos que permeiam as ausências curtas da mãe antes do período de desmame.

O psicólogo suíço e pedagogo, Édouard Claperède (1873-1940), que dedicou grande parte de sua vida ao estudo da educação, disse que a escola tem que se adequar para mobilizar a atividade da criança. Deve incentivar a maior parte da sua atividade. Seria essencial que a escola fosse para a criança um meio termo no qual ela pudesse frequentar com entusiasmo.

No entanto, outra escola de pensamento desenvolvida pelo psicanalista, Sigmund Freud (1859-1939), torna o jogo como uma atividade simbólica que permite que a criança desista da satisfação instintiva e cumpra com a função de elaboração. A função essencial do jogo para *Teoria Psicanalítica* acontece reduzindo as tensões internas decorrentes da impossibilidade de realizar os desejos e é baseado em uma transação permanente entre o imaginário e o real.

Outra contribuição fundamental foi feita por William Fritz Jean Piaget (1896-1980), psicólogo experimental, filósofo e biólogo suíço, que via na condição de jogo a expressão e desenvolvimento da criança. O desenvolvimento representa uma teoria que explica as mudanças que ocorrem nos seres humanos desde o nascimento até a adolescência.

Para Piaget (2000) as fases evolucionais do lúdico na escola insurgem gradualmente à medida que a criança passa da infância para a pré-escola. No início, as crianças estão mais voltadas para os objetos reais que eles usam quando jogam. Mais tarde, centram-se nos objetos como interação social e começam a desenvolver jogos mais complexos, com várias funções e usos simbólicos.

Enfim, em uma análise global dos inúmeros estudos sobre o brincar, os pesquisadores, aqui analisados, encontraram evidências de que o jogo contribui para avanços na verbalização, linguagem, vocabulário, compreensão, atenção, imaginação, concentração, controle do impulso, a curiosidade, estratégias de resolução de problemas, empatia, cooperação e participação do grupo.

O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No século XXI o paradigma é aprender a aprender em um clima de liberdade, de múltiplas perspectivas, de multi-informação, de portas abertas para novas propostas. O lúdico abre um caminho para a aprendizagem que busca a alegria do conhecimento e a experiência cotidiana como fonte de ser e de aprender, dá lugar aos imaginários para gerar novas articulações de conceitos e por que não, novas realidades que geram novos paradigmas. De acordo com Dewey (*apud* Macedo *et al.* 2005, p. 120) "Com o lúdico a aprendizagem ocorre naturalmente".

É uma oportunidade para que o aluno, protagonista do processo de ensino-aprendizagem, adote o que quer aprender e como tornar a atividade lúdica criativa, construtiva, aberta para interagir com o conhecimento, portanto, o lúdico ajuda a aprendizagem individual e integral do ser humano de forma dinâmica.

Ao longo da História da Educação, grandes passos foram dados. Foi graças às contribuições de diferentes autores e suas influências para a atual pedagogia que possibilitou essa evolução. Em relação ao lúdico, há autores que defendem que à medida que avança o tempo toma-se o lúdico como um dos princípios fundamentais da educação, pensamentos do escolanovismo ou Escola Nova.

A Escola Nova surgiu no final do século XIX. Seus dois princípios mais proeminentes eram: ação individualizada, defendendo que cada criança é um mundo e uma ação de socialização, destacando o comportamento de cada criança em relação ao mundo ao seu redor. O lúdico baseia-se nestes dois princípios, uma vez que respeita a atividade individual de cada criança e a própria elaboração de seu pensamento de mundo.

De acordo com Lefrançois (2008) a Escola Nova proporcionou uma nova maneira de entender as crianças e definir o papel do professor, sendo um guia e motivador da atividade e, acima de tudo, uma renovação metodológica, levando em consideração aspectos como motivação, socialização, individualização, globalização, intuição, colaboração da família com a escola e, claro, o lúdico.

Em seguida, Ostermann; Cavalcanti (2010) e Del Pozo; Rabazas (2013) relatam sobre dois autores que se destacaram neste revolucionário movimento da pedagogia, a Escola Nova.

Segundo Ostermann; Cavalcanti (2010) Maria Montessori cria o método de pedagogia científica com base na ordem, no respeito pela criança e em sua atividade espontânea, que é o lúdico por definição. Para ela, a organização do espaço assume uma relevância especial, para a qual se cria os cantos do lúdico onde os jogos são encontrados. Onde o ambiente possa ser, além de educacional, rico e estimulante e que atenda a todas as facetas do desenvolvimento, sendo o professor encarregado de facilitar essas condições. O professor não ensina, mas orienta a autoaprendizagem da criança fornecendo o material certo no momento certo.

Segundo Del Pozo e Rabazas (2013) o principal contributo de Decroly foram os centros de interesse, entendendo-os como unidades globalizantes que apoiam o aprendizado por meio da observação, associação e expressão do que envolve a criança, transformando as diferentes disciplinas em torno de um tema central. Assim como Montessori, Decroly considera que o professor não é o protagonista, ele é um colaborador da aprendizagem da criança e proporciona a ela um clima satisfatório para sua aprendizagem assim como incentiva sua curiosidade, além de se encarregar de planejar objetivos, conteúdos e atividades em relação ao tema específico do centro de interesse.

Considera-se o lúdico como um centro de interesse em si mesmo. Por meio do lúdico a criança aprende, porque tudo a interessa e o professor é o melhor preparador para a vida e o fator fundamental para o desenvolvimento ideal da criança, usando os objetos do meio ambiente como o principal material pedagógico. Decroly fez uma classificação do lúdico, aqui se faz referência ao jogo, de acordo com diferentes capacidades: jogos visomotores, áudiomotores, relações espaciais, dedução, associação e jogos didáticos.

A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS PARA O JOGO

As salas de aula são os espaços educacionais por excelência na educação infantil. A organização nos cantos da sala de aula supõe a criação de espaços em que se possam utilizar os jogos lúdicos. Nesse espaço, também poderão ser realizadas várias atividades com uma metodologia ativa e participativa, que podem ser feitas individualmente ou em pequenos grupos, dependendo da idade das crianças.

Ao trabalhar o lúdico o professor estará quebrando com a tradicionalidade do ensino e transformando a sala de aula em um espaço vivo e cheio de energia, onde a criança possa se sentir livre para sonhar e imaginar.

De acordo com Winnicott (1995, p. 42):

O lúdico é sim uma condição, uma predisposição de ser contra a monotonia da sala de aula. É uma forma de estar na escola e se relacionar com ela naqueles espaços cotidianos que ocorrem prazer, relaxamento acompanhado da produção de atividades simbólicas e imaginárias como o jogo. A piada, o humor, a arte e outra série de atividades que ocorre quando nós interagimos com os outros, sem mais recompensas do que gratidão que produzem esses eventos.

É uma forma lúdica de viver a vida cotidiana, ou seja, sentir prazer e valorizar o que acontece, perceber isso como um ato de satisfação física, espiritual ou mental. A atividade lúdica promove o desenvolvimento de habilidades, relacionamentos e senso de humor nas pessoas.

Segundo Macedo *et al.* (2005) uma das funções do professor é proporcionar ao aluno momentos de aprendizagem que sejam significativos para ele, portanto, o professor tem que saber como tirar proveito de todos os recursos espaciais e materiais que ele tem à sua disposição, para criar um espaço agradável, imaginativo e prático.

Nesse sentido, a decoração e a confecção do material desempenham papéis importantes, mas será necessário levar em conta a instalação técnica, as barreiras físicas e a velocidade de ordenação, sendo conveniente separar as áreas do lúdico de acordo com o tipo de atividade que será realizada em cada uma delas, bem como evitar interferências entre os espaços, as atividades e os jogadores.

Em relação à confecção do material lúdico Macedo *et al.* (2005) assevera que no ensino das disciplinas o professor tem mil caminhos a seguir dentre as estratégias de ensino, o autor coloca que para as crianças aprenderem a elaborar jogos lúdicos, inicialmente precisam ter contato com eles.

Quanto ao espaço de acordo com Almeida (2006) pode-se diferenciar dois tipos de espaços: o amplo e o diáfano, sugerindo um tipo de atividade horizontal como espaço amplo e o reduzido como espaço diáfano indicando um tipo de atividade vertical.

Também é conveniente poder usar equipamentos audiovisuais (mais áudio do que visual).

Outros critérios que devemos levar em consideração são:

- 
- a. que o espaço seja funcional: diferenciado de outros tipos de espaços que seja acessível, com os materiais disponíveis para crianças;
 - b. que seja apropriado para a idade das crianças e suas características: higiene, segurança e praticidade.
 - c. que tenha gosto estético: deve ser estimulante e simples, sem haver escassez de materiais ou decoração, mas sem excesso.

Assim, na construção do espaço sugerido por Almeida (2006) o professor vai adequando-o de acordo com a idade e com as dificuldades de cada criança, permitindo que ela se locomova no espaço sem barreiras ou interrupções.

O LÚDICO DE ACORDO COM REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASIL

A educação tem a ver com a estruturação da personalidade da criança, de sua flexibilidade, maleabilidade, mutabilidade e capacidade de autotransformação. É precisamente a partir da interação com as pessoas que a criança se atualiza e aumenta sua capacidade de expressão, de individualidade e de experiências significativas que lhe permite uma ação responsável consigo mesma, com os outros e com o mundo (Soares, 2001).

Deste ponto de vista a formação inicial permite um espaço ideal através do qual a criança exterioriza a sua riqueza espiritual, física, social e emocional. Com base na dinâmica criativa de sua personalidade. Neste sentido, o professor tem a responsabilidade de enriquecer a sua prática de ensino em estratégias inovadoras

e criativas. Daí a importância de promover a livre expressão das crianças através de jogos, esquetes, canções, poemas e atividades especialmente lúdicas.

Ao brincar a criança conhece a si própria e aos outros, reconhece seus limites e respeita os limites do outro, aprende que para tudo tem regras, inclusive no simples ato de brincar, e essas foram feitas para serem respeitadas. Estabelece comportamentos relacionados aos hábitos e a cultura. Internaliza, mesmo que superficialmente, os conceitos de ética e moral.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil Brasil (1998):

As brincadeiras de faz de conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro) jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica. (BRASIL, 1998, p. 28)

Prevê-se que a brincadeira como forma de aprendizagem pode desenvolver o espírito criador, aguçar a curiosidade e trabalhar a imaginação permitindo que a criança se envolva e busque soluções para seus questionamentos e inquietações.

O Referencial Curricular (1998) menciona a criança como um sujeito social e histórico, onde devem considerar suas exclusividades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Sendo assim as crianças são caracterizadas como seres que enxergam e sentem o mundo de uma maneira correta.

É por meio das relações que estabelece com as pessoas e com o ambiente que as cerca, que as crianças procuram compreender o mundo o qual estão inseridas. Sendo assim, quando a criança brinca, adapta elementos de sua realidade e lhe atribui novos significados, criando seu modo de compreender o mundo, possibilitando seu desenvolvimento em todos os sentidos.

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil acrescenta:

A criança centro de planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que os desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 1996, p. 06).

Neste sentido compreende-se a importância do lúdico na Educação Infantil, possibilitando o desenvolvimento da criança em todos os sentidos.

A Educação Infantil, período inicial da infância, faz conceituar a infância como um período muito importante para a criança, pois na infância a história é registrada a partir do olhar dos adultos, pois a criança não pode registrar sua própria história. A infância não acontece da mesma forma para todas as crianças, e as histórias se diversificam a cada experiência. É um período específico pelo qual todos passam, mas é uma construção definida no momento presente.

Segundo Winnicott (1995) a educação infantil como a primeira fase da escolaridade, é voltada para a população entre 0 e 5 anos ou até que se entra na primeira série do ensino fundamental.

Neste sentido, concebe-se à criança o direito individual, a partir de uma perspectiva de gênero, ser social, membro de uma família e de uma comunidade, possuindo características pessoais, indivíduo social, cultural e linguístico e de aprendizagem em um processo construtivo e relacional com o seu ambiente.

Segundo esta abordagem, as crianças em desenvolvimento, estão constantemente expostas às influências das situações que

ocorrem na sua realidade social, não só no seu ambiente doméstico, mas também em outros contextos que podem ou não ser diretamente relacionados a elas.

METODOLOGIA

Os passos a serem seguidos na construção de uma pesquisa devem obedecer a uma metodologia. O trabalho *in loco* apresenta uma abordagem qualitativa.

Trata-se de uma revisão da literatura, pois proporciona uma excelente introdução a todos os outros tipos de pesquisa, além de que é o primeiro passo necessário em todos eles, uma vez que possibilita o conhecimento de teorias existentes, hipóteses de investigação, experiências, resultados, ferramentas e técnicas utilizadas sobre a questão ou problema que o pesquisador pretende investigar. Confirmando, Gil (2002, p. 65): “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...]”.

A pesquisa se classifica, pela sua natureza, como pesquisa pura, pois não se tem a intenção de aplicá-la e segundo Gil (2002, p. 43), “busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas (...)”.

Ela é descritiva, pois descreve a importância do lúdico como estratégia de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Para Gil (2002, p. 44), na pesquisa descritiva busca-se “juntamente com a exploratória, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”.

Qualifica-se como exploratória por abordar a opinião de vários teóricos a respeito da temática do presente trabalho. Segundo Gil (2002, p. 43) a pesquisa exploratória “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos com hipóteses pesquisáveis”.

Assim a pesquisa realizada adotou os seguintes procedimentos e caminhos metodológicos: discussão e viabilidade do projeto de pesquisa; levantamento bibliográfico para dar suporte à pesquisa e construção da fundamentação teórico-conceitual.

Quanto ao modelo de estudo, é tipificado como uma pesquisa descritiva, qualitativa, tendo a análise de conteúdo como a sua característica principal e também como procedimento, perfazendo uma revisão de literatura sobre o lúdico na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o lúdico favorece o processo de desenvolvimento infantil, ou seja, beneficia o desenvolvimento da autoestima e da criatividade, o que traz importantes mudanças em suas estruturas mentais. O que se buscou com este trabalho foi a sensibilização da dimensão do professor criativo para agir como um facilitador do desenvolvimento criador de seus alunos, e planejar um ambiente propício para se utilizar o lúdico seja na dimensão da contação de histórias ou na efetividade do jogo que permita a diversidade de experiências.

A importância de inserir a estratégia do lúdico no cotidiano da Educação Infantil faz com que os educadores assumam um compromisso de oportunizar as crianças a brincadeira e a aprendizagem

de maneira simultânea, além do processo de conscientização acerca das questões sociais e históricas.

O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) fortalecem a ideia do desenvolvimento infantil de forma integral e integrada, trabalhando e desenvolvendo nas crianças todos os seus aspectos, principalmente através do lúdico, de sua interação social com outras crianças, sua socialização.

Como professores, precisamos fortalecer o pensamento e o comportamento divergente da criatividade da criança, uma vez que tem sido demonstrado por vários autores aqui analisados que a criatividade das crianças diminui com os anos de escolaridade, pois nas salas de aula há uma prevalência total da aprendizagem destinada ao pensamento convergente, às condutas uniformes e adaptadas. O sucesso vem quando a criança não faz uma repetição do que ela percebe, mas é capaz de desenvolver e transformar isso em outra realidade, dando-lhe um toque pessoal.

Além disso, destaca a importância da expressão visual como um meio de representação e comunicação, e, destaca também, que utiliza uma linguagem que permite expressar-se por meio da utilização de materiais e diferentes técnicas que favorecem o seu processo de criação.

Chegou-se ao entendimento de que o lúdico exerce um papel relevante no desenvolvimento cognitivo da criança, e está intimamente ligado a outras linguagens, como a corporal, a plástica, a expressão oral, a expressão artística. Por meio do lúdico as crianças aprendem enquanto se divertem, desenvolvem a sua criatividade e imaginação, expressam emoções, constroem sua identidade e se relacionam com os outros.

Diante do resultado final constata-se que o trabalho com o lúdico na Educação Infantil pode ser um componente a mais no

auxílio da aprendizagem desde que este trabalho ocorra com uma verdadeira intenção pedagógica, e que seja explorado sob todas as formas. Para isso o planejamento é muito importante, pois permite ao professor intervir quando necessário. Constatamos, também, que o lúdico, como toda atividade pedagógica, tem suas dificuldades, e ninguém melhor do que o professor para saber a melhor forma de resolver os problemas ligados a sua prática, através da reflexão e análise da sua atuação enquanto mediador da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**. 2006. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 07 out. 2017.

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (org.). Henri Wallon **psicologia e educação**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. VI introdução.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: GNT, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez; 2005.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Instituições Pré-Escolares no Brasil**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, 2001.

LEFRANÇOIS, G. R. Teorias da Aprendizagem. São Paulo: Cengage, 2008.

MACEDO, L.; PETTY, A. L.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Reimpressão 2008. Editora Artmed. Porto Alegre. 2005.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. (2010) **Teorias de Aprendizagem**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Física. Porto Alegre/RS. Disponível em: http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacaobasica/teorias_de_aprendizagem_fisica.pdf Acesso em: 07 out. 2017.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

POZO, M.M. del; RABAZAS, T. Políticas educativas e práticas escolares: a aplicação da Lei de Educação Primária de 1945 nas aulas. Bordón, **Revista de Pedagogía**, 2013, vol. 65, no 4, 119-133.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e Atividades Lúdicas: Teoria, Métodos e Aplicações **XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ)**. UFPR, 21 a 24 de julho de 2001. Curitiba/PR.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

2

Inoá Alves Cavalcante Lobo

MIGRAÇÕES NORDESTINAS E ETNICIDADE:

**UMA ABORDAGEM SOBRE AS IDENTIDADES
CULTURAIS DO POVO NORDESTINO**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.2)

RESUMO

O presente estudo examina as dinâmicas das migrações nordestinas no Brasil e seus impactos nas identidades culturais dos migrantes, tanto nas regiões de origem quanto nas de destino. Tem-se como objetivo investigar as migrações nordestinas e as identidades culturais do povo nordestino, com o objetivo de delinear um panorama abrangente que mostre as diversas vertentes e significados desse fenômeno social, enriquecendo o debate acadêmico e promovendo uma maior compreensão da diversidade cultural brasileira. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica de abordagem qualitativa para investigar as dinâmicas das migrações nordestinas no Brasil e seus impactos nas identidades culturais dos migrantes. Os resultados revelaram que os migrantes enfrentam desafios significativos, como preconceito e discriminação, mas demonstram uma notável resiliência e capacidade de adaptação, preservando e transformando suas identidades culturais por meio de um processo contínuo de hibridização. O estudo conclui que a migração nordestina enriquece a diversidade cultural brasileira, ressaltando a importância da interculturalidade e propondo políticas públicas inclusivas, promoção da interculturalidade nas escolas, apoio à preservação cultural e fomento à pesquisa e ao diálogo intercultural. Além disso, sugere-se a realização de estudos futuros para explorar mais detalhadamente as especificidades das experiências migratórias e os impactos a longo prazo nas identidades culturais e nas dinâmicas sociais.

Palavras-chave: migração; intercultural; etnicidade.

INTRODUÇÃO

As migrações internas no Brasil, especialmente aquelas oriundas da região Nordeste, constituem um fenômeno social e histórico de significativa relevância para a compreensão das dinâmicas populacionais e culturais do país. A análise das migrações nordestinas não se limita apenas aos aspectos econômicos e demográficos, mas abrange também as dimensões culturais e identitárias que moldam a experiência dos migrantes e influenciam a sociedade de destino (Carmo; Camargo, 2020).

O Nordeste brasileiro, com sua rica e diversificada herança cultural, tem sido historicamente um celeiro de manifestações culturais e práticas sociais que se refletem na música, na culinária, na literatura e nas festividades populares. Contudo, a busca por melhores condições de vida e trabalho, especialmente em face das adversidades econômicas e climáticas, tem impulsionado grandes contingentes de nordestinos a se deslocarem para outras regiões do país, particularmente para o Sudeste.

Neste contexto, as identidades culturais dos migrantes nordestinos são postas à prova e reconfiguradas, resultando em um processo contínuo de (re)construção identitária. Este processo é marcado por um duplo movimento: de um lado, a preservação de elementos culturais originários que servem como alicerce para a coesão comunitária; de outro, a adaptação e a integração a novos contextos socioculturais, que demandam a negociação de identidades múltiplas e hibridizadas.

O presente trabalho pretende abordar as migrações nordestinas sob a ótica das identidades culturais, destacando como elas são mantidas, transformadas e expressas no cotidiano dos migrantes. Para tanto, serão analisados aspectos históricos, sociológicos e

antropológicos que permeiam o fenômeno migratório, com ênfase nas práticas culturais e nos processos de construção identitária.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de ampliar a compreensão sobre a complexa relação entre migração e etnicidade, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural no Brasil. Além disso, ao explorar as trajetórias e narrativas dos migrantes nordestinos, busca-se dar visibilidade às vozes e experiências desse grupo, contribuindo para uma reflexão crítica acerca das dinâmicas de inclusão e exclusão social.

A migração afeta todos os membros do grupo familiar, especialmente aqueles que são a parte mais vulnerável: crianças e adolescentes. Esses sofrem de maneira muito mais intensa a perda de tudo o que para eles tinha maior significado: sua casa, sua escola, seus amigos e seus lugares de brincar e socializar. No campo educacional, a situação da migração assume um papel preocupante, pois muitos professores enfrentam uma sala de aula enriquecida de diferentes culturas, onde os alunos migrantes apresentam peculiaridades psicológicas e comportamentais em sua situação migrante, manifestando alterações de comportamento.

Nesta perspectiva, a reflexão de Serge Gruzinski (2017) sobre o passado sino-ibero-mexicano é particularmente elucidativa. Gruzinski destaca que a fascinação pelo passado é motivada pelo confronto concreto e pessoal com questões fundamentais relacionadas ao chamado encontro de civilizações. Este confronto abrange tanto as diversas modalidades desse encontro quanto os destinos contraditórios da expansão europeia, que, por um lado, levou à conquista da América e, por outro, ao fracasso absoluto da conquista da China. Analogamente, as migrações nordestinas envolvem encontros culturais e civilizacionais que resultam em complexas interações e transformações identitárias.

Portanto, este artigo propõe-se a investigar as migrações nordestinas e as identidades culturais do povo nordestino, com o objetivo de delinear um panorama abrangente que mostre as diversas vertentes e significados desse fenômeno social, enriquecendo o debate acadêmico e promovendo uma maior compreensão da diversidade cultural brasileira.

Este estudo utiliza a metodologia de revisão bibliográfica de abordagem qualitativa para investigar as dinâmicas das migrações nordestinas no Brasil e seus impactos nas identidades culturais dos migrantes. A revisão bibliográfica foi escolhida por permitir uma compreensão abrangente e profunda dos conceitos, teorias e evidências empíricas já existentes sobre o tema, facilitando a identificação de padrões, lacunas e tendências na literatura científica.

A coleta de dados envolveu a pesquisa em bases de dados acadêmicas, como *SciELO* e *Google Scholar*, utilizando palavras-chave relacionadas ao tema, como "migração nordestina", "identidade cultural", "hibridização cultural" e "interculturalidade". Foram selecionados artigos, teses, dissertações e livros publicados nos últimos vinte anos, garantindo a relevância e a atualidade das informações.

Ademais, a revisão bibliográfica permitiu a comparação de diferentes abordagens teóricas e metodológicas presentes na literatura, contribuindo para a construção de um quadro teórico robusto e a formulação de sugestões práticas e de diretrizes para futuras pesquisas. Por fim, a triangulação das informações extraídas das diversas fontes bibliográficas assegurou a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se em abordagens interdisciplinares que articulam conceitos e teorias oriundos da sociologia, da antropologia e dos estudos culturais. A investigação das migrações nordestinas e das identidades culturais do povo nordestino é enriquecida pelo diálogo com autores que examinam a complexidade das dinâmicas migratórias, a construção de identidades e a interculturalidade.

MIGRAÇÕES E MOBILIDADE SOCIAL

A mobilidade social refere-se à capacidade de indivíduos ou grupos de se moverem entre diferentes posições socioeconômicas dentro de uma sociedade. Este conceito abrange tanto a mobilidade horizontal, que implica mudanças dentro do mesmo nível social, quanto a mobilidade vertical, que envolve a ascensão ou descida na hierarquia social (Jannuzzi; Montagner; Taira, 2019).

Dessa forma, a mobilidade social pode ser medida em termos de mudança de renda, educação, ocupação ou *status* social ao longo do tempo. Ela é influenciada por diversos fatores, incluindo a estrutura econômica da sociedade, o sistema educacional, as políticas públicas, o capital social e cultural, e a discriminação baseada em raça, gênero ou outras características sociodemográficas.

Carmo e Camargo (2020), destacam como os migrantes buscam melhores condições de vida e ascensão social ao se deslocarem para regiões economicamente mais dinâmicas. Bourdieu, por sua vez, introduz os conceitos de capital econômico, cultural e social, enfatizando como esses diferentes tipos de capital influenciam as oportunidades de mobilidade social de indivíduos e grupos.

A mobilidade social é um indicador essencial do grau de equidade e justiça social em uma sociedade. Alta mobilidade social geralmente indica uma sociedade onde há igualdade de oportunidades e as barreiras estruturais à ascensão socioeconômica são mínimas. Por outro lado, baixa mobilidade social sugere que as posições socioeconômicas são rígidas e que os indivíduos têm poucas oportunidades de melhorar seu status social devido a barreiras sistêmicas.

No contexto das migrações nordestinas, a mobilidade social assume um papel central, pois muitos migrantes se deslocam na esperança de alcançar melhores condições de vida e oportunidades de ascensão social. Este processo de mobilidade é frequentemente complexo e pode envolver desafios significativos, incluindo discriminação, falta de redes de apoio e dificuldades de adaptação a novos contextos socioculturais.

Assim, a análise de Gruzinski (2017) sobre o encontro de civilizações e os processos de hibridização cultural complementa a discussão sobre mobilidade social ao oferecer uma perspectiva mais ampla sobre como as migrações e os deslocamentos populacionais influenciam as identidades culturais e, consequentemente, as oportunidades de ascensão social. Em essência, ao discutir os destinos contraditórios da expansão europeia – como a conquista da América e o fracasso na conquista da China – Gruzinski (2017) revela como as diferentes trajetórias históricas e culturais moldam as experiências e oportunidades dos migrantes, afetando tanto sua integração social quanto sua mobilidade dentro das novas sociedades em que se inserem.

Por outro lado, Pacífico *et al.* (2020) enfatizam que a mobilidade social está intrinsecamente ligada ao conceito de capital, conforme delineado por Bourdieu. Bourdieu distingue entre capital econômico, cultural e social, sugerindo que esses diferentes tipos de capital influenciam significativamente as oportunidades de mobilidade social. Migrantes que possuem maior capital cultural, como

educação e habilidades específicas, tendem a se integrar mais facilmente no mercado de trabalho das regiões de destino, aumentando suas chances de ascensão social.

IDENTIDADES CULTURAIS E ETNICIDADE

As identidades culturais e a etnicidade são conceitos fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais que moldam a experiência dos indivíduos e grupos em uma sociedade diversa. A identidade cultural refere-se ao conjunto de valores, crenças, costumes e práticas que definem um grupo social e que são transmitidos de geração em geração. É por meio dessas identidades que os indivíduos se reconhecem como parte de uma comunidade cultural específica e se distinguem de outros grupos.

Hall (2006) argumenta que as identidades culturais não são fixas ou imutáveis, mas sim fluidas e sujeitas a constantes transformações. Elas são formadas no espaço da diferença, em que as interações e os encontros com outras culturas influenciam a (re)construção das identidades. Nesse sentido, as migrações desempenham um papel crucial, pois expõem os migrantes a novos contextos socioculturais, levando-os a negociar e adaptar suas identidades culturais.

A etnicidade, por sua vez, de acordo com Pizzinato e Sarriera (2008), refere-se à identificação de um indivíduo com um grupo étnico específico, baseado em características comuns como a ancestralidade, a língua, a religião e as tradições culturais. A etnicidade é uma construção social que pode ser usada tanto para reforçar a coesão e a solidariedade dentro do grupo quanto para marcar as diferenças e fronteiras entre grupos distintos.

No contexto das migrações nordestinas no Brasil, a etnicidade e as identidades culturais dos migrantes são frequentemente

postas à prova. Os migrantes nordestinos, ao se deslocarem para outras regiões do país, como o Sudeste, enfrentam a necessidade de se adaptar a novos ambientes culturais e sociais, o que pode resultar em um processo de hibridização cultural.

Esse processo de hibridização não significa a perda das identidades culturais originais, mas sim a criação de novas formas culturais que incorporam elementos de ambas as culturas de origem e de destino. Conforme Canclini (2001 *apud* Bolaño, 2015), a globalização e as migrações resultam em formas culturais que transcendem as dicotomias tradicionais entre o local e o global. Dessa forma, para os migrantes nordestinos, manter elementos de sua identidade cultural original pode ser uma forma de resistência e afirmação frente aos desafios da adaptação a uma nova realidade.

As identidades culturais e a etnicidade dos migrantes nordestinos influenciam suas experiências de inclusão e exclusão social, bem como suas oportunidades de mobilidade social. As políticas públicas e as práticas sociais que reconhecem e valorizam a diversidade cultural são essenciais para promover a integração dos migrantes e assegurar que suas identidades culturais sejam respeitadas e preservadas.

Schwarcz (2019), em seu trabalho sobre identidade e diversidade no Brasil, explora como as identidades culturais dos migrantes são constantemente (re)construídas por meio das interações sociais. Ela argumenta que a etnicidade é uma construção dinâmica, influenciada pelas relações de poder e pelas práticas cotidianas. Schwarcz destaca ainda que os migrantes nordestinos, apesar de muitas vezes serem marginalizados, contribuem de maneira significativa para a cultura urbana das cidades de destino, introduzindo novas formas de expressão cultural e modos de vida.

INTERCULTURALIDADE E HIBRIDIZAÇÃO

A interculturalidade e a hibridização são conceitos centrais para compreender as dinâmicas culturais em sociedades marcadas pela diversidade, como o Brasil. Esses conceitos referem-se à interação entre diferentes culturas e à formação de novas identidades e práticas culturais a partir dessa interação. No contexto das migrações internas no Brasil, especialmente das migrações nordestinas, a interculturalidade e a hibridização assumem seu protagonismo na formação de identidades e na construção de novas formas de convivência.

A interculturalidade é o fenômeno em que culturas diversas interagem de forma respeitosa, dialogando e se enriquecendo mutuamente. De acordo com Martins (2001), no Brasil, a interculturalidade é um processo complexo que engloba a valorização das diferenças culturais e a criação de ambientes de convívio e diálogo. O autor argumenta que a interculturalidade é fundamental para a promoção da coesão social em contextos de alta diversidade cultural, como é o caso das grandes cidades brasileiras que recebem migrantes de diversas regiões do país.

A hibridização, por sua vez, refere-se à criação de novas formas culturais a partir da fusão de elementos de diferentes culturas. A presença dos diferentes atores sociais, segundo Canclini (2013 *apud* Silva; Canabarro, 2022, p. 130),

marcou o que podemos denominar de hibridismo cultural. Este decorre de diversas formas de poder que colocaram cada ator social híbrido em um lugar determinado. A estrutura de poder, constitutiva da colonização, impôs a dominação de saberes e crenças dos colonizadores, subalternizando, portanto, os conhecimentos e valores dos povos dominados pela colonização europeia na América Latina.

De acordo com o exposto, pode-se dizer que a colonização na América Latina foi caracterizada pela imposição de uma hierarquia

cultural que valorizava os saberes europeus em detrimento dos conhecimentos locais. Essa estrutura de poder criou um ambiente em que as culturas indígenas e africanas eram vistas como inferiores e, portanto, relegadas a um *status* subalterno. Esse processo de dominação cultural não só marginalizou os saberes tradicionais, mas também forçou a adaptação e a fusão dessas culturas dominadas com a cultura dos colonizadores, resultando em formas híbridas de expressão cultural.

Schwarcz (2019) observa que o hibridismo cultural na América Latina é, em grande parte, uma resposta dos povos dominados às pressões de assimilação impostas pelos colonizadores. Ela argumenta que, apesar da subalternização, os povos indígenas e africanos desenvolveram estratégias de resistência cultural, mantendo elementos de suas culturas originais enquanto incorporavam aspectos da cultura europeia. Este processo de resistência e adaptação é central para a compreensão do hibridismo cultural, pois revela a agência dos atores sociais subalternos na criação de novas formas de identidade cultural.

Dessa forma, é possível afirmar que tanto indivíduos quanto grupos sociais criaram projetos com o objetivo de resistir à imposição de modelos culturais dominantes, que tentavam padronizar a sociedade e o conhecimento. Eles redefiniram suas identidades com base em suas crenças e histórias ancestrais, resgatando suas origens como forma de resistência. Assim, a mistura de influências culturais permitiu a reconstrução de tradições que, ao mesmo tempo, asseguravam a manutenção de suas próprias práticas em meio a diversas interações culturais.

Segundo Baeninger (2012), o hibridismo cultural é também um resultado das migrações internas e das interações entre diferentes grupos culturais dentro do Brasil. As migrações nordestinas, por exemplo, introduziram novas práticas culturais nas regiões de destino, contribuindo para a criação de um ambiente culturalmente

híbrido. Baeninger destaca que essas interações são mediadas por relações de poder que influenciam quais aspectos culturais são mais visíveis e valorizados na sociedade. Assim, o hibridismo cultural não é apenas uma mistura passiva de culturas, mas um processo ativo de negociação e contestação de identidades culturais.

Santos (2022), em sua análise das migrações nordestinas, destaca que a hibridização cultural é um processo contínuo que envolve tanto a preservação de elementos culturais originários quanto a incorporação de novas práticas e valores. O autor observa que os migrantes nordestinos contribuem significativamente para a diversidade cultural das regiões de destino, introduzindo novas formas de expressão cultural que enriquecem o tecido social e cultural dessas áreas.

Em resumo, a interação e a fusão de culturas são elementos importantes para entender como a cultura se desenvolve em países com diversidade, como é o caso do Brasil. Essa interação possibilita a formação de identidades culturais inovadoras, que surgem da combinação de tradições e costumes distintos. Além disso, o movimento migratório interno também tem impacto nesses processos, trazendo consigo memórias e narrativas que enriquecem e tornam mais complexo o cenário cultural das comunidades receptoras.

MEMÓRIA E NARRATIVA

A memória e a narrativa são conceitos fundamentais para a compreensão da formação das identidades culturais e da história social, especialmente no contexto das migrações internas no Brasil. Esses conceitos referem-se tanto ao processo de lembrar e transmitir experiências passadas quanto à construção de narrativas que dão sentido a essas experiências, influenciando a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e são percebidos pela sociedade.

A memória coletiva é um fenômeno central para a preservação da identidade cultural dos migrantes. Santos (2022) destaca que a memória dos migrantes nordestinos é fundamental para a manutenção de suas tradições e práticas culturais, mesmo quando deslocados para regiões distantes de sua terra natal. Santos argumenta que a memória não é apenas um repositório passivo de informações, mas um processo ativo de construção de identidades que permite aos migrantes reafirmarem suas origens e resistirem à assimilação forçada.

Lília Schwarcz (2019) também contribui para essa discussão ao explorar como a memória coletiva e individual molda as narrativas históricas no Brasil. Schwarcz enfatiza que a memória é seletiva e muitas vezes influenciada por relações de poder que determinam quais histórias são lembradas e quais são esquecidas. No contexto das migrações internas, a memória dos migrantes é fundamental para a construção de uma narrativa que reconheça suas contribuições e desafios, promovendo um entendimento mais inclusivo da história brasileira.

A construção de narrativas é outro aspecto vital para a compreensão das experiências dos migrantes. Ketzer *et al.* (2018) argumenta que as narrativas dos migrantes são formas de resistência e afirmação cultural que ajudam a criar um sentido de pertencimento e identidade em contextos de deslocamento. Os autores observam que, por meio de suas narrativas, os migrantes podem articular suas experiências de migração, desafios e conquistas, criando uma memória coletiva que fortalece a coesão social dentro das comunidades migrantes.

No estudo de Redin e Bertoldo (2021) é apresentada uma análise crítica sobre o emprego das narrativas na formação e contestação de identidades culturais. Segundo as pesquisadoras, as histórias contadas pelos migrantes muitas vezes confrontam as narrativas dominantes que costumam excluí-los ou rotulá-los de forma

estigmatizante. Ao compartilharem suas próprias experiências, os migrantes transformam o cenário social e cultural, buscando serem reconhecidos e valorizados por suas contribuições.

Em conclusão, os conceitos de memória e narrativa são essenciais para a compreensão das dinâmicas culturais e sociais no contexto das migrações internas no Brasil. Os autores aqui analisados, sublinham a importância de reconhecer e valorizar as memórias e narrativas dos migrantes como componentes vitais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversa.

INTERAÇÕES CULTURAIS E IDENTIDADES DOS MIGRANTES NORDESTINOS

O conceito de interações culturais refere-se às trocas, conflitos e transformações que ocorrem quando diferentes culturas se encontram e se influenciam mutuamente. No contexto das migrações internas no Brasil, especialmente das migrações nordestinas, essas interações assumem uma relevância particular, pois envolvem a interação entre diversas identidades culturais dentro do mesmo país.

Segundo Brandão e Vaz (2017), as migrações internas no Brasil representam verdadeiros encontros de culturas. Os migrantes nordestinos, ao se deslocarem para outras regiões, como o Centro-Oeste, por exemplo, entram em contato com culturas locais distintas, criando um espaço de interação e, muitas vezes, de confronto. Essas interações não são apenas físicas, mas também simbólicas, envolvendo a troca de práticas culturais, valores e modos de vida. Brandão e Vaz observam que esses encontros podem resultar tanto em enriquecimento cultural mútuo quanto em tensões e conflitos, especialmente quando há desigualdades sociais e econômicas envolvidas.

Apesar do significativo enriquecimento cultural que os migrantes nordestinos proporcionam, eles frequentemente enfrentam dificuldades e discriminações. Essas adversidades podem incluir preconceitos sociais, econômicos e culturais que visam marginalizar ou desvalorizar suas contribuições culturais.

O papel essencial nas relações de poder é determinante nesse procedimento, pois são elas que geralmente determinam quais culturas são reconhecidas e quais são dominadas. No entanto, é precisamente nesse ambiente de tensão e negociação que ocorrem as interações culturais mais dinâmicas e transformadoras.

As cidades que recebem esses migrantes tornam-se espaços de intercâmbio cultural, onde novas identidades podem emergir e novas formas de convivência podem ser estabelecidas. Esse processo é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversa, que reconheça e valorize as contribuições de todos os seus membros. As interações culturais mediadas pela migração nordestina, portanto, não são apenas um fenômeno de enriquecimento cultural, mas também um campo de batalha onde se disputam significados, identidades e espaços de poder.

De acordo com Schwarcz (2019), as interações culturais no Brasil são processos contínuos e dinâmicos, marcados por complexas trocas culturais. Schwarcz argumenta que essas interações são frequentemente mediadas por relações de poder que influenciam quais aspectos culturais são valorizados ou marginalizados.

No contexto das migrações nordestinas, Schwarcz (2019), destaca que os migrantes contribuem para a diversidade cultural das cidades de destino, introduzindo novos elementos culturais que transformam o tecido social urbano. Ela enfatiza que a presença dos migrantes nordestinos nas grandes cidades brasileiras é um fator de enriquecimento cultural, apesar das dificuldades e discriminações que possam enfrentar.

Baeninger (2012) analisa as interações culturais a partir da perspectiva da integração sociocultural dos migrantes. Ela enfatiza que essas interações podem resultar em processos de inclusão ou exclusão, dependendo das políticas públicas e das atitudes da sociedade de acolhimento. Baeninger sugere que a integração bem-sucedida dos migrantes depende da criação de espaços de diálogo intercultural, onde as diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Ela argumenta que políticas públicas inclusivas são essenciais para facilitar a integração dos migrantes e para promover a interculturalidade, entendida como um processo de interação ativa e mutuamente enriquecedora entre diferentes culturas.

Não há como discorrer sobre interações culturais sem relacionar o âmbito escolar. Assim, ao tratar sobre a presença de alunos advindos do Nordeste, Ramos (2021) destaca que os alunos migrantes nordestinos trazem consigo um rico patrimônio cultural, incluindo tradições, costumes, e linguagens que enriquecem o ambiente escolar. Contudo, essas interações culturais são mediadas por relações de poder que influenciam quais aspectos culturais são valorizados e quais são marginalizados.

Compreende-se que os alunos migrantes frequentemente enfrentam preconceitos e estereótipos que podem dificultar sua integração no novo contexto escolar. Esses desafios são exacerbados pelas diferenças socioeconômicas e pela falta de políticas educacionais inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural.

Dessa forma, as dificuldades enfrentadas pelos migrantes nordestinos em diversos âmbitos, como sociais e educacionais, são variadas e demonstram uma rede complexa de relações de poder, preconceitos e discriminações. Nas esferas sociais, é comum que esses migrantes se deparem com a exclusão e não reconhecimento de suas influências culturais, além de enfrentarem desafios financeiros e sociais. Já no ambiente escolar, tais obstáculos se evidenciam

através de estereótipos, preconceitos e, frequentemente, pela falta de suporte necessário para sua adaptação e desempenho acadêmico.

De acordo com Ramos (2021), essa situação é agravada pela falta de políticas educacionais que considerem e respeitem a diversidade cultural dos estudantes migrantes.

O que vai fazer com que a discriminação seja combatida no interior dos Estados é justamente a ação conjunta das políticas públicas governamentais com a sociedade; sendo a educação em direitos humanos, com foco na diversidade cultural, valorizada e a fiscalização dos atos de discriminação realmente efetivados. Não nos esquecendo da importância da Internet para o combate e não na propagação da discriminação (Ramos, 2021, p. 33).

Portanto, a presença dos migrantes nordestinos enriquece as comunidades escolares, trazendo novas perspectivas e práticas culturais que têm o potencial de transformar o ambiente educacional. Contudo, para que esses benefícios se concretizem, é fundamental que as escolas adotem abordagens inclusivas e interculturais. Ramos (2021) enfatiza que uma educação que valoriza a diversidade cultural e promove o respeito mútuo pode facilitar a integração dos alunos migrantes e contribuir para o desenvolvimento de identidades positivas.

Dessa forma, para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que a presença dos migrantes nordestinos traz, é necessário um compromisso coletivo com a criação de políticas e práticas que promovam a inclusão e a valorização da diversidade cultural. Somente assim será possível transformar tanto os espaços sociais quanto os escolares em ambientes de acolhimento, respeito e crescimento mútuo, beneficiando não apenas os migrantes, mas toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos sobre as migrações do nordeste no Brasil mostram consequências profundas tanto nas regiões de saída quanto nas de chegada. Os migrantes do nordeste enfrentam vários obstáculos sociais, econômicos e culturais ao se estabelecerem em novos lugares. Entre esses desafios, podemos ressaltar os preconceitos, estigmas e a discriminação que dificultam sua plena integração na nova sociedade. Contudo, a análise também revela a resiliência e a habilidade de se adaptar dos migrantes, que, através de um processo constante de reconstrução da identidade, mantêm elementos culturais originais ao mesmo tempo em que absorvem novos aspectos culturais das regiões de chegada.

Os movimentos populacionais oriundos do Nordeste do Brasil têm impacto relevante na diversidade cultural das regiões receptoras, agregando valores através de suas práticas, comidas típicas, estilos musicais e celebrações. A pesquisa evidencia um fenômeno de mistura cultural, no qual as identidades dos migrantes são continuamente reconfiguradas e adaptadas, dando origem a manifestações culturais inéditas que traduzem a fusão entre os elementos característicos tanto do Nordeste quanto do Sudeste do país. Tal processo de mistura não acarreta a supressão das identidades culturais originais, mas sim a concepção de novas formas de expressão cultural que fortalecem a união na comunidade e a inclusão social.

Conclui-se que a análise realizada no estudo revela a complexidade das movimentações migratórias e o impacto que estas têm nas identidades culturais dos migrantes provenientes do Nordeste. As razões que levam esses indivíduos a se deslocarem são variadas, envolvendo não só a busca por melhores oportunidades, mas também a preservação e adaptação de suas culturas em novos ambientes sociais. Fica evidenciado que a migração do Nordeste desempenha um papel importante na formação de uma sociedade

brasileira mais diversificada e culturalmente enriquecida, destacando a relevância da interação entre culturas e da mistura de elementos culturais para o fortalecimento das identidades.

REFERÊNCIAS

BAENINGER, Rosana. Rotatividade Migratória: um novo olhar para as migrações internas no Brasil. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, v. 20, n. 39, p. 77-100, jul./dez. 2012.

BOLAÑO, César Ricardo Siqueira. Conceito de cultura em Celso Furtado. Salvador: EDUFBA, 2015.

BRANDÃO, Amanda Dias; VAZ, Ademir Divino. O migrante nordestino em Ipameri-GO. **Mediação**, Pires do Rio-GO, v. 12, n. 1, p. 245-262, jan./dez. 2017.

CARMO, Roberto Luiz do; CAMARGO, Kelly. Dinâmica demográfica brasileira recente: padrões regionais de diferenciação. In: MONTEIRO NETO, Aristides. **Desenvolvimento regional no Brasil**: políticas, estratégias e perspectivas. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2020. p. 23-115.

GRUZINSKI, Serge. Até que ponto a história nos torna mais humanos? **Revista Ler História**, v. 70, n. 70, p. 185-197, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JANNUZZI Paulo; MONTAGNER, Paula; TAIRA, Edna. Migração e Mobilidade Social: revisitando a discussão a partir da Pnad. *Revista Ciências do Trabalho*, n. 13, p. 1-15, 2019.

KETZER, Lisiane Selaimen Heemann; SALVAGNI, Julice; OLTRAMATI, Andrea Poletto; MENEZES, Daiane Boelhauer. Imigração, identidade e multiculturalismo nas organizações brasileiras. **Interações**, Campo Grande, v. 19, n. 3, p. 679-96, 2018.

MARTINS, José de Souza. Por uma pedagogia dos inocentes. **Revista Tempo Social, Departamento de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 21-30, nov. 2001.

PACÍFICO, Andrea Pacheco; PINHEIRO, Andrezza Teles; GRANJA, Júlia Patrícia Ferreira de Vasconcelos; VARELA, Adolfo. Mobilidade Humana e Migração. *In: O Estado da Arte sobre Refugiados, Deslocados Internos, Deslocados Ambientais e Apátridas no Brasil*: atualização do Diretório Nacional do ACNUR de teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso de graduação em João Pessoa (Paraíba) e artigos (2007 a 2017) [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2020. p. 27-45.

PIZZINATO, Adolfo; SARRIERA, Jorge Castellá. Identidade: elementos de etnicidade entre escolares. *Revista Interamericana de Psicologia*, v. 42, n. 2, p. 298-306, 2008.

SANTOS, Maicon Cerqueira. **O acontecimento do ser nordestino e(m) (dis)curso**: língua, memória e história. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Sidinei Pitman da; CANABARRO, Ivo dos Santos. Edgar Morin e a decolonialidade planetária: o pensamento complexo na reforma do pensamento na universidade brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 29, n. 4, p. 126-147, out./dez., 2022.

RAMOS, Valéria Bueno de Castro. Xenofobia contra nordestinos e nortistas nas escolas: a História como propositora de vivência intercultural. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

REDIN, Giuliana; BERTOLDO, Jaqueline. Narrativas da exclusão de migrantes e refugiados na universidade. *Revista Ser Social, crise, fluxos migratórios e políticas sociais*, Brasília, v. 23, n. 49, p. 296-317, jul./dez. 2021.

3

*Relna Fagundes Fernandes
Francisca Vilandã de Alencar
Rosa Marineide Mendes da Cruz
Valdir Alves de Moura Júnior
Hiza da Paz Rodrigues Vieira*

ENTRE MONTANHAS E ALTARES:

**FÉ, AVENTURA E CONSTRUÇÃO
DA MASCULINIDADE NO MOVIMENTO
LEGENDÁRIOS DA GUATEMALA (2015-2025)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.3

RESUMO

O presente artigo analisa o movimento Legendários, surgido na Guatemala em 2015, a partir de uma abordagem histórico-analítica que o situa no interior das transformações contemporâneas das formas de religiosidade e das disputas em torno da construção da masculinidade. O estudo parte da compreensão de que tais movimentos não emergem de forma isolada, mas se inscrevem em processos históricos mais amplos de disciplinamento dos corpos e normatização das identidades masculinas, observados desde o final do século XIX em iniciativas religiosas voltadas à formação moral e social dos homens. A investigação examina, inicialmente, as continuidades e reconfigurações desses dispositivos ao longo do tempo, estabelecendo relações comparativas com experiências como a YMCA e o movimento Promise Keepers, evidenciando a permanência de elementos como a centralidade da liderança masculina, a moralização da vida privada e a articulação entre religião e disciplina. Em seguida, analisa-se a especificidade do Legendários no contexto contemporâneo, destacando seus ritos imersivos, a centralidade do corpo, a incorporação de linguagens do desenvolvimento pessoal e a mediação econômica da experiência religiosa. A análise demonstra que o movimento atua na produção de subjetividades masculinas ajustadas às exigências do capitalismo contemporâneo, articulando espiritualidade e desempenho individual, ao mesmo tempo em que reatualiza estruturas de poder associadas às relações de gênero. Conclui-se que o Legendários constitui uma forma histórica específica de organização da masculinidade, cuja emergência está vinculada às transformações nas formas de religiosidade, às dinâmicas do mercado e às disputas sociais em torno da família, da autoridade e dos direitos das mulheres.

Palavras-chave: Masculinidade; Religiosidade contemporânea; Movimento Legendários; Gênero.

INTRODUÇÃO

Nas primeiras décadas do século XXI, observa-se a intensificação de formas religiosas que se deslocam dos modelos institucionais tradicionais e passam a se organizar a partir de experiências imersivas, linguagens motivacionais e práticas corporais orientadas à produção de subjetividades. Esse processo, longe de constituir uma ruptura absoluta, inscreve-se em transformações mais amplas do campo religioso, marcadas pela flexibilização do pertencimento, pela circulação de práticas fora dos limites institucionais clássicos e pela crescente articulação entre fé, mercado e cultura digital (Hervieu-Léger, 2008; Berger, 2014). É nesse contexto que emerge, na Guatemala, em 2015, o movimento Legendários, fundado por José "Chepe" Putzu, estruturado como uma proposta de formação masculina ancorada na espiritualidade cristã e em experiências coletivas de imersão.

O movimento organiza-se, fundamentalmente, a partir de retiros denominados *Track Outdoor Potential* (TOP), realizados em ambientes naturais e orientados por uma combinação entre esforço físico, práticas devocionais e dinâmicas de grupo. Nesses espaços, o corpo assume centralidade como instrumento de disciplina e transformação, ao mesmo tempo em que a experiência religiosa é mediada por uma linguagem que aproxima espiritualidade e desenvolvimento pessoal. A figura de Jesus Cristo é mobilizada como referência normativa de conduta masculina, a partir da qual são delineados valores como autoridade, responsabilidade familiar e autocontrole. Tal configuração evidencia uma forma específica de articulação entre religião e produção de identidades, na qual a masculinidade não aparece como dado natural, mas como resultado de um processo formativo orientado por práticas, discursos e rituais.

A expansão do Legendários, ao longo da década de 2015 a 2025, ocorre de maneira articulada à circulação em redes sociais e à

adesão de sujeitos com capital econômico e simbólico elevado, como empresários, atletas e influenciadores digitais, o que contribui para sua legitimação e difusão em diferentes países da América Latina. Esse processo, no entanto, não se dá sem tensões. Reportagens jornalísticas têm apontado para a mediação econômica implicada na participação nos retiros, cujos custos introduzem um recorte de classe no acesso à experiência religiosa, aproximando-a de uma lógica de consumo. Paralelamente, análises de orientação crítica têm interpretado o movimento como parte de uma reconfiguração contemporânea de valores associados à família, à autoridade e às relações de gênero, situando-o no interior de disputas mais amplas que atravessam as sociedades latino-americanas.

Essas leituras indicam que o Legendários não pode ser compreendido como fenômeno isolado ou excepcional, mas como expressão histórica de um processo recorrente de organização e disciplinamento da masculinidade. Ao longo do século XX, diferentes iniciativas associadas à religião cristã buscaram conformar modelos de conduta masculina baseados em princípios de liderança, moralidade e responsabilidade familiar, como se observa nas associações cristãs de jovens e, mais recentemente, em movimentos como os *Promise Keepers* nos Estados Unidos, que mobilizaram grandes encontros masculinos em torno da reafirmação de papéis de gênero e da centralidade da autoridade masculina na família (Messner, 1997; Connell, 2005). A emergência do Legendários retoma esses elementos, ao mesmo tempo em que os reconfigura à luz das condições contemporâneas, incorporando estratégias de imersão experiencial, linguagem empresarial e dispositivos de visibilidade digital.

Diante desse quadro, impõe-se a necessidade de compreender em que medida tais práticas e discursos não apenas refletem, mas participam ativamente da produção de formas específicas de masculinidade. Nesse sentido, esta investigação parte da seguinte problematização: em um contexto marcado por disputas em torno das relações de gênero, pela reconfiguração das formas de

religiosidade e pela expansão de práticas orientadas ao desenvolvimento de si, como o movimento Legendários articula fé, experiência corporal e disciplina coletiva na construção de um modelo normativo de masculinidade? A partir dessa questão, o objetivo deste artigo consiste em analisar a constituição histórica e social do movimento entre 2015 e 2025, investigando os modos pelos quais suas práticas e discursos operam na produção e atualização de determinadas formas de identidade masculina no contexto latino-americano.

A relevância desta análise reside na possibilidade de compreender como experiências aparentemente localizadas se inserem em processos sociais mais amplos, contribuindo para a produção de sentidos sobre gênero, autoridade e organização da vida social. Ao deslocar o foco de uma leitura descritiva para uma abordagem histórica, torna-se possível identificar continuidades, rupturas e reconfigurações que atravessam a constituição de movimentos dessa natureza, evidenciando que sua emergência não se explica por fatores isolados, mas por condições sociais específicas que articulam religião, economia e cultura.

Para tanto, o estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter histórico-analítico, fundamentada na análise de materiais jornalísticos, conteúdos institucionais do movimento e produções acadêmicas sobre religiosidade contemporânea e masculinidade. O recorte temporal compreende o período de 2015 a 2025, tendo como espaço de referência a Guatemala, local de origem do movimento, e sua posterior expansão na América Latina. A análise orienta-se pela compreensão das práticas e discursos como formas de produção de subjetividade, considerando as mediações sociais que os constituem.

O artigo está organizado em duas seções. Na primeira, examina-se a emergência histórica de movimentos voltados à formação masculina no interior do cristianismo, situando o Legendários em uma trajetória mais ampla de produção de modelos normativos de masculinidade. Na segunda, analisa-se a especificidade do

movimento no contexto contemporâneo, considerando suas formas de organização, seus dispositivos de formação e as implicações sociais de sua expansão.

FORMAÇÃO MASCULINA, RELIGIÃO E DISCIPLINA: CONTINUIDADES HISTÓRICAS E RECONFIGURAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

A emergência do movimento Legendários, em 2015, não constitui um fenômeno isolado no campo religioso, mas se inscreve em uma longa duração histórica marcada pela produção de dispositivos voltados à formação e regulação da masculinidade. Desde o final do século XIX, com a consolidação das sociedades industriais e urbanas, observa-se a constituição de iniciativas religiosas direcionadas especificamente aos homens, articuladas à necessidade de reorganizar papéis de gênero diante das transformações econômicas e sociais. Nesse contexto, organizações como a Young Men's Christian Association, fundada em 1844, desempenharam papel central ao associar prática religiosa, disciplina corporal e formação moral, estabelecendo um modelo no qual o corpo masculino deveria ser simultaneamente forte, controlado e moralmente orientado (Putney, 2001).

Ao longo do século XX, essa articulação entre religião e formação masculina foi sendo reconfigurada em diferentes contextos, mantendo, contudo, elementos estruturais relativamente estáveis. No interior das igrejas protestantes, especialmente nos Estados Unidos, multiplicaram-se grupos voltados à liderança masculina, à reafirmação da autoridade no âmbito familiar e à construção de uma identidade baseada na responsabilidade moral. Esse movimento alcança maior visibilidade na década de 1990 com iniciativas como o Promise Keepers, que mobilizou milhares de homens em grandes encontros públicos, nos quais se defendia a centralidade do homem como líder espiritual da família e da comunidade (Messner, 1997).

Trata-se de um momento em que a masculinidade passa a ser tematizada como objeto de intervenção organizada, e não apenas como pressuposto natural.

Essas experiências devem ser compreendidas à luz de transformações estruturais mais amplas, particularmente aquelas relacionadas à reorganização do trabalho, à ampliação da participação feminina na esfera pública e à crise de referenciais tradicionais de autoridade. Conforme analisa Raewyn Connell, a masculinidade hegemônica não é fixa, mas historicamente produzida e constantemente reconfigurada em resposta a disputas sociais e mudanças institucionais (Connell, 2005). Nesse sentido, movimentos de formação masculina vinculados à religião operam como respostas organizadas a essas transformações, buscando estabilizar determinados padrões de conduta diante de contextos percebidos como instáveis.

No caso latino-americano, a relação entre religião e masculinidade apresenta especificidades que decorrem da formação histórica da região, marcada pela centralidade do catolicismo, pela posterior expansão de igrejas evangélicas e pela persistência de estruturas sociais desiguais. A partir das últimas décadas do século XX, observa-se o crescimento de iniciativas religiosas voltadas à reorganização da vida familiar e à definição de papéis de gênero, frequentemente articuladas à valorização da autoridade masculina e à normatização das relações domésticas. Esse processo ocorre em paralelo à expansão de igrejas neopentecostais, que introduzem novas formas de organização religiosa, caracterizadas pela ênfase na experiência individual, na prosperidade e na gestão da vida cotidiana (Mariz, 1994).

Nesse cenário, o movimento Legendários retoma elementos já presentes nessas experiências históricas, ao mesmo tempo em que incorpora dispositivos próprios do contexto contemporâneo. A centralidade do corpo, por exemplo, não é novidade, mas assume novas formas ao ser articulada a práticas de resistência física em

ambientes naturais, que operam como metáforas de superação e reconstrução subjetiva. A natureza, nesse caso, não aparece apenas como cenário, mas como elemento constitutivo da experiência, na medida em que produz condições específicas de isolamento, esforço e intensidade emocional. Essa dimensão aproxima o movimento de outras práticas contemporâneas de formação, nas quais o corpo é mobilizado como instrumento de transformação pessoal.

Outro elemento relevante diz respeito à incorporação de linguagens oriundas do campo empresarial e do desenvolvimento pessoal. Diferentemente de movimentos anteriores, que se organizavam predominantemente no interior de instituições religiosas, o Legendários articula espiritualidade e lógica de performance, mobilizando categorias como propósito, liderança e superação. Essa aproximação indica uma reconfiguração das formas de religiosidade, na qual a experiência espiritual passa a ser mediada por discursos que circulam também em outros campos sociais, como o mercado e a cultura organizacional. Conforme aponta Pierre Bourdieu, o campo religioso não é autônomo, mas atravessado por relações com outros campos, o que implica a circulação de capitais simbólicos e a incorporação de lógicas externas (Bourdieu, 2007).

A dimensão econômica do movimento também merece atenção, na medida em que introduz uma mediação específica entre fé e participação. A cobrança de valores para participação nos retiros aproxima a experiência religiosa de uma lógica de consumo, na qual o acesso é condicionado por recursos financeiros. Essa característica não é exclusiva do Legendários, mas se insere em um processo mais amplo de mercantilização da religiosidade, observado em diferentes contextos contemporâneos. Conforme analisa Danièle Hervieu-Léger, a religião passa a operar, em muitos casos, como um "mercado de bens simbólicos", no qual indivíduos escolhem, combinam e consomem experiências religiosas de acordo com suas trajetórias e possibilidades (Hervieu-Léger, 2008).

A especificidade do Legendários reside, portanto, na articulação simultânea de elementos que, embora não sejam novos isoladamente, assumem uma configuração particular quando combinados. A formação masculina, a disciplina corporal, a espiritualidade cristã, a linguagem empresarial e a lógica de mercado convergem na constituição de um dispositivo que atua na produção de subjetividades. Essa convergência permite compreender o movimento não apenas como prática religiosa, mas como forma de organização social que intervém na maneira como os indivíduos compreendem a si mesmos e suas relações.

Para explicitar essas continuidades e reconfigurações, o quadro a seguir sintetiza alguns dos principais elementos comparativos entre experiências históricas de formação masculina e o movimento Legendários:

Quadro 1 - Comparação histórica entre movimentos de formação masculina religiosa

Elementos	YMCA (século XIX)	Promise Keepers (1990)	Legendários (2015-2025)
Base religiosa	Protestantismo	Protestantismo evangélico	Cristianismo interdenominacional
Centralidade do corpo	Disciplina física e esportes	Secundária	Central (provas físicas intensas)
Forma de organização	Institucional	Grandes encontros	Retiros imersivos
Linguagem predominante	Moral e disciplina	Moral e liderança	Espiritualidade + performance
Relação com mercado	Baixa	Média	Elevada
Modelo de masculinidade	Moral, disciplinado	Líder familiar	Líder, disciplinado, resiliente

Fonte: elaboração própria com base em Putney (2001), Messner (1997), Connell (2005), Hervieu-Léger (2008).

A partir dessa comparação, torna-se possível observar que o movimento Legendários não inaugura uma nova forma de organização da masculinidade, mas atualiza, em novas condições históricas, elementos já presentes em experiências anteriores. O que se modifica não é a existência de um modelo normativo de masculinidade,

mas as formas pelas quais esse modelo é produzido, legitimado e difundido. A incorporação de dispositivos de imersão, a centralidade do corpo e a mediação econômica indicam que tais processos se adaptam às transformações contemporâneas, mantendo, contudo, a função de regular condutas e orientar práticas.

Essa perspectiva permite deslocar a análise de uma leitura centrada na novidade para uma compreensão que enfatiza a historicidade do fenômeno. O *Legendários* aparece, assim, como expressão de uma continuidade que se reinventa, articulando tradição e inovação na produção de subjetividades masculinas. Ao situá-lo nesse percurso, torna-se possível compreender não apenas o que o movimento é, mas as condições que tornam sua existência possível e socialmente significativa.

ENTRE EXPERIÊNCIA, DISCIPLINA E NORMATIVIDADE: PRÁTICAS, DISCURSOS E IMPLICAÇÕES SOCIAIS DO MOVIMENTO LEGENDÁRIOS

A análise do movimento *Legendários*, no período de 2015 a 2025, exige deslocar o olhar da dimensão exclusivamente histórica para a investigação de seus dispositivos concretos de funcionamento, compreendidos aqui como práticas organizadas que articulam corpo, emoção e crença na produção de formas específicas de subjetividade. Os retiros *Track Outdoor Potential* (TOP) constituem o núcleo dessa experiência, operando como espaços intensivos de imersão nos quais os participantes são submetidos a rotinas que combinam esforço físico prolongado, restrição de conforto, rituais religiosos e dinâmicas coletivas de exposição emocional. Essa combinação não é aleatória, mas estruturada de modo a produzir um ambiente no qual o indivíduo é levado a reinterpretar sua trajetória pessoal à luz de um conjunto de valores previamente definidos.

A centralidade do corpo nesse processo remete a uma lógica de disciplinamento que ultrapassa a dimensão física, alcançando a esfera moral e subjetiva. A realização de trilhas extensas, exercícios de resistência e desafios em ambientes naturais opera como mecanismo de produção de sentido, no qual o sofrimento corporal é reinterpretado como prova de superação e como condição para a transformação interior. Tal dinâmica aproxima-se do que Michel Foucault descreve como tecnologias do corpo, por meio das quais práticas repetidas e reguladas produzem sujeitos ajustados a determinados regimes de verdade (Foucault, 1987). Nesse caso, o corpo não é apenas suporte da experiência, mas instrumento ativo na internalização de normas e valores.

Essa dimensão disciplinar é reforçada por um conjunto de narrativas que organizam a experiência vivida pelos participantes. Durante os retiros, são mobilizados discursos sobre crise da masculinidade, ausência de propósito e fragilidade emocional, apresentados como problemas que exigem intervenção. A solução proposta é a adesão a um modelo de conduta inspirado na figura de Jesus Cristo, interpretado como paradigma de força, liderança e sacrifício. Essa operação discursiva estabelece uma relação direta entre experiência individual e norma coletiva, na medida em que transforma trajetórias pessoais em evidências da necessidade de um padrão específico de masculinidade.

A produção dessa normatividade não ocorre de forma abstrata, mas mediada por práticas coletivas que reforçam a identificação entre os participantes. Momentos de compartilhamento de experiências, confissões públicas e rituais simbólicos operam como mecanismos de coesão, nos quais a exposição emocional é simultaneamente incentivada e regulada. Essa dinâmica cria um ambiente de reconhecimento mútuo que fortalece a adesão ao grupo, ao mesmo tempo em que delimita os limites do aceitável em termos de comportamento e identidade. Conforme analisa Erving Goffman, situações de interação intensiva tendem a produzir alinhamentos

normativos que orientam a conduta dos indivíduos em contextos coletivos (Goffman, 2011).

Outro aspecto relevante diz respeito à forma como o movimento articula espiritualidade e linguagem de desempenho. Termos como propósito, liderança, disciplina e superação são recorrentes, evidenciando a incorporação de categorias oriundas do campo empresarial e do desenvolvimento pessoal. Essa linguagem contribui para redefinir a experiência religiosa, deslocando-a de uma dimensão exclusivamente transcendente para uma esfera na qual a fé se apresenta como recurso para a gestão da própria vida. Essa aproximação entre religião e racionalidade instrumental indica uma reconfiguração das formas de religiosidade, na qual a experiência espiritual passa a ser orientada por objetivos de desempenho individual e coletivo.

A dimensão econômica do movimento reforça essa leitura, ao introduzir uma mediação concreta entre participação e capacidade de pagamento. Os custos associados aos retiros, amplamente divulgados em reportagens jornalísticas, configuram um filtro que delimita o perfil social dos participantes, aproximando o movimento de segmentos com maior disponibilidade de recursos financeiros. Essa característica não apenas condiciona o acesso, mas também contribui para a construção de uma identidade coletiva marcada por determinados capitais econômicos e culturais, o que incide diretamente sobre os sentidos atribuídos à experiência vivida.

A expansão do Legendários, especialmente por meio de redes sociais e da adesão de figuras públicas, evidencia a importância da visibilidade na consolidação do movimento. A circulação de imagens, relatos e testemunhos produz um efeito de legitimação que ultrapassa o espaço dos retiros, ampliando seu alcance e reforçando sua atratividade. Esse processo pode ser compreendido à luz da análise de Guy Debord, para quem a visibilidade mediada constitui elemento central na produção de relações sociais contemporâneas,

nas quais a experiência é constantemente convertida em representação (Debord, 1997). No caso do Legendários, a experiência vivida torna-se também conteúdo circulante, contribuindo para sua reprodução e expansão.

As implicações sociais do movimento tornam-se mais evidentes quando se observa a forma como ele intervém na definição de papéis de gênero. Ao propor um modelo de masculinidade baseado em liderança, autoridade e responsabilidade familiar, o Legendários participa de disputas simbólicas mais amplas em torno das relações de gênero, especialmente em contextos marcados por transformações nas estruturas familiares e pela ampliação de direitos. Essa intervenção não se apresenta como imposição externa, mas como proposta de reorganização da vida individual, o que confere maior eficácia à sua operação, na medida em que se inscreve na experiência subjetiva dos participantes.

Para sintetizar os principais elementos constitutivos do movimento, o quadro a seguir apresenta uma sistematização de suas práticas, discursos e implicações:

Quadro 2 - Estrutura e implicações do movimento Legendários (2015-2025)

Dimensão	Características principais	Implicações sociais
Práticas	Retiros imersivos, esforço físico, rituais religiosos	Produção de experiências intensivas de transformação
Corpo	Centralidade do esforço e da resistência	Internalização de disciplina e autocontrole
Discurso	Crise da masculinidade, propósito, liderança	Construção de modelo normativo masculino
Espiritualidade	Referência a Jesus como paradigma	Legitimação religiosa da conduta
Linguagem	Influência do coaching e do empreendedorismo	Redefinição da fé como gestão de si
Economia	Participação condicionada por pagamento	Recorte de classe e seletividade social
Difusão	Redes sociais e figuras públicas	Ampliação do alcance e legitimação simbólica

Fonte: elaboração própria com base em Foucault (1987), Goffman (2011), Debord (1997).

A partir desses elementos, torna-se possível compreender o movimento Legendários como um dispositivo complexo que articula práticas corporais, discursos normativos e mediações econômicas na produção de subjetividades masculinas. Não se trata apenas de uma experiência religiosa, mas de uma forma de intervenção social que atua na maneira como os indivíduos percebem a si mesmos, suas relações e seu lugar no mundo. Essa intervenção se dá de forma situada, respondendo a condições históricas específicas e, ao mesmo tempo, contribuindo para a reprodução de determinadas formas de organização social.

Ao considerar essas dimensões, a análise permite evidenciar que o movimento opera na interseção entre tradição e contemporaneidade, retomando elementos históricos da formação masculina religiosa e reconfigurando-os à luz de novas condições sociais. Essa combinação explica, em parte, sua capacidade de mobilização e expansão, ao mesmo tempo em que coloca em evidência as tensões que atravessam sua existência, especialmente no que se refere às disputas em torno da masculinidade, da religião e da organização da vida social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do movimento Legendários, no recorte temporal de 2015 a 2025, permite compreender que sua emergência não se limita ao campo religioso, mas se insere em processos mais amplos de reorganização das relações sociais no interior do capitalismo contemporâneo. Ao articular espiritualidade, disciplina corporal e linguagem de desempenho, o movimento opera na produção de subjetividades ajustadas a uma racionalidade que valoriza autocontrole, liderança e responsabilidade individual. Essa configuração não pode ser dissociada das transformações do trabalho e da vida

social nas últimas décadas, marcadas pela intensificação da competição, pela precarização das relações laborais e pela transferência de responsabilidades estruturais para a esfera individual. Conforme analisa David Harvey, o neoliberalismo promove uma reconfiguração das subjetividades ao exigir que os indivíduos se tornem gestores de si mesmos, internalizando a lógica da eficiência e da produtividade (Harvey, 2005).

Nesse contexto, o movimento Legendários contribui para a consolidação de uma forma específica de subjetivação masculina que articula fé e desempenho, convertendo a experiência religiosa em instrumento de reorganização da vida individual. A ênfase na superação pessoal, na disciplina e no propósito desloca a análise das condições sociais para o âmbito da responsabilidade individual, o que tende a obscurecer as determinações estruturais que produzem desigualdades. Essa dinâmica não é exclusiva do movimento, mas encontra nele uma forma particularmente condensada, na medida em que combina dispositivos religiosos e técnicas de gestão de si, operando como mecanismo de adaptação às exigências do capitalismo contemporâneo.

As implicações dessa configuração tornam-se mais evidentes quando se observa sua relação com as dinâmicas de gênero. Ao propor um modelo de masculinidade baseado em liderança, autoridade e centralidade no âmbito familiar, o movimento intervém diretamente nas formas de organização das relações entre homens e mulheres. Tal modelo, ainda que apresentado como caminho de transformação pessoal, reatualiza estruturas históricas associadas à divisão sexual do poder, nas quais a autoridade masculina é legitimada como princípio organizador da vida social. Nesse sentido, o Legendários não apenas reflete, mas participa da reprodução de relações de gênero hierarquizadas, ainda que sob novas linguagens e formas de apresentação.

Do ponto de vista da proteção das mulheres, essa configuração apresenta implicações que exigem análise cuidadosa. Ao reafirmar a centralidade masculina na condução da família e ao atribuir ao homem a posição de liderança moral e espiritual, o movimento pode contribuir para a manutenção de estruturas nas quais a autonomia feminina é limitada. Ainda que não se trate de uma defesa explícita de práticas de violência, a naturalização de relações assimétricas constitui um elemento relevante na compreensão das condições que possibilitam a reprodução de desigualdades de gênero. Conforme aponta Heleieth Saffioti, as formas de dominação não se sustentam apenas pela coerção direta, mas também por mecanismos simbólicos que legitimam a desigualdade como ordem natural (Saffioti, 2004).

Por outro lado, a emergência e expansão de movimentos dessa natureza também devem ser compreendidas em relação às transformações promovidas pelas lutas feministas ao longo do século XX e início do século XXI. A ampliação dos direitos das mulheres, a problematização das violências de gênero e a contestação das hierarquias tradicionais produziram deslocamentos significativos nas formas de organização da vida social. Nesse cenário, iniciativas voltadas à redefinição da masculinidade podem ser interpretadas como respostas a essas transformações, na medida em que buscam reconfigurar, em novos termos, posições de poder que se encontram em disputa. Conforme argumenta Joan Scott, o gênero constitui um campo de conflitos no qual se articulam relações de poder historicamente situadas (Scott, 1995).

Essa relação não se dá de forma linear. Se, por um lado, movimentos como o Legendários podem contribuir para a reafirmação de padrões tradicionais, por outro, também indicam que a masculinidade tornou-se objeto de problematização, deixando de operar como referência invisível e naturalizada. Esse deslocamento abre possibilidades analíticas importantes, na medida em que evidencia que as identidades de gênero são construídas, disputadas e passíveis de transformação. No entanto, as direções assumidas por essas

transformações não são neutras, sendo atravessadas por interesses, valores e projetos sociais distintos.

No interior da sociedade capitalista contemporânea, marcada por desigualdades persistentes e por disputas em torno da organização da vida social, o movimento Legendários pode ser compreendido como parte de um conjunto de iniciativas que operam na produção de sentidos sobre autoridade, família e identidade. Sua força não reside apenas em suas práticas específicas, mas na capacidade de articular elementos diversos em uma narrativa coerente que responde a inquietações concretas de determinados segmentos sociais. Essa capacidade de mobilização indica que tais fenômenos não devem ser tratados como marginais, mas como expressões relevantes das dinâmicas sociais em curso.

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite, portanto, compreender que o Legendários não apenas expressa transformações contemporâneas, mas participa ativamente da produção de formas de subjetividade e de organização social. Ao situá-lo em uma perspectiva histórica, torna-se possível identificar continuidades e reconfigurações que atravessam a construção da masculinidade, evidenciando que sua emergência está vinculada a processos mais amplos que articulam religião, economia e poder. Nesse sentido, a investigação contribui para o debate sobre as condições sociais que sustentam determinadas formas de identidade e para a compreensão das disputas que configuram o presente.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L. **Os múltiplos altares da modernidade: rumo a um paradigma da religião numa época pluralista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2005.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido: a religião em movimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARIZ, Cecília Loreto. **Coping with poverty: Pentecostals and Christian base communities in Brazil**. Philadelphia: Temple University Press, 1994.

MESSNER, Michael A. **Politics of masculinities: men in movements**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

PUTNEY, Clifford. **Muscular Christianity: manhood and sports in Protestant America, 1880-1920**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

4

*Ana Carolina Marques Marega
Jeisson Fernando de Sousa Pinheiro*

SEGURANÇA PÚBLICA, PARADIGMAS LEGAIS E EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.4

RESUMO

A responsabilização de adolescentes autores de ato infracional no Brasil é organizada a partir de um conjunto de dispositivos jurídicos e institucionais que articulam segurança pública, sistema de justiça e políticas sociais. Este artigo tem como objetivo analisar como as medidas socioeducativas em meio aberto se estruturam no ordenamento jurídico brasileiro e discutir de que maneira sua execução se relaciona com os paradigmas de segurança pública que orientam a atuação estatal diante de adolescentes que cometeram ato infracional. A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica e documental da Constituição da República de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei nº 12.594 de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Inicialmente, o estudo descreve os fundamentos normativos da socioeducação e a organização institucional das medidas em meio aberto, examinando sua execução no âmbito municipal e sua articulação com o Sistema Único de Assistência Social. Em seguida, analisa os paradigmas que atravessam a intervenção estatal sobre juventude e prática da violência, mobilizando contribuições da criminologia crítica, da sociologia da violência e da teoria da governamentalidade para compreender as relações entre segurança pública, desigualdade social e gestão institucional da juventude. A análise indica que a política socioeducativa brasileira se desenvolve em um campo institucional marcado pela coexistência de racionalidades distintas de intervenção estatal. Embora a legislação estabeleça a responsabilização pedagógica e a garantia de direitos como princípios orientadores da socioeducação, práticas institucionais frequentemente se desenvolvem em diálogo com estratégias de controle social associadas ao campo da segurança pública. Conclui-se que a efetivação do paradigma da proteção integral depende da articulação entre sistema de justiça e políticas sociais, bem como do fortalecimento das capacidades institucionais voltadas à garantia de direitos de adolescentes em conflito com a lei.

Palavras-chave: medidas socioeducativas em meio aberto; segurança pública; responsabilização juvenil; Estatuto da Criança e do Adolescente; Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

INTRODUÇÃO

A responsabilização de adolescentes autores de ato infracional ocupa posição relevante no debate contemporâneo sobre segurança pública, políticas sociais e garantia de direitos no Brasil. A forma pela qual o Estado organiza respostas institucionais às condutas infracionais praticadas por adolescentes expressa não apenas escolhas jurídicas, mas também concepções históricas sobre juventude, desigualdade social e regulação da ordem pública. Nesse contexto, as medidas socioeducativas constituem instrumentos centrais de intervenção estatal voltados à responsabilização juvenil e à construção de trajetórias de reinserção social.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 instituiu transformações significativas na forma como crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos no ordenamento jurídico nacional. O artigo 227 estabeleceu a prioridade absoluta na garantia de direitos fundamentais, atribuindo ao Estado, à família e à sociedade a responsabilidade compartilhada pela proteção integral da infância e da juventude. Ao mesmo tempo, o artigo 144 definiu a segurança pública como dever do Estado e responsabilidade de todos, orientada à preservação da ordem pública e da integridade das pessoas e do patrimônio (Brasil, 1988).

A coexistência desses dispositivos institucionais estabelece uma tensão normativa relevante. De um lado, a segurança pública organiza estratégias de regulação de conflitos e contenção da criminalidade. De outro lado, a proteção integral determina que adolescentes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, exigindo que a intervenção estatal priorize processos educativos e políticas sociais destinadas à garantia de direitos fundamentais.

Essa transformação jurídica foi consolidada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que instituiu um sistema normativo específico para lidar com situações envolvendo adolescentes autores de ato infracional. O Estatuto substituiu o paradigma da situação irregular, presente na legislação anterior, por um modelo orientado pela responsabilização pedagógica e pela promoção de direitos. Nesse sistema, a resposta estatal ao ato infracional ocorre por meio de medidas socioeducativas que buscam articular responsabilização jurídica e inclusão social (Brasil, 1990).

Entre as medidas previstas no Estatuto encontram-se aquelas executadas em meio aberto, especialmente a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade. Essas medidas são orientadas pela lógica de responsabilização acompanhada de processos educativos, permitindo que o adolescente permaneça em seu território de convivência e mantenha vínculos familiares, escolares e comunitários. A prioridade dessas medidas decorre da compreensão de que a privação de liberdade deve ser utilizada apenas em situações excepcionais.

A organização institucional da política socioeducativa foi posteriormente estruturada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Inicialmente instituído por resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente em 2006 e regulamentado pela Lei nº 12.594 de 2012, o SINASE definiu diretrizes nacionais para a execução das medidas socioeducativas e estabeleceu responsabilidades entre os diferentes níveis de governo. Nesse modelo, os municípios assumem papel central na execução das medidas em meio aberto, frequentemente por meio dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (Brasil, 2012).

A criação desse sistema buscou organizar a socioeducação como política pública intersetorial, articulando o sistema de justiça com políticas sociais de educação, saúde e assistência social. A responsabilização juvenil passou a ser concebida como processo que

envolve acompanhamento técnico, elaboração de planos individuais de atendimento e articulação com redes territoriais de proteção social.

Apesar desse marco normativo orientado pela garantia de direitos, estudos sobre violência urbana e sistema de justiça indicam que a execução das medidas socioeducativas ocorre em um contexto institucional marcado por desigualdades sociais persistentes. Pesquisas sobre juventude e violência no Brasil demonstram que adolescentes provenientes de contextos socioeconômicos vulnerabilizados aparecem com maior frequência nas estatísticas relacionadas à criminalização juvenil (Abramovay, 2002; Adorno, 2002).

A criminologia crítica interpreta esse padrão como resultado de processos históricos de seletividade penal. Segundo essa abordagem, os sistemas de punição tendem a incidir com maior intensidade sobre grupos socialmente subordinados, reproduzindo desigualdades estruturais presentes na sociedade. Nesse sentido, a responsabilização juvenil deve ser analisada considerando não apenas a existência de práticas infracionais, mas também os mecanismos institucionais que definem quem é objeto de intervenção estatal (Baratta, 1999).

A análise dessas dinâmicas exige considerar os paradigmas que orientam a atuação do Estado no campo da segurança pública e das políticas sociais. A literatura sociológica aponta que a intervenção estatal sobre juventude/adolescentes que cometeram ato infracional ocorre em um campo institucional caracterizado pela coexistência de racionalidades distintas. Enquanto a legislação socioeducativa enfatiza a responsabilização pedagógica e a garantia de direitos, práticas institucionais podem reproduzir estratégias associadas ao controle da criminalidade.

A reflexão sobre essas tensões pode ser aprofundada por meio do conceito de governamentalidade desenvolvido por Michel Foucault. O autor analisa a segurança como tecnologia de governo

destinada à gestão de populações, envolvendo práticas administrativas, diagnósticos institucionais e mecanismos de intervenção sobre comportamentos considerados problemáticos. Nesse quadro analítico, políticas públicas voltadas à juventude podem ser compreendidas como instrumentos de regulação de condutas e administração de conflitos sociais (Foucault, 2008).

A socioeducação insere-se nesse campo ao mobilizar dispositivos jurídicos, pedagógicos e administrativos destinados a acompanhar adolescentes autores de ato infracional e orientar processos de reinserção social. A execução das medidas socioeducativas envolve práticas institucionais que incluem acompanhamento técnico, produção de relatórios e avaliação judicial periódica, configurando um conjunto de procedimentos voltados à gestão das trajetórias juvenis dentro do sistema de justiça.

A interpretação da socioeducação como política pública situada na intersecção entre segurança pública e políticas sociais permite compreender a complexidade das práticas institucionais que atravessam a responsabilização juvenil. A atuação estatal nesse campo envolve simultaneamente estratégias de garantia de direitos e mecanismos de regulação de comportamentos, refletindo disputas mais amplas sobre o papel do Estado na administração de conflitos sociais.

Diante desse quadro, este artigo tem como objetivo analisar como o marco jurídico das medidas socioeducativas em meio aberto se organiza no Brasil e de que maneira ele se relaciona com os paradigmas de segurança pública presentes na atuação estatal diante de adolescentes em conflito com a lei. A investigação parte da hipótese de que a socioeducação se desenvolve em um campo institucional marcado pela coexistência de racionalidades distintas de intervenção estatal, nas quais práticas orientadas à proteção integral convivem com estratégias associadas ao controle da criminalidade.

Para desenvolver essa análise, o artigo está organizado em duas seções. A primeira seção apresenta os fundamentos normativos e a organização institucional das medidas socioeducativas em meio aberto no Brasil, descrevendo o marco jurídico estabelecido pela Constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. A segunda seção discute os paradigmas de segurança pública que atravessam a responsabilização juvenil, examinando contribuições da criminologia crítica, da sociologia da violência e da teoria da governamentalidade para compreender a atuação estatal sobre juventudes em conflito com a lei.

A análise desenvolvida busca contribuir para a compreensão das tensões presentes na implementação das medidas socioeducativas em meio aberto, evidenciando que a efetividade dessa política depende não apenas da existência de normas jurídicas que garantam direitos, mas também das condições institucionais e sociais que moldam a atuação do Estado diante de adolescentes em contextos de desigualdade estrutural.

AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO NO BRASIL: FUNDAMENTOS NORMATIVOS E ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A responsabilização de adolescentes autores de ato infracional no Brasil encontra fundamento em um conjunto normativo e institucional que articula direitos fundamentais, políticas sociais e mecanismos jurídicos de intervenção estatal. Esse arranjo resulta de transformações ocorridas no direito da infância e da juventude ao longo do século XX, particularmente após a Constituição da República de 1988, que redefiniu a posição jurídica de crianças e adolescentes no ordenamento brasileiro. A partir desse marco constitucional, a intervenção estatal deixou de se apoiar na lógica tutelar que caracterizava o paradigma da situação irregular e passou a ser

orientada pela doutrina da proteção integral, reconhecendo adolescentes como sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento (Brasil, 1988; Rizzini, 2002).

A Constituição de 1988 introduziu mudanças estruturais na forma como o Estado brasileiro concebe a proteção à infância e à juventude. O artigo 227 estabeleceu que crianças e adolescentes são destinatários de prioridade absoluta na formulação e execução de políticas públicas, atribuindo responsabilidade compartilhada ao Estado, à família e à sociedade. Esse dispositivo normativo instituiu um novo campo de atuação estatal voltado à garantia de direitos fundamentais, deslocando o tratamento da juventude de uma perspectiva assistencial ou disciplinar para uma abordagem orientada por direitos sociais e civis (Brasil, 1988).

Esse novo marco jurídico também redefiniu a forma pela qual o Estado responde à prática de atos infracionais por adolescentes. Em vez da aplicação de sanções penais equivalentes às dirigidas a adultos, o ordenamento jurídico passou a prever medidas socioeducativas destinadas a promover responsabilização acompanhada de processos educativos e de inclusão social. A lógica subjacente a esse modelo consiste em reconhecer que adolescentes se encontram em processo de formação e que sua responsabilização deve ocorrer dentro de um sistema jurídico próprio.

A consolidação desse paradigma ocorreu com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. O Estatuto instituiu um sistema jurídico específico voltado à proteção integral, estabelecendo direitos, garantias processuais e mecanismos institucionais destinados a assegurar o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. No campo da responsabilização juvenil, o Estatuto definiu o conceito de ato infracional e estabeleceu as medidas socioeducativas aplicáveis aos adolescentes entre doze e dezoito anos (Brasil, 1990).

A compreensão desse marco normativo exige observar a sequência de instrumentos legais que estruturaram a política socioeducativa no país. A evolução normativa demonstra a construção progressiva de um sistema institucional destinado a organizar a responsabilização juvenil de forma articulada com políticas públicas. O Quadro 1 apresenta a sequência de dispositivos legais que constituem o fundamento jurídico da socioeducação no Brasil.

Quadro 1 - Evolução normativa da socioeducação no Brasil

Norma	Ano	Conteúdo central
Constituição da República	1988	Reconhecimento da proteção integral e prioridade absoluta de direitos
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990	Instituição das medidas socioeducativas e definição do sistema de responsabilização juvenil
Resolução CONANDA nº 119	2006	Diretrizes nacionais para organização do atendimento socioeducativo
Lei nº 12.594 (SINASE)	2012	Regulamentação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

Fonte: Brasil (1988; 1990; 2006; 2012).

A sequência normativa apresentada evidencia a construção institucional da política socioeducativa ao longo de mais de duas décadas. A Constituição estabeleceu os princípios gerais de proteção integral, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente instituiu o sistema jurídico da responsabilização juvenil. Posteriormente, a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo buscou organizar de maneira mais detalhada a execução das medidas socioeducativas em todo o território nacional.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, o ato infracional é definido como a conduta descrita como crime ou contravenção penal praticada por adolescente. Essa definição aproxima a tipificação do direito penal, mas estabelece um sistema jurídico distinto para a responsabilização juvenil. A resposta institucional ao ato infracional ocorre por meio da aplicação de medidas socioeducativas, cuja

finalidade consiste em promover responsabilização acompanhada de processos educativos e de inserção social (Méndez, 2008).

As medidas socioeducativas previstas no Estatuto incluem advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação. Essas medidas variam quanto ao grau de intervenção estatal e devem ser aplicadas considerando a gravidade do ato infracional e as circunstâncias pessoais do adolescente. O Estatuto estabelece que a privação de liberdade deve ocorrer apenas em situações excepcionais, priorizando medidas executadas no território onde o adolescente reside.

A distinção entre modalidades de medidas socioeducativas é relevante para compreender o funcionamento da política socioeducativa. Algumas medidas implicam restrição de liberdade em unidades institucionais, enquanto outras são executadas em meio aberto, permitindo que o adolescente permaneça em sua comunidade e mantenha vínculos familiares e escolares. O Quadro 2 sistematiza os diferentes tipos de medidas socioeducativas previstos na legislação brasileira.

Quadro 2 - Tipos de medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente

Tipo de medida	Característica	Modalidade de execução
Advertência	Repreensão verbal aplicada pelo juiz	Meio aberto
Reparação do dano	Restituição ou compensação à vítima	Meio aberto
Prestação de serviços à comunidade	Atividades em instituições públicas ou sociais	Meio aberto
Liberdade assistida	Acompanhamento técnico sistemático	Meio aberto
Semiliberdade	Regime intermediário com permanência parcial em unidade	Restrição de liberdade
Internação	Privação de liberdade em unidade socioeducativa	Privação de liberdade

Fonte: Brasil (1990).

A sistematização apresentada no quadro evidencia que as medidas socioeducativas em meio aberto ocupam posição central no modelo jurídico estabelecido pelo Estatuto. A legislação determina que a intervenção estatal deve priorizar formas de responsabilização que preservem vínculos comunitários e possibilitem processos de reinserção social. Nesse contexto, a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade constituem instrumentos fundamentais da política socioeducativa.

A liberdade assistida caracteriza-se pelo acompanhamento sistemático do adolescente por profissional designado pelo serviço socioeducativo. Esse acompanhamento envolve reuniões periódicas, elaboração de relatórios técnicos e acompanhamento da inserção do adolescente em atividades escolares, familiares e comunitárias. O objetivo dessa medida consiste em promover processos de responsabilização associados à construção de trajetórias de vida compatíveis com a convivência social (Bellof, 2004).

Já a prestação de serviços à comunidade envolve a realização de atividades de interesse coletivo em instituições públicas ou organizações da sociedade civil. A execução dessa medida deve respeitar a idade, as condições físicas e as capacidades do adolescente, sendo organizada de forma a promover experiências educativas e participação em atividades comunitárias. A medida busca associar responsabilização jurídica e participação social.

A organização institucional da socioeducação foi consolidada com a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Esse sistema foi inicialmente estabelecido por resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e posteriormente regulamentado pela Lei nº 12.594 de 2012. O SINASE define princípios, diretrizes e normas para a execução das medidas socioeducativas em todo o território nacional (Brasil, 2012).

Um dos elementos centrais introduzidos pelo SINASE é a definição das responsabilidades dos diferentes níveis de governo na execução da política socioeducativa. A legislação estabelece que a execução das medidas em meio aberto deve ocorrer prioritariamente no âmbito municipal, enquanto estados ficam responsáveis pela execução das medidas que implicam restrição ou privação de liberdade.

Essa organização institucional busca aproximar a execução das medidas socioeducativas da realidade social dos adolescentes. Ao situar a execução das medidas em meio aberto no âmbito municipal, o sistema procura articular a responsabilização juvenil com redes territoriais de proteção social, educação e saúde.

A execução das medidas socioeducativas em meio aberto ocorre, em grande parte dos municípios brasileiros, por meio dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social. Esses equipamentos integram o Sistema Único de Assistência Social e são responsáveis pelo acompanhamento de situações que envolvem violação de direitos e cumprimento de medidas socioeducativas.

O funcionamento dessa estrutura institucional envolve diferentes órgãos e políticas públicas. A execução da medida socioeducativa depende da articulação entre sistema de justiça, assistência social e outras políticas públicas presentes no território. O Quadro 3 apresenta a estrutura institucional envolvida na execução das medidas socioeducativas em meio aberto.

Quadro 3 - Estrutura institucional da execução das medidas socioeducativas em meio aberto

Instituição	Função no processo socioeducativo
Poder Judiciário	Aplicação da medida socioeducativa
Ministério Público	Fiscalização da legalidade do processo
Defensoria Pública	Defesa jurídica do adolescente

CREAS	Execução e acompanhamento técnico da medida
Rede escolar	Garantia de escolarização
Sistema de saúde	Atendimento físico e psicológico

Fonte: Brasil (2012).

A estrutura apresentada evidencia que a socioeducação constitui política pública intersetorial. A execução das medidas depende da cooperação entre diferentes instituições e políticas públicas, exigindo coordenação entre justiça, assistência social, educação e saúde. Essa articulação institucional constitui um dos princípios centrais do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

A atuação do CREAS envolve a elaboração do Plano Individual de Atendimento, instrumento que orienta o acompanhamento do adolescente durante o cumprimento da medida. Esse plano estabelece metas relacionadas à escolarização, convivência familiar e participação em atividades comunitárias, orientando a intervenção da equipe técnica ao longo do processo socioeducativo.

A implementação dessa política apresenta variações entre municípios brasileiros. Diferenças na capacidade administrativa, disponibilidade de recursos e organização das redes de proteção social produzem arranjos institucionais distintos na execução das medidas socioeducativas. Estudos sobre políticas públicas indicam que a capacidade estatal dos governos locais influencia diretamente a efetividade das políticas sociais implementadas no território (Arretche, 2012).

Essas diferenças refletem características do federalismo brasileiro, no qual a implementação de políticas públicas depende da articulação entre diferentes níveis de governo. No campo da socioeducação, essa estrutura federativa produz configurações institucionais diversas, ainda que orientadas por diretrizes nacionais estabelecidas pelo SINASE.

Apesar dessas variações territoriais, a legislação brasileira estabelece princípios comuns para a execução das medidas socioeducativas. Entre esses princípios destacam-se a dignidade do adolescente, a participação da família, a garantia de escolarização e a articulação com políticas sociais. Esses elementos constituem o núcleo normativo que orienta a política socioeducativa no país.

A descrição desse arranjo jurídico e institucional permite compreender como a socioeducação foi organizada no Brasil após a Constituição de 1988. A política socioeducativa articula responsabilização jurídica e intervenção social, buscando promover processos educativos e fortalecer vínculos comunitários.

Essa estrutura normativa constitui o ponto de partida para analisar as dinâmicas sociais e políticas que atravessam a responsabilização juvenil no país. A compreensão do funcionamento institucional da socioeducação permite examinar, na seção seguinte, como paradigmas de segurança pública e processos de desigualdade social influenciam a forma pela qual o Estado intervém sobre adolescentes em conflito com a lei.

SEGURANÇA PÚBLICA, ESTADO E JUVENTUDE: PARADIGMAS DE CONTROLE E PROTEÇÃO NA RESPONSABILIZAÇÃO JUVENIL

A compreensão das medidas socioeducativas em meio aberto exige situar essa política no interior de um campo mais amplo de atuação estatal relacionado à segurança pública, à gestão das populações e ao Sistema de Garantias dos Direitos das Crianças e do Adolescente (SGDA) que envolve garantia de direitos fundamentais, entre eles a educação. A responsabilização juvenil não constitui apenas uma resposta jurídica ao ato infracional, mas integra um conjunto de dispositivos institucionais por meio dos quais o Estado

administra conflitos sociais, regula comportamentos e organiza formas de intervenção sobre determinados grupos sociais. Nesse sentido, a socioeducação pode ser analisada como parte de um sistema mais amplo de governo das juventudes (Foucault, 2008).

No ordenamento jurídico brasileiro, a segurança pública aparece como dever do Estado e responsabilidade de todos, tendo como finalidade a preservação da ordem pública e da integridade das pessoas e do patrimônio, conforme estabelece o artigo 144 da Constituição da República. Essa definição constitucional situa a segurança pública como campo institucional destinado à regulação de conflitos e à contenção de práticas consideradas ameaças à ordem social (Brasil, 1988).

Ao mesmo tempo, o artigo 227 da mesma Constituição institui a prioridade absoluta na proteção de crianças e adolescentes, estabelecendo que o Estado deve assegurar direitos fundamentais relacionados à vida, educação, dignidade e convivência familiar. Essa dupla formulação constitucional institui uma tensão estrutural no interior do ordenamento jurídico brasileiro: de um lado, a lógica da preservação da ordem pública; de outro, a lógica da proteção integral da infância e da juventude.

Essa tensão se manifesta de forma particular no campo da responsabilização juvenil. A socioeducação foi concebida juridicamente como política de garantia de direitos, orientada à responsabilização pedagógica e à inclusão social. Entretanto, sua implementação ocorre em um contexto institucional marcado por práticas de segurança pública que frequentemente priorizam estratégias de controle da criminalidade.

A análise dessa relação exige compreender a segurança pública como campo de intervenção estatal que ultrapassa a atuação policial e envolve diferentes instituições e dispositivos administrativos. Michel Foucault desenvolveu o conceito de governamentalidade

para analisar os modos pelos quais o Estado organiza práticas destinadas a conduzir comportamentos e administrar populações. Nesse quadro teórico, a segurança aparece como tecnologia de governo que opera por meio da produção de diagnósticos, classificações e mecanismos de intervenção destinados à gestão de riscos sociais (Foucault, 2008).

Sob essa perspectiva, políticas públicas voltadas à juventude podem ser compreendidas como instrumentos de regulação de condutas e administração de conflitos sociais. A socioeducação insere-se nesse campo ao mobilizar dispositivos jurídicos, administrativos e pedagógicos destinados a acompanhar adolescentes autores de ato infracional e orientar processos de reinserção social.

A atuação do estado junto à socioeducação envolve múltiplas instituições, incluindo sistema de justiça, assistência social, educação e segurança pública. A interação entre esses diferentes campos institucionais produz formas específicas de intervenção sobre determinados segmentos sociais. Para compreender essa dinâmica, é necessário considerar os paradigmas que orientam a formulação e a implementação das políticas públicas.

Do ponto de vista analítico, é possível identificar a coexistência de dois paradigmas que estruturam a intervenção estatal sobre adolescentes autores de ato infracional. O primeiro paradigma está relacionado à preservação da ordem pública e à contenção da criminalidade. O segundo paradigma está associado à proteção integral e à responsabilização pedagógica prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

A distinção entre esses paradigmas pode ser sistematizada a partir de seus princípios orientadores e de suas formas de intervenção. O quadro a seguir apresenta uma comparação entre essas duas racionalidades presentes na atuação estatal com socioeducandos.

Quadro 4 - Paradigmas de intervenção estatal sobre adolescentes autores de ato infracional

Dimensão	Paradigma de segurança pública	Paradigma da proteção integral
Finalidade	Preservação da ordem pública	Garantia de direitos e desenvolvimento
Lógica de intervenção	Controle da criminalidade	Responsabilização pedagógica
Instituições centrais	Polícia e sistema penal	Sistema socioeducativo e políticas sociais
Forma de resposta	Punição e contenção	Acompanhamento e inclusão social

Fonte: elaboração a partir de Brasil (1988; 1990; 2012).

A sistematização apresentada evidencia que a política socio-educativa se situa na intersecção entre dois campos institucionais distintos. De um lado, o campo da segurança pública, historicamente orientado pela lógica da repressão penal; de outro, o campo das políticas sociais, estruturado a partir de princípios de proteção e promoção de direitos.

A coexistência desses paradigmas ajuda a compreender as ambiguidades presentes na implementação das medidas socioeducativas. Embora a legislação estabeleça a prioridade das medidas em meio aberto e a centralidade da responsabilização pedagógica, práticas institucionais podem reproduzir lógicas associadas ao controle da criminalidade.

A literatura sociológica sobre violência urbana e sistema de justiça oferece instrumentos analíticos importantes para compreender essa dinâmica. Estudos sobre criminalidade no Brasil indicam que a violência não se distribui de forma homogênea na sociedade, mas está associada a processos históricos de desigualdade social, segregação territorial e exclusão econômica (Adorno, 2002).

Pesquisas sobre juventude e violência urbana demonstram que conflitos sociais envolvendo adolescentes ocorrem em diferentes contextos sociais. Abramovay analisou ambientes escolares

e territórios urbanos diversos, identificando episódios de agressão, circulação de armas e práticas infracionais em grupos juvenis de distintos estratos sociais. Esses estudos indicam que comportamentos associados à violência juvenil não são exclusivos de determinados territórios ou grupos sociais (Abramovay, 2002).

Entretanto, a distribuição das respostas institucionais à violência juvenil não ocorre de forma uniforme. A criminologia crítica analisa essa discrepância como resultado de processos históricos de seletividade penal. Segundo essa abordagem, os sistemas de punição operam mecanismos de controle social que incidem de forma mais intensa sobre grupos socialmente subordinados (Baratta, 1999).

No campo da responsabilização juvenil, essa seletividade se manifesta na forma como determinados grupos sociais aparecem de maneira mais frequente nas estatísticas institucionais relacionadas às medidas socioeducativas. Estudos sobre o sistema de justiça juvenil indicam que adolescentes provenientes de famílias de baixa renda, residentes em territórios periféricos e pertencentes a grupos racializados aparecem de forma recorrente nos registros institucionais da socioeducação.

A interpretação desse fenômeno exige considerar processos históricos relacionados à formação social brasileira. Florestan Fernandes analisou a transição do trabalho escravizado para o capitalismo dependente, demonstrando que a abolição não foi acompanhada pela integração social da população negra. Essa transformação histórica produziu padrões duradouros de desigualdade que influenciam a distribuição de oportunidades e o acesso a direitos sociais (Fernandes, 1972).

No período contemporâneo, análises sociológicas apontam que essas desigualdades continuam estruturando a organização da sociedade brasileira. Jessé Souza examina a produção social da subcidadania e demonstra como determinados segmentos sociais

permanecem situados em posições estruturais de vulnerabilidade econômica e institucional (Souza, 2017).

A análise dessas desigualdades também tem sido ampliada por abordagens que consideram a intersecção entre diferentes dimensões de desigualdade social. A perspectiva da interseccionalidade evidencia que raça, classe, gênero e território se combinam na produção de vulnerabilidades acumuladas que influenciam a forma como determinados grupos sociais experimentam as instituições estatais (Akotirene, 2023).

No campo da segurança pública, essas dinâmicas sociais influenciam a forma pela qual o Estado identifica, classifica e intervém sobre determinadas populações. A literatura internacional sobre políticas penais identifica esse fenômeno como expansão de estratégias de controle social voltadas a populações consideradas marginais no interior da ordem econômica contemporânea (Wacquant, 2001).

Nesse contexto, políticas de responsabilização juvenil podem operar simultaneamente como mecanismos de garantia de direitos e como dispositivos de administração de conflitos sociais. A socioeducação reúne instrumentos pedagógicos, administrativos e jurídicos destinados a orientar trajetórias juvenis e reduzir riscos associados à reincidência infracional.

A execução das medidas socioeducativas envolve práticas institucionais que incluem acompanhamento técnico, produção de relatórios e avaliação judicial periódica. Esses procedimentos organizam a trajetória institucional do adolescente dentro do sistema socioeducativo e produzem registros que orientam decisões sobre a continuidade ou encerramento da medida.

A produção desses registros institucionais pode ser compreendida como parte de um conjunto de técnicas administrativas destinadas à gestão de populações. Foucault analisa esse processo como

parte das tecnologias modernas de governo, nas quais o Estado utiliza instrumentos estatísticos, diagnósticos e administrativos para organizar formas de intervenção sobre grupos sociais considerados objeto de políticas públicas.

A socioeducação, nesse sentido, constitui espaço institucional no qual diferentes racionalidades estatais se encontram. A responsabilização pedagógica prevista na legislação convive com práticas administrativas e judiciais orientadas à gestão de riscos sociais e à regulação de comportamentos juvenis.

Essa dualidade ajuda a compreender as tensões presentes na execução das medidas socioeducativas em meio aberto. Enquanto a legislação enfatiza processos educativos e garantia de direitos, a atuação institucional ocorre em um campo social marcado por desigualdades estruturais e disputas em torno da definição de estratégias de segurança pública.

A análise dos paradigmas que orientam a atuação estatal sobre adolescentes que cometeram ato infracional/socioeducandos permite compreender que a socioeducação não pode ser interpretada apenas como política social isolada. Ela integra um campo mais amplo de políticas públicas voltadas à garantia de direitos e formação pedagógica da juventude e compreensão crítica e histórica da complexidade envolvida no que se pode compreender como conflitos sociais.

Dessa forma, a reflexão sobre segurança pública e responsabilização juvenil exige considerar simultaneamente os fundamentos jurídicos da socioeducação e as condições sociais que moldam sua implementação. A coexistência de paradigmas de proteção e controle constitui elemento central para compreender a atuação do Estado diante dos socioeducandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo buscou examinar o modo pelo qual as medidas socioeducativas em meio aberto se estruturam no ordenamento jurídico brasileiro e de que maneira sua execução se relaciona com os paradigmas de segurança pública que orientam a atuação estatal diante de adolescentes que cometeram ato infracional. Partiu-se da compreensão de que a socioeducação constitui política pública situada na intersecção entre o sistema de justiça e as políticas sociais, reunindo instrumentos jurídicos, administrativos e pedagógicos destinados à responsabilização juvenil.

Na primeira seção, foram descritos os fundamentos normativos e institucionais que organizam a política socioeducativa no Brasil. A Constituição da República de 1988 instituiu a doutrina da proteção integral e reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, estabelecendo prioridade absoluta na formulação e execução de políticas públicas voltadas à infância e à juventude. Esse marco constitucional redefiniu a forma pela qual o Estado brasileiro passou a responder a situações envolvendo adolescentes autores de ato infracional.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente consolidou essa mudança ao instituir um sistema jurídico específico para a responsabilização juvenil. O Estatuto definiu o conceito de ato infracional e estabeleceu um conjunto de medidas socioeducativas destinadas a promover responsabilização acompanhada de processos educativos e de inclusão social. Entre essas medidas, destacam-se aquelas executadas em meio aberto, especialmente a liberdade assistida e a prestação de serviços à comunidade.

A organização institucional dessa política foi posteriormente estruturada pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, regulamentado pela Lei nº 12.594 de 2012. O SINASE estabeleceu

princípios, diretrizes e normas para a execução das medidas socioeducativas, definindo responsabilidades entre União, estados e municípios e enfatizando a necessidade de articulação entre sistema de justiça e políticas sociais. Nesse arranjo institucional, os municípios assumem papel central na execução das medidas em meio aberto, frequentemente por meio dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social.

A descrição desse quadro normativo e institucional evidenciou que a socioeducação foi concebida juridicamente como política pública orientada pela responsabilização pedagógica e pela garantia de direitos. A legislação estabelece que a intervenção estatal deve priorizar medidas executadas no território do adolescente, preservando vínculos familiares e comunitários e articulando a responsabilização com processos de inclusão social.

Entretanto, a análise realizada na segunda seção demonstrou que a implementação dessa política ocorre em um contexto institucional marcado pela presença de paradigmas de segurança pública orientados à preservação da ordem social. A atuação estatal diante dos socioeducandos não se desenvolve apenas no campo das políticas sociais, mas também no interior de dispositivos institucionais relacionados ao controle da criminalidade e à gestão de conflitos urbanos.

A articulação entre esses campos institucionais revela a coexistência de duas racionalidades distintas na intervenção estatal sobre juventudes em conflito com a lei. De um lado, a racionalidade da proteção integral, sustentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, que orienta a responsabilização juvenil a partir de princípios pedagógicos e de garantia de direitos. De outro lado, a racionalidade da segurança pública, historicamente associada a estratégias de controle da criminalidade e preservação da ordem pública.

A literatura sociológica e criminológica examinada no artigo indica que essa dualidade se manifesta de forma particular quando se observa o perfil social dos adolescentes que aparecem com maior frequência nos sistemas de responsabilização juvenil. Estudos sobre violência urbana e seletividade penal demonstram que adolescentes provenientes de contextos marcados por desigualdade econômica, segregação territorial e discriminação racial aparecem de forma recorrente nos registros institucionais das medidas socioeducativas.

Esse padrão não decorre da existência exclusiva de práticas infracionais nesses grupos sociais, mas da forma pela qual as instituições do sistema de justiça e da segurança pública operam processos de identificação, classificação e intervenção sobre determinados segmentos da população. A criminologia crítica interpreta esse fenômeno como seletividade penal estrutural, evidenciando que os sistemas de punição tendem a incidir com maior intensidade sobre grupos socialmente vulnerabilizados.

A socioeducação reúne instrumentos pedagógicos, administrativos e jurídicos que buscam orientar processos de reinserção social e redução da reincidência infracional. Ao mesmo tempo, esses instrumentos operam dentro de estruturas institucionais marcadas por desigualdades sociais e por disputas em torno da definição das estratégias de segurança pública.

A análise realizada neste artigo permite afirmar que a política socioeducativa brasileira se desenvolve em um campo institucional caracterizado pela coexistência de paradigmas distintos de intervenção estatal. A responsabilização pedagógica prevista na legislação convive com práticas institucionais influenciadas por lógicas de controle social associadas ao campo da segurança pública.

Compreender essa coexistência de paradigmas constitui passo fundamental para avaliar os desafios enfrentados pela implementação das medidas socioeducativas em meio aberto. A efetividade dessa política depende não apenas da existência de normas

jurídicas que garantam direitos, mas também da capacidade institucional de articular políticas sociais, reduzir desigualdades estruturais e construir estratégias de intervenção orientadas pela promoção da cidadania juvenil.

Nesse sentido, a socioeducação deve ser compreendida como política pública situada no interior de um campo mais amplo de disputas sobre o papel do Estado na compreensão e responsabilidade sobre a vida social. A forma pela qual socioeducandos são acompanhados e responsabilizados expressa concepções mais amplas sobre juventude, desigualdade e segurança pública presentes na sociedade brasileira.

A reflexão apresentada neste artigo indica que a consolidação do paradigma da proteção integral depende da ampliação da responsabilização acerca dos deveres/competências do Estado e da articulação entre políticas sociais destinadas a enfrentar as desigualdades que atravessam a trajetória de grande parte dos adolescentes atendidos pelo sistema socioeducativo. A análise das medidas socioeducativas em meio aberto revela, portanto, não apenas o funcionamento de uma política específica, mas também as tensões presentes na forma como o Estado brasileiro administra conflitos sociais e organiza respostas institucionais à juventude em contextos de desigualdade estrutural.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Juventudes, violência e vulnerabilidade**. Brasília: UNESCO, 2002.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro / Pólen, 2023.
- ADORNO, S. **Sistema de justiça e violência no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2002.
- ANDRADE, V. A. **Segurança do sujeito e segurança pública**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

- ARRETCHÉ, M. **Capacidades estatais e políticas sociais no Brasil**. São Paulo: FGV, 2012.
- BARATTA, A. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**. Rio de Janeiro: Revan, 1999.
- BELLOF, M. **Direitos humanos e justiça juvenil**. Buenos Aires: Gedisa, 2004.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente.
- BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.
- CANÔ, I. **Políticas de segurança no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.
- DAVIS, A. **Estarão as prisões obsoletas?** Rio de Janeiro: DIFEL, 2018.
- FERRAJOLI, L. **Direito e razão**. São Paulo: RT, 2002.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GARLAND, D. **A cultura do controle**. Rio de Janeiro: Revan, 2008.
- GOLDSON, B.; MUNCIE, J. **Youth crime and justice**. Londres: SAGE, 2015.
- HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública: seus ciclos e subsistemas**. Rio de Janeiro: Campus, 2013.
- SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**. Belo Horizonte: UFMG, 2017.
- LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy**. New York: Russell Sage Foundation, 1980.
- MACHADO DA SILVA, L. A. **Criminalidade urbana e sociabilidade violenta**. USP, 2008.
- MÉNDEZ, E. G. **Responsabilidade juvenil e direitos humanos**. Buenos Aires: UNICEF, 2008.
- POULANTZAS, N. **Estado, poder e socialismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- RIZZINI, I. **A criança e a lei no Brasil**. Brasília: UnB, 2002.
- SKOCPOL, T. **Protecting soldiers and mothers**. Cambridge: Harvard Press, 1992.

WACQUANT, L. **Punir os pobres**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

ZAFFARONI, E. R. **Em busca das penas perdidas**. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

UNICEF. **Relatórios sobre adolescentes e justiça juvenil** (diversos anos).

SINASE. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo: Documento orientador**.

Documentos do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo – SIMASE.

The cover features a dark blue background with large, overlapping geometric shapes in shades of red, orange, and teal. On the left, there are three circular insets: the top one shows an open book, the middle one shows a map of South America with a network of lines, and the bottom one shows the profiles of three Black people looking upwards. In the bottom right, there is an image of a staircase.

5

Monike Flavia Barbosa Bley Lima Rocha

Miguel Tobias Bahia

Francisca Vilandia de Alencar

REPRESENTATIVIDADE DE GÊNERO E RAÇA NO LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA:

**UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.5)

RESUMO

Este artigo analisa as representações de gênero e raça presentes no livro didático de matemática do 6º ano do Ensino Fundamental II, adotado pela rede municipal de Florianópolis no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2024/2027). Parte-se da problematização da ideia de neutralidade da matemática, compreendida como uma construção histórica que oculta relações de poder e processos de exclusão no campo científico e educacional. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de análise de conteúdo do material didático, considerando ilustrações, situações-problema e exemplos. Os dados evidenciaram a predominância de personagens masculinos e a recorrência da categoria "raça não definida", indicando um padrão de invisibilização racial e reforço da centralidade masculina na produção do conhecimento matemático. Verificou-se também a associação de personagens femininas a papéis sociais secundários, frequentemente vinculados ao espaço doméstico. À luz da interseccionalidade, os resultados indicam que tais representações operam como dispositivos simbólicos que contribuem para a reprodução de desigualdades no contexto escolar, especialmente no que se refere à construção de identidades acadêmicas. Conclui-se que o material analisado apresenta dissonância em relação às diretrizes educacionais que orientam a valorização da diversidade, evidenciando a necessidade de revisão crítica dos livros didáticos como condição para a promoção de uma educação comprometida com a equidade.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Representatividade; Livro didático de matemática; Relações de gênero e raça.

INTRODUÇÃO

A matemática, no campo epistemológico, é compreendida como uma ciência formal, estruturada por sistemas axiomáticos e demonstrações dedutivas, cujo objeto reside na construção de relações abstratas (Hempel, 1966). Ao mesmo tempo, seus modelos operam como instrumentos metodológicos fundamentais para a análise de fenômenos em diferentes áreas do conhecimento. Essa dupla condição contribuiu historicamente para a consolidação de uma imagem de neutralidade, universalidade e objetividade, frequentemente associada à ideia de que o conhecimento matemático se desenvolve de forma autônoma em relação às determinações sociais e históricas.

Essa concepção encontra respaldo no positivismo lógico, corrente que marcou profundamente a compreensão moderna da ciência ao atribuir centralidade ao método científico como garantia de verdade e progresso (Roehrig; Camargo, 2013). Nesse quadro, a matemática passou a ser concebida como um campo desprovido de valores, interesses e disputas, o que favoreceu a naturalização de sua pretensa neutralidade. No entanto, análises contemporâneas no campo da Educação Matemática e das epistemologias críticas têm evidenciado que essa neutralidade não se sustenta quando se consideram as condições históricas de produção, circulação e ensino do conhecimento científico (D'Ambrosio, 2019).

A crítica a essa perspectiva implica reconhecer que a ciência, incluindo a matemática, é atravessada por relações de poder que definem quais sujeitos são legitimados como produtores de conhecimento. Nesse sentido, a produção científica historicamente se estruturou a partir de uma matriz androcêntrica e eurocentrada, que posiciona o homem branco como sujeito universal da razão e

da objetividade. Tal configuração se reflete no imaginário social e escolar acerca da figura do cientista, frequentemente representado como um homem branco, mais velho, associado ao domínio técnico, à racionalidade e ao distanciamento emocional.

Essa construção simbólica não opera apenas no plano das representações abstratas, mas se materializa em práticas pedagógicas, currículos e materiais didáticos. Conforme apontam Patrocínio *et al.* (2020), o apagamento de mulheres e pessoas negras na ciência não é resultado de ausência de participação, mas de processos históricos de invisibilização e deslegitimação. Assim, a ciência não apenas produz conhecimento, mas também delimita quem pode ser reconhecido como sujeito desse conhecimento.

É nesse ponto que a trajetória docente da pesquisadora se insere como elemento constitutivo do problema investigado. Desde o início de sua atuação profissional, em 2011, a pesquisadora vivencia, de forma recorrente, reações de surpresa por lecionar matemática, frequentemente associadas a marcadores sociais como gênero, raça, corpo e identidade. A expectativa social de que determinadas áreas do conhecimento estejam vinculadas a perfis específicos de sujeitos evidencia a persistência de uma lógica que associa a matemática à masculinidade, à branquitude e a padrões normativos de corpo e identidade.

Essas experiências não se restringem ao plano individual, mas dialogam com um padrão mais amplo de organização simbólica do conhecimento. Ao longo de sua formação na educação básica, realizada integralmente em escolas públicas do Rio de Janeiro, a pesquisadora identificou a presença restrita de mulheres negras em determinadas áreas do ensino, concentradas majoritariamente em disciplinas associadas ao cuidado ou à linguagem. De modo semelhante, a análise retrospectiva dos materiais didáticos utilizados nesse período evidencia a ausência de representações femininas em

posições de protagonismo científico, bem como a recorrente associação das mulheres a atividades domésticas ou cotidianas.

No exercício atual da docência na rede municipal de ensino de Florianópolis, tais padrões não apenas persistem, como se atualizam em novas configurações. Um episódio marcante ocorreu quando uma estudante negra e trans identificou na figura da professora uma referência de pertencimento e possibilidade no espaço escolar. Essa situação evidencia que a presença de corpos historicamente marginalizados em determinados campos do conhecimento opera como elemento de reconhecimento e construção identitária, ao mesmo tempo em que explicita a escassez dessas referências no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o livro didático assume um papel central como mediador entre o conhecimento científico e os sujeitos em processo de formação. Longe de se constituir apenas como suporte pedagógico, ele atua como dispositivo de produção de sentidos, valores e identidades. Conforme Sousa (2023), os livros didáticos organizam não apenas conteúdos, mas também visões de mundo, influenciando a forma como os estudantes compreendem a si mesmos e ao lugar que ocupam no campo do conhecimento.

Quando analisados sob a perspectiva de gênero e raça, esses materiais revelam padrões de representação que podem reforçar estereótipos e limitar a construção de identidades acadêmicas diversas. A recorrente ausência ou sub-representação de determinados grupos sociais, bem como a associação desigual entre gênero, raça e papéis sociais, contribui para a naturalização de hierarquias que atravessam o espaço escolar e o campo científico.

Diante disso, torna-se necessário investigar de que modo essas representações se configuram em materiais concretos utilizados na educação básica. Considerando a centralidade do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) na

definição dos recursos pedagógicos adotados nas escolas públicas brasileiras, a análise dos livros didáticos permite compreender como se articulam, no plano simbólico, as relações entre conhecimento, poder e identidade.

Assim, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: qual é a configuração da representatividade de gênero e raça no livro didático de matemática do 6º ano do Ensino Fundamental II adotado pela rede municipal de Florianópolis no âmbito do PNLD 2024/2027?

Em consonância com essa problemática, o objetivo geral consiste em analisar as representações de gênero e raça presentes no livro didático de matemática do 6º ano do Ensino Fundamental II, adotado pela rede municipal de Florianópolis (PNLD 2024/2027), a partir da identificação e interpretação dos padrões de visibilidade, associação e distribuição dessas representações no material.

Para a operacionalização desse objetivo, definem-se os seguintes objetivos específicos: (a) identificar e categorizar as representações de gênero e raça/etnia presentes nas ilustrações e situações-problema do livro didático; (b) analisar as associações entre personagens, papéis sociais e atividades atribuídas, considerando os marcadores de gênero e raça; (c) avaliar a presença da diversidade sociocultural no material, verificando se ocorre de forma não estereotipada e em consonância com os princípios de equidade previstos nos documentos normativos da educação brasileira.

A partir desse percurso, o estudo busca contribuir para a problematização das formas pelas quais o ensino de matemática pode atuar tanto na reprodução quanto no enfrentamento de desigualdades sociais, considerando que a produção e a circulação do conhecimento científico não se dão à margem das disputas que estruturam a sociedade.

REFERENCIAL TEÓRICO

A análise das representações de gênero e raça no ensino de matemática exige deslocar a compreensão da disciplina para além de sua dimensão formal, considerando as condições sociais e históricas que atravessam sua produção, circulação e ensino. Nesse sentido, não se trata de negar o estatuto lógico da matemática, mas de reconhecer que sua institucionalização enquanto saber escolar está implicada em processos de seleção, hierarquização e legitimação de determinados sujeitos e experiências.

No campo da Educação Matemática, essa discussão tem sido tensionada por perspectivas que problematizam a relação entre conhecimento, cultura e poder. D'Ambrosio (2019), ao propor a etnomatemática, evidencia que diferentes grupos sociais produzem saberes matemáticos em contextos específicos, questionando a ideia de uma matemática única e universal. Essa abordagem permite compreender que o conhecimento matemático escolar resulta de um processo de institucionalização que privilegia determinadas formas de racionalidade em detrimento de outras, frequentemente associadas a matrizes eurocentradas.

Esse processo de seleção epistemológica se articula com a constituição histórica da ciência moderna, marcada pela centralidade de sujeitos masculinos, brancos e europeus. No contexto brasileiro, essa herança se inscreve em uma formação social atravessada pela colonialidade, na qual raça e gênero operam como princípios organizadores das desigualdades. Conforme discutem autoras do campo das epistemologias críticas, a produção do conhecimento científico não apenas reflete essas estruturas, mas contribui para sua reprodução ao definir quais vozes são autorizadas a falar e quais experiências são consideradas relevantes.

Para compreender essa dinâmica, a noção de interseccionalidade constitui uma ferramenta analítica fundamental. Formulada por Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade permite analisar como diferentes sistemas de opressão operam de forma articulada, produzindo experiências específicas de marginalização. No caso das mulheres negras, por exemplo, a sobreposição de racismo e sexismo não pode ser compreendida como a soma de dois fatores independentes, mas como uma estrutura que produz condições particulares de invisibilidade e exclusão (Crenshaw, 2002).

No campo educacional, essa perspectiva possibilita analisar como os materiais didáticos incorporam e reproduzem essas articulações. A ausência de representações de mulheres negras em posições de protagonismo científico, ou sua associação recorrente a determinados papéis sociais, não constitui um dado isolado, mas um efeito de estruturas que organizam simbolicamente o que pode ser visto, nomeado e reconhecido. Nesse sentido, a invisibilidade não é entendida como ausência, mas como um processo ativo de produção de silenciamento.

A produção acadêmica brasileira tem avançado na problematização dessas questões, especialmente ao evidenciar a relação entre currículo, material didático e desigualdades sociais. Nesse debate, destaca-se a contribuição de Bárbara Carine Soares Pinheiro, que analisa a exclusão histórica de sujeitos negros no campo científico e propõe a valorização de trajetórias que tensionam os limites impostos pela estrutura racial da sociedade brasileira. Ao deslocar o foco para experiências negras na ciência, essa abordagem contribui para questionar a ideia de universalidade que sustenta a produção científica tradicional.

A articulação entre essas perspectivas permite compreender o livro didático como um artefato central na mediação entre conhecimento e sociedade. Conforme Sousa (2023), os livros didáticos operam como dispositivos de produção de sentidos, organizando

não apenas conteúdos, mas também valores, normas e expectativas. Sua materialidade, composta por textos, imagens, exemplos e situações-problema, constitui um campo privilegiado para a análise das representações sociais que circulam no espaço escolar.

Nesse contexto, as ilustrações e narrativas presentes nos livros didáticos não podem ser tratadas como elementos acessórios, mas como componentes estruturantes do processo educativo. Conforme Moraes (2015), as imagens contribuem para a construção de significados sobre gênero, ao reforçar expectativas sociais acerca do que é considerado adequado para homens e mulheres em determinados contextos históricos. Quando associadas a outros marcadores sociais, como raça e classe, essas representações operam de forma ainda mais complexa, contribuindo para a naturalização de hierarquias.

No caso específico da matemática, essa dinâmica assume contornos particulares, uma vez que a disciplina ocupa um lugar estratégico na organização do currículo e na definição de trajetórias escolares. A associação entre matemática, racionalidade e mérito contribui para reforçar a ideia de que o desempenho nessa área é resultado de capacidades individuais, desconsiderando as condições sociais que influenciam o acesso e a permanência dos estudantes. Essa lógica tende a invisibilizar os efeitos das desigualdades estruturais, deslocando a responsabilidade para o sujeito.

A análise das representações de gênero e raça nos livros didáticos permite, portanto, evidenciar como essas desigualdades são reproduzidas no plano simbólico. A recorrente associação de personagens masculinos a atividades que envolvem cálculo, tomada de decisão e resolução de problemas, bem como a presença reduzida ou estereotipada de personagens femininas e negras, contribui para a construção de um imaginário no qual determinados grupos são associados à produção do conhecimento e outros são posicionados em lugares periféricos.

Além disso, a utilização de categorias como “raça não definida” pode operar como um mecanismo de neutralização aparente, que, na prática, reforça a centralidade da branquitude como padrão implícito. Ao não explicitar marcadores raciais, o material didático não elimina a questão racial, mas a desloca para o campo do não dito, permitindo que o imaginário social preencha essa ausência com referências hegemônicas.

Dessa forma, a análise do livro didático, à luz da interseccionalidade, possibilita compreender como gênero, raça e outros marcadores sociais se articulam na produção de representações que influenciam a construção de identidades e expectativas no contexto escolar. Essa abordagem permite avançar para além de uma leitura descritiva dos materiais, possibilitando identificar os mecanismos pelos quais as desigualdades são reproduzidas e, potencialmente, tensionadas no processo educativo.

Ao mobilizar esse conjunto teórico, o presente estudo busca fornecer instrumentos analíticos capazes de sustentar a leitura crítica dos dados empíricos, contribuindo para o debate sobre o papel da educação matemática na reprodução ou no enfrentamento das desigualdades sociais no contexto brasileiro.

A invisibilização de mulheres negras na ciência não decorre da inexistência dessas trajetórias, mas de processos históricos de apagamento que operam tanto no plano institucional quanto no simbólico. No contexto brasileiro, diversas pesquisadoras têm produzido conhecimento nas áreas de matemática, ensino de ciências e campos correlatos, ocupando posições em universidades e centros de pesquisa. No entanto, essas trajetórias raramente são incorporadas aos currículos escolares ou aos materiais didáticos, o que contribui para a manutenção de um imaginário científico restrito.

Nesse sentido, a sistematização de algumas dessas trajetórias permite evidenciar que a ausência de representatividade não é

natural, mas construída. O quadro a seguir apresenta pesquisadoras negras brasileiras que atuam em áreas relacionadas à matemática e às ciências exatas, destacando sua inserção institucional e suas contribuições para o campo científico.

Quadro 1 - Cientistas negras brasileiras nas áreas de matemática e ciências exatas

Nome	Área de atuação	Instituição / vínculo	Contribuições principais
Eliza Maria Ferreira Veras da Silva	Matemática	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Primeira mulher negra a obter doutorado em matemática no Brasil; atuação em álgebra e formação de pesquisadores
Katemari Diogo da Rosa	Física / Ensino de Ciências	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Pesquisa sobre ensino de ciências com enfoque em raça, gênero e interseccionalidade
Bárbara Carine Soares Pinheiro	Ensino de Ciências / Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Produção sobre ciência, negritude e currículo; debate sobre presença negra nas ciências
Sônia Guimarães	Física aplicada	Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)	Primeira mulher negra doutora em física no Brasil; atuação em semicondutores e formação científica
Nina da Hora	Computação / Tecnologia	Pesquisadora e divulgadora científica	Atua em tecnologia, dados e inclusão racial nas ciências; difusão científica e crítica tecnológica
Joana D'Arc Félix de Souza	Química / Pesquisa tecnológica	Pesquisadora independente (parcerias acadêmicas)	Desenvolvimento de tecnologias com resíduos industriais; atuação em inovação científica
Denise Alves Fungaro	Química ambiental	Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)	Pesquisa em sustentabilidade e materiais; atuação científica consolidada
Vivian Miranda	Astrofísica	Universidade Stony Brook (formação brasileira)	Pesquisa em cosmologia e astrofísica; trajetória acadêmica internacional

Fonte: Elaborada pelas autoras e autor (2025).

A análise desse conjunto evidencia que a produção científica de mulheres negras no Brasil se distribui em diferentes áreas e instituições, incluindo universidades federais, institutos de pesquisa e espaços de divulgação científica. No entanto, a não incorporação dessas trajetórias aos materiais didáticos contribui para a

reprodução de um imaginário no qual a ciência permanece associada a um sujeito universal abstrato. A interseccionalidade, nesse contexto, permite compreender que essa invisibilização não se dá apenas por gênero ou raça isoladamente, mas pela articulação entre esses marcadores, produzindo formas específicas de exclusão no campo científico e educacional.

METODOLOGIA

Considerando a importância da representatividade e da inclusão no contexto educacional, este estudo realizou uma pesquisa bibliográfica articulada à análise de material didático, com o objetivo de examinar a abordagem da diversidade de gênero e raça nos livros didáticos de matemática selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2024/2027), utilizados na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC.

A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, uma vez que não se concentrou na mensuração de dados numéricos, mas na análise dos significados, valores, representações e construções simbólicas presentes no material investigado, conforme proposto por Maria Cecília de Souza Minayo (2009). Nesse sentido, o estudo privilegiou a compreensão das representações de gênero e raça no livro didático enquanto fenômeno socialmente construído.

A abordagem qualitativa adotada fundamentou-se também nas contribuições de John W. Creswell (2007), que compreende esse tipo de investigação como orientado por perspectivas interpretativas, construtivistas e, em determinados casos, por enfoques críticos voltados à transformação social. A coleta de dados ocorreu a partir da identificação de elementos emergentes no material analisado, com vistas à construção de categorias interpretativas.

Reconhecendo que as imagens, narrativas e situações-problema presentes nos livros didáticos podem reproduzir ou tensionar estigmas sociais, a abordagem qualitativa permitiu um aprofundamento analítico de caráter interpretativo, voltado à compreensão das formas pelas quais tais representações são construídas e articuladas no material.

As etapas da pesquisa foram organizadas da seguinte forma:

- a. seleção do livro didático de matemática adotado no âmbito do PNLD 2024/2027 na rede municipal de Florianópolis;
- b. reconhecimento da estrutura do material e de sua organização interna;
- c. identificação dos grupos sociais representados nas ilustrações e situações-problema;
- d. análise dos conteúdos presentes nos exemplos, exercícios e narrativas do livro didático.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (2021), entendida como um conjunto de procedimentos que possibilitam a descrição sistemática e a interpretação das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos acerca das condições de produção e circulação dos discursos.

A aplicação da análise de conteúdo possibilitou a identificação de padrões recorrentes nas representações de gênero e raça, bem como a organização dos dados em categorias analíticas, considerando tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos das ocorrências identificadas.

A pesquisa apresentou limitações relacionadas ao recorte empírico adotado, uma vez que a análise concentrou-se em um único

material didático e em um período específico de vigência do PNLD. Essa delimitação restringiu a possibilidade de generalização dos resultados, mas permitiu um aprofundamento analítico consistente, configurando-se como um estudo exploratório que pode subsidiar investigações futuras em outros contextos educacionais.

CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo concentrou-se na análise do livro didático de matemática utilizado na rede municipal de ensino de Florianópolis no âmbito do PNLD 2024/2027. A investigação focalizou especificamente o material destinado ao 6º ano do Ensino Fundamental II, considerando suas particularidades pedagógicas e seu papel na organização do ensino nos anos finais da educação básica.

A escolha desse recorte justificou-se pelas características desse momento escolar, compreendido como uma fase de transição marcada pela ampliação do nível de abstração dos conteúdos e pela especialização das áreas do conhecimento, conforme discutido por Edda Curi (2005). Nesse período, intensificam-se também os processos de construção identitária dos estudantes, o que torna as representações presentes nos materiais didáticos particularmente relevantes.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

O corpus da pesquisa foi constituído pelo livro didático de matemática adotado pelas escolas municipais de Florianópolis para o 6º ano do Ensino Fundamental II, no âmbito do PNLD 2024/2027. A análise foi realizada pela pesquisadora, com acompanhamento e orientação acadêmica do docente responsável.

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio da leitura sistemática das situações-problema, ilustrações e exemplos presentes no livro didático. A análise dos dados ocorreu com o auxílio de quadros e tabelas, que permitiram a organização das informações e a identificação de padrões relacionados às representações de gênero e raça no material analisado

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa circunscreve sua análise ao livro didático adotado pela rede municipal de ensino de Florianópolis no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o período de 2024 a 2027. Tal delimitação metodológica justifica-se pela necessidade de uma investigação aprofundada e viável, considerando as restrições temporais e o escopo do estudo, além de garantir a atualidade e a pertinência dos dados analisados.

A escolha da rede municipal de Florianópolis permite uma análise contextualizada, levando em conta as especificidades curriculares e socioculturais locais. Ademais, o recorte temporal correspondente ao PNLD 2024-2027 permite examinar materiais didáticos em uso efetivo nas salas de aula, o que confere maior relevância empírica aos resultados. Essa abordagem viabiliza uma análise detalhada dos conteúdos, das representações visuais e das situações-problema presentes no livro didático, fornecendo uma base consistente para a discussão acerca da representatividade de gênero e raça no ensino da Matemática.

O LIVRO DIDÁTICO

As escolas municipais de Florianópolis integram o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), regulamentado pelos Decretos 12.021/2024 e 9.099/2017, cujo objetivo é assegurar a distribuição e o uso de materiais didáticos nas escolas públicas brasileiras durante um período de vigência de quatro anos. O programa resulta de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e constitui um dos principais instrumentos de política pública para a garantia do acesso a materiais pedagógicos. A parceria teve seu lançamento em julho de 1985 conforme mostra a linha do tempo apresentada na Figura 1:

Figura 1 - Linha do tempo PNLD



Fonte: a autora, 2025.

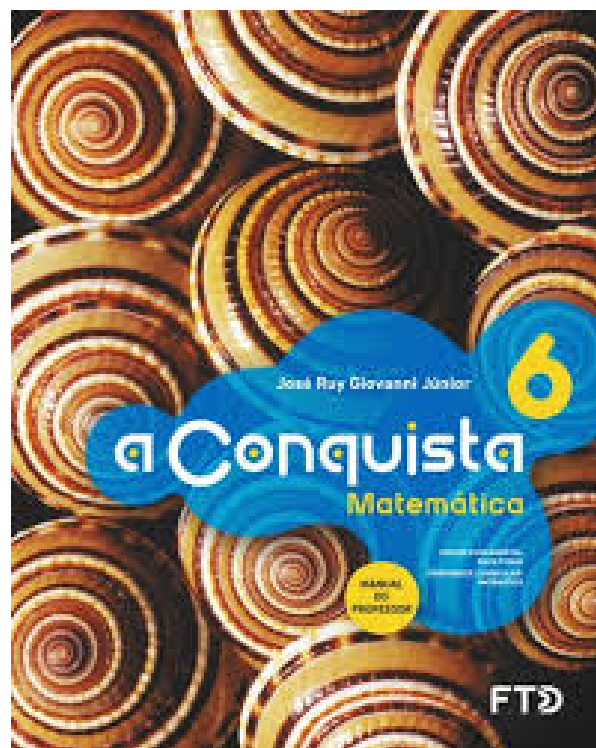
No município de Florianópolis, o processo de escolha dos livros didáticos referentes ao PNLD 2024/2027 ocorreu ao final do ano letivo de 2023, durante reuniões de formação continuada organizadas por área do conhecimento. Na disciplina de Matemática, a coleção selecionada para os anos finais do Ensino Fundamental foi *A Conquista da Matemática*, cujo autor principal é José Ruy Giovanni Jr., com a colaboração de outros autores, como Benedicto Castrucci. A coleção é publicada pela Editora FTD.

Considerando o objetivo deste estudo, a análise concentra-se no livro didático utilizado no 6º ano do Ensino Fundamental II, etapa inicial dos anos finais, buscando identificar como se configuram as representações de gênero e raça ao longo do material e de que modo essas representações dialogam — ou entram em dissonância — com os princípios de equidade e diversidade previstos nos documentos normativos da educação brasileira.

O LIVRO DIDÁTICO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

O livro *A Conquista da Matemática*, adotado para o 6º ano do Ensino Fundamental II (Fig. 2), apresenta sua organização curricular alinhada às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No manual do professor, os conteúdos são distribuídos ao longo do ano letivo, organizados em capítulos que podem ser trabalhados por bimestres ou trimestres, conforme o planejamento pedagógico da rede.

Figura 2 - Capa do L.D. utilizado no 6º ano



Fonte: arquivo dos autores, 2025.

A análise do material revela que a primeira representação visual apresentada aos estudantes, ao abrir o livro, é a imagem de uma aldeia de povos originários, conforme mostra a Figura 3. Embora essa escolha esteja formalmente alinhada a dispositivos legais, como o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como às competências gerais da BNCC e aos objetivos do PNLD, uma leitura crítica permite problematizar os limites dessa representação. Observa-se que a imagem privilegia um recorte específico de raça e gênero, marcado predominantemente pela figura masculina, o que indica que essa inclusão inicial não se sustenta de forma consistente ao longo do material.

Figura 3 - Foto de uma aldeia dos povos originários

Fonte: arquivo dos autores, 2025.¹

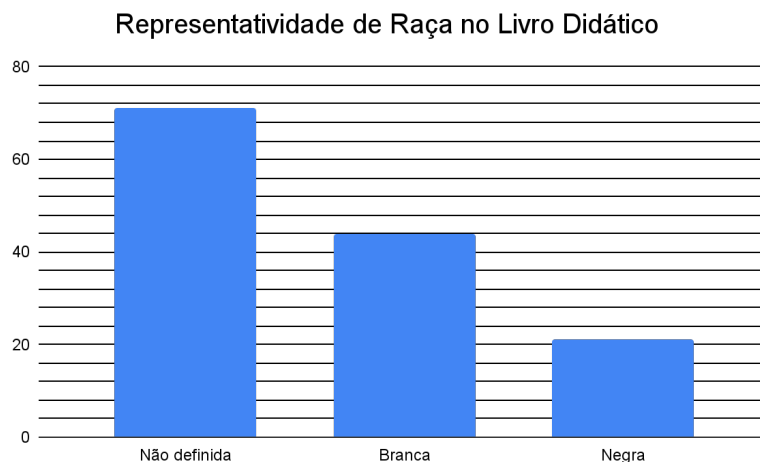
De modo geral, a análise das situações-problema, ilustrações e exemplos distribuídos nos capítulos evidencia que a maior parte das representações raciais enquadra-se na categoria “Não definida”. Essa categoria corresponde aos casos em que não há marcadores visuais ou textuais explícitos de raça, sendo os personagens identificados apenas por nomes próprios. Embora possa sugerir uma aparente neutralidade, essa ausência de marcadores opera, na prática, como um dispositivo de apagamento racial, uma vez que tende a reafirmar a hegemonia do sujeito branco como referência universal.

1

Imagem retirada da p. 12 do L.D. A resolução da imagem foi melhorada com o uso de IA para fins ilustrativos. As características originais de cor, forma e conteúdo da figura foram mantidas.

A análise da representatividade racial no Livro Didático (L.D.) presente na Figura 4 revela uma disparidade nas categorias observadas, apresentando uma concentração expressiva na categoria *Não definida*, com 71 ocorrências, volume esse que ultrapassa o dobro da categoria *Negra* (21 ocorrências). A categoria *Branca* está numa posição intermediária, com 44 ocorrências. Numericamente, a representatividade negra atinge menos de um terço (29,6%) do total de figuras com raça definida. Essa hegemonia da indeterminação atua como um mecanismo de invisibilidade. Em vez de confrontar o racismo estrutural através da visibilidade positiva, o material analisado permite que o 'não dito' seja interpretado pelo imaginário social que tende a embranquecer o que não é explicitamente nomeado.

Figura 4 - Gráfico sobre a representatividade de raça no L.D.

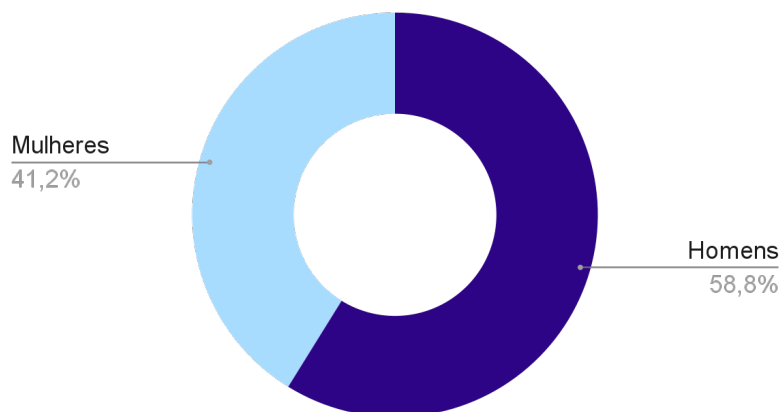


Fonte: a autora, 2025.

De acordo com o PNLD, os critérios de avaliação pedagógica exigem que as obras promovam positivamente a imagem de diferentes grupos étnico-raciais e sociais (BRASIL, 2021). Contudo, os dados levantados indicam uma indefinição racial que contraria tais critérios. Além disso, ela não ocorre de maneira aleatória. Ao contrário, ela se articula frequentemente ao gênero masculino, reforçando a centralidade do homem como protagonista do conhecimento matemático.

Em relação aos marcadores de gênero, apresentados na Figura 5, os resultados revelam uma predominância significativa de personagens masculinos (58,8%), não apenas em termos quantitativos, mas sobretudo na ocupação de papéis associados à racionalidade, à resolução de problemas e ao protagonismo intelectual. As personagens femininas, quando presentes, tendem a aparecer em contextos mais passivos ou vinculados a atividades domésticas e cotidianas, o que reforça estereótipos historicamente construídos sobre os papéis de gênero.

Conforme ilustrado na Figura 5 é possível verificar a disparidade quantitativa onde a representação masculina atinge 58,8% frente a apenas 41,2% de figuras femininas. Sob a ótica dos editais do PNLD, nota-se um distanciamento das diretrizes que exigem a promoção da equidade e a ausência de preconceito de gênero. No entanto, a prevalência de mais de 17 pontos percentuais entra em conflito com os princípios éticos estabelecidos pela LDB - Lei nº9.394/96, sugerindo um currículo oculto que reproduz a estrutura patriarcal da sociedade, dificultando a igualdade e o reconhecimento identitário plural dentro do espaço escolar.

Figura 5 - Gráfico sobre a representatividade de gênero no L.D.**Representação de Gênero No L.D.**

Fonte: a autora, 2025.

Conforme observa Moraes (2015), as ilustrações não são neutras:

quanto às representações de gênero, especificamente, viram-se algumas características que são representadas ou valorizadas nas ilustrações dos livros didáticos analisados, reforçando ideias sobre o que é “ser feminino” ou “ser masculino” para uma sociedade em dado momento histórico (Moraes, 2015, p.98).

No material analisado, este tipo de construção binária e desigual reforça o estereótipo de que as áreas de ciências exatas são predominantemente ocupadas por uma raça e gênero específico, ou seja, homens brancos. E assim temos uma estrutura que marginaliza as meninas de todas as raças, principalmente a população negra que tem suas representações flutuando entre o apagamento e as sub-representações de espaços de prestígio acadêmico.

Além desses marcadores, durante a verificação é possível encontrar algumas representações que buscam refletir a pluralidade

social, como exemplificado nas Figuras 6 e 7. No entanto, a diversidade surge mais como exceção do que como princípio pedagógico transversal, visto que essas ocorrências aparecem de forma isolada e não se configuram como uma diretriz estruturante do material.

Figura 6 - Desenho de cinco crianças sentadas numa mesa circular



Fonte: arquivo dos autores, 2025.²

O contato com a diversidade está diretamente ligado aos princípios norteadores da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei nº 9.394/96) no Art. 3º estabelece que o ensino será ministrado com base no respeito à liberdade e apreço à tolerância, sendo assim firmando a necessidade de uma abordagem inclusiva e plural. Além disso, as diretrizes do PNLD reforçam que o livro didático deve estar isento de preconceitos e deve colaborar com a construção de uma sociedade não discriminatória.

2

Imagem retirada da p. 192 do L.D. A resolução da imagem foi melhorada com o uso de IA para fins ilustrativos. As características originais de cor, forma e conteúdo da figura foram mantidas.

Figura 7 - Desenho representando pessoas numa praça de alimentação

Fonte: arquivo dos autores, 2025.³

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por sua vez, reforça essa premissa ao incluir a valorização da diversidade como um dos fundamentos pedagógicos, com orientações para que os currículos possam contemplar a dimensão cultural, social e identitária dos estudantes promovendo atitudes de respeito às diferenças. Contrariamente, os resultados desta pesquisa indicam que tais princípios não se concretizam de maneira consistente no material didático de Matemática utilizado no 6º ano do Ensino Fundamental II.

Dessa forma, os dados analisados permitem afirmar que o livro didático, ao privilegiar representações masculinas e racialmente indefinidas, contribui para a reprodução de desigualdades simbólicas no ensino da Matemática. Essa dinâmica atua como um fator

3

Imagem retirada da p. 269 do L.D. A resolução da imagem foi melhorada com o uso de IA para fins ilustrativos. As características originais de cor, forma e conteúdo da figura foram mantidas.

limitante para a construção de identidades matemáticas diversas e plurais, especialmente em um momento escolar marcado por intensos processos de formação identitária, como é o caso do início dos anos finais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o livro didático de Matemática do 6º ano do Ensino Fundamental II não se configura apenas como uma ferramenta curricular, mas assume um papel central na legitimação de valores, validando a pluralidade social e cultural e deste modo, preparando o estudante para o convívio em sociedade. Ao mediar o processo de ensino-aprendizagem, esse material participa ativamente da formação cidadã dos estudantes, conforme preconiza o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, ao afirmar que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Para que esse desenvolvimento seja efetivamente pleno, é imprescindível que os estudantes se reconheçam nos materiais que estruturam sua trajetória escolar.

Contudo, os dados coletados revelam uma dissonância significativa entre o projeto de sociedade inclusiva defendida pelos marcos legais da educação brasileira e a materialidade do livro didático investigado. A predominância da categoria racial "*Não definida*" não pode ser interpretada como neutralidade, mas como um mecanismo simbólico que reforça hierarquias raciais e de gênero historicamente consolidadas. Essa ausência de marcadores explícitos contribui para a manutenção do estereótipo de que as disciplinas da área de ciências exatas são espaços predominantemente ocupados por homens brancos, marginalizando meninas de todas as raças, especialmente estudantes negras.

Tal configuração é particularmente problemática no contexto do Ensino Fundamental II, período marcado por intensos processos de construção identitária. Conforme destacado pela BNCC, durante esse ciclo a criança e o adolescente vivenciam transformações profundas nas relações interpessoais e intrapessoais. A escola e seus materiais pedagógicos, portanto, são agentes centrais na leitura de mundo, projetos de vida e sentidos de pertencimento. Neste sentido, a baixa representatividade de gênero e raça no livro didático atua como um fator limitante para o reconhecimento de si e para a projeção de futuros possíveis por parte de grupos historicamente marginalizados.

Em relação às representações de gênero, a análise evidenciou que embora haja em alguns momentos uma aparente busca por paridade numérica, o conteúdo qualitativo ainda reserva às personagens femininas papéis mais passivos e menos associados ao protagonismo intelectual. Conforme destacado por Moraes (2015), as ilustrações reforçam construções históricas sobre o que é esperado de cada gênero, naturalizando a associação das ciências exatas com o universo masculino e branco.

Essa lógica dialoga com o conceito de imperialismo na Matemática, discutido por Oliveira, Silva e Neto (2024). Os autores destacam que é necessário desnaturalizar os sentidos que estruturam esse campo para que assim possa ser concebido a ideia de “outras matemáticas”. Atualmente temos um modelo que marginaliza as estudantes negras e cria barreiras para o crescimento científico dessas jovens. Ao excluir ou silenciar corpos dissidentes, em especial os corpos de mulheres negras, a Matemática deixa de operar como ferramenta emancipatória e passa a atuar como instrumento de manutenção de uma hegemonia branca e masculina, contrariando o Art. 3º, inciso III, da LDB, que estabelece o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas como princípio da educação nacional.

As falhas identificadas tornam-se ainda mais expressivas quando se considera o público-alvo do material analisado. A não

valorização da diversidade de forma equitativa compromete o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, conforme previsto no artigo 3º, inciso I, da LDB. Quando uma menina negra não se reconhece como potencial produtora de conhecimento científico, o ambiente escolar deixa de cumprir sua função social de enfrentamento das desigualdades históricas.

O estudo demonstrou que a prevalência da raça "*Não definida*" não constitui uma falha meramente técnica, mas configura-se como uma barreira pedagógica que colide com o artigo 3º, inciso XII, da LDB, que exige a consideração da diversidade étnico-racial. A ausência de marcadores explícitos e positivos leva estudantes a preencherem simbolicamente essa lacuna com o padrão hegemônico vigente, geralmente associado à branquitude, silenciando outras identidades, como as negras e indígenas.

A diferença entre os dados apresentados no gráfico de distribuição racial e as diretrizes do PNLD apresentam a informação que embora o livro didático atende formalmente às leis ele é falho nas aplicações práticas. De um lado temos a Constituição Federal e a LDB defendendo o pluralismo e às condições igualitárias, o gráfico presente neste artigo demonstra que ter uma raça *Não Definida* serve na verdade para manter uma situação existente. Isso porque, a ausência de marcadores de forma explícita e positiva levam as crianças e adolescentes a preencher essa lacuna com o padrão existente, ou seja, quando não temos os marcadores visuais ou nominal de raça essa lacuna é preenchida pela raça branca, o que silencia e marginaliza outras etnias, como negros e indígenas.

A alta incidência de personagens sem raça definida - frequentemente associados ao gênero masculino - opera como um dispositivo de segregação simbólica. Tal dinâmica contraria os fundamentos pedagógicos da BNCC, que orientam a valorização das diversas dimensões culturais, sociais e identitárias dos estudantes,

podendo, deste modo, impactar negativamente no interesse, na permanência e no êxito de grupos minorizados no sistema educacional.

Dessa forma, superar a lógica de uma Matemática branca e masculina exige uma revisão crítica dos materiais didáticos curriculares, de modo que a diversidade étnico-racial e de gênero seja tratada como elemento estruturante e não como exceção ou paliativo. Considerando uma sociedade cujas escolhas são políticas, as omissões identificadas não são meramente neutras: elas produzem silenciamentos e reforçam desigualdades. O material didático utilizado não pode ser ferramenta de opressão e de reprodução para marginalizar corpos e identidades.

Conclui-se, portanto, que a contemplação das minorias sociais no material didático se torna uma exigência ética, pedagógica e legal para que as aspirações dos estudantes não sejam limitadas pela ausência de representação. Para que a educação cumpra seu papel constitucional de promover o desenvolvimento pleno, é necessário que a diversidade esteja presente não somente como uma imagem isolada de uma aldeia, mas sim de forma contínua, crítica e afirmativa em cada página do livro didático. Deste modo, estudantes de todas as raças e gêneros podem se reconhecer como protagonistas da história, da ciência e da produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linha do tempo: PNLD.** Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld/linha-do-tempo>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).** Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld/programa-nacional-do-livro-e-do-material-didatico-pnld>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. **Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 1-12, 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23934>. Acesso em: 1 dez. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURI, Edda. **A matemática e os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: análise da necessária relação entre o conhecimento matemático e os processos de ensino e aprendizagem.** 2005. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22092005-141652/publico/TeseEddaCuri.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A Matemática e a exclusão social.** Revista de Educação Matemática, São Paulo, v. 16, n. 22, p. 7-17, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HEMPEL, Carl Gustav. Filosofia da ciência natural. Tradução de Plínio Sussekind Rocha. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LIMA, Michelle Fernandes. **A condição feminina em O Segundo Sexo, de Simone de Beauvoir.** Revista Ártemis, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 183–195, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/40866>. Acesso em: 10 mar. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de; SILVA, Ariane Franco Lopes da. **Representações de gênero em livros didáticos: imagens e seus sentidos.** 2015. 112 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/704>. Acesso em: 1 dez. 2025.

OLIVEIRA, Thays Alves de; SILVA, Daniele Costa; NETO, Vanessa Franco. **Não há neutralidade: que Matemática é essa que utilizamos? In:** SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9, 2024. Anais [...]. [S. l.]: SBEM, 2024. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/eventos/index.php/sipem/article/view/460/468>. Acesso em: 1 set. 2025.

PATROCÍNIO, Luana Beatriz *et al.* **Mulheres na ciência: trajetórias, lutas e conquistas.** Caderno Espaço Feminino, Uberlândia, v. 33, n. 1, p. 418–441, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/56137>. Acesso em: 10 mar. 2026.

ROEHRIG, Sílvia Aparecida Guarnieri; CAMARGO, Sérgio. **A natureza da ciência e o ensino de ciências: aproximações e distanciamentos.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 117–136, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4235>. Acesso em: 10 mar. 2026.

SILVA, Julia Gabriele; MARTINS, Maria Ednéia. **Gênero e Matemática, o que tem a ver?: um mapeamento sobre os estudos de gênero na Educação Matemática.** 2023. 85 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/1ac1bcf1-8b73-48b0-8568-9c3ef843dbc0>. Acesso em: 1 set. 2025.

SOUSA, Maria de Fátima Lima de. **Livro didático de Matemática: ideologia, cultura e poder.** Curitiba: Appris, 2023

6

Wendell Siqueira Marinho

Suely Gonçalves de Souza

Wellivan Pereira Caixeta

Kameliana Martins Cândido Caixeta

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL:

**ENTRE A NORMATIZAÇÃO LEGAL
E A MATERIALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.6)

RESUMO

O presente artigo analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil a partir das políticas educacionais contemporâneas, com ênfase nas reformas orientadas por princípios neoliberais e suas implicações na efetivação do direito à educação. Parte-se do reconhecimento da EJA como direito assegurado pela Constituição de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como pelas metas do Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos em nível estadual e municipal. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em análise documental e bibliográfica, articulando legislação educacional, dados estatísticos e literatura especializada. A análise evidencia a existência de um descompasso entre o plano normativo e sua implementação concreta, manifestado na precariedade da infraestrutura, na insuficiência de políticas de permanência e na redução das matrículas na modalidade. Discute-se, ainda, a reconfiguração das políticas educacionais no contexto neoliberal, marcada pela ampliação de parcerias com o setor privado e pela mercantilização da formação docente. Conclui-se que, embora haja avanços no reconhecimento legal da EJA, a efetivação desse direito permanece limitada por contradições estruturais, exigindo maior articulação entre investimento público, organização pedagógica e compromisso político.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; políticas educacionais; neoliberalismo; Plano Nacional de Educação; direito à educação.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil configura-se como uma modalidade diretamente vinculada às desigualdades históricas que estruturam o acesso à educação no país. O reconhecimento da educação como direito social, consolidado na Constituição Federal de 1988, estabelece a obrigação do Estado em garantir a escolarização a todos os cidadãos, incluindo aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada adequada. No entanto, a existência desse marco legal não assegura, por si só, a efetivação do direito à educação, evidenciando a necessidade de analisar as condições concretas de implementação das políticas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse direito ao incluir a EJA como modalidade da educação básica, destacando a necessidade de adequação curricular e metodológica às especificidades do público atendido. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece metas e estratégias voltadas à ampliação do acesso, à erradicação do analfabetismo e à melhoria da qualidade da educação, atribuindo responsabilidades aos diferentes entes federativos. No entanto, a análise das políticas educacionais revela que a existência de diretrizes normativas não garante sua materialização, sendo recorrente a distância entre o que é previsto nos documentos oficiais e o que se verifica na realidade educacional.

No contexto das reformas educacionais contemporâneas, observa-se a crescente influência de orientações neoliberais na formulação e implementação das políticas públicas, o que se expressa na valorização de modelos gerenciais, na ampliação de parcerias com o setor privado e na reconfiguração do papel do Estado. Esse movimento impacta diretamente a EJA, na medida em que redefine prioridades, estratégias e formas de organização da educação, muitas

vezes deslocando o foco da formação integral para a adaptação às demandas do mercado de trabalho.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender de que maneira as políticas educacionais, especialmente aquelas orientadas por princípios neoliberais, têm incidido sobre a Educação de Jovens e Adultos e quais são suas implicações para a efetivação do direito à educação. A partir dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre normatização legal e implementação das políticas educacionais voltadas à EJA, considerando seus desdobramentos em nível nacional, estadual e municipal, com ênfase no estado de Goiás e no município de Goiânia.

Para tanto, o estudo fundamenta-se em análise documental e bibliográfica, articulando legislação educacional, planos de educação e dados estatísticos produzidos por órgãos oficiais, como IBGE e INEP, além de contribuições teóricas que discutem políticas educacionais e formação docente. A relevância do estudo reside na possibilidade de evidenciar as contradições presentes na implementação das políticas públicas, contribuindo para o debate sobre os desafios da EJA no Brasil e para a construção de uma educação que ultrapasse a dimensão formal do direito, garantindo sua efetivação concreta.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E REFORMAS EDUCACIONAIS COM IMPLICAÇÃO NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como um direito de todos e um dever do Estado, abrangendo a EJA como uma forma de reparação educacional para aqueles que não tiveram

acesso ou continuidade de estudos na idade adequada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, reforça esse direito ao estabelecer normas gerais para a educação básica, incluindo a EJA, destacando a necessidade de adequação curricular e metodológica para atender às especificidades do público atendido. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Planos Estaduais de Educação, como o Plano Estadual de Educação de Goiás, definem metas e estratégias para ampliar o acesso e melhorar a qualidade da EJA, com foco na universalização do ensino e na redução das desigualdades educacionais.

No cenário brasileiro, a regulação da educação é realizada por meio de uma série de normas que estabelecem os objetivos gerais e a orientação para o processo educativo, dando especial relevância à Constituição Brasileira de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Por essas normas, a educação básica é assegurada a todos com princípios estabelecidos para o processo de ensino no país. Segundo Machado e Rodrigues (2015), embora a formação de professores crie alguns mecanismos nos quais se reflete que as leis estão distantes da realidade dentro de uma sala de aula, é indispensável perceber que o trabalho dos educadores é diretamente condicionado por essas normas.

Cury (2002) complementa essa discussão revelando que as contradições legais expressam uma luta implícita por uma educação mais democrática e inclusiva. Essa extensão na luta seria ainda justificada pela progressão da educação acima do nível fundamental, como efeito das aspirações por igualdade de oportunidades e condições sociais, conforme indicado por Cury. A implementação do Artigo 9º da LDB 9394/96 trouxe à tona a necessidade de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), um plano decenal, conforme mandado pelo Artigo 87, deliberadamente intitulado Década da Educação, que traçou objetivos e diretrizes para o período. O PNE é, portanto, de 2014 a 2024, Lei nº 13.005/2014, sancionando o principal órgão de coordenação do esforço nacional para

universalizar a educação básica em seus diversos entes federativos, em coordenação com a melhoria da qualidade da educação básica e superior para valorizar os profissionais da educação, entre outros fins diversos (BRASIL, 2014).

Dentre as diversas diretrizes do PNE, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está contemplada nas metas 08, 09 e 10, que entre outras coisas visam o nível médio de educação da população de 18 a 29 anos e a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos até o ano de 2024 (BRASIL, 2014). A EJA é vista por Costa (2022) como uma oportunidade marcante para o retorno dos jovens, adultos e idosos à escola, ressaltando que essa estrutura organizacional não se limita à idade, mas inclui, principalmente, fatores econômicos e culturais que condicionam e são predominantemente compostos por trabalhadores oriundos da classe trabalhadora no Brasil.

Para atingir tais metas, o PNE sugere ações, como a criação de programas que estimulem e induzam os alunos a persistirem e concluírem a EJA, além da atualização curricular e da produção de materiais didáticos adequados às necessidades dos alunos adultos. A materialização das metas fixadas para a EJA pela Lei nº 13.005/2014 é de competência dos estados e municípios brasileiros, que devem estar em consonância com as determinações do PNE (BRASIL, 2014). Falando em reflexão educacional, é preciso desenvolver estratégias e criar cenários adequados, garantindo que as condições de aprendizagem sejam adequadas a um público específico.

Assim, ao definir a política educacional em nível nacional, o PNE, determina que União, Estados, Distrito Federal e Municípios devem se unir para atingir os objetivos propostos. É obrigação de cada ente federativo elaborar seus Planos de Educação considerando as realidades locais que lhes são aplicáveis. Seguindo essa linha, no prazo estabelecido de 1 ano após a publicação do PNE, o Estado de Goiás e o Município de Goiânia apresentaram seus respectivos Planos. Isso ocorreu com a aprovação, em nível estadual,

da Lei 18.969/2015, referente ao Plano Estadual de Educação - PEE, e em nível municipal, da Lei 9.606/2015, referente ao Plano Municipal de Educação - PME. Destaque deve ser dado às estratégias propostas pelo PNE, que precisam ser ajustadas e promovidas pelos estados e municípios para que sejam instrumentos válidos para a educação de jovens e adultos.

Na comparação das Metas e Estratégias da Educação de Jovens e Adultos presentes no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação, fica evidente que, embora não siga a mesma estruturação do plano nacional, o plano estadual apresenta conteúdos semelhantes, em que o Estado se compromete a implementar suas estratégias em direção a resultados concretos, dando mais ênfase ao Ensino Médio em detrimento do Ensino Fundamental, uma vez que o compromisso primordial para aquela etapa recai sobre os municípios. As metas estaduais para a EJA no PNE são cumpridas pelo PEE e as metas estabelecidas para esse mesmo nível pelo Plano Municipal de Educação (PME), do qual deriva o PEE, ainda que tenha sido publicado posteriormente (22/07/2015 versus 24/06/2015).

Consultando as diretrizes do PNE e do PME retrospectivamente, é possível verificar que o Município segue as metas nacionais 8, 9 e 10 muito alinhadas, embora na meta 9, que reflete o aumento percentual em relação à população com quinze anos ou mais, o percentual local real fique em um valor menor. Sobre o detalhamento das estratégias, o PME apresenta mais consonância com o PEE. Outro destaque importante é a atenção que o Estado de Goiás dispensa à educação de pessoas privadas de liberdade, maior responsabilidade dessa entidade. Até o momento, foram abertas oito turmas: seis no município de Aparecida de Goiânia, uma em Águas Lindas e outra na cidade de Anápolis (SEDUC, 2022). Nessa perspectiva, o Município de Goiânia tem que assegurar a educação como direito humano e tem que realizar “articulação intersetorial” com o Estado.

O PEE e o PME não contemplam a diversificação curricular para a EJA integrada ao mundo do trabalho em termos teóricos e práticos, como deveria estar claramente explicitado nos “eixos ciência, trabalho, tecnologia e cultura e cidadania, para organizar tempo e espaço pedagógicos que atendam às características desse público”, o que nega um dos principais objetivos da EJA na perspectiva dos interesses capitalistas do Banco Mundial (BRASIL, 2014).

Com relação à profissionalização da gratuidade do ensino público de assistência social, o PME introduz uma meta mínima de 25% e se estende às instituições públicas de assistência social e formação profissional. No momento da consulta aos respectivos relatórios, não foram identificadas escolas de referência com esse tipo de postura. No âmbito municipal, sugere também fomentar parceria com órgãos públicos de saúde e assistência social, além da Justiça Eleitoral, para monitorar o acesso escolar. Essa proposta tornaria a educação EJA em Goiânia perfeita, mas os dados coletados na pesquisa não refletem o grau de implementação dessas estratégias.

O Meta 18 tem como meta aumentar para 12 a média de anos de estudo para a população de 18 a 29 anos. Também recebeu proposta de acréscimos dentro do PME, como a realização de pesquisa anual com jovens, adultos e idosos fora do sistema escolar ou que não concluíram os estudos; fomento de editais públicos para matrícula e frequência por diversos meios de comunicação; disponibilização de salas de aula próximas às residências dos alunos e promoção do atendimento aos filhos dos alunos entre 0 e 12 anos. A maior parte dessas medidas já está sendo implementada na rede municipal oficial de Goiânia, de forma visível com investimentos como carros de som circulando pelos bairros e próximo às unidades de EJA. No entanto, quanto ao acolhimento de crianças, é preciso ressaltar que o entendimento da prefeitura sobre o termo “acolhimento” resulta em crianças sendo acolhidas em sala de aula com o responsável, sem o suporte técnico e pedagógico necessário.

Além disso, o Plano Municipal prevê uma educação especial com foco equitativo, aliada a um currículo que reduz a distância dos estudantes em relação à vida profissional, fomentando e disseminando estudos sobre propostas de fortalecimento da EJA entre as instituições de ensino superior. As negociações para firmar acordos com os empregadores sobre como conciliar a jornada de trabalho com a de estudo também figuram entre as estratégias. É complementar inserir o tema EJA na matriz curricular das IES (GOIÂNIA, 2015).

Dentro das estratégias propostas para o alcance da Meta 9, o PNE prevê a oferta gratuita e continuada de Educação de Jovens e Adultos (EJA) diagnosticada para identificar a demanda e atender essa população. Compreende a oferta de renda aos estudantes, exames para verificação de níveis de alfabetização, além de auxílios complementares, transporte adicional, alimentação e programas de saúde, assistência oftalmológica e óculos gratuitos. Como parâmetro para o atendimento às pessoas privadas de liberdade, ele oficializa as etapas da Educação Básica em duas etapas mediadas por educadores com formação específica, estimulando também ações inovadoras direcionadas a esse público. Além disso, os empregadores são divulgados para incentivar a frequência escolar por meio da promoção de formações tecnológicas junto a diversas entidades; colocam em prática com políticas públicas em atividades recreativas, culturais, esportivas e programas com andragogia.

Em comparação às estratégias do PNE, o PME buscará formar parcerias com a sociedade civil para atender a população analfabeta de 3,3% do município, incluindo assistência odontológica. A pragmática é, portanto, a mesma, exceto em relação ao estímulo a projetos inovadores para EJA, transferência de renda, chamadas públicas e exames para aferição de níveis de alfabetização de jovens e adultos, que não são ações previstas pelo programa.

A Meta 10 do PNE e PME correspondente à Meta 8 do PEE é assegurar 25% das matrículas de EJA na Educação Básica com

educação profissional integrada. Ao mesmo tempo em que o plano nacional implica a continuidade dessa política pública para EJA, ele impõe a um município a responsabilidade de concretizar essa política. Essa modalidade é, inclusive, proposta para ser expandida por meio da implantação de cursos que viabilizem a integração da educação básica e da educação profissional, sempre com uma parceria da Prefeitura de Goiânia com a sociedade civil, que tem amplos benefícios com a ampliação de alternativas ocupacionais para profissionais de baixa escolaridade via educação.

O PNE também prevê a instauração de um programa de reestruturação e aquisição de equipamentos para melhor infraestrutura física, bem como a organização do tempo e espaço de ensino para comportar as características desse público, incentivo ao desenvolvimento de currículos e produção de materiais didáticos, estratégia com a qual o Município se compromete. No entanto, na prática, o que se vê são salas de aula com carteiras baixas, ambientes muito infantis e ausência de recursos didáticos adequados. Há um currículo que só vira documento porque tanto professores quanto alunos encontram dificuldades em seguir o ritmo ou programa proposto.

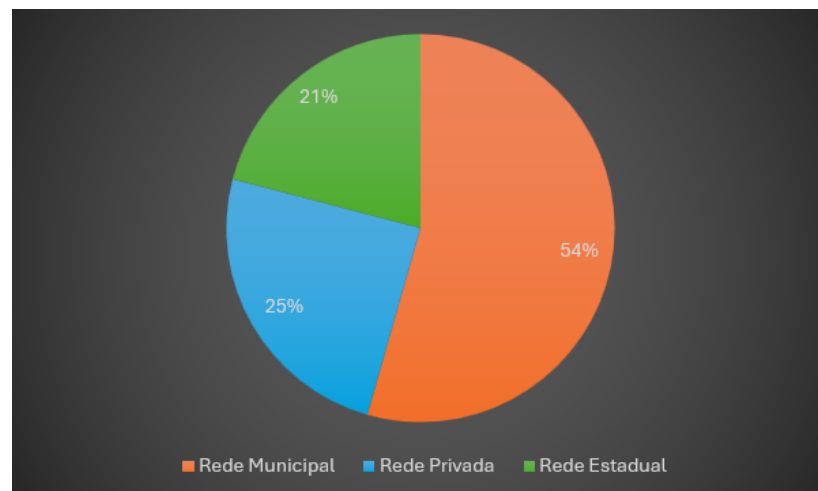
Ambos os documentos analisados têm como medida para atingir o objetivo 10 do PNE a formação e o desenvolvimento contínuo de profissionais que atuem exclusivamente na modalidade EJA, garantida a adesão aos programas nacionais de assistência social e financeira e apoio psicopedagógico aos alunos. O PME, por sua vez, tem como compromisso fazer com que essas políticas nacionais também sejam cumpridas.

As diretrizes do PNE incumbem o INEP de monitorar e acompanhar as metas estabelecidas, bem como publicar bianualmente, nos termos da Lei 13.005/2014, estudos sobre o grau de cumprimento dessas metas. Contudo, observa-se uma descontinuidade nos relatórios desse órgão para os anos 2020 e 2022, o que envolve uma pesquisa, visto que esses documentos eram a principal base de

análise sobre a abrangência e andamento dos objetivos e estratégias propostas pelo PNE, tanto em Goiás quanto em Goiânia.

Estes resultados são apresentados a partir de três Relatórios de Análise de Linha de Base do INEP, mais o 2º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação executado pelo IMB, além da Síntese Técnica do Estado de Goiás sobre o Censo Escolar da Educação Básica 2021 (INEP). Ressalta-se que, no ano de 2021, o Estado de Goiás possuía um total de 4.608 escolas de educação básica. Deste total, 54,1% pertencem à rede municipal, 24,5% são privados e 20,8% são escolas estaduais, conforme evidenciado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição percentual das escolas por nível de dependência da administração - Goiás - 2021

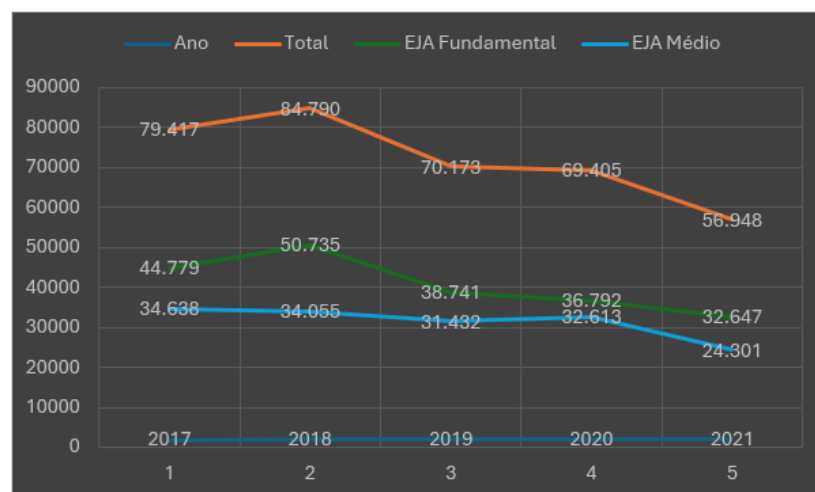


Fonte: Inep/MEC - Elaboração: Coordenação de Divulgação dos Dados do Censo Escolar - Com base no Censo Escolar da Educação Básica (2021).

Conforme os dados mais recentes do INEP, o estado de Goiás apresentou oscilações significativas nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando uma redução de 28,3% entre os anos de 2017 e 2021, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Em relação à EJA do Ensino Médio, registrou-se uma diminuição de 23,64% em 2019, e em 2020, essa queda foi de 11,3%. No que se refere às matrículas da EJA no nível fundamental, observou-se uma queda de 25,5% apenas em 2020. Vale ressaltar que, no ano de 2020, as aulas foram realizadas em formato remoto, o que pode, em parte, explicar a maior diminuição nas matrículas do primeiro nível da EJA.

Gráfico 2 – Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos -
Goiás - 2017-2021



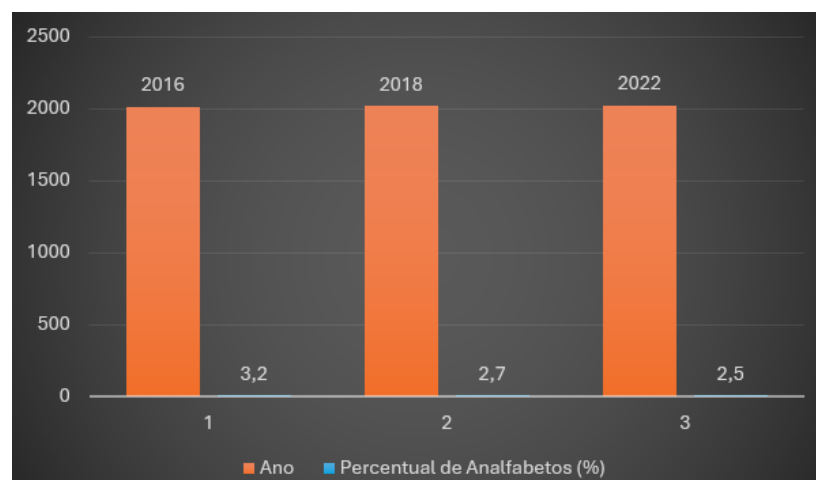
Fonte: Inep/MEC – Elaboração: Coordenação de Divulgação dos Dados do Censo Escolar -
Com base no Censo Escolar da Educação Básica, 2021.

De acordo com a pesquisa, os municípios são responsáveis por 58,0% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nível fundamental, com uma concentração significativa na zona urbana do Estado de Goiás, alcançando um percentual geral de 99,1%. Em contrapartida, a rede estadual abriga 83,1% das matrículas da EJA no nível médio, enquanto a rede privada detém 10,7%. Dessa forma, observa-se um esforço por parte das prefeituras e do estado de Goiás para manter essa modalidade, especialmente nas cidades onde a demanda é maior.

Conforme dados do IBGE de 2016, a taxa de alfabetização em Goiás para indivíduos com mais de 15 anos era de 93,9%, e, em 2018, alcançou 94,1%; isso indica um avanço parcial de 0,2% em relação à meta 8 do PNE, embora ainda esteja longe de atingir o objetivo final até 2024. Nesse contexto, é essencial avaliar políticas efetivas de acesso à EJA, principalmente para a população mais idosa, visto que o ritmo de crescimento não está em consonância com as metas estabelecidas.

Referente à meta 9 do PNE, o município de Goiânia registrou em 2015 um índice de 96,7%. Assim, o objetivo do PME é alcançar 100% de alfabetização de adultos até 2024, superando o analfabetismo absoluto e reduzindo em 50% o índice de analfabetismo funcional. No entanto, ao analisar os dados do INEP, verifica-se que, apesar da vantagem percentual, a realidade da Educação de Jovens e Adultos em Goiânia, conforme o segundo Relatório de Linha de Base de 2018, cresceu de maneira insuficiente e requer um esforço maior para erradicar o analfabetismo absoluto. O percentual de analfabetos era de 3,2% em 2016, caindo para 2,7% em 2018 e, em 2022, atingindo 2,5%, conforme ilustra o Gráfico 3.

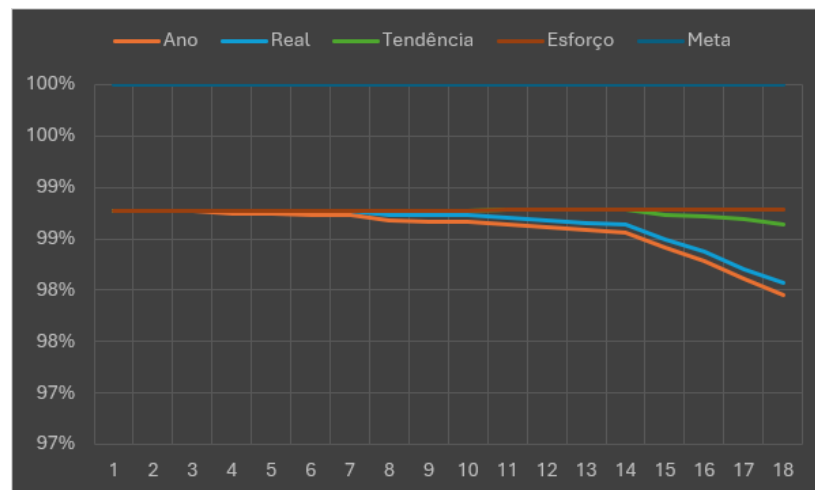
Gráfico 3 – Gráfico percentual de analfabetos em Goiânia em 2016, 2018 e 2022



Fonte: IBGE (2022).

No que diz respeito à Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme indicado na meta 10, os dados do INEP apontam que a maior parte das matrículas se encontra na Rede Privada, com 43,3%, seguida pelas Instituições Federais, que possuem 32,6%, e pela Rede Estadual, com 18,16%. Além disso, observou-se que a educação profissional registrou uma queda nas matrículas de 5,24% entre os anos de 2017 e 2021. O gráfico 4 ilustra o progresso dessa meta no Estado de Goiás, desde 2008 até 2025, evidenciando a quantidade de esforço que ainda é necessária para repensar as estratégias, caso estejam sendo efetivamente implementadas, a fim de que as metas de matrículas sejam realmente atingidas.

Gráfico 4 – Percentual de matrículas de EJA na modalidade integrada à educação profissional



Fonte: 2º Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação/IMB (2019).

O cenário contemporâneo da formação de professores evidencia um afastamento cada vez mais acentuado entre a universidade e os processos de formação continuada voltados à educação básica, movimento que não pode ser compreendido fora do contexto

de disputas ideológicas e de reconfigurações das políticas educacionais. A crítica sistemática às universidades, muitas vezes construída sobre discursos simplistas e carregados de preconceito político, buscou desqualificar sua função social sob acusações de “doutrinação comunista”, expressão que foi amplificada como estratégia de ataque à produção acadêmica crítica. Essa retórica, ao mesmo tempo em que fragiliza a credibilidade institucional, serve de alicerce para o avanço da agenda neoliberal, cuja lógica se assenta na desestruturação dos direitos sociais, atingindo de forma particular o direito a uma formação docente continuada que seja pública, gratuita, laica e socialmente comprometida. Nesse sentido, o discurso de deslegitimação das universidades é, antes de tudo, um mecanismo de controle social que busca esvaziar sua potência transformadora.

Quando se promove o afastamento do pensamento crítico e técnico das universidades em relação aos professores da educação básica, abre-se espaço para a mercantilização desse campo, transformando a formação continuada em produto a ser vendido por institutos privados. Esse processo, além de transferir recursos públicos para o setor empresarial, descaracteriza a formação docente como projeto de Estado e a coloca sob a lógica do mercado. Nesse contexto, resta às universidades resistirem, investindo nos programas de pós-graduação lato e stricto sensu, mantendo-se como polos de produção científica e de formação crítica, em oposição ao caráter utilitarista das iniciativas mercantilizadas. A luta das universidades vai além de garantir sua sobrevivência institucional defendendo um projeto de sociedade que valoriza a emancipação, em claro contraste com as visões neoliberais que reduzem a educação a produto de mercado.

As universidades públicas, ao se manterem como espaços de reflexão e de elaboração teórica crítica, assumem o papel de reserva moral e intelectual diante do avanço das políticas privatizantes. Enquanto governos canalizam recursos para institutos privados, ofertando aos docentes da educação básica cursos rápidos e de baixo rigor acadêmico, legitimam-se formações desqualificadas e

alinhadas a princípios neoliberais, distantes de qualquer compromisso com a emancipação pedagógica. Segundo Freitas e Jobim e Souza (2022), esse modelo aligeirado de formação perpetua a lógica da adaptação e do treinamento, distanciando-se de práticas formativas que reconheçam o professor como sujeito histórico capaz de intervir criticamente na realidade. A contradição, portanto, revela-se de forma aguda: de um lado, as universidades públicas insistem em seu projeto crítico e emancipador; de outro, institutos privados, financiados por verbas públicas e isenções fiscais, difundem uma visão pragmática e utilitarista de docência.

Esse confronto explicita não apenas divergências pedagógicas, mas projetos de sociedade antagônicos. O pacto entre governos e institutos privados, frequentemente sustentado por relações promíscuas e por políticas de isenção fiscal, cria condições desiguais de disputa. Nesse quadro, a universidade pública, que deveria ser a principal responsável pela formação crítica, vê-se obrigada a competir em terreno inclinado, enfrentando barreiras que minam sua capacidade de difusão do projeto emancipatório. Como destaca Nicodemos (2013), o que se coloca em jogo é a disputa entre uma educação voltada à formação cidadã e um modelo voltado à manutenção da ordem vigente, estruturada em torno das necessidades do capital.

A desigualdade dessa disputa torna-se ainda mais evidente quando se observa que as universidades públicas são sustentadas pelos recursos oriundos da arrecadação fiscal, enquanto institutos privados se beneficiam não apenas de isenções tributárias, mas também de investimentos diretos do poder público. Nesse embate, os institutos – como Ayrton Senna, Avisa Lá e Península – ocupam espaços privilegiados, avançando em áreas em que o Estado deveria assegurar protagonismo às instituições universitárias. A crítica de Cordeiro e Bueno (2021) reforça que esse movimento privatizante não apenas compromete a autonomia universitária, mas transforma o campo da formação docente em arena de negócios, onde prevalecem os interesses de grandes grupos econômicos.



No caso específico de Goiás, esse processo assume contornos ainda mais nítidos. O governo estadual, sob a gestão de Ronaldo Caiado, consolidou parcerias estreitas com a Junior Achievement (JA), uma ONG de origem internacional que opera no estado sob a denominação de JA Goiás. O alcance dessa instituição é reforçado pelo apoio de mais de cinquenta empresas privadas, entre as quais se destacam o Grupo Jaime Câmara, a Federação das Indústrias do Estado de Goiás (FIEG), o Flamboyant Shopping e a EBM Incorporadora. Esse entrelaçamento entre poder público e setor privado escancara a lógica neoliberal da educação, em que a formação de professores e a própria política educacional tornam-se reféns dos interesses empresariais. Para Leal e Silva (2022), a expansão dessas parcerias evidencia como a agenda educacional vem sendo cooptada por agentes privados que, sob o discurso de inovação e eficiência, reproduzem desigualdades e reforçam o esvaziamento do papel da universidade pública.

Em síntese, a análise desse cenário revela um embate profundo sobre o sentido da educação no Brasil: de um lado, as universidades públicas, com sua tradição de crítica e produção científica, que resistem em afirmar um projeto emancipatório; de outro, a força crescente de institutos privados, sustentados por isenções fiscais e por alianças políticas, que oferecem formações superficiais e mercantilizadas. Trata-se de uma disputa estrutural, em que a universidade pública enfrenta condições desiguais para prevalecer, mas ainda assim se mantém como guardião da possibilidade de uma educação socialmente referenciada, democrática e transformadora.

Segundo o Censo de 2022, o estado de Goiás apresentava uma taxa de alfabetização de 94,5% para a população de 15 anos ou mais, significando que 5,5% dos goianos ainda eram analfabetos. Ao aproximarmos a lente para o município de Caldas Novas, encontramos um índice superior, de 97,4% de alfabetizados (IBGE, 2023b). Esse diálogo entre o dado estadual e o municipal, longe de indicar uma solução, revela a profundidade das desigualdades

intrarregionais. O desempenho relativamente superior de Caldas Novas em determinados indicadores sociais e educacionais pode estar relacionado a fatores estruturais de sua economia, que se beneficiou do turismo e do setor de serviços como motores de dinamismo local, bem como a políticas públicas municipais voltadas para a melhoria da infraestrutura urbana e da rede escolar. Além disso, aspectos demográficos e sociais, como a redução gradativa do peso do analfabetismo histórico na população, contribuem para criar condições mais favoráveis ao desenvolvimento humano (IBGE, 2022; Rezende; Coscarelli, 2021). No entanto, mesmo neste cenário mais positivo, os 2,6% restantes representam milhares de cidadãos que a escola não alcançou, muitos dos quais pertencem aos grupos mais “subalternizados”, como as pessoas com deficiência, cujas matrículas, como vimos, estão em queda livre.

Em última análise, o mapeamento das reformas e da situação atual da EJA em Goiás e no Brasil revela um esforço contínuo, embora ainda insuficiente, para reparar uma dívida histórica. As políticas públicas e a dedicação de pesquisadores e educadores apontam para um horizonte de inclusão e valorização das trajetórias dos estudantes. Entretanto, enquanto a implementação dessas políticas for minada pela falta de recursos, por uma infraestrutura pedagógica precária e pela ausência de programas consistentes de formação continuada de professores/as, somada a uma visão que oscila entre o assistencialismo e a formação cidadã, os desafios da evasão e da exclusão tenderão a persistir. Assim, a construção de uma EJA justa e acessível para todos depende, fundamentalmente, da superação dessas contradições, transformando o compromisso retórico dos documentos oficiais em investimento político, pedagógico e financeiro real e contínuo.

A análise dos dados de Goiás e Caldas Novas, como visto anteriormente, não apenas revela a persistência de desigualdades educacionais, mas também impõe uma reflexão crítica sobre a natureza das políticas de EJA implementadas. A dissonância entre os

altos índices de recursos básicos de infraestrutura e a carência de espaços pedagógicos formativos, como bibliotecas e laboratórios, é um dado empírico que dialoga diretamente com a teoria freiriana: evidencia uma concepção de educação mais voltada à manutenção e ao assistencialismo do que à promoção da autonomia e da “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p. 32).

A conclusão que emerge dessa análise empírica é que, sem um investimento político e material na dimensão formativa da escola, a EJA corre o risco de perpetuar um ciclo de precarização, preparando para o trabalho, mas falhando em formar para a cidadania plena. Pesquisas como esta, que confrontam os documentos oficiais, as estatísticas e as teorias pedagógicas, são, portanto, indicadores para desvelar as contradições do sistema e para subsidiar a luta por uma EJA que seja, de fato, reparadora e libertadora. Essa luta por uma educação de qualidade para jovens e adultos reflete-se em uma complexa trajetória de legislações, que buscaram, ao longo de décadas, construir um arcabouço jurídico para garantir esse direito.

O marco fundamental dessa trajetória é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, que superou a visão meramente supletiva do passado e consagrou a EJA como uma modalidade da Educação Básica, estabelecendo suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora. A partir desse pilar, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 traduziu o direito em diretrizes curriculares, um momento em que a influência de pensadores como Paulo Freire e Anísio Teixeira se tornou palpável na política pública. A contribuição desses autores não foi meramente teórica; suas ideias sobre uma pedagogia do diálogo, do respeito aos saberes do educando e da conexão da escola com a vida foram instrumentais para que a Resolução defendesse um currículo flexível, modular e centrado nas necessidades dos estudantes.

Anos depois, buscando operacionalizar esse direito de forma mais integrada, surgiram programas específicos como o PROEJA

(Decreto nº 5.840/2006), voltado à articulação da educação profissional com o ensino médio, e o ProJovem (Lei nº 11.692/2008), que unia a elevação da escolaridade à qualificação profissional e a ações de participação cidadã, reconhecendo que a permanência do jovem na escola dependia de uma abordagem multifacetada. A Resolução CNE/CEB nº 3/2010 veio para organizar ainda mais essa operacionalização, estabelecendo normas claras sobre a duração dos cursos, a idade mínima e as formas de certificação, buscando organizar uma modalidade historicamente fragmentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas educacionais e das reformas implementadas na Educação de Jovens e Adultos evidencia que essa modalidade se estrutura em um campo de tensões entre o direito formal à educação e as condições concretas de sua efetivação. Embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenham consolidado a EJA como direito, a materialização desse direito permanece condicionada a fatores estruturais que limitam o acesso, a permanência e a qualidade da oferta educacional.

No âmbito das políticas públicas, o Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos em nível estadual e municipal configuram instrumentos importantes de planejamento e regulação. No entanto, a análise comparativa entre PNE, PEE e PME demonstra que a existência de metas e estratégias não garante sua implementação efetiva. A distância entre o plano normativo e a realidade empírica manifesta-se na insuficiência de infraestrutura, na ausência de diversificação curricular e na limitação de políticas de permanência, evidenciando que a EJA ainda ocupa posição secundária nas prioridades educacionais.

Os dados apresentados sobre matrículas, alfabetização e distribuição da oferta educacional revelam um quadro de avanços pontuais, porém marcados por instabilidade e retração. A redução das matrículas na EJA em Goiás, associada às dificuldades ampliadas no contexto do ensino remoto, indica que a modalidade permanece vulnerável a mudanças conjunturais, sem a consolidação de uma política educacional contínua. Ao mesmo tempo, a persistência de índices de analfabetismo, ainda que reduzidos, confirma que o direito à educação não foi universalizado em sua dimensão concreta.

A análise das políticas de integração entre educação básica e formação profissional, especialmente no âmbito da EJA, demonstra a permanência de uma orientação voltada à inserção no mercado de trabalho. Embora tais políticas ampliem possibilidades de qualificação, elas tendem a restringir a formação a uma dimensão instrumental, limitando o potencial formativo da EJA enquanto espaço de construção da cidadania. A ausência de articulação efetiva entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura, conforme previsto nos documentos oficiais, reforça essa limitação.

No campo da formação docente, a pesquisa evidencia um processo de reconfiguração marcado pela crescente presença de agentes privados na oferta de formação continuada. A substituição de programas públicos estruturados por iniciativas fragmentadas e de baixo rigor acadêmico aponta para a mercantilização da formação docente, deslocando-a de um projeto de Estado para uma lógica de mercado. Esse movimento, ao fragilizar a relação entre universidade e educação básica, compromete a construção de uma formação crítica e consistente para os profissionais da educação.

A análise do caso de Goiás, especialmente das parcerias estabelecidas entre poder público e instituições privadas, evidencia a consolidação de uma agenda educacional alinhada a princípios neoliberais. A inserção de organizações privadas na formulação e implementação de políticas educacionais redefine o papel do Estado,

que passa a atuar como mediador de interesses, transferindo responsabilidades e recursos para o setor empresarial. Esse processo não apenas reconfigura a política educacional, mas também redefine o sentido da formação oferecida aos estudantes da EJA.

Dessa forma, conclui-se que a Educação de Jovens e Adultos permanece como política necessária, porém marcada por contradições estruturais. A efetivação do direito à educação exige a superação da fragmentação das políticas públicas, o fortalecimento da atuação estatal e a construção de um projeto educacional que reconheça os sujeitos da EJA em sua totalidade social. Sem a articulação entre investimento material, organização pedagógica e compromisso político, a modalidade tende a reproduzir as desigualdades que busca superar.

Por fim, a análise reafirma que a EJA constitui espaço estratégico para a disputa de projetos educacionais, sendo fundamental compreender seus limites para avançar na construção de uma educação que não se restrinja à certificação ou à adaptação ao mercado, mas que contribua para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

CORDEIRO, Maria; BUENO, José. Políticas educacionais e formação docente. 2021.

COSTA, Maria. Educação de jovens e adultos no Brasil. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** São Paulo: Cortez, 2002.

COLECHA FABRI, Larissa Tavares; EL TASSA, Khaeja Omani de Macedo. Concepção e humanização do currículo: a abordagem docente na educação especial. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 10, n. 29, p. 59-73, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos; JOBIM E SOUZA, Solange. Formação docente e políticas educacionais. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD).** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2026.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 abr. 2026.

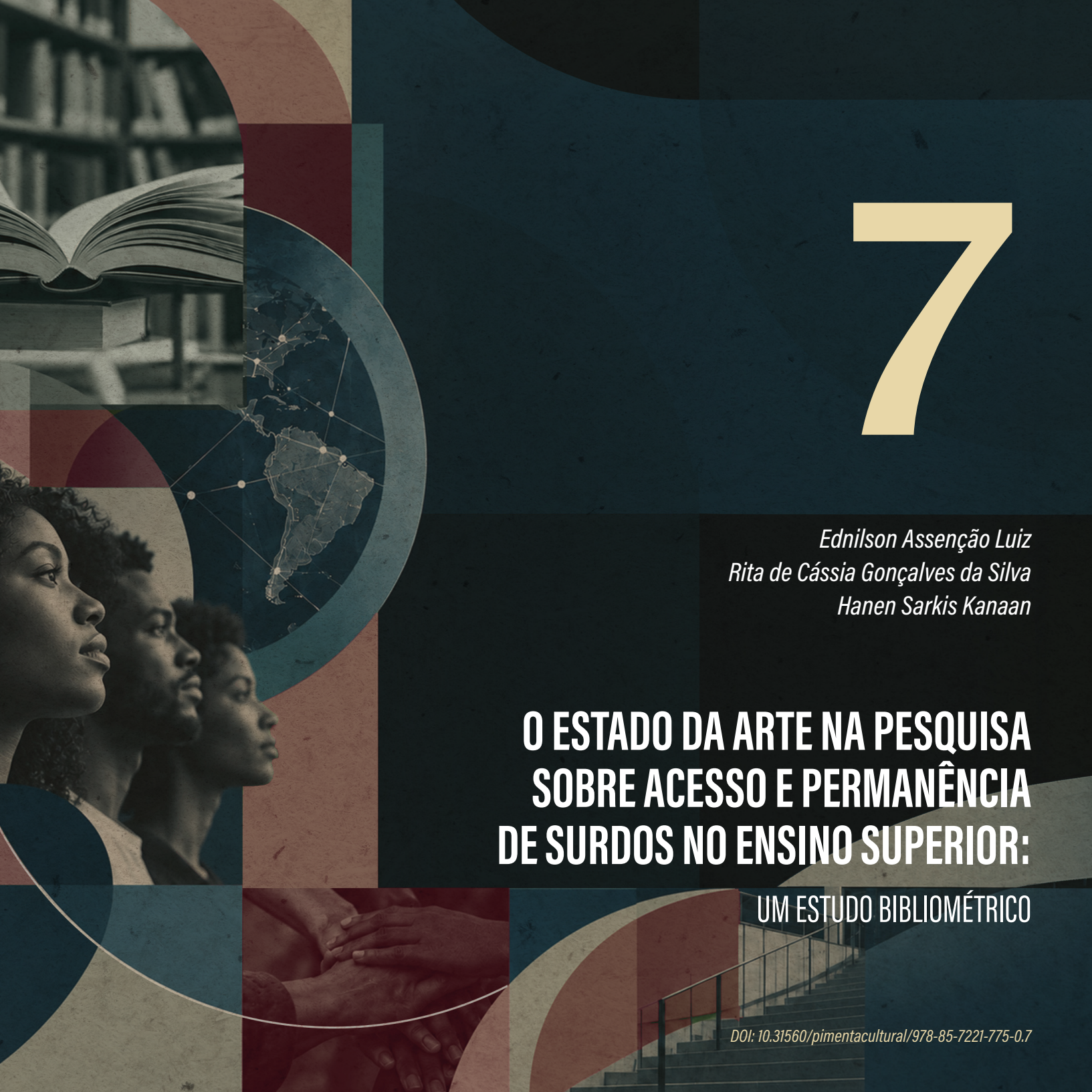
LEAL, Carlos; SILVA, João. Políticas educacionais e neoliberalismo. 2022.

MACHADO, Maria; RODRIGUES, João. Formação docente e legislação educacional. 2015.

NICODEMOS, José. Educação de jovens e adultos no Brasil. 2013.

REZENDE, Maria; COSCARELLI, Carla. Alfabetização e políticas públicas. 2021.

SEDUC. **Relatórios educacionais do Estado de Goiás.** Goiânia, 2022.



7

*Ednilson Assenção Luiz
Rita de Cássia Gonçalves da Silva
Hanen Sarkis Kanaan*

**O ESTADO DA ARTE NA PESQUISA
SOBRE ACESSO E PERMANÊNCIA
DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.7

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa bibliométrica em andamento sobre a educação de surdos na Educação Superior, a partir de uma análise documental de dissertações e teses no campo das ciências humanas, que teve como motivação a trajetória de vida e formação acadêmica de Ednilson Assenção Luiz, um dos autores desse texto. A coleta de dados foi realizada entre novembro de 2023 e janeiro de 2024 no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), abrangendo o período de 2014 a 2025. Utilizando “educação de surdos” como categoria principal de análise, foram identificadas e sistematizadas 27 pesquisas conforme o protocolo Hayashi. Destas, três foram selecionadas para aprofundamento, visando contribuir para o campo de pesquisa da educação de surdos. O estudo evidencia a relevância do estudo da bibliometria no processo de mapeamento da produção científica.

Palavras-chave: Educação de surdos. Educação Superior. Bibliometria.

INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior é um período de adaptação e desafios para todos os jovens, eles precisam compreender novas informações, os contextos que estão inseridos, além de superar defasagens da trajetória escolar tem que e desenvolver habilidades para interagir em um ambiente acadêmico complexo (Sampaio; Santos, 2002; Diniz; Almeida, 2005). Para os estudantes surdos, esses desafios são amplificados, pois a universidade, historicamente estruturada para ouvintes, impõe barreiras comunicacionais, atitudinais e pedagógicas que transcendem as dificuldades comuns a qualquer calouro. Como apontam Dechichi, Silva e Gomide (2008, p. 338), a chegada de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos de graduação evidencia a “necessidade emergencial” de debater e oferecer “condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário”.

Ao refletir sobre esse contexto, considero importante registrar ainda que brevemente minha própria trajetória como estudante surdo que ingressou no ensino superior. Desde o processo de seleção até as primeiras semanas de aula, enfrentei desafios que iam muito além do domínio do conteúdo específico do curso.

O primeiro obstáculo foi a comunicação: grande parte das informações sobre o vestibular, matrícula, calendário acadêmico e uso dos sistemas institucionais era apresentada apenas em língua portuguesa escrita, sem materiais acessíveis em Libras ou apoio direto de profissionais que compreendessem a realidade surda. Esse cenário exigiu de mim um esforço contínuo de leitura, interpretação e, muitas vezes, de adivinhação do que realmente estava sendo solicitado, o que gerava insegurança e medo de perder prazos importantes. Já nas aulas, a presença (ou ausência) do intérprete de Libras tornou-se um elemento determinante para minha participação.

Em diversas situações, precisei negociar com a coordenação e com docentes para garantir esse direito, explicando repetidas vezes por que a mediação linguística não é um “favorecimento”, mas uma condição mínima para que eu pudesse acompanhar as discussões, compreender as explicações e expressar minhas dúvidas. Mesmo quando o intérprete estava presente, surgiam outras barreiras: professores que falavam muito rápido, mudavam de assunto sem avisar, escreviam pouco no quadro ou utilizavam slides carregados de texto, dificultando o acompanhamento visual simultâneo da sinalização e do material projetado.

Além disso, em atividades em grupo, muitos colegas não sabiam como se comunicar comigo e, por desconhecimento da Libras ou por timidez, acabavam me excluindo das conversas, o que reforçava a sensação de isolamento dentro da sala de aula. A cada semestre, precisei construir, quase do zero, uma rede de apoio e explicações sobre a surdez, a Libras e as adaptações necessárias, assumindo um papel de “educador da comunidade acadêmica” que se somava às demandas de estudo, leitura e produção de trabalhos.

Apesar dessas dificuldades, também vivenciei experiências positivas, como o encontro com professores dispostos a adaptar suas metodologias, colegas que se interessaram em aprender alguns sinais básicos e setores da universidade que, gradativamente, passaram a reconhecer a importância de políticas mais estruturadas de acessibilidade. Essas vivências pessoais confirmam, na prática, os dados apresentados pela bibliometria: o acesso formal à universidade é apenas o primeiro passo; a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes surdos exigem ações institucionais planejadas, formação continuada de docentes, investimento em recursos de acessibilidade e, sobretudo, o reconhecimento da diferença linguística e cultural como princípio orientador das práticas pedagógicas.

Foram as experiências positivas que me estimularam a continuar minha formação acadêmica e desenvolver pesquisa no campo

da educação de surdos com recorte no acesso e permanência para ampliar a visibilidade sobre esse tema. A pesquisa bibliométrica foi um importante ponto de partida, como será possível ver a seguir.

Nas últimas décadas, o Brasil testemunhou um avanço nas políticas públicas de educação especial, com uma mudança conceitual do modelo médico para o modelo social da deficiência (Pletsch; Souza, 2021). Esse movimento, impulsionado pela luta social, refletiu-se no aumento do número de estudantes surdos no ensino superior. Dados do Ministério da Educação indicam que as matrículas de surdos em universidades saltaram de 665 em 2003 para 2.428 em 2005 (Brasil, 2006), atingindo a marca de 4.842 em 2024.

No entanto, o acesso, por si só, não garante a permanência com êxito. Estudos internacionais, como o de Foster, Long e Snell (1999), sugerem que, embora a comunicação e o engajamento em sala de aula de surdos possam ser equiparáveis aos de colegas ouvintes, eles frequentemente se sentem menos integrados à vida universitária. Essa lacuna é agravada pelo preconceito, pela falta de adaptações adequadas e pelo desconhecimento, por parte de docentes e discentes ouvintes, sobre as particularidades da surdez e da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A complexidade do desempenho acadêmico de estudantes surdos demanda investigações mais profundas. Mesmo em países com longa tradição de inclusão, como os Estados Unidos, a compreensão sobre as barreiras supera o conhecimento sobre as soluções eficazes (Lang, 2002). No Brasil, a produção científica sobre a temática ainda carece de mapeamentos sistemáticos que permitam identificar tendências, lacunas e avanços.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa bibliométrica sobre a educação de surdos na Educação Superior, realizada a partir de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses



e Dissertações (BDTD). A bibliometria, definida como a aplicação de métodos estatísticos e matemáticos para analisar a comunicação científica (Araújo, 2006), oferece um caminho metodológico valioso para compreender o perfil, a territorialidade e as escolhas teórico-metodológicas dos pesquisadores da área. Ao mapear a produção existente, este estudo busca não apenas documentar o estado da arte, mas também fornecer subsídios para futuras investigações e para a formulação de políticas institucionais que promovam, de fato, a inclusão e a permanência qualificada de estudantes surdos no ensino superior. Price (1976) aponta que a parte central dos estudos bibliométricos é a utilização de métodos quantitativos no processo de uma avaliação objetiva da produção científica de um determinado assunto, como podemos ler a seguir,

[...] deixando de lado os julgamentos de valor, parece clara a importância de se dispor de uma distribuição que nos informe sobre o número de autores, trabalhos, países ou revistas que existem em cada categoria de produtividade, utilidade ou o que mais desejamos saber (Prince, 1976, p. 39).

Prince (1976) acaba por nos alertar da importância de conhecer o cientista, seu comportamento, sua área de atuação e o contexto em que trabalha. Segundo ele, esses fatores são essenciais para entender como os indicadores científicos são construídos e influenciam os padrões de citação na ciência. A produção das pesquisas mostra uma variedade de estudos, o que revela um interesse crescente pela abordagem bibliométrica em diferentes áreas do conhecimento. Essa diversidade também favorece análises que promovem a interdisciplinaridade entre a ciência da informação e outras áreas.

O estudo bibliométrico foi a abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa que fundamenta-se nesta análise, uma técnica quantitativa e estatística utilizada para mensurar aspectos da produção acadêmica, contribuindo para o desenvolvimento da ciência (Medeiros; Vitoriano, 2015). A bibliometria atua como uma

“trilha de conhecimento” (Leite *et al.*, 2019), permitindo sistematizar a literatura e identificar padrões em um determinado campo do saber.

Pensando na nossa forma de entender como o conhecimento é produzido na sociedade, foram criados métodos e técnicas que nos ajudam a fazer diferentes avaliações sobre esse processo. À medida que o conhecimento científico evolui, fica cada vez mais importante analisar esse crescimento e os avanços conquistados por várias áreas do saber.

A coleta de dados foi realizada entre novembro de 2023 e janeiro de 2025 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha por esta base justifica-se por sua abrangência nacional, integrando os sistemas de informação de teses e dissertações das principais instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e por estimular a publicação e o acesso aberto a esses documentos.

Para o levantamento, foram combinados dois descritores: “surdo” e “Educação Superior”. A busca inicial resultou em um total de 68 trabalhos. Após a aplicação dos critérios de inclusão (eliminação de duplicatas e recorte temporal a partir de 2014), chegou-se a um corpus final de 49 trabalhos, sendo 10 teses de doutorado e 39 dissertações de mestrado, defendidas entre 2014 e 2022.

A sistematização e análise dos dados foram orientadas pelo protocolo Hayashi, que visa gerar indicadores bibliométricos precisos. As pesquisas foram categorizadas com base nos seguintes descritores: autor(a), título, instituição de defesa (universidade), ano de defesa, nível (mestrado ou doutorado) e gênero do pesquisador. Deste universo, três trabalhos foram selecionados para um aprofundamento qualitativo, com vistas a compor o referencial teórico de pesquisas futuras, ampliando o debate sobre o tema e dando visibilidade para a questão da educação de surdos e quem sabe influenciando a criação de novas políticas públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

A análise bibliométrica das 49 pesquisas revelou um panorama significativo sobre a produção acadêmica brasileira na intersecção entre surdez e Educação Superior.

TESES DE DOUTORADO (2014-2024)

Das 10 teses defendidas no período, observa-se uma expressiva predominância de autoria feminina, com 9 trabalhos (90%). Esse dado sugere uma liderança das mulheres nas pesquisas de doutorado sobre a temática, levantando hipóteses sobre o interesse e a representatividade feminina no campo da educação especial e inclusiva.

Em relação à distribuição geográfica e institucional, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) destaca-se com 4 teses (40% do total), seguida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com 2 teses (20%). As demais instituições — Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) — contribuíram com uma tese cada (10%). Há, portanto, uma concentração da produção nas regiões Sudeste e Nordeste.

Quanto à temporalidade, as defesas dividem-se em dois blocos: 50% (5 teses) foram defendidas entre 2015 e 2017, e os outros 50% entre 2020 e 2022, com um hiato nos anos de 2018 e 2019, o que pode indicar flutuações nos programas de pós-graduação ou linhas de pesquisa.

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO (2014-2024)

No âmbito do mestrado, foram analisadas 39 dissertações, defendidas em 27 instituições diferentes, o que demonstra uma pulverização maior da pesquisa em nível de mestrado. Reforçando a tendência observada no doutorado, a autoria feminina também é dominante, com 28 trabalhos (71,8%), consolidando a hipótese de que as investigações acadêmicas sobre surdos e Educação Superior no Brasil são majoritariamente conduzidas por mulheres.

A análise cronológica das defesas de mestrado revela um crescimento e uma consolidação do campo de pesquisa, com destaque para o ano de 2021, que concentrou o maior número de publicações (8), seguido por 2017 (6), 2015 (5), e os anos de 2018, 2020 e 2022 com 4 publicações cada. Essa distribuição aponta para a importância e a vitalidade da temática na pós-graduação brasileira.

A partir da análise do conjunto de obras, três pesquisas foram selecionadas para compor o corpus de aprofundamento, por sua aderência direta aos objetivos de investigar a produção científica e as nuances da inclusão de surdos.

Quadro 1 – Levantamento dos trabalhos

	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE	DEFESA	NÍVEL
1	Denise Marina Ramos	Educação de surdos: Estudo biométrico de teses e dissertações (2010-2014)	Universidade Federal de São Carlos - UFscar	2017	D
2	Andressa Araújo	Surdez e preconceito: uma análise a partir dos estudantes surdos e dos pais de surdos.	Universidade Federal de Sergipe	2018	M
3	Simone Aparecida dos Santos	Estudo da produção científica sobre Língua Brasileira de Sinais (Libras)	Universidade Federal de Minas Gerais	2016	M

Fonte: Quadro produzido pelos autores a partir da pesquisa bibliométrica.

A seleção destes trabalhos justifica-se por: (1) a tese de Ramos (2017) e a dissertação de Santos (2016) dialogarem diretamente com a metodologia bibliométrica aqui empregada, oferecendo um *meta-olhar* sobre a produção da área e validando a relevância deste percurso; (2) a dissertação de Araújo (2018) abordar uma das principais barreiras para a permanência — o preconceito — a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos.

A PERMANÊNCIA COMO DESAFIO: REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS

A pesquisa bibliométrica, para além dos números, desvela um campo de estudo em consolidação e aponta para desafios concretos. A hegemonia feminina na produção científica, embora positiva e motivo de reflexão, contrasta com as dificuldades estruturais enfrentadas por pesquisadoras, como a dupla jornada e a falta de condições equânimes de trabalho, conforme pontuado pela professora Priscila Capriles (UFRJ).

No que tange à realidade dos estudantes surdos, os dados e a literatura consultada reforçam que a universidade, como “ambiente ouvinte”, impõe uma carga adicional a esses jovens. A adaptação não se restringe ao conteúdo acadêmico, mas envolve a negociação constante da própria identidade surda em um espaço onde a comunicação visual não é a norma e o desconhecimento sobre a surdez é prevalente.

Autores como Marschark e Spencer (2011) alertam para a diversidade dentro do próprio grupo de surdos, cujas trajetórias linguísticas muitas vezes são marcadas por privações, o que exige estratégias pedagógicas que vão além da simples presença de um intérprete. A inclusão efetiva requer que a instituição e o corpo

docente repensem suas práticas, metodologias e critérios de avaliação, reconhecendo que as estratégias que funcionam para alunos ouvintes podem ser inadequadas para os surdos. Como observa Lang (2002), compreendemos mais as barreiras do que as soluções, o que evidencia a urgência de pesquisas aplicadas e de políticas institucionais que promovam uma “reconfiguração mais profunda” do fazer acadêmico.

A convivência com a diversidade, no entanto, não é apenas um desafio, mas uma potente oportunidade de transformação para toda a comunidade acadêmica. Ao exigir adaptações e novas formas de ensinar e aprender, a presença de estudantes surdos força a universidade a reavaliar seus próprios referenciais, tornando-se mais criativa, inclusiva e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo bibliométrico aqui apresentado cumpriu o objetivo de mapear parcialmente a produção científica brasileira sobre o acesso e a permanência de estudantes surdos no ensino superior, abrangendo teses e dissertações defendidas entre 2014 e 2022. A análise evidenciou um campo de pesquisa dinâmico, com protagonismo feminino e concentração institucional nas regiões Sudeste e Nordeste, mas com uma capilaridade significativa em nível de mestrado.

A importância deste levantamento reside em sua capacidade de criar um banco de dados sistematizado e consistente para consultas futuras, identificar tendências (como o crescimento de publicações em 2021) e lacunas, e oferecer um panorama que subsidie novas investigações. A bibliometria, conforme demonstrado, é

uma etapa preparatória fundamental para qualquer pesquisador que deseje compreender a fundo seu objeto de estudo.

Os resultados reforçam que, apesar dos avanços nas políticas de acesso, a permanência qualificada de estudantes surdos ainda é um desafio a ser enfrentado. A inclusão não se efetiva apenas com a matrícula, mas exige uma transformação institucional profunda que garanta: a) o respeito à diferença linguística e cultural; b) a formação continuada de docentes para o ensino de surdos; c) o investimento em metodologias e materiais didáticos visuais e bilíngues; e d) o combate ao preconceito e ao desconhecimento que ainda permeiam o ambiente universitário.

Viver e aprender com a diversidade é a oportunidade de a universidade ressignificar a si mesma, tornando-se um espaço verdadeiramente democrático, onde o acesso é a porta de entrada e a permanência com êxito é a certeza de que todos os alunos, surdos e ouvintes, podem desenvolver seu potencial acadêmico e humano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Andressa Araújo de. **Surdez e preconceito: uma análise a partir dos estudantes surdos e dos pais de surdos**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

ARAÚJO, Carlos Alberto. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Evolução da educação especial no Brasil**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2025.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; GOMIDE, A. B. Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU. *In: Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333-352.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação e rendimento acadêmico em estudantes do 1º ano: desenvolvimento de um questionário de vivências acadêmicas. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Corunha, v. 10, n. 12, p. 917-930, 2005.

FERREIRA, J. B.; LEITE, R. A. S. *et al.* Bibliometria como trilha de conhecimento e pesquisa. *In: Anais do V ENPI*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 1-6, 2019. Disponível em: <https://www.coursehero.com/file/97101693/DR-ENPI-2019-Bibliometriapdf/>. Acesso em: 03 jul. 2025.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *In: BISOL, C. A. et al.* Estudantes surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.

LANG, H. G. Higher education for deaf students: research priorities in the new millennium. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 7, n. 4, p. 267-280, 2002.

MARSCHARK, M.; SPENCER, P. E. (ed.). **The Oxford handbook of deaf studies, language, and education**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. v. 1.

MEDEIROS, J. M. G. de; VITORIANO, M. A. V. A evolução da bibliometria e sua interdisciplinaridade na produção científica brasileira. **RDBCi: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 491-503, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v13i3.8635791>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PRICE, D.J.S. **O desenvolvimento da ciência**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976. 96p.

RAMOS, D. M. **Educação de surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan. 2002.

SANTOS, S. A. dos. **Estudo da produção científica sobre língua brasileira de sinais (Libras)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

8

*Maria Cecília Bitencourt Falce
Hanen Sarkis Kanaan*

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS:

UM DEBATE INICIAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.8

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar os desafios da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental, identificando as estratégias adotadas no ambiente escolar e avaliando os recursos disponíveis para apoiar os alunos do público-alvo da educação especial. A escolha do tema decorre da observação da prática docente, especialmente no contexto da alfabetização, acerca das dificuldades enfrentadas por esses estudantes e da carência de formação continuada e de metodologias adequadas que impactam diretamente seu processo de aprendizagem e permanência na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em autores que discutem a educação inclusiva e em dispositivos legais que a regulamentam no Brasil e no estado de Santa Catarina. Os resultados apontam para a persistência de barreiras como a formação insuficiente de professores, a escassez de recursos didáticos adaptados, a precariedade da infraestrutura escolar e a necessidade de maior articulação entre os profissionais envolvidos no processo inclusivo.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Anos iniciais. Formação docente. Prática pedagógica. Professor de apoio.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental de todo indivíduo, devendo ser garantida pela escola como espaço apto à promoção da aprendizagem. A educação inclusiva, nesse contexto, assume a perspectiva de que a educação é para todos, exigindo que o sistema educativo se fortaleça continuamente para identificar e superar as barreiras que impedem a participação e a aprendizagem de todos os alunos (European Agency For Special Needs And Inclusive Education, 2018; Maia; Freire, 2020). Nessa direção, como afirmam Rodrigues e Capellini (2020, p. 45), "a escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas que considerem a diversidade como constitutiva do humano e não como um obstáculo a ser transposto".

No Brasil, a educação inclusiva é regulamentada por dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que asseguram a matrícula do público-alvo da educação especial nas classes comuns e o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em Santa Catarina, a Resolução CEE/SC nº 100/2016 regulamenta o funcionamento do AEE, define a função do professor de apoio e estabelece diretrizes para a eliminação de barreiras. Nesse contexto, a prática cotidiana das escolas revela uma dinâmica específica: o professor regente elabora o planejamento da turma e o encaminha ao chamado "segundo professor" ou "professor de apoio", que adapta os conteúdos e atividades de acordo com as necessidades de cada estudante público-alvo da educação especial. Trata-se de uma função exercida, em sua maioria, por docentes contratados, sem exigência de formação em educação especial e sem acesso a materiais didáticos específicos, o que pode tornar a inclusão frágil e segmentada.

Apesar dos avanços normativos, a prática cotidiana nas escolas revela desafios significativos, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação docente ainda é insuficiente — dados indicam que 94,2% dos professores não possuem especialização contínua em educação inclusiva —, somando-se a isso a infraestrutura precária, a falta de materiais didáticos adaptados e o preconceito social. Importa destacar que o “segundo professor” — denominado oficialmente professor de apoio na rede estadual de Santa Catarina — não se confunde com o docente do AEE. Enquanto o profissional do AEE atua em sala de recursos multifuncionais, com regulação normativa própria e foco em atendimentos individualizados no contraturno, o professor de apoio acompanha a turma no período regular, em parceria direta com o professor regente. Sua função consiste em produzir o Plano de Aula Individualizado (PEI), adaptar atividades e intervir durante as aulas, assumindo responsabilidade imediata pela curadoria de materiais pedagógicos, aplicação, avaliação e produção dos relatórios.

Entendendo que a educação é um direito básico de cada pessoa, vital para que ela se desenvolva por completo como indivíduo e cidadão, fica clara a importância de o professor procurar meios que motivem o aprendizado dos estudantes. Dentro dessa perspectiva, a inclusão na escola se mostra como a concretização de um ensino que esteja ao alcance de todos, sem importar suas características específicas na forma como aprendem (Fabri; Tassa, 2022, p. 60).

Este artigo busca responder à seguinte questão: quais são os principais desafios enfrentados pela educação inclusiva nos anos iniciais e como as estratégias pedagógicas e os recursos disponíveis podem contribuir para superá-los? Para tanto, tem como objetivos: analisar os desafios da educação inclusiva nos anos iniciais; identificar as estratégias adotadas no ambiente escolar; e avaliar os recursos disponíveis para apoiar os alunos da educação inclusiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva representa uma mudança paradigmática na forma de compreender o processo educativo, deslocando o foco da deficiência do aluno para as barreiras presentes no contexto escolar. Como afirmam Suárez e Queiróz (2020, p. 313), “todos nós temos direitos iguais e assim deve ser com relação às pessoas com ou sem deficiência”. Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 24) complementa: “a inclusão escolar não é uma questão de aceitação da deficiência, mas de reconhecimento da diferença como parte indissociável da experiência humana”. A exclusão de qualquer segmento da população gera conflitos sociais e competição desumana, cabendo à escola o papel de promover um ambiente que valorize a diversidade e possibilite o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

A literatura especializada destaca que a efetivação da educação inclusiva requer não apenas a garantia legal de matrícula, mas também a oferta de condições materiais e pedagógicas adequadas. Silva e Sousa (2020, p. 967) enfatizam a importância de “ênfasis na inclusão digital, a preparação ao uso das ferramentas digitais, a atualização e adaptação das práticas pedagógicas e a sensibilização às especificidades de cada estudante”. Nessa mesma direção, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) reafirma que a inclusão exige transformações nos sistemas educacionais, incluindo currículos flexíveis e ambientes acessíveis.

No que tange à formação docente, Pimenta (2012, p. 18) ressalta que “espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”. Contudo, como alerta Garcia (2021, p. 102), “a formação inicial ainda é marcada por abordagens generalistas que não aprofundam

as especificidades da educação inclusiva, reforçando lacunas que apenas a formação continuada poderia minimizar". Assim, a formação continuada emerge como elemento central para que os professores possam atuar de forma efetiva na perspectiva inclusiva.

Outro aspecto relevante diz respeito à atuação do professor de apoio, profissional que acompanha a turma no período regular em parceria com o professor regente. Diferentemente do docente do AEE, que atua em sala de recursos multifuncionais no contraturno, o professor de apoio atua diretamente em sala de aula, sendo responsável pela adaptação de atividades e pela curadoria de materiais pedagógicos, especialmente os digitais. Martins, da Silva e Sachinski (2020, p. 9) destacam que "o processo de inclusão deve propiciar uma ampliação de percepções de modo a envolver todos os alunos com plena participação". Para isso, conforme aponta Viana (2019, p. 58), "é fundamental que o professor de apoio atue de forma colaborativa com o regente, compartilhando planejamentos e estratégias, e não como um substituto eventual".

Os principais desafios da educação inclusiva nos anos iniciais concentram-se em quatro dimensões: formação docente, infraestrutura e recursos, práticas pedagógicas e aspectos socioculturais.

Quanto à formação docente, observa-se que a maioria dos professores não possui formação continuada específica em educação inclusiva, o que compromete sua capacidade de identificar barreiras e propor adaptações curriculares adequadas. O professor de apoio, frequentemente contratado sem exigência de formação na área, atua de forma intuitiva, recorrendo a materiais digitais disponíveis em plataformas abertas sem critérios institucionais claros. Como destacam Nunes e Madureira (2021, p. 212), "a ausência de políticas sistemáticas de formação tem levado a práticas improvisadas que, embora bem-intencionadas, nem sempre respondem às necessidades reais dos alunos".

No que se refere à infraestrutura e recursos, as escolas apresentam carência de materiais didáticos adaptados, salas de recursos multifuncionais equipadas e tecnologias assistivas. A ausência de protocolos sistematizados para a curadoria de materiais digitais gera inconsistências entre os objetivos de aprendizagem, a acessibilidade e a avaliação. Conforme salienta Ribeiro (2020, p. 134), “a tecnologia assistiva só cumpre seu papel quando integrada a um projeto pedagógico que considere as singularidades de cada estudante”.

As práticas pedagógicas, por sua vez, revelam a necessidade de maior articulação entre professor regente e professor de apoio, bem como entre esses profissionais e o docente do AEE. A inexistência de momentos institucionais para planejamento conjunto dificulta a construção de estratégias verdadeiramente inclusivas. Dessa forma, como afirmam Mendes e Vilaronga (2019, p. 89), “o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação é condição indispensável para que a inclusão não se reduza à presença física do aluno na sala comum”.

A educação inclusiva na educação escolar tem como função assegurar o direito à educação para todos. Dessa forma, todas as crianças podem — e devem — estar matriculadas em instituições de ensino, sendo tratadas com igualdade, valorização e respeito, para que a aprendizagem seja oferecida a todos, sem exceção. Compete às escolas se adaptarem e se organizarem para atender os alunos na perspectiva inclusiva, mesmo reconhecendo todo o desafio dos profissionalismos envolvidos nessa questão esperar que eles se adaptem à instituição.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 1997, p. 12).

Ao promover a inclusão de maneira abrangente, e prioritariamente no ambiente escolar, favorece-se o convívio entre os alunos como um todo. Essa abordagem permite que os alunos com deficiência se sintam progressivamente mais integrados à escola e à sociedade, estabelecendo a inclusão como um pilar essencial da cidadania

[...] Pelo paradigma da inclusão, oferecemos uma educação de qualidade sem excluir nenhum aluno, atendemos a diversidade humana presente no mesmo espaço escolar e, para isso, respondemos ao estilo de aprendizagem e às múltiplas inteligências de cada aluno (Sassaki, 2002, p. 179).

Por fim, os aspectos socioculturais manifestam-se no preconceito e na resistência de parte da comunidade escolar em acolher a diversidade como elemento constitutivo da prática educativa. Superar tais barreiras exige um trabalho contínuo de sensibilização e formação que envolva não apenas professores, mas também gestores, funcionários, alunos e famílias. Como pondera Omote (2018, p. 17), "a inclusão não se decreta, constrói-se no cotidiano, pela transformação de atitudes e pela criação de ambientes acolhedores"

Ter um filho com necessidades especiais não é coisa fácil. Frustração, culpa, são alguns dos sentimentos que permeiam a mente da maioria dos Pais. É a família que estrutura as bases que qualquer pessoa. A influência mais poderosa do desenvolvimento da personalidade e da formação da consciência dos indivíduos. Se essa família não está segura e envolvida, nosso trabalho será bem mais difícil. Acolher os pais é o primeiro passo para uma educação inclusiva de sucesso (Boy, 2019).

É preciso que o professor reflita e encontre metodologias que favoreçam o aprendizado do estudante. Nesse caso, se faz necessário que o educador procure estar sempre atualizado e em constante processo de atualização de seu currículo educacional, de modo a estar preparado para atender os alunos público-alvo da educação especial. Portanto, ao investir na formação continuada e trabalhar

com metodologias e práticas inclusivas, o professor promove um ambiente provedor de aprendizagem de modo a se preparar para as dificuldades existentes e enfrentar as diversidades presentes no meio educacional.

Os desafios e as conquistas enfrentados pelos educandos diariamente são inúmeros. Diante disso, embora seja importante olhar com alteridade para esses obstáculos, é preciso também atentar-se aos esforços empregados em sala de aula, pois o saber docente se constrói de forma contínua e cotidiana. "(...) por ser a inclusão um processo em construção, a formação do professor também será, e, com isso entendemos que não se esgota na formação continuada e tampouco na formação inicial" (Miskalo; Cirino; França, 2023, p. 520). Reitera-se, ainda, que:

O professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula.

Incluir todos os alunos na escola não é algo simples, mas ao buscar informação e contar com apoio da instituição, aumentam as chances de os estudantes alcançarem seus objetivos. Não basta só o professor agir para incluir todo mundo; é preciso que a própria escola se comprometa. Educação inclusiva na escola regular significa pensar num currículo que seja transformador, flexível e que respeite a diversidade.

A escola tem um papel importante na formação dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial, oferecendo várias experiências e oportunidades. Por isso, o professor precisa estar atento para garantir que as leis sejam cumpridas na sala de aula. O aluno deve ser estimulado a ser protagonista da sua própria

vida, sentindo que pode alcançar seus objetivos e desenvolver seu potencial. Também é responsabilidade da escola criar um ambiente inclusivo, que reconheça a diversidade e ajude tanto no crescimento pessoal quanto no acadêmico de todos.

Assim, no âmbito educacional é possível compreender que o processo de inclusão deve propiciar uma ampliação de percepções de modo a envolver todos os alunos com plena participação encarando a realidade que mesmo com “diferenças” todos os alunos precisam de oportunidades e que são sujeitos de desenvolvimentos. Portanto, esta perspectiva inclusiva deve sempre ser compreendida, explorada positivamente e trabalhada sob um mesmo olhar de conquistas e destaque no campo da Educação (Martins; da Silva; Sachinski, 2020, p. 9).

No âmbito educacional, compreende-se que o processo de inclusão deve propiciar uma ampliação significativa das percepções — tanto de gestores quanto de docentes e demais agentes escolares — de modo a envolver todos os alunos em condições de plena participação. Essa ampliação implica romper com visões reducionistas que associam diferença a déficit ou incapacidade, direcionando o olhar para as potencialidades de cada estudante. É imprescindível encarar a realidade de que, mesmo diante das diferenças constitutivas dos sujeitos, todos os alunos necessitam de oportunidades educacionais equitativas e são capazes de se desenvolver quando devidamente apoiados. Nesse sentido, a perspectiva inclusiva não pode ser tratada como um conjunto isolado de adaptações técnicas ou como cumprimento superficial de normas legais. Ao contrário, ela exige uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas, dos currículos, das avaliações e das relações interpessoais no cotidiano escolar. Conforme enfatizam Martins, da Silva e Sachinski (2020), essa perspectiva deve ser sempre compreendida, explorada positivamente e trabalhada sob um mesmo olhar de conquistas e destaque no campo da Educação. Isso significa que as diferenças não devem ser silenciadas ou assimiladas compulsoriamente, mas sim

reconhecidas como elementos que enriquecem o processo formativo e a convivência democrática.

A escola inclusiva, portanto, assume um compromisso ético-político de eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e metodológicas que possam obstruir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes. Ademais, a formação continuada de professores revela-se condição indispensável para que tais princípios se convertam em ações concretas em sala de aula. Por fim, reafirma-se que a inclusão, quando devidamente implementada, não apenas favorece os alunos público-alvo da educação especial, mas beneficia todo o corpo discente ao promover uma cultura escolar pautada no respeito, na colaboração e na valorização da diversidade humana. Portanto, ainda com todos os desafios referentes à condição de trabalho e a formação do professor a perspectiva inclusiva constitui um pilar estruturante para uma educação verdadeiramente democrática, transformadora e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os sujeitos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços legais e institucionais, a educação inclusiva nos anos iniciais ainda enfrenta desafios significativos que comprometem a efetivação do direito à educação de qualidade para todos os alunos. A formação insuficiente de professores, a precariedade da infraestrutura, a falta de materiais adaptados e a resistência sociocultural constituem barreiras que precisam ser enfrentadas de forma sistemática e articulada, conforme apontam diversos autores (Pimenta, 2012; Mantoan, 2015; Ribeiro, 2020; Garcia, 2021).

A atuação do professor de apoio revela-se central neste processo, mas sua efetividade depende de condições adequadas de trabalho, incluindo formação específica, acesso a materiais e momentos institucionais de planejamento conjunto (Viana, 2019; Mendes; Vilaronga, 2019). Mantoan (2015) afirma que a inclusão implica reconfiguração das práticas pedagógicas, não podendo ser reduzida a adaptações pontuais ou paralelas, pois isso mantém a lógica de segregação. A curadoria de materiais digitais, prática cada vez mais comum, demanda critérios institucionais claros que garantam a acessibilidade e a coerência com os objetivos de aprendizagem (Silva; Sousa, 2020). Essa perspectiva ilumina a curadoria docente como uma ação curricular, que impacta diretamente na participação de estudantes público-alvo da educação especial. Freire (1996) contribui ao situar a prática educativa como ato político e dialógico. O exercício docente não é neutro: envolve valores, concepções de aprendizagem e compromisso ético com os sujeitos. Destarte, a educação inclusiva é um ato de compromisso com os estudantes. Saviani (2012), pela pedagogia histórico-crítica, reforça que a inclusão não pode ser reduzida a um gesto técnico, mas deve estar vinculada a um projeto social de democratização do conhecimento. A crítica à responsabilização individual do professor, em detrimento do papel do Estado, permite problematizar a precarização que emerge quando a inclusão ocorre sem protocolos institucionais claros.

Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva requer compromisso político-pedagógico das redes de ensino, investimento em formação continuada, provisão de recursos adequados e construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade como potência e não como limite (UNESCO, 2020; Omote, 2018). Novas pesquisas são necessárias para aprofundar a compreensão sobre os processos de curadoria de materiais digitais e sobre as práticas colaborativas entre os profissionais que atuam na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

BOY, P. P. Educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Construir Notícias**. Recife, PE, 2019.

BRASIL. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

EUROPEAN AGENCY FOR SPECIAL NEEDS AND INCLUSIVE EDUCATION. Raising the achievement of all learners in inclusive education: literature review. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Couto. Formação de professores para a educação inclusiva: avanços, limites e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, p. 97-110, 2021.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; FREIRE, Ana Paula Schiavoni. Educação inclusiva: conceitos, desafios e perspectivas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 65, p. 112-128, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Carla Cristiane da; SACHINSKI, Roselene Tondolo. A inclusão escolar de alunos com deficiência: desafios e possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-18, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Trabalho colaborativo na educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 85-102, 2019.

MISKALO, Adriana Ligia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516-536, 2023.

NUNES, Célia Maria Fernandes; MADUREIRA, Isabel. Formação de professores e educação inclusiva: entre o prescrito e o realizado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 206-222, 2021.

OMOTE, Sadao. Inclusão escolar: um olhar sobre a produção científica brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Janaina Mendonça. **Tecnologias assistivas na educação inclusiva**: possibilidades e desafios. *Revista Tecnologia e Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 128-142, 2020.

RODRIGUES, David; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A escola e a diferença: desafios para uma educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 42-58, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, 2002. 174 p.

SILVA, Marcia Izabel da; SOUSA, Robson Pequeno de. Inclusão digital e práticas pedagógicas: desafios na educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 965-980, 2020.

SUÁREZ, Carmen Lúcia; QUEIRÓZ, Maria Auxiliadora. Direitos humanos e educação inclusiva: reflexões necessárias. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 310-328, 2020.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020**: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.

VIANA, Tânia Vicentini. O professor de apoio na educação inclusiva: funções e desafios. **Revista Educação Especial em Debate**, São Carlos, v. 4, n. 7, p. 52-68, 2019.

9

*Suely Gonçalves de Souza
Wendell Siqueira Marinho
Relna Fagundes Fernandes
Marina Pires Barbosa
Karla Francisca de Souza*

EDUCAÇÃO PÚBLICA E INTERESSES PRIVADOS NO BRASIL:

**LOBBY, PRIVATIZAÇÃO
E RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.9

RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre educação pública e interesses privados no Brasil, com ênfase na atuação de grupos empresariais, organizações do terceiro setor e mecanismos de influência política sobre as políticas educacionais. Parte-se da problematização histórica da educação brasileira como campo de disputa ideológica, destacando a atuação de reformas educacionais, legislação e instrumentos de financiamento que expressam interesses de classe. O objetivo consiste em compreender como o lobby do setor privado e as novas formas de privatização incidem sobre a organização e o financiamento da educação pública. Metodologicamente, trata-se de pesquisa histórica, de natureza qualitativa, baseada em análise documental e bibliográfica, orientada pelo materialismo histórico. Os resultados indicam que a expansão de parcerias público-privadas, a atuação de think tanks e a influência de fundações empresariais configuram novas formas de apropriação do fundo público. Conclui-se que tais processos reconfiguram o papel do Estado e aprofundam a mercantilização da educação.

Palavras-chave: educação pública; privatização; lobby; Estado; hegemonia.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil constitui-se historicamente como um campo de disputas no qual se articulam interesses políticos, econômicos e ideológicos. Desde o período colonial, as formas de organização do ensino foram orientadas por projetos vinculados à manutenção da ordem social e à reprodução das relações de dominação, evidenciando que a educação não se configura como uma esfera neutra, mas como parte integrante das estratégias de poder no interior da sociedade.

Ao longo dos séculos, a institucionalização da educação foi sendo regulada por diferentes dispositivos legais, que expressam os interesses das classes dominantes em cada período histórico. Documentos como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, constituem instrumentos por meio dos quais se definem as diretrizes educacionais, revelando a disputa entre projetos de sociedade (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Nesse processo, a relação entre público e privado na educação assume centralidade, especialmente no contexto das transformações ocorridas a partir da década de 1990, marcadas pela consolidação de políticas neoliberais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ao incorporar dispositivos que ampliam a participação do setor privado e permitem o direcionamento de recursos públicos a instituições não estatais, expressa essa reconfiguração do papel do Estado (Saviani, 2007).

A atuação de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e de agentes nacionais vinculados ao setor empresarial contribui para a difusão de uma concepção de educação orientada pela lógica do capital, na qual a formação dos sujeitos é subordinada

às demandas do mercado. Nesse contexto, intensificam-se mecanismos de avaliação padronizada, controle de resultados e responsabilização, que reconfiguram o funcionamento das instituições educacionais.

Paralelamente, observa-se a ampliação da presença de organizações privadas na formulação e implementação de políticas públicas, por meio de estratégias como lobby, advocacy e atuação de think tanks. Movimentos como o Todos Pela Educação e fundações empresariais passam a ocupar posição relevante na definição de agendas educacionais, articulando interesses privados com a ação estatal (Martins; Krawczyk, 2018).

Essa dinâmica se aprofunda com o surgimento de novas formas de privatização, nas quais a distinção entre público e privado se torna menos visível, configurando arranjos institucionais que permitem a apropriação indireta de recursos públicos. A atuação de fundações empresariais, como a Fundação Lemann, evidencia a constituição de redes que articulam capital financeiro, políticas educacionais e produção de consenso social em torno de determinadas concepções de educação.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender de que maneira o lobby do setor privado e as novas formas de privatização incidem sobre a educação pública brasileira, reconfigurando o papel do Estado e influenciando a formulação das políticas educacionais. O objetivo deste artigo consiste em analisar essas relações, evidenciando como a educação se insere na dinâmica de reprodução do capital e na disputa pela hegemonia.

Para tanto, adota-se como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico, compreendendo o Estado como forma social determinada pelas relações de produção e pelas disputas entre frações de classe. A pesquisa caracteriza-se como histórica, de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de análise documental e bibliográfica. O procedimento analítico fundamenta-se na contextualização

dos processos educacionais em sua historicidade, na identificação das mediações entre Estado, mercado e sociedade civil e na interpretação das contradições que emergem dessas relações.

EDUCAÇÃO PÚBLICA VERSUS EDUCAÇÃO PRIVADA: O LOBBY DO SETOR PRIVADO

A história da educação no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, progressos e desafios que foram ocorrendo ao longo dos séculos, a educação como campo de disputa ideológica tem sido uma ferramenta poderosa de conquista de direitos e desenvolvimento humano, contribuindo para as lutas por uma sociedade mais justa e igualitária, porém ela foi pensada para atender aos interesses de quem estivesse no poder, como forma de dominação de seus ideais, destacando-se no período colonial as Cartas Régias de 1549 e a *Ratio Studiorum* do século XVI, que estabeleceram as primeiras escolas jesuítas no Brasil, e as reformas educacionais do Marquês de Pombal no século XVIII, que visavam secularizar o ensino e diminuir o poder da Companhia de Jesus.

A educação brasileira vem sendo regida por uma série de documentos que refletem os valores, as políticas e as aspirações ideológicas de cada período histórico. Desde os primeiros momentos da colonização portuguesa em 1500, até os dias atuais ela é marcada por diversas transformações, formulações e reformulações regidas por documentos que continuamente moldam desenvolvimento do sistema, educacional ocasionando assim, transformações sociais,

a educação tem sido uma ferramenta fundamental para a construção, desenvolvimento social e econômico do país.

Os documentos educacionais como: Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Plano Nacional



de Educação (PNE); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são alguns dos principais documentos que estabelecem as bases legais e institucionais para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, estabelecendo diretrizes, políticas e práticas em todos os níveis de ensino. Embora alguns documentos não serem especificamente documentos educacionais como a carta de Pero Vaz de Caminha e as demais cartas régias, emitidas pela Coroa Portuguesa, elas desempenharam papéis fundamentais na regulamentação da educação no Brasil. As cartas traziam não só informações, orientações como também determinavam diretrizes para a criação de escolas, a formação de professores e o ensino religioso, refletindo os interesses da metrópole em controlar e moldar a educação nas colônias.

Desde a carta de Pero Vaz de Caminha descrevendo suas impressões sobre a nova terra descoberta, destacando o potencial de evangelização dos povos indígenas e a importância de sua instrução religiosa, juntamente com as Cartas Régias foram lançadas as bases para a missão de catequese que viria a desempenhar um papel central na educação brasileira durante os primeiros séculos de colonização brasileira até a Reforma Pombalina. Além disso, Pedro Leão da Costa Neto afirma que “Nos dois primeiros séculos o ensino foi disciplinado pela *Ratio Studiorum* e a filosofia baseava-se nas autoridades de Aristóteles e Tomás de Aquino, características da Segunda Escolástica” (Costa Neto, 2023 p. 8).

Com a reforma educacional do Marquês Pombal que pretendiam três objetivos principais: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e por fim padronizar os currículos das escolas. Em 1758 foi introduzido o sistema diretivo para substituir a administração secular dos jesuítas que foram a expulso e desmantelando o único sistema de ensino que existia no país. As lacunas deixadas pela reforma Pombalina, para muitos como o crítico Fernando de Azevedo essa foi a primeira e desastrosa reforma do ensino no brasileiro.

Outros documentos foram fundamentais para estabelecer os ditames educacionais como a 1ª Constituição do país em 1824, e que estamos na 7ª, em vigor desde 1988, tornou-se o principal símbolo do processo de redemocratização nacional e conhecida como Constituição Cidadã. São documentos que estabeleceram as bases legais para o sistema educacional brasileiro em cada período de vigência. Nesse processo iniciou-se atribuindo ao Estado a

responsabilidade de promovê-la e garantindo o direito à educação do chamado ensino primário gratuito (Brasil, 1988).

Com a Constituição Federal brasileira de 1988, as garantias, direitos e deveres do Estado com a educação foram estendidos deixando ser apenas até o ensino primário e passando a obrigatoriedade gratuidade até o ensino fundamental estabelecendo em seu art. 205 que traz 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).

As garantias educacionais que o art. 205 da constituição assegura como direitos sociais e, portanto, prestado a sociedade na forma de serviço público que na sua concretude se esbarra nas impossibilidades do Estado, em atender as demandas da classe trabalhadora, pois este os garante propondo não de forma igualitária, apenas sistema único de políticas públicas que permite concessões em prol da classe trabalhadora e atenda aos interesses da classe dominante. Os artigos constitucionais que versam diretamente da educação iniciam-se no art. 205 chegando até art. 214, constituindo as bases da organização educacional do país, que escabece os princípios, os direitos bem com os deveres, as competências, a vinculação de recursos e a prioridade para sua distribuição, como também a livre iniciativa privada e a lei estabelecem o Plano Nacional de Educação, de duração decenal em regime de colaboração entre, União, Estados e Municípios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação faz parte dos documentos educacionais de grande importância que se originou ainda na era imperial e ficou conhecido como Lei Imperial de 15 de outubro 1827, foi uma das primeiras tentativas de regulamentar o sistema educacional brasileiro, onde o imperador ordena com esta lei que "Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império"¹ (Brasil, 1827).

Ela foi citada na constituição de 1934, mas somente em dezembro de 1961 com o então presidente da época João Goulart, seu texto foi publicado. Passou por reformulação durante regime militar em 1971, e com a promulgação da constituição federal em 1988 ficou obsoleta e somente em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996). Sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro Paulo Renato Costa Souza, lei esta que rege o sistema educacional até os dias atuais, e passa por diversas alterações.

Conhecida também como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem ao antropólogo que ocupou duas cadeiras ministeriais no governo do Presidente João Goulart, o de ministro da Educação e ministro Chefe da Casa Civil. E foi um dos principais formuladores da lei, (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional público ou privado da educação básica ao ensino superior brasileiro. Sendo a mais importante lei que se refere à educação no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) é a lei que estabelece o que é educação: "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Brasil, 1996).

Desta forma ela estabelece também sua finalidade, sua organização, quais os órgãos administrativos responsáveis por cada setor, quais os níveis e modalidades de ensino, como será distribuído os recursos de modo geral esta lei define e regulariza todo sistema educacional brasileiro baseando-se nos princípios presentes na Constituição deste país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 é frequentemente associada ao senador Darcy Ribeiro, um de seus articuladores principais. Porém, a análise de seu conteúdo evidencia que a versão final foi fortemente influenciada pelos interesses neoliberais defendidos pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Darcy Ribeiro, constatando o distanciamento entre sua proposta inicial e o texto aprovado, declarou em certo momento que “o conceito de educação como direito universal foi esvaziado para dar lugar a uma visão de mercado, onde a competitividade e o corte de despesas ditam as prioridades educacionais” (Ribeiro, 1997 p. 45). Essa tensão reflete as disputas ideológicas que marcaram o processo de elaboração da lei.

Paulo Renato Costa Souza representava, na década de 1990, uma postura tecnocrática voltada à mercantilização da educação, baseada em parâmetros internacionais defendidos por atores como o Banco Mundial. Sob sua gestão, a LDB incorporou dispositivos que permitiram maior abertura ao setor privado, como o direcionamento de recursos públicos para instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais. Essa mudança, presente no Art.77 da LDB, evidencia o alinhamento estratégico com as diretrizes neoliberais que buscavam reduzir o papel do Estado na oferta direta de serviços educacionais.

Saviani (2007, p. 110) destaca que “o texto final da LDB consolida a perspectiva de Paulo Renato ao priorizar uma educação instrumental, adaptada às demandas econômicas, em detrimento da formação crítica e cidadã”.

Outro ponto essencial na crítica à LDB reside na centralidade que foi dada aos mecanismos de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB),

também idealizado na gestão de Paulo Renato. Essas avaliações, embora sejam apresentadas como ferramentas de diagnóstico, essas avaliações são, na prática, utilizadas como instrumentos de controle e padronização do ensino. E os resultados obtidos definem o valor da verba destinada a cada município, o que evidencia uma grave contradição: municípios com notas mais baixas, justamente os que mais necessitam de investimentos, recebem menos recursos.

Em vez de promover equidade, o modelo acaba por penalizar ainda mais as redes de ensino em situação de maior vulnerabilidade. Essa lógica, raramente questionada, intensifica a pressão sobre gestores e professores, que são cobrados e até levados à exaustão por melhores resultados com o objetivo de garantir repasses financeiros capazes de suprir, ainda que minimamente, as necessidades das escolas, e consequentemente padronizando e esvaziando o ensino.

Mesmo não sendo o desempenho dos alunos o único critério para a definição dos repasses, eles se tornam, na prática, o principal instrumento de pressão sobre gestores e professores. Utiliza-se esse dado como justificativa para sobrecarregar as equipes escolares com metas de desempenho, muitas vezes descoladas da realidade local. Além disso, a ampla divulgação dos *rankings* promovidos pela mídia, destacando os municípios, estados e até escolas com as melhores colocações, fomentando uma lógica competitiva entre as redes de ensino, em vez de incentivar a cooperação e o fortalecimento coletivo da educação pública. Essa cultura da competição reforça desigualdades e esvazia o sentido pedagógico das avaliações, reduzindo-as a mecanismos de ranqueamento e disputa.

Ribeiro, observa que “a autonomia prometida às escolas foi na prática substituída por um rigoroso controle central sobre resultados

de aprendizado, servindo antes aos propósitos do mercado do que aos interesses pedagógicos” (Ribeiro, 1997 p. 50). Essa ênfase nas métricas ignora as diferenças regionais e as especificidades culturais da diversidade brasileira, reforçando desigualdades estruturais.

A relação de Paulo Renato com o Banco Mundial foi outro aspecto decisivo na formulação de políticas educacionais durante os anos 1990. Este organismo internacional promovia uma educação voltada sobretudo ao desenvolvimento de competências mínimas, alinhando-se às demandas do mercado global. O Banco Mundial desempenhou um papel hegemônico ao disseminar a ideia da educação como investimento em ‘capital humano’, priorizando resultados objetivos, como taxas de empregabilidade, em detrimento da formação crítica. Essa influência fica evidente na centralidade atribuída à ideia de competências práticas

a LDB, que culminaram em desdobramentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como aponta João Márcio Mendes Pereira (2009)

A reforma do Ensino Médio, que é uma consequência direta das perspectivas neoliberais que guiaram a criação da LDB, também merece destaque. A divisão por itinerários formativos, justificada como uma modernização da educação brasileira, fragmenta o currículo e privilegia uma formação técnica em detrimento de uma formação generalista e humanística. Essa lógica de fragmentação curricular reflete a desvalorização de áreas críticas e reforça uma educação utilitarista, que não promove o desenvolvimento integral dos estudantes.

Darcy Ribeiro, figura simbólica no debate educacional brasileiro, lamentou profundamente os rumos que a LDB de 1996 tomou. Para ele, “a educação perdeu sua essência de emancipação ao se converter em um apêndice dos interesses econômicos de curto prazo, abandonando sua missão histórica de transformar o Brasil em

uma sociedade mais justa” (Ribeiro, 1999, p. 72). Esse desencontro entre as ideias progressistas de Darcy e o pragmatismo tecnocrático de Paulo Renato marca um período crucial da educação brasileira, que ainda hoje enfrenta as consequências das escolhas feitas durante a década de 1990.

A análise histórica da LDB e suas implicações aponta para a necessidade de um debate mais aprofundado sobre o papel da educação em uma sociedade desigual como a brasileira. A influência de organismos internacionais e a submissão às demandas do mercado não podem se sobrepor ao objetivo maior de garantir acesso equitativo e de qualidade à educação. Nesse sentido, revisitar as críticas originais de Darcy Ribeiro e de outros estudiosos permite reconhecer os limites estruturais impostos por políticas neoliberais e, assim, avançar rumo à construção de uma educação que seja, de fato, um instrumento de transformação social.

As reformas educacionais brasileiras são planejadas para atender aos interesses dominantes, porém são realizadas fazendo algumas concessões e cedendo em alguns pontos às reivindicações de diversos setores da sociedade, mas sem perder de vista seu objetivo central que é a formação de mão de obra, sendo assim não se pode esquecer-se da Reforma Francisco Campos em 1931, ocorrida durante o governo de Getúlio Vargas que também apresentou tentativas de modernizar o sistema educacional brasileiro. Esta reforma centralizou o controle da educação nas mãos do governo federal, promoveu a expansão do ensino técnico e profissionalizante.

Com a intenção de atender às demandas da crescente industrialização, criou-se o Ministério da Educação e Saúde (MES) e estabelecendo diretrizes para a organização do ensino em todo o país, os dois ministérios foram dissolvidos e a saúde ganhou mistério próprio e a

educação ficou com a cultura, (MEC) mas que logo se dissociou a sigla permaneceu, porém atualmente é apenas mistério da educação, que é órgão ligado diretamente ao Governo Federal e executa as Políticas Nacionais de Educação (PNE).

A organização da educação brasileira acontece verticalmente, onde a união elabora o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que surgiu de um manifesto chamado "Manifesto dos Pioneiros da Educação" em 1932 com sua repercussão teve como resultado a inclusão de um artigo específico na 3ª Constituição Brasileira dois anos depois em julho de 1934, na segunda república declarando que era de competência da União:

Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País" e Atribuía, em seu art. 152, competência precípua ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais (Brasil, 1934).

Sendo criado o primeiro Plano Nacional de Educação em 1962, elaborado já na vigência da primeira (LDB 4.024/1961), que consistia essencialmente em um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. E em 1964 com a ditadura militar foi modificado e já se apresentava uma perspectiva descentralizadora em que os estados pudessem elaborar seus próprios planos, mas isso durou pouco logo os planos passaram a serem elaborados por regionais, diminuindo a intervenção do governo federal e consequentemente retirando dele as responsabilidades financeiras como pode ser observado nos anais da constituição de 1967 a seguinte fala de Carlos Werneck então deputado naquela ocasião "Ora, Sr. Presidente, Srs. Congressistas, para espanto nosso, no texto ora em apreciação não figura a fixação

dêsse mínimo que a União, Estados e Municípios devem dedicar à educação nacional” (Brasil, 1967).

Saviani (2008) denuncia a falta de obrigatoriedade legal de investimentos de recursos públicos para a educação pública brasileira e o favorecimento às privatizações do ensino.

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12% (Saviani, 2008 p. 298).

E no artigo 168 dessa mesma constituição 1967, estimula à livre iniciativa particular ao ensino permitindo que a educação pública brasileira pudesse ser ao mesmo tempo particular e receber amparos técnico e financeiros dos governos: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” (Brasil, 1967).

Com a nova Constituição Federal de 1988 estabeleceu diretrizes importantes para o financiamento educacional, determinando quanto cada ente federado precisa investir em educação, estabelecendo que a União deve destinar no mínimo 18% de sua receita líquida de impostos à educação, enquanto estados e municípios devem aplicar no mínimo 25% de suas receitas de impostos em educação. Dessa forma fica determinado pela constituição federal que:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988).

No entanto, apesar dessas determinações legais, o sistema de financiamento enfrenta uma série de desafios que impactam sua eficácia e sua capacidade de promover uma educação de qualidade para todos. Alguns desafios como as desigualdades regionais, por ser um país de dimensões continentais, com profundas disparidades socioeconômicas entre suas regiões, devido a estados e municípios mais ricos muitas vezes dispondo de recursos significativamente maiores do que aqueles em áreas menos desenvolvidas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) passou por diversas discussões e revisões ao longo dos anos. O primeiro PNE foi instituído pela Lei nº 10.172, em 2001, e distribuiu diretrizes e metas educacionais para um período de dez anos, conforme estipulado pela Constituição. Com a transição dos governos de Fernando Henrique Cardoso para Luiz Inácio Lula da Silva, o PNE de 2001 não sofreu mudanças significativas e vigorosas até 2010. No entanto, a aprovação de um novo PNE ocorreu apenas em 2014, com a Lei nº 13.005, que distribuem diretrizes para o período 2014-2024.

O Plano Nacional da Educação de 2014, criado pela Lei Nº 13.005, sancionada no governo da presidenta Dilma Rousseff em 25 de junho de 2014, e estabelece 20 metas para garantir acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024, sendo decenal ultrapassa governos que no Brasil tem mandato de quatro anos podendo ser estendido por igual período se houver reeleição, o PNE é um documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional que se definiu as 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período, estabeleceu 20 metas a serem cumpridas em sua vigência e apresentando 254 estratégias para assegurar que os objetivos sejam cumpridos em todos os níveis da educação.

Dessa forma o financiamento da educação pública no Brasil é um tema de grande relevância e complexidade, que impacta diretamente a qualidade e a equidade do sistema

educacional do país. Os recursos podem vir de diversas formas e por diversas fontes, envolvendo recursos provenientes dos governos federal, estaduais e municipais, além de outras fontes complementares. A instabilidade econômica, por exemplo, pode afetar negativamente o financiamento da educação. Em um país como o Brasil, marcado por períodos de instabilidade e crises, a queda na arrecadação de impostos pode levar a cortes orçamentários.

Esses cortes, frequentemente promovidos por governos neoliberais, impactam diretamente a educação com medidas como contingenciamento de verbas, redução de investimentos em educação básica e superior, corte de programas educacionais, redução de investimentos em pesquisa científica e desvalorização dos profissionais da educação. Tais ações comprometem o desenvolvimento social e econômico do país a curto e longo prazo. Os cortes na área educacional causam um efeito cascata, comprometendo o funcionamento das escolas e a implementação de políticas educacionais.

Diversos fatores contribuem para o atraso no desenvolvimento educacional brasileiro, entre eles a falta de transparência e eficiência na gestão dos recursos destinados à educação. A gestão ineficiente e não transparente pode resultar em desperdícios, desvios e má alocação de verbas, o que reduz a eficácia do financiamento e compromete a qualidade do ensino oferecido. O financiamento público da educação no Brasil provém principalmente dos governos federal, estadual e municipal. Isso inclui impostos sobre a renda, propriedade e consumo, além de receitas específicas vinculadas à educação, como o Fundode Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb é composto por recursos provenientes de impostos estaduais e municipais, além de uma contribuição da União, e redistribui esses recursos para garantir maior equidade na distribuição entre os diferentes estados e municípios.



Além do financiamento público, a educação no Brasil também recebe recursos de fontes privadas. Isso inclui mensalidades pagas por alunos em escolas particulares, doações de empresas, organizações não governamentais (ONGs) e filantropia. A questão dos recursos destinados à educação é objeto de debate, por ser complexa e variável, mas de modo geral o montante elevado, que segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2018, por exemplo, o investimento médio por aluno na educação básica pública no Brasil era de aproximadamente R\$ 3,2 mil por ano de acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2018).

Com tais dados são questionáveis o porquê a educação pública não é acessível e de qualidade? As respostas a estes questionamentos podemos destacar que são devido aos

interesses privados que em conflito com os interesses públicos, pois a educação serviço público que se tornou mercadoria tornou se importante para os lobistas e setores privados, pois se houvesse uma educação pública acessível e de qualidade no Brasil o setor privado deixaria de lucrar quantias exorbitantes com isso é importante manter a educação pública sucateada.

O conflito de interesses faz com que as empresas ou conglomerados invistam ferozmente no lobby² do setor privado forçando com que a busca pela educação de qualidade seja encontrada nele. Cabe ressaltar que esta abordagem refere se a educação básica apresentando processo de complexidades, pois quando consideremos o ensino superior as instituições públicas são consideradas melhores que as privadas e disputadas por aqueles que puderam pagar pelo ensino privado.

2 Segundo Pinheiro (2019, p. 57) seriam organizações da sociedade civil que advogam por interesses públicos ou particulares e seu conceito está relacionado aos interesses de segmentos sociais e às decisões nas esferas governamentais.

Sendo o lobby o ato de influenciar as decisões políticas, legislativas ou administrativas de uma organização, geralmente governamental, em benefício próprio ou de interesses específicos como no caso das grandes empresas e conglomerados com recursos capazes de influenciar e até mesmo pressionar o poder público seu favor, como a aprovação da Lei 13.868/2019, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Com a sanção da Lei 13.868/2019, ocorreram alterações significativas na legislação educacional, impactando particularmente os artigos ligados à categorização e funcionamento das instituições educacionais, como o artigos 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que antes da alteração possuía apenas duas categorias de instituições pública e privada onde as privadas eram segmentadas em subcategorias e que com o novo texto abre brechas na Lei, com uma terceira categoria de escolas comunitárias que a depender do entendimento, e adequações legislativas, poderão receber recursos públicos como vem alertando (Araujo; Adrião, 2022). Desse modo o novo texto da (LDB) classificou as categorias de ensino da seguinte maneira:

As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

- públicas assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;
- comunitárias, na forma da lei.

§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas.

§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei (Brasil, 2019).

Dessa forma foi realizada uma alteração que impacta diretamente os recursos destinados à educação pública, onde as comunitárias deixaram de ser uma subcategoria das instituições privadas passando a ter uma categoria própria e abrindo a possibilidade das escolas privadas e as comunitárias poderem ser classificadas como confessionais e também serem certificadas como filantrópicas, como prevê o artigo 77, também da (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde diz que:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que:

- comprovem finalidade não lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;
- apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;
- prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos (Brasil, 2019).

Para que esta proposta fosse aceita e defendida inclusive pela sociedade foram utilizados diversos argumentos, porém a pandemia de covid-19 foi o momento e o cenário perfeito para pôr em prática tal plano muito bem elaborado que aos olhos da sociedade é até inóceno e inofensivo, mas que na prática é um avanço rumo à privatização de educação como o Projeto de Lei Complementar citado por Tereza Adrião e Felipe Araujo que dão exemplos claros desse avanço:

Na educação, observa-se o alargamento da brecha criada pela desregulamentação do setor privado, movimento caracterizado, sobretudo, pelo aumento de repasses públicos às instituições privadas, uma resposta clara à pressão que vem sendo exercida pelos conservadores e o empresariado educacional. Exemplo disso é o Projeto de

Lei Complementar – PLP nº 195 de 2020, aprovado pelo Senado Federal, e que prevê apoio às escolas particulares de educação básica por meio da permissão de suspensão de contratos de trabalho e não pagamento de impostos devidos (Araujo; Adrião, 2022, p. 781).

Mas como disse Marco Antonio de Oliveira Gomes (2006), a defesa da privatização da educação, não é um fenômeno recente, e é marcada por contradições e significados diversos, para atender as demandas dos diferentes períodos que ocorre o debate acerca dessa temática e que as teses neoliberais manifestam-se como hegemônicas no plano político e ideológico. Onde a recomendação de controle das verbas, significam a contenção de gastos principalmente com políticas sociais.

O historiador da educação não pode ignorar a presença do privatismo na política educacional. Afinal, as relações de dominação e subordinação estão presentes em todas as dimensões do social, e a educação escolar, como qualquer outra instituição criada pelo homem, é uma construção social, produto de uma determinada correlação de forças na sociedade (Gomes, 2006 p. 2).

E privatização de um novo tipo³, onde não se percebe claramente o que foi vendido e para quem, mostrando se assim novas formas de privatização, novas dinâmicas e até mesmo novos atores, par que esse novo modelo de privatização aconteça é necessário algumas estruturas e discursos e para fundamentar permitir que ela avance, como a diminuição das fronteiras e a dificuldade de identificar claramente como acontece a privatização, pois o ato de privatizar deixou de ser apenas o serviço que foi passado para uma empresa privada, e passou a ser algo difuso em que não se identifica o que

3 A privatização de novo tipo, expressão particular da privatização, envolve tanto a desfiguração da instituição como espaço público por meio de mecanismos privados gerencialistas quanto a incorporação de organizações privadas como empresas que, regidas pela lógica do mundo dos negócios, recebem financiamento estatal para tratar de temas da "questão social" (Martins; Souza; Pina, 2020).

é público ou que é privado, pois é comum uma instituição pública e o serviço disponibilizado, ser oferecido por uma empresa privada prestadora de serviço.

O ponto chave é que organizações privadas que se qualificam para ofertar serviços públicos gratuitos não obtêm lucros financeiros diretos. Contudo, trata-se de privatização porque elas assumem certo controle do bem público, a partir da autorização do poder Executivo, tendo como base legal um contrato firmado. Nesse modelo, os Poderes Executivos se limitam ao básico, qual seja: financiar o negócio social e zelar para que o contrato seja cumprido (Martins; Souza; Pina, 2020 p. 10).

Coadunando com esta ideia Martins e Krawczyk dizem que:

É possível afirmar que o Brasil se encontra num novo estágio de reconfiguração do espaço público, no qual o empresariado busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho administrativo (governos e escolas) e, ao mesmo tempo, se posiciona no cenário político educacional como interlocutor privilegiado na condução das políticas educacionais (Martins; Krawczyk, 2018 p. 5).

Dessa forma, conseguir entender e nomear essa relação o que é público ou privado tornou-se opaco, outra linha tênue que envolve também esse contexto é fronteira entre mercado e terceiro setor, ou classificar atividades com ou sem fins lucrativos. Onde se têm grandes empresas que fazem responsabilidades sociais corporativas, as filantropias que trabalham como empresas e as organizações sem fins lucrativos que fazem aportes financeiros para *startups*⁴ e organizações com fins lucrativos, deixando tais cenários confusos e desafiadores para o entendimento da sociedade.

Com efeito, compreendemos que as organizações reconhecidas legalmente como filantrópicas, comunitárias, confessionais, terceiro setor ou OSCIP's são expres-

4

São empresas emergentes, geralmente de base tecnológica, que buscam desenvolver e comercializar produtos ou serviços inovadores. Elas são caracterizadas por um alto grau de incerteza e risco, mas também apresentam um grande potencial de crescimento rápido e disruptivo.

sões contemporâneas de empresas sociais porque não visam extração de mais-valor, mas precisam atuar com princípios e métodos das empresas tradicionais para que possam disputar a concorrência de mercado e obter recursos públicos para suas operações (Martins, Souza, Pina, 2020 p. 13).

Assim, emergiu a nova forma de privatização, assim como uma nova forma de filantropia, que são grandes fundações e institutos do terceiro setor, quer são financiados por empresas/organizações ou pela elite burguesa, que se diferenciam nos modelos de trabalho, e nos objetivos por trabalharem como empresa, diferentemente das ONGs e movimentos sociais de bairros ou região, suas finalidades são de grandes impactos na sociedade como a fundação Leman, Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Senna, entre outros e para ter os impactos almejados usam a lógica da disrupção, da nova filantropia onde apresentam propostas transformadoras de flexibilização e ampliação da qualidade do ensino público, como descrevem Maria Raquel Caetano Valdelaine da Rosa Mendes:

A materialização dessa organização ocorre em uma expressiva quantidade de instituições, vinculadas ou financiadas por grupos que operam no mercado concorrencial, criadas com o propósito de apresentar soluções para os problemas enfrentados pela educação. Organizações como Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, todos pela Educação, entre outras, agem para exercer influência na elaboração das políticas públicas, mas também para convencer a opinião pública sobre as promissoras propostas e soluções que têm para a qualificação da educação pública. Sob o pretexto de uma ampliação da participação da sociedade, já que não integram a máquina estatal, essas organizações produzem propostas alinhadas a um projeto de sociedade que não busca a ruptura com a concentração de riqueza, com a desigualdade e com a exclusão, mas a sua conservação e perpetuação. (Caetano; Mendes, 2020 p. 2-3).



A origem do movimento Todos pela Educação (TPE) relaciona-se às transformações na interação entre Estado e sociedade nas décadas de 1980 e 1990, destacando-se o movimento em direção ao fortalecimento do que se convencionou chamar de "terceiro setor". Carlos Montañó (2007) salienta que essa dinâmica emerge de uma configuração norte-americana de responsabilidade social empresarial, voluntariado e parcerias público-privadas, criando, assim, uma rede de ONGs, institutos e fundações voltados para questões sociais. O autor observa que "o conceito do 'terceiro setor'⁵, cunhado por intelectuais orgânicos do capital, combina sujeitos com aparentes igualdades, mas interesses e significados muitas vezes contraditórios" (Montañó, 2007, p. 53-57). Esse conceito reflete, no Brasil, a busca de articular transformações sociais associadas aos interesses da classe burguesa e à sustentabilidade de determinados modelos econômicos.

Ainda de acordo com Montañó (2007), no Brasil, a disseminação desse conceito está atrelada às iniciativas da Fundação Roberto Marinho. Paralelamente, Leher (2010a) destaca que as organizações privadas e grupos empresariais começaram, no início dos anos 2000, a fomentar diferentes iniciativas nas áreas de desenvolvimento sustentável, segurança pública e competitividade, buscando parcerias com o governo para ampliar sua atuação no setor educacional. Observa-se, a partir de exemplos como o Instituto Ayrton Senna e o projeto Amigos da Escola, um esforço conjunto entre empresas e sociedade civil destinadas a melhorias na educação pública brasileira, mas, segundo Leher (2010a, p. 379), frequentemente disfarçado pelo discurso de filantropia e interesse público, com claras intenções corporativas.

5 Segundo Montañó (2007, p. 53), o termo é elaborado com base em uma divisão do social em três esferas distintas: o Estado, identificado como o "primeiro setor"; o mercado, como o "segundo setor"; e a sociedade civil, como o "terceiro setor". Essa concepção, no entanto, apresenta um caráter reducionista, ao associar o "político" exclusivamente ao Estado, o "econômico" ao mercado e o "social" apenas à sociedade civil.



Com argumentos complementares, Evangelista e Leher (2012) afirmam que, apesar das iniciativas coordenadas pelas empresas no campo educacional, as ações permaneciam dispersas e pouco articuladas, o que comprometia o impacto no sistema público de educação. Essas análises ecoam no contexto que originou o TPE, conforme levantado por Lara Elena Ramos Simielli (2008), que detalha o evento em que Priscila Cruz, então coordenadora do Instituto Faça Parte, articulou a ideia de unificar ações para a educação pública a partir de um modelo inspirado no investimento social privado e no alinhamento de interesses entre governos e iniciativas empresariais. Cruz lembra que “as pessoas começaram a se aglutinar e a se aproximar do Todos pela Educação. [...] Vimos que havia coincidências nas iniciativas, mas que, ainda assim, os esforços permaneciam desarticulados” (Simielli, 2008 p. 145).

Priscila Cruz explica que o TPE surgiu inspirado em uma colocação feita pela Maria do Pilar, então presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), no evento da assinatura da parceria entre o Instituto Faça Parte, o programa Amigos da Escola da Rede Globo, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a UNDIME. Maria do Pilar disse que o Brasil precisaria definir a ‘educação de que precisamos para o país que queremos.’ Foi a partir daí que Priscila, que era coordenadora do Faça Parte, começou a estudar o investimento social privado em educação, os tratados internacionais que o Brasil havia assinado, o PNE, entre outros, para montar uma matriz. Com esta matriz, ‘acharam muitas coincidências e, mesmo assim, viram que as pessoas não estavam trabalhando juntas, ficando ainda mais clara a necessidade de articulação’ (Simielli, 2008 p. 145).

O papel estratégico de instituições como o Banco Itaú, que disponibilizou infraestrutura para o movimento, foi destacado por Luís Norberto Paschoal, presidente do grupo D`Paschoal integrante do Todos Pela Educação que descreve os esforços de mobilização de empresas interessadas em investir na causa educacional. Ele afirma

que “contratamos um especialista de Harvard para que nos ajudasse a estudar o problema, e depois saímos falando com todo mundo.

Em pouco tempo, tínhamos setenta empresas privadas interessadas em colaborar” (Oppenheimer, 2010, p. 224). Essas interações consolidaram um panorama no qual o TPE emergiu como uma plataforma de articulação entre diferentes setores sociais, com metas ambiciosas que incluíam universalizar o acesso escolar, assegurar a qualidade da educação e valorizar o papel dos educadores, como assinalado pelo próprio movimento (Todos pela Educação, 2007a, p. 6).

Martins (2009) considera o lançamento oficial do TPE, em 2006, um importante marco, pois consolidou um diálogo permanente entre o setor empresarial e o governo federal. À época, figuras públicas como Fernando Haddad, entre outros, desempenharam relevante papel ao integrar discussões do movimento, evidenciando o estreito alinhamento entre o poder público e as propostas do TPE. Esse alinhamento também impulsionou mudanças estratégicas, como a modificação da denominação inicial para “Movimento Todos pela Educação”, a fim de evitar associações exclusivas com iniciativas governamentais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Com o amadurecimento de suas ações, o movimento definiu, em 2010, cinco bandeiras estratégicas que direcionariam suas atividades. Segundo a então diretora executiva do movimento, essas bandeiras englobam “o currículo nacional, a valorização dos professores, a responsabilização dos gestores, o fortalecimento das avaliações e a ampliação do turno escolar” (Todos pela Educação, 2010, p. 4). Esses pilares foram influenciados, conforme depoimento da diretora, pela interação com o grupo mexicano Mexicanos Primero, que reforçou a necessidade de articular experiências e práticas em busca de uma educação equitativa na América Latina.

Portanto, o TPE se apresenta como um movimento que articula governo, sociedade civil e setor privado em torno de um objetivo único. Ao propor convergências entre ações fragmentadas e estabelecer metas claras a serem atingidas até 2022, o movimento configura-se como um catalisador para o avanço da educação pública brasileira. Como afirmado por seus representantes, "as estratégias consistem em articular todos os setores e influenciar a continuidade das boas práticas públicas, mapear ações e práticas exemplares e divulgar informações e suas evoluções de forma ampla" (Todos pela Educação, 2007a, p. 19). Tal proposta une setores diversos em torno de um projeto comum, capaz de redefinir o futuro da educação no Brasil.

O Todos Pela Educação não é um projeto de uma organização específica, mas sim um *projeto de Nação*. É uma união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza, em sua área de atuação, para efetivar o direito à uma educação pública de qualidade para que, em 2022, bicentenário da Independência do Brasil, todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação básica de qualidade, capaz de prepará-los para os desafios do século XXI (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009b, p. 9 grifos meus).

A iniciativa Todos Pela Educação (TPE) não se apresenta como projeto de âmbito limitado, mas sim como uma proposta de ampla abrangência, caracterizada como um "projeto de nação", no qual cada cidadão e instituição assume corresponsabilidade pela efetivação do direito à educação pública de qualidade. Segundo a análise de Todos pela Educação (2009b, p. 9), trata-se de um movimento que busca proporcionar, até o bicentenário da Independência do Brasil, em 2022, acesso universal à educação básica de qualidade, capaz de preparar crianças e jovens para os desafios contemporâneos. Composto por membros e dirigentes influentes do país.

O TPE atualmente conta com um Conselho de Governança, presidido por Jorge Gerdaupeter e composto por 20 pessoas: Ana Maria dos Santos Diniz, Antonio Jacinto



Matias, Beatriz Bier Johannpeter, Cesar Callegari, Daniel Feffer, Danilo Santos de Miranda, Denise Aguiar Alvarez, Fabio Coletti Barbosa, Fernão Bracher, José Francisco Soares, José Paulo Soares Martins, José Roberto Marinho, Luís Norberto Pascoal, Luiz Paulo Saade Montenegro, Maria Lucia Meirelles Reis, Milú Villela, Mozart Neves Ramos, Ricardo Young da Silva, Viviane Senna e Wanda Engel Aduan. A maioria das pessoas que pertencem ao Conselho de Governança representa empresas, institutos e fundações que mantêm o TPE. São mantenedores do TPE: Banco Santander, DPaschoal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, Suzano Papel e Celulose, Itaú BBA e Faber-Castell. Além dos mantenedores, o TPE conta ainda com apoiadores e parcerias estratégicas. São parceiros: Grupo ABC, Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, DM9DDB, Rede Energia, Gol Linhas Aéreas, Amics, Fundação Victor Civita, McKinsey&Company, Microsoft, Fundação Santillana, Instituto Paulo Montenegro, Instituto HSBC Solidariedade, Futura, Amigos da Escola, Instituto Natura, Saraiva, Fundação Telefônica, BID, Patri Políticas Públicas (Simielli, 2008 p. 576-577).

Freitas (1987, p. 123) esclarece que um projeto histórico “enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para sua consecução”. Seguindo essa perspectiva, o TPE inicia sua jornada ancorado na percepção da necessidade de um novo direcionamento para a educação pública brasileira, reconhecendo as bases culturais, políticas e pedagógicas que devem fundamentar tal transformação.

A organização identifica três crises significativas na educação pública brasileira que justificam a sua atuação, conforme aponta Todos pela Educação (2006a, p. 25): as crises de qualidade, de responsabilidade e de gerenciamento. Essas adversidades são consideradas interligadas, uma vez que a crise de qualidade decorre, também, da ineficiência gerencial do Estado e da falta de pressão e fiscalização por parte da sociedade

No enfrentamento dessas questões, o conceito de *accountability*⁶ surge como central para o TPE. Nas palavras de Schedler (1999, p. 13), esse termo se apresenta como um conceito ainda em processo de sistematização, cujas definições possuem limites indefinidos. Ainda assim, Campos (1990) caracteriza *accountability* como a responsabilidade objetiva de agentes perante outras instâncias, com implicações como sanções e recompensas vinculadas aos resultados alcançados. De maneira correlata, Afonso (2009, p. 18) interpreta o conceito como uma relação que contempla mensuração, prestação de contas e responsabilização, articulando-se em dados essencialmente quantitativos provenientes de métodos padronizados. Outro termo analisado pelo movimento é *advocacy*, que, segundo, Gabriela de. Brelàz (2007, p. 1-2), define-se como o esforço para promover mudanças sociais e políticas.

Por *advocacy* entendemos o ato de identificar, adotar e promover uma causa. É um esforço para moldar a percepção pública ou conseguir alguma mudança seja através de mudanças na lei, mas não necessariamente. *Lobbying* é uma forma específica de fazer *advocacy* e é focada em influenciar a legislação. Sendo assim, *lobbying* pode ser entendido como parte da atividade de *advocacy* (Brelàz, 2007 p. 1-2).

6 *Accountability* é um conceito complexo, de origem anglo-saxã, que se traduz em português como responsabilização ou prestação de contas. No entanto, seu significado vai além de uma simples obrigação de relatar algo. Ele envolve a expectativa de que indivíduos ou organizações se justifiquem por suas ações e decisões, e que sejam passíveis de sanções ou recompensas com base nos resultados de suas condutas. A essência da *accountability* reside na ideia de que aqueles que detêm poder ou responsabilidade devem ser transparentes em suas operações e responder pelas consequências de seus atos perante aqueles a quem servem ou de quem dependem. Como destaca o Banco Mundial, a *accountability* é um dos pilares da boa governança, sendo essencial para garantir a eficiência, a equidade e a sustentabilidade de políticas e programas. Nesse sentido, ela implica não apenas a capacidade de responder "o que foi feito", mas também "por que foi feito", "com que resultado" e "quais serão as consequências" (World Bank, 2007). Em diversos setores – seja no governo, em empresas ou na sociedade civil – a prática da *accountability* visa fortalecer a confiança, promover a ética e assegurar que as ações estejam alinhadas com os objetivos e interesses de todos os envolvidos.

Lopes (2010, p. 228) destaca que essa prática busca influenciar políticas públicas específicas, muitas vezes incorporando os interesses de grupos organizados. Tanto *accountability* quanto *advocacy* são pilares incorporados pelo TPE como práticas estruturantes para reorganizar a educação pública brasileira.

Shiroma, Campos e Garcia (2011, p. 237) destacam que o discurso de “qualidade” calcado em métricas de avaliação e tests estandardizados alinha-se ao modelo empresarial que o TPE adotou em suas propostas. Conforme essas autoras, o movimento reduz a ideia de qualidade a indicadores quantitativos, reinterpretando exigências históricas e reduzindo o papel público da escola a uma função prioritariamente técnica. Este entendimento é reiterado por Krawczyk (2009, p. 24-25), ao afirmar que o modelo de gestão de eficiência, apregoadado pelo setor privado, configura uma das premissas centrais das políticas que têm por base a lógica de resultados mensuráveis. De acordo com o TPE, a má qualidade do ensino é descrita como “o verdadeiro exterminador do futuro de milhões de crianças e adolescentes em todo o Brasil” (Todos pela Educação, 2006b, p. 9). Essa deficiência no sistema educacional acarretaria quatro tipos principais de prejuízos, também denominados como “preços”.

1. o preço humano: uma criança que chega ao fim do ano sem aprender o que devia sofre um enorme impacto sobre sua autoestima, sua autoconfiança e seu autoconceito. É triste para uma criança chegar ao fim do ano e ver que seus esforços não valeram nada e ter que começar tudo de novo. Para uma vida ainda em seu início, essa experiência do fracasso costuma marcar para sempre.
2. o preço social: cada criança que abandona a escola, sem ter aprendido o mínimo necessário, é um brasileiro a mais despreparado para a vida. Um futuro cliente dos programas de assistência social, de cesta básica, de renda mínima e outros.

Um desempregado, um subempregado ou potencial candidato a optar pelos caminhos da delinquência.

3. o preço político: numa democracia, na hora de eleger os dirigentes ou de acompanhar o seu desempenho, o soberano é o povo. Um país, que não educa o seu soberano estará sempre exposto a ser governado por políticos eleitos na base da exploração da miséria e da ignorância de grande parte dos seus cidadãos. Somos um país que não educou o seu soberano.
4. o preço econômico: os recursos desperdiçados com repetência e evasão, que refletem a ineficiência do sistema educacional, poderiam ser gastos no aumento da qualidade e da melhoria das condições do ensino (Todos pela educação, 2006b p. 9-10).

No contexto de redefinir o papel da educação, o TPE estabelece o direito à educação de qualidade como um princípio estruturante. Shiroma, Campos e Garcia (2011, p. 227) salientam a construção de uma “nova cultura” de corresponsabilidade no âmbito educacional, com o intuito de alinhar reformas entre agentes públicos, privados e a sociedade civil. Para o movimento, conforme exposto por Todos pela Educação (2009b, p. 12), a mobilização de diferentes setores é indispensável para que a educação se consolide como vetor de transformação social, com impacto direto na emancipação política e econômica.

Segundo a diretora do TPE, entrevistada em Malini (2009, p. 114), a junção de ferramentas do setor público, aliada às práticas pragmáticas oriundas do mundo empresarial, configura uma abordagem híbrida que pretende alavancar a educação brasileira. Tal percepção está alinhada à compreensão do movimento de que parcerias estratégicas entre governos e instituições privadas são essenciais para alcançar o objetivo de qualidade e eficiência na educação.

Por fim, o estudo do TPE acerca da redefinição da “cultura por resultados” reflete um sólido alinhamento entre as dimensões pedagógicas e gerenciais. A combinação de *advocacy*, *accountability* e a proposição de metas articuladas às necessidades dos estudantes são aspectos que expressam o compromisso do movimento com valores que transcendem a mera ampliação de acesso à educação, apontando para uma nova dinâmica das relações institucionais no setor público e educacional brasileiro.

A Fundação Lemann foi instituída em 2002 pelo economista e empresário Jorge Paulo Lemann, figura de destaque no cenário econômico brasileiro e internacional. Em 2019, Lemann foi considerado o segundo homem mais rico do Brasil, com um patrimônio estimado em 22,8 bilhões de dólares. No ranking da *Forbes* de 2024, ocupa a 113ª posição, com 16,4 bilhões, após ter estreado em 2004 na 514ª colocação, com 1,1 bilhão.

Além de sua atuação filantrópica, Lemann é fundador ou cofundador de empresas de grande relevância global, como a 3G Capital, a Ambev e a Fundação Estudar. Também foi sócio do Banco Garantia e detém participação em conglomerados empresariais de ampla projeção, entre os quais se destacam o Burger King, as Lojas Americanas e a Hunter Douglas, entre outros.

Sua trajetória empresarial caracteriza-se pela ênfase em fusões, aquisições e aportes financeiros estratégicos, consolidando presença em setores diversificados da economia. Ademais, Lemann tem ampliado sua influência por meio do investimento em startups, do apoio a organizações do terceiro setor e do estabelecimento de parcerias com instituições governamentais, contribuindo para a configuração de um ecossistema de inovação, educação e desenvolvimento socioeconômico no Brasil e no exterior.

A Fundação Lemann insere-se no contexto das organizações filantrópicas empresariais que exercem crescente influência no

campo educacional e nas políticas públicas brasileiras. Embora se apresente como uma instituição voltada ao fortalecimento da educação e da inovação social, sua atuação tem suscitado debates acadêmicos acerca do papel do capital privado na definição de prioridades e diretrizes para a educação pública.

Nesse sentido, estudioso como Saviani (2008) alerta para os riscos de que a filantropia empresarial configure uma forma de privatização indireta do ensino, deslocando a centralidade do Estado na formulação das políticas educacionais. A Fundação Lemann, ao estabelecer parcerias com governos e ao financiar programas de formação de professores, materiais pedagógicos e pesquisas, torna-se um ator estratégico na configuração de políticas curriculares e de gestão escolar.

Por um lado, seus aportes financeiros e logísticos possibilitam a circulação de inovações metodológicas e a difusão de tecnologias educacionais em larga escala. Por outro, levanta-se a questão da autonomia da esfera pública, na medida em que interesses corporativos e lógicas de mercado que se sobrepõem à concepção democrática de educação.

Com a fachada de fundação aliada à educação que busca desenvolver e financiar projetos que visam o desenvolvimento social e econômico do Brasil, especialmente aqueles

voltados para a educação e ensino público. Pois a partir de uma perspectiva crítica e problematizadora, percebe-se, que todo esforço empregado nesta aliança não é apenas para contribuir com uma educação pública de qualidade, já que a fundação se outo-caracteriza como sem fins lucrativos e familiar, verifica-se que ela é mais uma maneira de seu fundador Jorge Paulo Lemann ser um intelectual orgânico do setor empresarial, disputando assim a hegemonia uma vez que a educação é um setor estratégico nessa disputa

Os negócios do empresário vão além dos já citados mencionas anteriormente conforme destaca Danillo Marchesano Ramos Alves, entre as diversas empresas em que Jorge Paula Lemann e seus principais sócios figuram como diretores, observa-se ainda a presença de múltiplas outras organizações às quais estão vinculados. Tais participações evidenciam a amplitude de sua atuação empresarial e a complexa rede de interesses econômicos sob sua influência como citado por Alves (2019).

A prática de negócios anormais na vida “cheia de êxito” do empresário Lemann parece não soar como exceção, mas como regra. Lemann e outros dois executivos da InBev, Carlos Alberto da Veiga Sicupira e Marcel Herrmann Telles, aparecem como diretores de diversas companhias offshore. Juntos, eles integram o quadro de diretores da Squadron Aviation Services Limited, registrada nas Bermudas, e outras nove empresas nas Bahamas: Cetus Investments (transferida das Ilhas Cayman para as Bahamas em 2013), BVC Services Ltd., BR Global Investments Limited, Santa Giustina Inv. & Arbitrage Ltd., Santa Venerina Inv. & Arbitrage Ltd., Santa Marcelina Inv. & Arbitrage Ltd., Santa Paciencia Ltd., Santa Bárbara Management Ltda. (fechada em fev. de 2001) e S-BR Global Investments Ltda (Alves, 2019 p. 22).

Como se deu o interesse do empresário Jorge Paulo Lemann em criar a Fundação Lemann mesmo com tantas opções de mercado e atuando numa gama de diversos segmentos? O empresário encontrou as lacunas apropriadas para conseguir capturar grande parte do orçamento educacional valendo-se da legislação sobre a filantropia, citada acima, dessa forma consegue apoio e parcerias em diversas esferas e fração da sociedade como governos e outras entidades da sociedade civil, de maneira plural (Alves, 2019).

Com uma ramificação extensa a Fundação atua em diversas frentes, tendo articulação em diversas esferas da sociedade, apoiando diversos projetos como: o projeto de Coaching para Gestores Públicos de Educação, que faz parte do programa de

Gestão para a Aprendizagem, que é voltado para redes estaduais e municipais de educação e realizado pela mesma. Apoiar também a formação continuada de professores destaca Alves:

A Fundação apoia a formação contínua dos professores por meio dos conteúdos dispostos nas plataformas Coursera, Google e Kahn Academy, voltadas para gestão em aprendizagem e aplicação das tecnologias em sala de aula. Para ajudar as escolas a ter professores capacitados, segundo os propósitos empresariais de Lemann e da Fundação, em 2013 a Fundação Lemann e o Itaú BBA lançaram o primeiro edital para selecionar os projetos de pesquisas aplicados à educação que mais dialogam com seus interesses. (Alves, 2019 p. 44).

Dentre outras diversas plataformas e ferramentas associadas à Fundação Lemann como: EDU.app, Geekie Games, Coursera⁷, Codecademy⁸, Programaê, Scratch, Youtube.edu, Gatópolis e sem falar Qedu⁹ um portal aberto gratuito que reúne dados e disponibiliza informação de todas as escolas do país.

Como já exposto anteriormente a Fundação Lemann possui um grande poder de articulação no Ministério da Educação (MEC) e no Congresso Nacional tanto que, a secretária Executiva da pasta, Maria Izolda Cela de Arruda Coelho, e seu esposo, Veveu Arruda são figuras importantes que fazem diversas dessas articulações, Izolda Cela foi vice-governadora do Ceará de 2015 a 2022 em abril de 2022 tomou posse como primeira Governadora do Ceará e ficando até 31 de dezembro de 2022, quando o então ministro da Educação Camilo Santana renunciou para concorrer a uma vaga no senado, enquanto Veveu Arruda foi prefeito do município cearense de Sobral.

7 <https://www.coursera.org/learn/fundamentosgoogle> Acesso em 20/05/2024.

8 <https://www.codecademy.com/catalog/all> Acesso em 20/05/2024.

9 <https://qedu.org.br/> Acesso em 20/05/2024.

O Jornal¹⁰ Brasil de Fato publicou uma matéria evidenciando como a fundação está alinhada ao MEC (Ministério da Educação), do Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e da Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e como ela oferece seus serviços:

Ao lado do MEC (Ministério da Educação), do Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e da Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação), a Fundação Lemann afirma que a educação à distância terá qualidade pedagógica e ocorrerá por meio dos celulares, já que 50% da população com até um salário mínimo não possui computador e internet em casa. Eles propõem: "ter dados gratuitos para acessar conteúdos de educação, aproveitando recursos de plataformas já utilizadas pela população, como WhatsApp, YouTube e Facebook. Também queremos incentivar o uso de plataformas como a Khan Academy, que é financiada pela Fundação Lemann e oferece acesso 100% gratuito a conteúdos nas disciplinas de Português, Ciências e Matemática" (Brasil de Fato, por Yara Gonçalves 2020).

Ambos têm uma estreita com a fundação, Veveu Arruda presta serviços ao Centro Lemann, e é presidente da Associação Bem Comum, presente em 17 estados do país e em Goiás a parceria e por meio do programa de alfabetização AlfaMais que foi colocado em prática em Sobral e trazido para Goiás pela então secretária de educação Fátima Gavioli, em que num evento de entrega do prêmio do programa onde Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc/GO)¹¹ afirma que:

Veveu Arruda, compartilha o mesmo pensamento da secretária de Goiás. Ele, que é um dos parceiros da Seduc/GO e que contribuiu com a sua expertise na cria-

10 <https://www.brasildefatope.com.br/2020/04/06/artigo-fundacao-lemann-e-os-ataques-a-educacao-basica-publica-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em 21/05/2024.

11 <https://goias.gov.br/educacao/goias-esta-dando-exemplo-de-transformacao-na-educacao-publica-destaca-governador-de-goias-em-entrega-do-premio-leia-2024>. Acesso em 21/05/2024.

ção do AlfaMais, também esteve presente na solenidade de premiação e falou da importância da Alfabetização. “O programa está conseguindo reduzir, na verdade, caminha para acabar com o analfabetismo e este é o objetivo central” (Seduc/GO, 2024).

Dessa forma podemos perceber que a Fundação Lemann possui meios para realizar o lobby e o faz, por diversos meios como, as *Think tanks*¹² instituições que desempenham o papel de *advocacy*¹³ para políticas públicas, além de terem a capacidade de explicar, mobilizar e articular vários atores, fazendo pressão, social e criando consenso na sociedade. É uma instituição de pesquisa e análise que trabalha produzindo dados, estudos, relatórios e recomendações sobre políticas públicas para atender um interesse determinado buscando influenciar debates sobre diversos temas.

A Advocacy articula-se junto a órgãos reguladores e agências governamentais responsáveis pela formulação de políticas educacionais para favorecer medidas que promovam a privatização, como a flexibilização de regulamentações e a facilitação da entrada de empresas privadas no setor educacional. Propondo e defendendo a expansão de parcerias público-privadas na educação, argumentando que a colaboração entre o setor público e o setor privado pode levar a uma maior eficiência na prestação de serviços educacionais, dessa forma Martins e Krawczyk afirmam que:

Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que, coletivamente e/ou individualmente, se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal, como também no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão.

12 De acordo com Pinheiro (2019, p. 10) “são organizações que pautam a opinião pública para influenciar os poderes decisórios em políticas públicas, agindo como grupos de interesse”.

13 Na atualidade é um termo utilizado como sinônimo de defesa e argumentação em favor de uma causa. É um processo de reivindicação de direitos que tem por objetivo influir na formulação e implementação de políticas pública que atendam às necessidades da população.

Naturalmente, a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua em áreas com a produção e venda de material didático, a formação de professores, a prestação de consultorias, etc (Martins; Krawczyk, 2018 p. 6).

Essa maneira de atuação faz com que sociedade assimile e também a defenda, uma vez que a participação da sociedade civil é mínima e sem acompanhamento de perto do processo de financiamento da educação deixando de cobrar transparência e eficiência na gestão dos recursos públicos, facilitando com isso "suas estratégias de ação para a produção de consensos, os princípios e pressupostos que respaldam suas propostas, seu modo de assimilação e ressignificação de bandeiras históricas dos movimentos de educadores. Atuando como uma voz independente os *think tanks* conseguem influenciar opinião pública, criando um consenso ou pelo menos aparência de consenso na sociedade sobre um determinado tema ou questão, assim como nas instancias de decisões no âmbito política selecionando temas e questões de interesse desejado neste caso, defendendo privatização da educação como aponta Teixeira (2011) que define a ação dos *think tanks* como filtro que agem.

(...) como *gatekeepers*, filtrando informações, identificando questões políticas e apontando soluções com mais rapidez do que os burocratas normalmente conseguem; atuarem como mediadores entre governo, formadores de opinião e mundo acadêmico; ser uma voz independente nos debates; elaborar e avaliar programas e políticas públicas; interpretar os acontecimentos para os veículos de comunicação; mastigar complexas questões internacionais e econômicas para o público leigo (Teixeira, 2011 p. 136).

Pinheiro coaduna com Teixeira quando define as *think tanks* como:

Think tanks ou instituições de pesquisa, análise e envolvimento de políticas públicas são organizações que geram pesquisa orientada a políticas, análise e conselhos sobre

questões domésticas e internacionais, em um esforço para permitir formuladores de políticas e o público a tomar decisões informadas sobre questões de política. *Think tanks* podem ser afiliados a partidos políticos, governos, grupos de interesse ou empresas privadas ou constituídos como organizações não governamentais independentes (ONGs) (McGann *apud* Pinheiro, 2019, p. 64).

Os recursos empregados para os fins de *lobby* podem incluir o envio de representantes para conversar com legisladores, doações para campanhas políticas, realização de eventos para promover determinadas causas, entre outras formas de pressão para influenciar a formulação de políticas educacionais por meio desse lobby e doações para campanhas políticas. Com o apoio que dão as campanhas as empresas, fundações ou conglomerados delineiam as políticas que beneficiem seus interesses comerciais, como a privatização da educação ou a promoção de certos produtos ou serviços educacionais, que são articulados sem limites éticos e democráticos da influência dos interesses especiais sobre o processo político.

Utilizando as atividades de advocacia para promover interesses na defesa de privatização na educação brasileira, neste contexto os grupos de interesse podem empregar várias estratégias para promover essa agenda, usar sua influência política para eleger representantes e pressionar legisladores e autoridades governamentais a implementar políticas que favoreçam a privatização na educação. Advocacia sendo o ato de apoiar, promover, aconselhar ou defender uma causa, ideia, grupo ou indivíduo. Envolve o esforço consciente e organizado para influenciar as políticas públicas, as práticas institucionais e sociais, bem como a opinião pública em relação a uma determinada questão. Como já citada anteriormente da alteração do art. 19 da (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para atender e garantir o uso dos recursos público previsto no art. 213 da constituição que garante que:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

- I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

- II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público (Brasil, 1996).

E assim o Estado burguês mantém a educação sob seu domínio, delineando o quanto e como será gasto os recursos de forma a não contribuir para uma educação pública acessível e de qualidade, fazendo manobras que favoreçam os conglomerados dos setores educacionais podendo eles oferecer uma variedade de serviços para escolas públicas e privadas, como tecnologia educacional, consultoria em gestão escolar, desenvolvimento de currículos, entre outros.

Serviços estes que empresas como: Positivo Tecnologia, Microsoft Brasil, Google Brasil, e SAS Brasil, lucram de diversas formas, seja fornecendo tecnologia, softwares, hardwares educacionais, treinamento, formação e suporte técnico dentre outros serviços, não somente para escolas bem como instituições educacionais de modo geral. Firmando contratos com governos, escolas e outras instituições educacionais, com as chamadas parcerias público privadas,

em que empresas e conglomerados envolvem-se em parcerias com o governo para fornecer serviços educacionais, como a gestão de escolas públicas. Essas parcerias podem envolver contratos lucrativos e oportunidades de negócios para as empresas envolvidas.

Parcerias entendidas aqui como bem definiu Bezerra *apud* Adrião e Peroni (2009).

[...] A expressão parceria público-privada [...] implica também na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade (Bezerra, 2008 p. 62-63).

E comercializando produtos e soluções educacionais, como livros didáticos, softwares educacionais, material escolar, entre outros, para escolas públicas e privadas. Elas lucram beneficiando-se financeiramente com as vendas desses produtos, o que compromete a qualidade

da educação, equidade no acesso, transparência e lógico favorecendo a mercantilização do ensino.

Ainda sobre o *lobby* que alguns ainda tentam defendê-lo, é inegável que ele gera a privatizações, desigualdades de acesso e lucros elevados da educação, impactando negativamente a qualidade e a equidade do sistema educacional. Mas as organizações que defendem a privatização na educação investem em campanhas de marketing e propaganda para promover a ideia de que a privatização leva a uma melhor qualidade e eficiência na educação, incluindo anúncios em mídia tradicional e digital, além de campanhas em redes sociais. Financiam pesquisas e estudos que buscam destacar os benefícios da privatização na educação e minimizar suas potenciais desvantagens.

Paralelamente aos PNE e LDB, outro documento que define as aprendizagens da educação básica brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que será analisada profundamente no próximo capítulo desta pesquisa, mas que se faz necessário sua menção aqui por ter sofrido influência direta dos lobistas que Pereira (2023) chama de grupos de pressão capaz de influenciar a própria composição curricular quanto financeiramente na destinação de verbas públicas da educação afirmando que:

Contando também com forte pressão de grupos e setores como o “Todos Pela Educação” e “Movimento pela Base”, que são instituições relacionadas a setores civis privados, em especial a setores do mercado financeiro interessados nas verbas públicas destinadas a educação e em influenciar na própria composição do currículo (Pereira, 2023 p. 10).

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil passou por mudanças significativas que foram impulsionadas por uma nova ordem constitucional que priorizava a democracia, os direitos individuais e sociais, a justiça social e a igualdade. A nova constituição chamada até de cidadã, promoveu uma série de direitos sociais, como o direito à saúde, à educação, ao trabalho, à moradia, entre outros. No cenário político iniciou elegendo Fernando Collor de Mello, como primeiro presidente com voto direto, que propunha estabilidade econômico, redução das barreiras comerciais e a promoção do comércio internacional.

O breve governo de Fernando Collor de Mello (15 de março de 1990 – 29 de dezembro de 1992) marcou a história do país, com uma série de desafios e controvérsias, representando um momento de mudanças e transformações em todos cenários como político, econômico e social deixou um legado duradouro sendo o primeiro governo neoliberal, apontando tendências para a trajetória do Brasil nas décadas seguintes. Foi um governo que enfrentou uma série de desafios herdados dessa transição política, venceu as eleições com

um discurso “anticorrupção” e prometendo reformas econômicas radicais, mas seu mandato que durou apenas dois anos e

seis meses, o então presidente colocou em prática uma série de políticas controversas, incluindo o famoso plano de estabilização econômica, conhecido como Plano Collor, que confiscou parte significativa dos ativos financeiros da população.

Fernando Collor de Mello, foi eleito após o fim do regime exceção, pelo voto popular e devido aos escândalos de corrupção foi também o primeiro presidente brasileiro a sofrer impeachment, acusado de corrupção pelos crimes de corrupção e tráfico de influência. Em que investigavam seu envolvimento em um esquema de corrupção conhecido como “Esquema PC Farias”, referindo-se ao tesoureiro de sua campanha presidencial, Paulo César Farias.

Por causa dessas acusações ficou afastado até dezembro do mesmo ano quando renunciou ao mandato para o qual fora eleito, o que não o livrou da inabilitação política imposta pelos senadores ficando inelegível por oito anos. Com Fernando Collor de Mello fora cena quem assumiu foi o então vice-presidente Itamar Franco. E em 2007 venceu as eleições para senador, sendo reeleito em 2014 para mais oito anos de mandato finalizando seus dezesseis anos de senado federal em 2022.

Itamar Franco foi sucedido por Fernando Henrique Cardoso, eleito presidente em 1994. Durante a campanha, FHC destacou-se pela promessa de promover mudanças estruturais e garantir a estabilização da economia. Proveniente do ministério de Itamar Franco, onde exerceu o cargo de Ministro da Fazenda, foi o principal articulador do Plano Real, que instituiu a nova moeda nacional, o Real, em vigor até os dias atuais.

No decorrer de seu governo, houve forte incentivo às privatizações, processo por meio do qual diversas empresas estatais foram transferidas para a iniciativa privada. Entre os setores mais

impactados destacam-se as áreas de telecomunicações, energia, siderurgia e mineração, o que transformou de maneira significativa o papel do Estado na economia brasileira.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, embora associado a políticas neoliberais, foram implementados programas sociais importantes, como o Bolsa-Escola, lançado juntamente com o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, e o Programa Comunidade Solidária, que visavam combater a pobreza e promover a inclusão social. O Bolsa-Escola, inicialmente implementado em nível municipal, teve o município de Capão Bonito, São Paulo, como o primeiro a homologar o termo de adesão ao programa, que concedia auxílio financeiro às famílias de baixa renda em troca da frequência escolar de crianças e adolescentes (Cardoso, 1998).

O neoliberalismo, enquanto proposta teórica e prática, revela-se como uma articulação política voltada para a reorganização do capitalismo em resposta às crises estruturais que o atravessam. José Paulo Netto (2013) argumenta que essa formulação não consiste em uma simples retomada do liberalismo clássico, mas deve ser entendida como uma estratégia concebida para responder ao desgaste do padrão de acumulação fordista e ao esgotamento do keynesianismo. Nesse sentido, afirma que “o neoliberalismo representa uma ofensiva de classe que reorganiza seletivamente o Estado, apropriando-se de suas funções em favor exclusivo do capital” (Netto, 2013 p. 12). Esse alerta permite compreender como o neoliberalismo, sob o discurso de liberdade econômica, institui uma estrutura autoritária e excludente, essencialmente benéfica ao capital financeiro.

Historicamente, o neoliberalismo emerge como resposta à crise enfrentada pelo capitalismo nas décadas de 1970 e 1980, marcada pela estagnação econômica e pela presença de movimentos sociais proeminentes. Foi nesse contexto que novos mecanismos, como a reestruturação do Estado e as privatizações, passaram a ser promovidos como solução. Netto (2013) reforça que “a crise

do *Welfare State*, ao invés de constituir uma simples derrocada de políticas sociais amplas, foi utilizada como justificativa para desmontar conquistas históricas da classe trabalhadora” (p. 14). Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, foram protagonistas dessa nova configuração, com discursos que vinculavam a eficiência econômica ao desmonte das regulações estatais e ao fortalecimento ilimitado do mercado.

Apesar da retórica de mínima intervenção do Estado, Netto (2013) mostra que o neoliberalismo depende de uma organização estatal robusta para implementar e manter seus pressupostos. Ele afirma que “a contradição fundamental do neoliberalismo está em concentrar poderes autoritários no Estado ao mesmo tempo em que enfraquece suas capacidades regulatórias, retirando-lhe as funções voltadas ao interesse público” (p. 15). Essa contradição é fundamental para entender os contextos históricos nos quais o neoliberalismo se expandiu, como na América Latina durante as décadas de 1970 e 1980, onde experiências como a do Chile sob Augusto Pinochet demonstraram o nível extremo de repressão necessário para implementar essas medidas. Nesse caso específico, privatizações em massa, desmobilização de sindicatos e repressão violenta foram pilares de sustentação do modelo neoliberal.

A relação do neoliberalismo com o autoritarismo torna-se ainda mais evidente à luz do seu impacto sobre a democracia. Embora sustente um discurso em defesa das liberdades individuais, o neoliberalismo é marcado pela exclusão política e pela concentração de poder em instituições financeiras e elites econômicas. Segundo Netto (2013), “as democracias formais foram convertidas em instrumentos para legitimar políticas antissociais, esvaziando a

participação popular e subordinando as agendas políticas às demandas do mercado” (p. 17). Além disso, a dependência de organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, contribuiu para a imposição global das práticas neoliberais. Nos países periféricos,

essas instituições condicionaram empréstimos ao cumprimento de exigências que aprofundaram desigualdades socioeconômicas.

No Brasil, durante os anos 1990, o processo de implementação do neoliberalismo seguiu os preceitos da lógica global, com privatizações extensas e redução das redes de proteção social. Netto (2013, p. 19) analisa que “a ofensiva neoliberal no Brasil conduziu ao desmonte de empresas estatais estratégicas, comprometendo sua soberania e ampliando a dependência econômica de capitais externos”. Mesmo posteriormente, sob governos que buscaram adotar políticas redistributivas, como os de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, muitos princípios neoliberais, especialmente no que tange à gestão dos mercados financeiros e à política econômica de superávit, permaneceram inalterados.

A pandemia da COVID-19 expôs e intensificou as contradições intrínsecas ao neoliberalismo, sobretudo ao revelar a fragilidade de sistemas de saúde precarizados pela lógica de privatizações e cortes de financiamento público. Durante a crise, muitos governos seguiram transferindo bilhões de dólares ao mercado financeiro, enquanto populações inteiras enfrentavam um colapso sanitário e econômico. Netto (2013) já apontava anteriormente que “uma das características mais nefastas do neoliberalismo é sua capacidade de moldar as crises e suas soluções como oportunidades para a acumulação de capital, relegando os custos às classes populares” (p. 22). Sua observação materializou-se nos anos recentes, evidenciando que, mesmo em meio a turbulências globais, o neoliberalismo mantém sua hegemonia.

A dicotomia entre discurso e prática neoliberal reforça como sua lógica se apresenta autoritária e antidemocrática. Por um lado, enaltece a competição, o mercado livre e a igualdade de oportunidades; por outro, organiza-se de modo a excluir a maioria da sociedade de decisões fundamentais, enquanto concentra riquezas e sustenta políticas que perpetuam as desigualdades estruturais do capitalismo.

Netto (2013) conclui que o neoliberalismo “não se esgota em um conjunto de políticas econômicas, mas antes constitui uma estratégia de poder que se adapta às crises do sistema enquanto reforça suas bases exploratórias e repressivas” (p. 24). A partir disso, evidencia-se que sua permanência, mesmo moderada ou mitigada, deve-se mais à incapacidade de superação do sistema capitalista e suas formas de dominação do que à suposta universalidade de seus princípios.

Ao refletir sobre o neoliberalismo, Netto não apenas denuncia suas contradições históricas e teóricas, mas também alerta para o futuro. Ele argumenta que a resistência às práticas neoliberais passa por uma reorganização política capaz de recolocar a luta de classes no centro do debate, pois “se as classes trabalhadoras não forem capazes de mobilizar-se contra as ofensivas do capital, o neoliberalismo permanecerá como matriz determinante das relações sociais e econômicas” (Netto, 2013 p. 25). Assim, compreender o neoliberalismo não se limita a elucidar seus impactos, mas implica construir alternativas viáveis que promovam equidade, justiça social e sustentabilidade.

David Maciel, ao analisar a consolidação do neoliberalismo durante os governos de Lula e Dilma Rousseff, enfatiza que os oito anos de governo do primeiro fortaleceram o programa neoliberal ao atrair, para a hegemonia do capital financeiro, o apoio tanto de organizações trabalhistas quanto de trabalhadores desorganizados por meio das políticas sociais compensatórias e do lulismo (Maciel, 2013). Este movimento, de acordo com o autor, teve como consequência o esvaziamento de perspectivas anti-autocráticas construídas pela esquerda. Esse processo, reforçado pelo impacto da crise financeira global, deslocou ainda mais o eixo da luta de classes para a direita, especialmente durante o primeiro ano de governo Dilma.

Boito (1999) também observa que a campanha eleitoral de 2010 consolidou ainda mais o horizonte neoliberal no Brasil, com a polarização entre variantes moderadas e extremadas, representadas

respectivamente por Dilma Rousseff (PT) e José Serra (PSDB). Ambas preservaram os fundamentos neoliberais, enquanto Marina Silva (PV), como terceira força, não questionou tais bases, contribuindo para a continuidade do discurso conservador. Segundo Maciel (2013), essa configuração eleitoral limitou o campo de atuação da esquerda socialista, incapaz de se unificar em uma candidatura antineoliberal, evidenciando, nas palavras do autor, "as enormes dificuldades de inserção junto à massa da população e a debilidade do discurso antineoliberal" (Maciel, 2013 p. XX). O fracasso da esquerda socialista mostrou, assim, a força da hegemonia neoliberal nos processos políticos brasileiros.

Por sua vez, Singer (2009) adiciona que a adesão de setores populares foi facilitada por políticas como o Bolsa Família, que, apesar de atenuarem efeitos da pobreza, situam-se dentro de uma lógica de compensação econômica. Para Maciel (2013), a forte votação de Marina Silva no primeiro turno (19,33%) influenciou a guinada ainda maior à direita no discurso eleitoral do segundo turno, levando a concessões conservadoras por parte de Rousseff. Essa análise é reforçada por Cintra (2011a), que classifica essas concessões como representativas de uma reedição do neoliberalismo extremado, evidenciado por políticas como cortes sociais e privatizações mesmo no contexto de uma crise global.

Maciel (2013) argumenta que os métodos usados pelo governo para enfrentar a crise econômica global, como cortes de orçamento, elevação de juros, privatizações e reformas previdenciárias, aprofundaram elementos do neoliberalismo extremado. Ele cita exemplos como "a nova reforma da previdência dos servidores públicos" e a concessão de aeroportos ao setor privado, os quais evidenciam a associação entre acumulação privada e recursos estatais. Ao mesmo tempo, Cintra (2011b) destaca que o aumento do déficit da balança comercial industrial e a dependência crescente de commodities enfraqueceram a resistência da economia brasileira às vulnerabilidades externas.

Maciel (2013) sublinha que a política econômica do governo Dilma Rousseff reforçou a ligação orgânica com o grande capital, principalmente financeiro, às custas da classe trabalhadora. Além disso, o autor aponta para o impacto negativo da crise mundial sobre a economia brasileira, com quedas no PIB, inflação alta e, segundo dados do Banco Central, superávit comercial dependente da exportação de commodities. Para Singer (2009), esses movimentos indicam o esgotamento do "lulismo" ao tentar sustentar o apoio de massas desorganizadas através de políticas de manutenção dos índices de aprovação.

No campo das políticas públicas, Maciel (2013) critica a reforma previdenciária e a implementação de medidas como o teto de benefícios para servidores, que favorecem a especulação financeira em detrimento dos direitos sociais garantidos pela Constituição de 1988. Goulart (2011) reforça tais críticas ao abordar as políticas agrárias do governo, destacando que, em 2011, os assentamentos rurais alcançaram seu nível mais baixo em 16 anos. Essa situação, somada à aprovação do Código Florestal, beneficiou o agronegócio às custas de práticas ambientalmente sustentáveis.

Carrano (2011) também aponta para a criminalização dos movimentos sociais, exemplificando com episódios como o despejo no Pinheirinho, em São José dos Campos, e a repressão a greves estudantis na USP. Segundo Maciel (2013), tais ações evidenciam uma orientação política hostil aos interesses populares e alinhada a um modelo neoliberal que marginaliza os trabalhadores organizados.

No tocante à política institucional, Maciel (2013) observa que escândalos de corrupção fragilizaram ainda mais a esquerda ao gerar uma dependência de alianças com partidos conservadores, replicando o fisiologismo. Ele conclui que a predominância do neoliberalismo extremado aponta para uma maior repressão e exclusão política, evidenciando a necessidade urgente de ruptura com essa lógica para a construção de um modelo alternativo que promova

justiça social e econômica. Essa análise, ao conectar autores críticos, como Boito (1999), Singer (2009) e Carrano (2011), reforça a complexidade do cenário político e econômico do período, destacando os impactos das escolhas políticas sobre as classes trabalhadoras e as limitações estruturais que mantêm o Brasil alinhado a paradigmas globais neoliberais.

Entre 2003 e 2013, os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) apresentaram uma dinâmica marcada por coalizões políticas amplas, incluindo partidos de diferentes perspectivas e uma composição social diversa, abrangendo desde setores da classe trabalhadora até segmentos do capital. Valter Pomar analisa essa complexa estrutura de alianças, destacando que a influência programática do PT variou ao longo do período. Segundo ele, entre 2003 e 2005 prevaleceu a lógica da "Carta aos Brasileiros", que delineava um ajuste fiscal voltado à consolidação da economia conforme diretrizes neoliberais, enquanto, posteriormente, o partido avançou em uma inflexão nacional-desenvolvimentista alinhada ao programa partidário aprovado em Recife em 2001 (Pomar, 2013). Esse movimento evidencia como as tensões internas no partido refletiram um esforço de acomodar interesses diversos em meio à hegemonia do capital financeiro.

Essas características encontram diálogo com as análises de Harvey (2005), que aponta ser o neoliberalismo uma estratégia calçada na adaptação do Estado para atender prioritariamente ao mercado. Harvey observa que, embora promovam políticas que visam crescimento econômico, tais práticas frequentemente perpetuam desigualdades estruturais, como visto na dicotomia entre as políticas sociais dos governos petistas e a manutenção de mecanismos neoliberais, como o superávit primário e as altas taxas de juros. Ainda que tenham ocorrido progressos em setores como educação e transferência de renda, as contradições entre a lógica desenvolvimentista e os compromissos com agentes financeiros internacionais limitavam mudanças mais substanciais.

Nesse sentido, Sader (2007) examina o impacto dessas políticas no contexto latino-americano, enfatizando como o neoliberalismo, mesmo mitigado, moldava as decisões dos governos da região, incluindo o Brasil. Para Sader, o fortalecimento de programas sociais durante o governo Lula, como o Bolsa Família, representa uma tentativa de incorporar os excluídos ao mercado consumidor sem alterar profundamente as estruturas econômicas concentradoras de renda. Assim, o governo operava em uma dualidade, promovendo inclusão social, mas sem romper com as prerrogativas do capital, evidenciando os limites impostos por um cenário global de hegemonia neoliberal.

Na mesma linha, Pomar também aborda o papel das crises econômicas internacionais, como a de 2007, destacando como elas restringiram o espaço para políticas progressistas nos países periféricos. Ele pontua que, mesmo com a tentativa de adotar um modelo mais independente, a pressão das classes dominantes internacionais sobre economias como a brasileira manteve o país vinculado a um modelo dependente e condicionado pelo mercado financeiro global (Pomar, 2013). Essa análise complementa as reflexões de Netto (2013), que observa que o neoliberalismo opera como “uma estratégia de classe que redireciona as funções do Estado para atender exclusivamente às necessidades do capital”, mesmo em governos que, à primeira vista, pareçam se opor a essa lógica.

Ao considerar o contexto brasileiro, Boito Jr. (2012) destaca como os governos do PT enfrentaram resistência da elite econômica que buscaram reverter os ganhos obtidos pela classe trabalhadora. Ele argumenta que essas elites pressionavam continuamente por reformas que enfraquecessem direitos sociais e trabalhistas, muitas vezes utilizando a mídia e o Congresso como instrumentos de coerção. Pomar também enfatiza esse ponto, observando que “os grandes capitalistas almejavam a reversão das conquistas sociais e econômicas acumuladas durante os mandatos de Lula e Dilma”

(Pomar, 2013). Essa disputa reflete o desafio de consolidar avanços sociais em um sistema político amplamente influenciado por interesses econômicos.

Outro aspecto relevante destacado por Pomar refere-se ao papel do desenvolvimentismo conservador como entrave a mudanças estruturais. De acordo com Bresser-Pereira (2009), enquanto o desenvolvimentismo promove crescimento econômico e industrialização, ele muitas vezes deixa de abordar questões estruturais relacionadas à justiça social e à redistribuição de riqueza. Essa visão converge com as críticas de Pomar, que identifica a necessidade de um modelo de desenvolvimento popular-democrático, voltado para reformas que alterem de forma duradoura as condições de desigualdade no Brasil (Pomar, 2013).

No que diz respeito ao papel da mobilização popular, Souza (2011) explora como as manifestações sociais podem influenciar a agenda política, especialmente em contextos de governos progressistas. Ele argumenta que movimentos como os de 2013 no Brasil indicam insatisfações com as limitações democráticas impostas por estruturas dominadas pelos interesses do capital. Para Pomar, a democratização do Estado e dos meios de comunicação é essencial para a implementação de uma agenda progressista mais ampla. Ele observa que "sem uma reforma política profunda e a regulação dos meios de comunicação, nenhuma estratégia transformadora pode avançar no Brasil" (Pomar, 2013).

Portanto, ao longo desse período de governança petista, emergiram tensões entre demandas sociais e restrições econômicas impostas pelo modelo neoliberal hegemônico. Embora tenham ocorrido avanços importantes, especialmente no campo social, a manutenção de elementos essenciais do neoliberalismo expôs as limitações de um projeto que buscava conciliar interesses divergentes em um contexto de profundas desigualdades estruturais.



Com projetos neoliberais, iniciado no governo Collor fortaleceu-se ainda mais no governo FHC, os interesses privatistas na educação foram ganhando novas dimensões, impulsionadas pela implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE)¹⁴ onde o bloco no poder com o objetivo de modernizar e revisar as funções do aparelho de Estado. Pressionando as relações de parcerias entre público e privado com argumentos gerenciais o aproveitamento de eficiência do setor privado de não disponibilidades de recursos financeiros. “configurando-o como Estado gerencial ou ‘necessário’, nos termos do neoliberalismo da terceira via, em conjunto com a alteração da dinâmica da sociedade civil, convertida em espaço da colaboração social” (Martins; Souza; Pina, 2020, p. 13).

Nesta mesma linha o governo de FHC, foi marco para a implementação das políticas compensatórias, são medidas adotadas pelos governos para corrigir desigualdades socioeconômicas e promover a inclusão social de grupos desfavorecidos, expressão do neoliberalismo, como no caso do Bolsa Escola, que mais tarde nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff foi reformulado, passou ser chamado de Bolsa Família, que fornece auxílio financeiro, e está condicionada à frequência escolar.

No governo de Jair Messias Bolsonaro o programa vigorou como Auxílio Brasil, que com a eleição de Lula, em 2023 o programa voltou a denominação de Bolsa Família, como cita Airton Florentino de Barros, fundador e ex-presidente de uma associação de membros do Ministério Público¹⁵, desenvolvida com o intuito de promover o maior compromisso da Justiça para com o povo de acordo com a justiça social. Onde ele diz que:

14 O Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) foi elaborado em 1995 por Bresser-Pereira, então ministro do extinto “Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare)”.

15 Ministério Público Democrático MPD é uma associação fundada por membros do Movimento do Ministério Público Democrático em 1991, com o intuito de promover o maior compromisso da Justiça para com o povo. A associação visa promover a discussão dos rumos do direito, para que a nossa legislação esteja sempre de acordo com a justiça social.

A nova ordem passou a ser a implementação das indispensáveis políticas compensatórias, através do assistencialismo da bolsa-família e outros cala-bocas da espécie. Acontece que nenhum benefício assistencial substitui a ocupação profissional dignamente remunerada (Uol; Barros, 2023).

Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a nova LDB, Lei de Diretrizes e Bases, foi promulgada e está vigente hodiernamente, em seu governo também elaborado um novo Plano Nacional de Educação, definindo metas e diretrizes para a educação brasileira até o ano 2007 e deu continuidade fortalecendo o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), um programa que distribui livros didáticos gratuitamente para alunos da rede pública de ensino.

Considerada a maior empresa privada de educação do Brasil, a Cogna Educação, teve início em suas atividades no Regime Militar em 1966, em Belo Horizonte, e com o passar dos anos foi ganhando espaço com diversos aportes financeiros. Chegando a ser considerada pela reportagem de O Globo¹⁶ em 2016 como a maior empresa do ensino superior privado do mundo. Fundada por cinco jovens amigos que montaram o curso pré-vestibular Pitágoras os amigos, Walfrido dos Mares Guia, Marcos Mares Guia, Evandro José Neiva, João Lucas Mazoni Andrade, Júlio Cabizuca. Como uma empresa de capital aberto, a Cogna possui uma estrutura complexa e interesses diversos nos recursos públicos.

Desse grupo vale destacar a participação de Walfrido Mares Guia, como diretor do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Minas Gerais, entre 1974 e 1982. ocupando cargos públicos como o de Secretário Municipal de Planejamento, Belo Horizonte, MG (1983-1985) e na primeira gestão do governo de Minas Gerais (1985-1986), foi secretário da Reforma Administrativa e

16

Disponível em <https://oglobo.globo.com/economia/negocios/kroton-se-firma-como-maior-empresa-mundial-de-ensino-superior-19622666>. Acesso: 04 mar. 2024.

Desburocratização de Hélio Garcia. Posteriormente foi Secretário de Educação, já na segunda gestão de Hélio Garcia (1991-1994). Durante o governo de Eduardo Azeredo, em (1995-1998) foi vice-governador.

E entre 1999 e 2003, Walfrido foi deputado federal pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e em 2003, assumiu o cargo de Ministro do Turismo do Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006). No segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva, ocupou a cargo de Secretário de Relações Institucionais (SRI). Porém, em 22 de novembro do mesmo ano renunciou ao cargo do SRI com acusação de participação nos crimes de peculato e lavagem de dinheiro durante a campanha para reeleição de Eduardo Azeredo (Almeida,2022).

Já em 1995 o grupo empresarial destacava no cenário educacional não só com escolas em Minas, mas com filiais em diversos Estados e inclusive em outros países como Mauritânia, Iraque, Peru, Equador Congo Francês e Angola. Expandindo cada vez mais seu mercado com a criação da faculdade Pitágoras e Universidade Paulista (UNIP), que nascem neste contexto derivando-se de cursinho pré-vestibulares e do Colégio Objetivo. fornecendo material didático, cursos e treinamentos a várias escolas associadas, estabelecendo-se como rede Pitágoras. Realizando também investimentos estratégicos e estabelecendo parcerias com outras instituições e empresas do setor educacional, buscando expandir suas operações e diversificar suas atividades.

Com cenário propiciando ainda mais vantagens oferecidas pelos programas de Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (ProUni) implantado nos governos Lula e Dilma que corroboraram com a política de empresariamento e privatização da educação implementando políticas de fortalecimento do setor privado na ampliação das matrículas e redefinindo os parâmetros de qualidade

da educação, com avaliações mercantis, meritocrática e visando competitividade de resultados.

Com alteração das regras do novo Programa de Financiamento Estudantil (FIES) implementado durante o governo de Michel Temer (31 de agosto de 2016 – 1 de janeiro de 2019), alargou ainda mais as portas para o fluxo de capital estrangeiro de investimentos e comercialização de serviços educacionais no país com atuação dos *private equity*¹⁷, como afirma a Revista Cocar¹⁸:

Assim, implementaram políticas de fortalecimento do setor privado na ampliação das matrículas e redefiniram os parâmetros de qualidade da educação, com a instituição de lógicas avaliativas mercantis, meritocrática e competitiva. Esse movimento segue seu curso nos governos Lula/Dilma (2002-2016) com políticas públicas estruturadas na exoneração fiscal e acesso do setor privado ao fundo público, como a instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a redefinição do Financiamento Estudantil (FIES) (Revista Cocar, 2023 p. 4).

O grupo Cogna deu atenção especial para a busca de orçamento na educação básica, para o Educação a Distância (EaD) e para cursos de graduação com alto e médio custo nas mensalidades como Medicina, Odontologia, Veterinária, dentre outros cursos em que poucos nichos sociais conseguem pagar voltadas especialmente as frações mais bem abastadas da sociedade, com condições de pagar quantias elevadas das mensalidades.

Dessa forma, a Cogna consegue angariar fundos públicos para seu grupo utilizando a prática de holding em que uma empresa detém ações de outras empresas, sem precisar necessariamente produzir bens ou serviços diretamente, mas sim investe em outras

17 O *private equity* é um tipo de investimento, feito de forma privada, onde um investidor aporta seu capital diretamente em empresas com potencial de crescimento a médio e longo prazo, com o intuito de lucrar com uma futura venda.

18 <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7533/3188> Acesso em: 21/05/2024

empresas, geralmente com o objetivo de gerenciar suas participações e influenciar as decisões estratégicas das empresas subsidiárias. Estabelecendo convênios e parcerias com órgãos governamentais em diferentes níveis (municipal, estadual e federal) para desenvolver projetos educacionais, receber incentivos fiscais e acessar recursos públicos destinados à educação.

É partindo desse entendimento que seguiremos para o próximo capítulo, tendo em mente que os conglomerados empresariais e fundações conseguem manipular, a pautas sobre educação e influenciar os currículos, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deixando a ainda mais opaco o cenário de lutas pela Educação. Como tais empresas, correlações de forças políticas e os aparelhos privados de hegemonia conseguiram levar o impeachment de uma presidenta e colocar outro no poder, para atender as necessidades burguesas.

A importância da educação como forma de emancipação sempre esteve presente nos escritos gramscianos, por ele acreditar que a construção de uma nova hegemonia seria possível se educação fosse capaz de estimular e desenvolver a consciência crítica das classes subalternas, mas para isso não poderia haver uma educação segmentada, fosse a mesma para ambas classes com esse pensamento ele propôs a escola unitária. Essa escola formaria integralmente todas as classes sem distinção, colocando ambas as classes em igualdade onde todos receberiam uma educação humanista preparando ambos os indivíduos tanto para o trabalho manual quanto intelectual, cidadãos aptos a exercer de qualquer função social, seja ela política, econômica e cultural.

O sistema educacional brasileiro se encontra num cenário que as reflexões de Gramsci continuam relevantes, enfrentando desafios impostos pela ofensiva capitalista que almeja o controle total da educação. Embora o acesso a educação básica do Brasil seja público, sofre influência de grupos privados, fazendo com que ela

seja um espaço de reprodução da classe dominante, reproduzindo desigualdades sociais e ao mesmo tempo oferecendo a possibilidade de questionamento e resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da relação entre educação pública e interesses privados no Brasil evidencia que o sistema educacional se constitui como um espaço estratégico na disputa entre classes sociais, no qual se definem não apenas os rumos da formação dos indivíduos, mas também as condições de reprodução da ordem social. A educação, ao mesmo tempo em que se apresenta como direito social, é progressivamente incorporada à lógica do capital, assumindo características de mercadoria.

A investigação histórica demonstra que as reformas educacionais e os dispositivos legais, especialmente a partir da década de 1990, consolidam mecanismos que ampliam a participação do setor privado na educação pública. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e suas posteriores alterações evidenciam esse movimento, ao permitir o direcionamento de recursos públicos a instituições privadas e ao flexibilizar os limites entre as esferas estatal e não estatal.

A atuação de grupos empresariais, fundações e movimentos organizados revela a constituição de uma rede de influência que opera tanto na formulação quanto na implementação das políticas educacionais. Por meio de estratégias como lobby, advocacy e produção de conhecimento, esses agentes participam da construção de consensos em torno de concepções de educação alinhadas aos interesses do capital.

As chamadas novas formas de privatização tornam esse processo ainda mais complexo, na medida em que não se restringem

à transferência direta de serviços para o setor privado, mas envolvem arranjos institucionais que permitem a apropriação indireta do fundo público. A presença de organizações do terceiro setor, think tanks e fundações empresariais contribui para a difusão de práticas gerenciais e de modelos educacionais orientados por critérios de eficiência e desempenho.

Nesse contexto, a educação pública passa a ser reconfigurada como espaço de investimento e de expansão de mercados, no qual empresas atuam oferecendo serviços, tecnologias e soluções educacionais. Essa dinâmica não apenas compromete a autonomia da esfera pública, mas também aprofunda as desigualdades educacionais, ao submeter o acesso e a qualidade do ensino às condições do mercado.

Por fim, conclui-se que a análise das relações entre público e privado na educação brasileira evidencia a necessidade de compreender o sistema educacional como parte das disputas estruturais da sociedade capitalista. A transformação dessas condições exige não apenas reformas institucionais, mas a problematização das bases materiais que sustentam a mercantilização da educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; ARAÚJO, Felipe. **Privatização da educação básica no Brasil**. 2022.

ALVES, Danillo Marchesano Ramos. **Fundação Lemann e políticas educacionais**. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.868, de 2019**. Altera dispositivos da LDB. Brasília, 2019.

COSTA NETO, Pedro Leão da. **História da educação brasileira**. 2023.

GOMES, Marco Antonio de Oliveira. **Privatização da educação**. 2006.

KRAWCZYK, Nora. **Políticas educacionais e gestão**. 2009.

MARTINS, André; KRAWCZYK, Nora. **Empresariado e políticas educacionais**. 2018.

MARTINS, André; SOUZA, Tatiana; PINA, Leonardo. **Privatização de novo tipo**. 2020.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**. 2007.

NETTO, José Paulo. **Neoliberalismo e Estado**. 2013.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **BNCC e grupos de pressão**. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Suely Gonçalves de. **Do golpe de 2016 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): lutas pela educação**. Morrinhos: Universidade Estadual de Goiás, 2025.



10

Suely Gonçalves de Souza

Relna Fagundes Fernandes

Wellivan Pereira Caixeta

Kameliana Martins Cândido Caixeta

Karla Francisca de Souza

A ESTRUTURA DA BNCC NO ENSINO MÉDIO:

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, COMPETÊNCIAS
E CONTRADIÇÕES PEDAGÓGICAS**

DOL: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.10

RESUMO

O presente artigo analisa a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio, com ênfase em sua organização por áreas do conhecimento, competências e itinerários formativos. Parte-se da problematização da BNCC como instrumento de regulação curricular que redefine a função da escola e do trabalho docente. O objetivo consiste em compreender como a estrutura proposta pela BNCC reorganiza o currículo e quais são suas implicações para a formação dos estudantes. Metodologicamente, trata-se de pesquisa histórica, de natureza qualitativa, fundamentada em análise documental, orientada pelo materialismo histórico. Os resultados indicam que a organização por competências e a flexibilização curricular produzem tensões entre autonomia pedagógica, padronização e desigualdades estruturais. Conclui-se que a BNCC articula integração curricular e controle educacional, evidenciando contradições no processo de implementação.

Palavras-chave: BNCC; ensino médio; currículo; competências; educação.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no âmbito do Ensino Médio, constitui-se como um dos principais dispositivos de reorganização do currículo da educação básica brasileira. Sua estrutura, fundamentada em competências e habilidades, representa uma inflexão significativa em relação a modelos curriculares anteriores, ao deslocar o foco da centralidade dos conteúdos para a mobilização de conhecimentos em contextos diversos. Essa mudança não pode ser compreendida apenas como inovação pedagógica, mas como parte de um processo histórico de reconfiguração das políticas educacionais.

A organização curricular proposta pela BNCC está diretamente vinculada à Lei nº 13.415/2017, que institui a reforma do Ensino Médio e estabelece a divisão entre formação geral básica e itinerários formativos. Essa estrutura redefine o papel da escola, ao mesmo tempo em que altera as formas de acesso ao conhecimento, a organização do trabalho docente e a trajetória formativa dos estudantes.

Nesse contexto, torna-se necessário investigar de que maneira a estrutura da BNCC, especialmente sua organização por áreas do conhecimento, competências e itinerários formativos, reorganiza o currículo escolar e quais são as implicações desse modelo para a formação dos estudantes no Brasil. O objetivo deste artigo consiste em analisar essa estrutura curricular, evidenciando suas potencialidades e suas contradições no interior das relações sociais de produção.

Adota-se como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico, compreendendo o currículo como expressão das relações sociais e como instrumento de mediação entre educação e sociedade. A pesquisa caracteriza-se como histórica, de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de análise documental da BNCC e

de seus fundamentos legais. O procedimento analítico fundamenta-se na descrição da estrutura curricular, na identificação de suas mediações e na interpretação das contradições que emergem entre a proposta normativa e as condições concretas de sua implementação.

A ESTRUTURA GERAL DA BNCC E SUA APLICAÇÃO AO ENSINO MÉDIO

De acordo com os documentos oficiais do governo e em conformidade com o próprio Ministério da Educação (MEC) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é:

É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re) elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes (Brasil, 2021).

Ao longo deste tópico, será realizada uma exposição integral, fundamentada exclusivamente no texto oficial do governo referente ao Ensino Médio, que o apresenta como referência normativa para os currículos de todas as etapas da Educação Básica. O documento

afirma ainda que a BNCC do Ensino Médio se estrutura em áreas do conhecimento, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática

e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Itinerários formativos.

Afirma ainda que a BNCC, se estrutura a partir de uma lógica que visa à clareza, à objetividade e à articulação entre as áreas do conhecimento. No caso do Ensino Médio, essa organização assume contornos próprios, estabelecendo conexões com a etapa anterior, o Ensino Fundamental, mas, sobretudo, respondendo às demandas formativas específicas da juventude contemporânea.

Destacando sua estrutura afirmando que a BNCC, não se limita à simples listagem de conteúdos ou disciplinas. Ao contrário, ela explicita com precisão uma matriz de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo dos três anos do Ensino Médio, ainda que essas habilidades não estejam distribuídas por série, mas sim organizadas em blocos articulados a partir de áreas do conhecimento. São quatro essas áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Como se pode observar no esquema anterior, a BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 [...], as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa (Brasil, 2017, p. 469).

Esse arranjo por áreas do conhecimento, conforme reforçado pela própria BNCC, não tem como propósito abolir os componentes curriculares específicos (tais como Filosofia, Química, Educação Física, entre outros), mas sim favorecer uma abordagem integrada e contextualizada do saber (Brasil, 2017). Ao adotar tal concepção, o documento valoriza a interdisciplinaridade e propõe o trabalho

pedagógico de maneira colaborativa entre docentes de diferentes disciplinas, incentivando o planejamento conjunto e a superação de fronteiras artificiais entre os saberes.

Dentro de cada área do conhecimento, a BNCC estabelece competências específicas, que detalham de que forma as dez competências gerais da Educação Básica devem se manifestar no Ensino Médio. Essas competências, por sua vez, são desdobradas em habilidades, que indicam com maior precisão os processos cognitivos, as atitudes e os valores que os estudantes devem desenvolver. As habilidades são descritas segundo uma estrutura que combina verbos de ação (representando os processos mentais esperados), complementos (que nomeiam os conteúdos ou conhecimentos mobilizados) e modificadores (que situam os contextos e as finalidades da aprendizagem) (Brasil, 2017).

Importante frisar que, no Ensino Médio, a BNCC não atribui a cada habilidade um ano ou série específicos. Tal escolha visa oferecer flexibilidade aos sistemas de ensino e às escolas, permitindo a construção de percursos curriculares adaptados às realidades locais e à organização dos itinerários formativos, previstos na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Dessa forma, o documento propõe um patamar comum de aprendizagens, mas preserva a autonomia pedagógica para que cada instituição, de acordo com seu projeto político-pedagógico, defina a melhor forma de distribuir essas aprendizagens ao longo do tempo escolar.

A ausência de seriação obrigatória não significa ausência de rigor ou de diretrizes. Pelo contrário, cada área do conhecimento apresenta suas competências específicas de forma coesa, com habilidades que expressam o que se espera de todo estudante ao final do Ensino Médio. O foco recai, assim, não na quantidade de conteúdos abordados, mas na qualidade e profundidade da aprendizagem. Busca-se garantir que os alunos saiam da escola capazes de pensar criticamente, comunicar-se de modo eficaz, compreender

fenômenos naturais e sociais, agir com responsabilidade, e tomar decisões éticas e fundamentadas (Brasil, 2017; OCDE, 2016).

Nesse sentido, a BNCC reforça o papel da escola como espaço de construção de significados, e não apenas de transmissão de informações. A estrutura curricular proposta visa desenvolver a capacidade de mobilização de conhecimentos em situações concretas, o que exige do professor um planejamento didático capaz de conectar teoria e prática, saber acadêmico e vivência cotidiana, disciplina e contexto social (Brasil, 2017).

A organização por áreas do conhecimento contribui também para a formação de uma visão integrada da realidade. Problemas ambientais, por exemplo, não podem ser compreendidos apenas pela Biologia ou pela Geografia, mas exigem uma abordagem que articule saberes diversos, das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas, da Matemática e das Linguagens. Do mesmo modo, a compreensão crítica de uma notícia veiculada na mídia depende tanto da competência leitora quanto da capacidade de interpretação dos dados, da análise sociopolítica e da habilidade de comunicação (Brasil, 2017).

Na prática, isso significa que os currículos locais e os projetos pedagógicos devem propor experiências de aprendizagem interdisciplinares, contextualizadas e significativas, nas quais os estudantes possam se reconhecer como sujeitos ativos. A BNCC, nesse aspecto, não é um fim em si, mas um ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas capazes de dialogar com os anseios da juventude e com os desafios do século XXI (Brasil, 2017).

Outro aspecto estruturante da proposta é a atenção dada ao uso de códigos alfanuméricos, que identificam cada habilidade de forma única. Esses códigos facilitam a sistematização, o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens, além de permitirem a construção de mapas curriculares pelos sistemas de ensino. Ainda que tecnicamente descritos, os códigos não devem ser interpretados

como sequências hierárquicas ou ordens rígidas de ensino, mas como instrumentos de orientação (Brasil, 2017).

A estrutura da BNCC para o Ensino Médio contempla ainda a necessidade de articulação entre a formação geral básica e os itinerários formativos, previstos na reforma do Ensino Médio. A formação geral básica corresponde ao conjunto de aprendizagens comuns a todos os estudantes, descritas na BNCC, enquanto os itinerários devem ser definidos pelas escolas, em consonância com os interesses dos alunos e as possibilidades locais. Assim, a BNCC atua como alicerce, garantindo os direitos de aprendizagem de todos, ao mesmo tempo em que abre espaço para a personalização dos percursos escolares (Brasil, 2017).

Por fim, vale destacar que a estrutura da BNCC exige dos professores, gestores e equipes técnicas uma mudança de postura e mentalidade. Trabalhar com competências e habilidades implica abandonar práticas puramente conteudistas, abrir-se à interdisciplinaridade, valorizar a escuta dos estudantes, considerar seus projetos de vida e investir na construção de sentidos para o que se aprende. A BNCC, com sua organização clara e seus princípios formativos, não é apenas um documento técnico: é, antes de tudo, uma convocação para que a escola repense sua função no mundo contemporâneo e se comprometa com a formação de sujeitos autônomos, éticos e transformadores (Brasil, 2017).

ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

A área de Linguagens e suas Tecnologias é, sem dúvida, uma das mais abrangentes da BNCC do Ensino Médio, tanto em escopo quanto em profundidade formativa. Ela é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e as tecnologias da comunicação e da informação. Ao reunir esses saberes, a BNCC estabelece uma perspectiva

integrada do letramento e da expressão humana, reconhecendo que a linguagem, em suas múltiplas formas, é o principal instrumento de interação com o mundo.

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Essas competências explicitam como as competências gerais da Educação Básica se expressam nas áreas (Brasil, 2017, p. 33).

De acordo com o documento, a área de Linguagens e suas Tecnologias tem como objetivo formar estudantes que sejam capazes de compreender, usar e produzir diferentes linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital em múltiplos contextos e com diferentes finalidades. Essa competência é central não apenas para o desempenho acadêmico, mas para a vida em sociedade, a atuação cidadã e a inserção no mundo do trabalho (Brasil, 2017). O domínio das linguagens é, portanto, condição para a autonomia intelectual e para o exercício pleno da cidadania.

A Língua Portuguesa, dentro da área de Linguagens, ocupa uma posição de destaque. É o único componente curricular com habilidades obrigatórias ao longo de todos os três anos do Ensino Médio. Essa obrigatoriedade reflete o entendimento da língua materna como ferramenta fundamental de mediação da realidade, de construção de sentidos e de participação social (Brasil, 2017). A BNCC define, para a Língua Portuguesa, um conjunto robusto de competências e habilidades voltadas à leitura, escrita, oralidade, análise linguística e reflexão crítica sobre os usos da linguagem (Brasil, 2017).

Os campos de atuação social estruturam o trabalho com a linguagem na BNCC. Entre eles, estão o campo artístico-literário, o jornalístico-midiático, o das práticas de estudo e pesquisa, o das práticas de vida pública e o campo da vida cotidiana. Essa organização rompe com a lógica tradicional dos gêneros textuais

descontextualizados e propõe que o ensino da língua seja orientado pela prática social e pelos usos reais da linguagem (Brasil, 2017). Assim, o texto literário não é mais abordado apenas por sua estética, mas como forma de construção simbólica e crítica da realidade; da mesma forma, um artigo de opinião ou uma reportagem são lidos não apenas como exemplos de estruturas linguísticas, mas como posicionamentos sociais e políticos.

A BNCC também dedica atenção especial à compreensão crítica da informação, à leitura em meios digitais e à competência midiática. Em tempos de hiperconectividade, *fake news* e bolhas informacionais, formar leitores críticos e produtores responsáveis de conteúdo é um dos grandes desafios da educação contemporânea. Por isso, a análise de discursos, a verificação de fontes e o posicionamento ético diante da informação são habilidades explicitamente indicadas no documento (Brasil, 2017).

No componente Arte, a BNCC reafirma a importância da expressão estética e da sensibilidade na formação integral dos sujeitos. A arte, enquanto linguagem, é compreendida em suas múltiplas manifestações, artes visuais, música, dança, teatro, e valorizada como forma de conhecer, de sentir, de comunicar e de transformar. O ensino de Arte deve promover

experiências criativas, ampliar repertórios culturais e permitir que os estudantes expressem suas subjetividades e identidades de forma livre e crítica (Brasil, 2017). Essa dimensão estética e sensível do currículo é, muitas vezes, negligenciada em abordagens utilitaristas da educação, mas ganha protagonismo na proposta da BNCC por seu poder formativo.

Já o componente de Educação Física é tratado como prática corporal e cultural. Suas competências e habilidades estão centradas no reconhecimento da corporeidade como dimensão essencial do ser humano e na valorização das práticas corporais como manifestações

culturais, sociais e históricas (Brasil, 2017). A BNCC propõe uma abordagem crítica da Educação Física, que vá além da mera atividade física, contemplando temas como saúde, identidade, inclusão, lazer e expressão. Dessa forma, o corpo é entendido como linguagem, e as práticas corporais como textos a serem lidos e ressignificados.

A Língua Inglesa, por sua vez, é abordada sob uma perspectiva comunicativa e intercultural. A ênfase não está apenas na gramática ou na pronúncia, mas na capacidade de interagir com diferentes culturas, compreender outras visões de mundo e participar de forma crítica da comunidade global. Em um mundo cada vez mais interdependente, o domínio de uma língua estrangeira é requisito não apenas para oportunidades profissionais, mas para a compreensão das dinâmicas geopolíticas, culturais e ambientais que atravessam a vida contemporânea (Brasil, 2017). Assim, a BNCC propõe que o ensino da Língua Inglesa promova a leitura de textos autênticos, a produção de discursos contextualizados e a valorização da diversidade linguística e cultural.

Um aspecto transversal a todos os componentes da área é a ênfase no uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). A BNCC não trata as tecnologias como ferramentas neutras ou acessórios didáticos, mas como parte integrante das linguagens contemporâneas (Brasil, 2017). Ser alfabetizado digitalmente é, hoje, condição para o exercício da cidadania e para a atuação em diferentes esferas da vida. Por isso, as habilidades propostas incluem não apenas o uso de ferramentas digitais, mas a análise crítica de suas implicações sociais, éticas e culturais.

Outro ponto de destaque é a proposta de trabalho articulado entre os componentes da área. Isso significa que projetos pedagógicos integrados, que unam, por exemplo, o estudo da linguagem poética com expressões corporais da dança, ou a produção textual com a análise crítica de imagens midiáticas, são fortemente encorajados.

A BNCC valoriza essa integração como forma de desenvolver competências de forma mais significativa e contextualizada,

rompendo com o isolamento entre disciplinas que por muito tempo predominou no Ensino Médio (Brasil, 2017).

Além disso, a proposta da BNCC reforça o respeito à diversidade cultural e linguística do país. As manifestações culturais regionais, as línguas indígenas, as produções artísticas populares e os repertórios juvenis devem ser incorporados às práticas pedagógicas como forma de valorização dos saberes locais e de construção de uma identidade plural e democrática. O ensino de linguagens, nesse sentido, torna-se também um espaço de resistência contra o apagamento cultural e de valorização da multiplicidade de vozes que compõem o Brasil (Brasil, 2017).

Em síntese, a área de Linguagens e suas Tecnologias assume papel de eixo estruturante do currículo do Ensino Médio. Sua abrangência, diversidade e potência formativa a tornam central na proposta da BNCC. Ao articular linguagem, cultura, corpo, arte e tecnologia, essa área não apenas desenvolve competências cognitivas e comunicativas, mas contribui de forma decisiva para a formação ética, sensível e crítica dos estudantes. O desafio que se coloca às escolas e aos educadores é o de efetivar essa proposta em práticas pedagógicas vivas, criativas e comprometidas com a transformação social (Brasil, 2017).

ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

A área de Matemática e suas Tecnologias, conforme delineada na BNCC do Ensino Médio, apresenta uma organização pedagógica que visa romper com a visão tradicional da matemática como mera técnica ou linguagem abstrata desprovida de significado prático. Ao contrário, o documento propõe uma abordagem formativa

que reconhece o papel da matemática na construção do raciocínio lógico, no desenvolvimento da autonomia intelectual e na atuação crítica do sujeito na sociedade contemporânea.

A BNCC estrutura essa área com base em competências específicas e em um conjunto de habilidades que devem ser asseguradas ao longo da etapa final da Educação Básica. Ainda que, formalmente, a área conte com apenas um componente curricular, a própria Matemática, a diversidade de seus campos de conhecimento e de suas aplicações é ampla e complexa. O currículo da área busca articular a construção conceitual com a resolução de problemas, a modelagem de situações reais e o uso de tecnologias digitais, ampliando o sentido e a aplicabilidade do que se aprende.

As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem (Brasil, 2017, p. 33).

Um dos eixos centrais da proposta da BNCC é o desenvolvimento da capacidade de pensar matematicamente. Isso significa estimular nos estudantes não apenas a memorização de algoritmos ou fórmulas, mas a capacidade de formular conjecturas, raciocinar com base em evidências, generalizar resultados, argumentar com rigor lógico e utilizar diferentes representações para comunicar ideias (Brasil, 2017). A matemática é entendida, assim, como uma forma de linguagem e de pensamento, com regras próprias, mas com profundo vínculo com o mundo empírico e com as práticas sociais.

A BNCC explicita que a Matemática deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar sobre a realidade, e não apenas de realizar cálculos. A partir disso, os conteúdos são organizados de maneira a favorecer o desenvolvimento de competências em torno de quatro grandes eixos estruturantes: Aritmética

e Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade, e Funções e Modelagem Matemática. A abordagem desses eixos deve promover a leitura crítica do mundo, a interpretação de fenômenos, a análise de dados e a tomada de decisões fundamentadas (Brasil, 2017).

Particular atenção é dada ao uso de modelagens matemáticas como estratégia para resolver problemas do cotidiano e compreender processos naturais, sociais e tecnológicos (Brasil, 2017). Essa diretriz se alinha a uma concepção ativa da aprendizagem, em que o estudante se torna um investigador de situações-problema, mobilizando conhecimentos matemáticos para simular, prever e explicar realidades. Essa orientação exige, por parte dos docentes, o domínio de metodologias que integrem o pensamento matemático ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, ao uso de softwares educativos e à construção de materiais didáticos que contextualizem os conteúdos.

Outro aspecto fortemente enfatizado é a importância do trabalho com Estatística e Probabilidade, dimensões muitas vezes negligenciadas no currículo tradicional. Em uma sociedade marcada pela sobrecarga de informações, saber interpretar dados, compreender gráficos, avaliar margens de erro e reconhecer relações de causalidade ou correlação torna-se competência fundamental para o exercício da cidadania e para a tomada de decisões conscientes (Brasil, 2017; OCDE, 2016). A alfabetização estatística é, nesse sentido, entendida como um instrumento de empoderamento intelectual e de resistência ao discurso manipulador.

Ainda no âmbito das competências específicas, a BNCC orienta para a necessidade de promover o uso consciente de tecnologias digitais no ensino da Matemática. Calculadoras, planilhas eletrônicas, softwares de geometria dinâmica e ambientes virtuais de aprendizagem são vistos não como facilitadores de respostas prontas, mas como recursos que ampliam as possibilidades de experimentação, de simulação e de visualização de conceitos abstratos

(Brasil, 2017). O estudante, nesse cenário, é chamado a ser um agente ativo na construção do conhecimento, explorando diferentes meios de representação algébrica, gráfica, geométrica, simbólica, numérica — e estabelecendo conexões entre elas.

Importante destacar que a BNCC estabelece, para a área, uma ênfase na formação ética e crítica, rejeitando a visão da Matemática como saber neutro (Brasil, 2017). Os usos sociais dos conhecimentos matemáticos são historicamente situados e carregados de implicações políticas e econômicas. Assim, discutir, por exemplo, a distribuição de renda, a evolução das taxas de desemprego, o impacto das políticas públicas ou a progressividade dos impostos, exige competências matemáticas que ultrapassam os limites da sala de aula. A Matemática, nessa concepção, deve preparar os estudantes para ler o mundo com olhar crítico e para intervir nele com responsabilidade.

A proposta também reconhece que, para que os estudantes desenvolvam as competências esperadas, é necessário considerar suas trajetórias escolares, seus contextos socioculturais e seus níveis de apropriação do conhecimento matemático. Nesse sentido, a BNCC orienta a adoção de metodologias diversificadas, que valorizem a resolução colaborativa de problemas, os jogos matemáticos, as situações de investigação, os desafios de raciocínio e os projetos integradores (Brasil, 2017). A aprendizagem deixa de ser concebida como um processo linear e individual, e passa a ser vista como construção coletiva, contextualizada e significativa.

É nesse mesmo espírito que se propõe uma avaliação formativa e contínua, centrada no acompanhamento dos processos de aprendizagem e não apenas na verificação de resultados. Avaliar, de acordo com a lógica da BNCC, é diagnosticar avanços, identificar obstáculos, reorientar percursos e criar condições para que todos os estudantes, sem exceção, possam aprender com qualidade (Brasil, 2017). Isso implica também combater a cultura do fracasso escolar e da exclusão, que historicamente se manifestou com intensidade

no ensino da Matemática, contribuindo para o reforço das desigualdades educacionais.

Outro destaque da BNCC para a área é a articulação com os projetos de vida dos estudantes. A Matemática não é apresentada apenas como disciplina obrigatória ou pré-requisito para exames, mas como saber fundamental para a construção de itinerários pessoais e profissionais (Brasil, 2017). Isso exige, por parte da escola, a capacidade de mostrar aos jovens a utilidade e a relevância da Matemática em diferentes áreas do conhecimento, em diversas profissões e nos múltiplos desafios da vida adulta.

Em resumo, a área de Matemática e suas Tecnologias, conforme concebida pela BNCC, assume um papel central na formação dos estudantes do Ensino Médio. Ao abandonar a visão reducionista da matemática como um conjunto de técnicas descontextualizadas, e ao propor um ensino orientado por competências, pela resolução de problemas e pelo pensamento crítico, a BNCC promove uma verdadeira reinvenção do currículo. Trata-se de um convite, e um desafio, à construção de uma prática pedagógica que una rigor conceitual, sensibilidade social e criatividade didática. Uma prática capaz de fazer da matemática não um obstáculo, mas uma ponte para a compreensão do mundo e a construção de um futuro mais justo e informado (Brasil, 2017).

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, conforme estabelecida na BNCC para o Ensino Médio, é composta pelos componentes curriculares de Biologia, Física e Química. Essa área tem como eixo estruturante a construção de uma compreensão científica e crítica do mundo natural, aliando o domínio conceitual à capacidade de aplicar o conhecimento em situações concretas e socialmente relevantes. Trata-se de uma formação que busca desenvolver

a curiosidade investigativa, a autonomia intelectual e o compromisso ético com a sustentabilidade da vida.

Desde a introdução das competências específicas da área, a BNCC deixa clara sua intenção de romper com abordagens excessivamente conteudistas e fragmentadas. Em lugar disso, propõe uma concepção integrada do conhecimento científico, que valoriza a articulação entre os saberes das diferentes disciplinas, sem ignorar suas especificidades epistemológicas. A proposta curricular parte da premissa de que a alfabetização científica é indispensável à formação de cidadãos capazes de compreender os fenômenos da natureza, interpretar dados e evidências empíricas, avaliar impactos tecnológicos e ambientais, e participar ativamente de debates que envolvem ciência e sociedade.

A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais [...] quanto os itinerários formativos (Brasil, 2017, p. 468).

Uma das principais inovações da proposta da BNCC é o tratamento dado à ciência como prática social, e não apenas como corpo teórico (Brasil, 2017). Assim, mais do que memorizar leis ou fórmulas, o estudante é desafiado a compreender os métodos científicos, a formular hipóteses, a realizar experimentações, a coletar e analisar dados, e a tirar conclusões fundamentadas. Esse enfoque se reflete nas habilidades propostas, que valorizam o pensamento investigativo, a resolução de problemas complexos e a capacidade de construir argumentos baseados em evidências (Brasil, 2017).

A BNCC destaca a importância de que os estudantes desenvolvam competências para compreender fenômenos, enfrentar desafios ambientais, avaliar riscos e tomar decisões responsáveis frente às transformações tecnológicas e à crise socioambiental (Brasil, 2017).

O ensino de Ciências da Natureza, nesse contexto, torna-se uma arena de reflexão sobre o mundo e de construção de alternativas para seus impasses. As discussões sobre mudanças climáticas, poluição, energia, biotecnologia, saúde pública, exploração dos recursos naturais e preservação da biodiversidade não podem ser apenas informativas, mas precisam provocar posicionamentos éticos, engajamentos conscientes e ações transformadoras (OCDE, 2016).

Essa abordagem implica uma redefinição da relação entre teoria e prática no ensino das ciências. A experimentação, tradicionalmente restrita a momentos pontuais ou atividades ilustrativas, deve ser ressignificada como parte essencial do processo de aprendizagem. A manipulação de materiais, a construção de modelos, a análise de resultados e a elaboração de inferências ganham centralidade, não como fim em si, mas como meio para desenvolver habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais (Brasil, 2017). Nesse sentido, a BNCC propõe uma pedagogia ativa e investigativa, na qual o erro é compreendido como parte do percurso e o conhecimento como construção coletiva.

Outro aspecto central da proposta é a valorização da interdisciplinaridade. A BNCC reconhece que muitos dos desafios contemporâneos, como a produção de alimentos, a gestão da água, a matriz energética, as pandemias ou o aquecimento global, não podem ser compreendidos ou enfrentados a partir de uma única disciplina. Por isso, estimula o planejamento integrado entre Biologia, Física e Química, e, sempre que possível, sua articulação com as demais áreas do conhecimento, especialmente com Matemática, por meio da leitura e interpretação de gráficos, tabelas, grandezas e medidas, e com as Ciências Humanas, no debate sobre o impacto da ciência na organização social (Brasil, 2017).

A alfabetização científica proposta pela BNCC é, portanto, voltada para o desenvolvimento de competências que capacitem o estudante a atuar com responsabilidade em múltiplos contextos.

Saber analisar um rótulo de produto, entender a bula de um medicamento, interpretar um dado epidemiológico, avaliar a eficácia de uma política ambiental ou decidir sobre seu próprio estilo de vida são exemplos de aprendizagens que vão além do conhecimento conceitual, exigindo pensamento crítico, habilidades de pesquisa e discernimento ético (Brasil, 2017).

A proposta curricular também destaca a necessidade de incluir, no ensino das ciências, discussões sobre tecnologia e inovação. Em um mundo marcado pela acelerada produção de tecnologias, o estudante deve ser preparado para compreender seus princípios de funcionamento, suas implicações sociais e seus impactos ambientais. A relação entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) é apresentada como eixo transversal da formação científica, o que implica problematizar as finalidades das inovações, os interesses envolvidos, os beneficiários e os excluídos de seus efeitos (Brasil, 2017).

Ainda dentro desse escopo, a BNCC propõe o uso de tecnologias digitais como apoio ao ensino-aprendizagem. Softwares de simulação, bancos de dados públicos, plataformas colaborativas e dispositivos interativos podem ser utilizados para expandir as possibilidades de experimentação, fomentar a autonomia do estudante e aproximar a escola das práticas científicas contemporâneas. Entretanto, o uso dessas ferramentas deve ser crítico e pedagógico, evitando a substituição da reflexão pelo mero uso instrumental (Brasil, 2017).

No que se refere à avaliação, a área de Ciências da Natureza deve pautar-se por critérios que valorizem o processo de aprendizagem e a mobilização de competências, e não apenas a reprodução de conteúdos. Isso requer instrumentos avaliativos diversificados, como relatórios de experimentos, resolução de problemas, produções escritas, exposições orais, mapas conceituais, portfólios, capazes de captar a complexidade do conhecimento científico e o percurso individual de cada estudante (Brasil, 2017).



Ademais, a BNCC reitera que a área deve estar comprometida com a formação ética e cidadã, sendo sensível às desigualdades sociais e aos diferentes contextos culturais. O ensino das ciências deve ser também um espaço de valorização dos saberes tradicionais, das práticas populares e da ciência produzida nos territórios (Brasil, 2017). Isso implica reconhecer que há múltiplas formas de se relacionar com a natureza e de compreender o mundo, o que desafia os docentes a promover uma educação científica aberta ao diálogo e à diversidade epistemológica. Finalmente, é necessário sublinhar o papel da área de Ciências da Natureza na construção de projetos de vida dos estudantes. Ao compreenderem a relevância do conhecimento científico para a sociedade e para sua vida cotidiana, os jovens podem visualizar

possibilidades profissionais, identificar áreas de interesse, envolver-se em projetos de iniciação científica e desenvolver competências fundamentais para seu protagonismo no mundo contemporâneo (Brasil, 2017).

Em suma, a proposta da BNCC para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias configura uma oportunidade de renovação pedagógica e de ampliação dos horizontes formativos da escola. Trata-se de promover um ensino de ciências que não apenas informe, mas que inspire; que não apenas transmita, mas que provoque; que não apenas instrua, mas que transforme. Um ensino capaz de formar sujeitos críticos, éticos, sensíveis à vida e comprometidos com o futuro do planeta (Brasil, 2017).

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme estabelecida na BNCC para o Ensino Médio, é composta por quatro componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia (Brasil, 2017). A estrutura da área reflete a intenção de promover uma

formação crítica, ética e cidadã, ancorada na compreensão dos processos históricos e sociais, das dinâmicas territoriais, das estruturas de poder e das múltiplas formas de organização das sociedades. Trata-se de um campo de conhecimento que não apenas interpreta a realidade, mas oferece ferramentas para transformá-la (Brasil, 2017).

As competências específicas da área, conforme definidas na BNCC, vão além da mera apreensão de informações ou da memorização de eventos, datas, teorias ou conceitos. Elas propõem o desenvolvimento de capacidades interpretativas, argumentativas, analíticas e reflexivas, baseadas na mobilização de conhecimentos interdisciplinares e na articulação entre teoria e prática (Brasil, 2017). O estudante deve ser capaz de compreender os contextos em que vive, identificar relações de causa e consequência, analisar diferentes perspectivas, reconhecer a diversidade cultural e social e tomar decisões éticas em situações complexas.

Nesse sentido, a BNCC adota uma abordagem que valoriza os saberes sociais e culturais como práticas vivas, historicamente construídas, dinamicamente organizadas e politicamente disputadas. A área é concebida como um espaço de formação de sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades, comprometidos com a justiça social, com os direitos humanos e com a convivência democrática (Brasil, 2017; OCDE, 2016). As habilidades descritas exigem do estudante o desenvolvimento de posicionamentos críticos, sempre fundamentados em dados confiáveis, argumentações consistentes e respeito à pluralidade.

O componente de História é essencial nesse processo. A BNCC propõe um ensino de História voltado para a análise das permanências e transformações ao longo do tempo, para a valorização das diferentes narrativas e para o entendimento das lutas por reconhecimento, memória e identidade (Brasil, 2017). A história é tratada como construção, como disputa de versões e como instrumento de leitura do presente. O foco não está apenas nos grandes eventos,

mas na capacidade de perceber os sentidos atribuídos a eles por distintos grupos sociais e em diferentes tempos.

Já o ensino de Geografia assume o papel de formar sujeitos capazes de compreender a organização do espaço geográfico, suas desigualdades e os conflitos que o atravessam. A análise das relações entre natureza e sociedade, a compreensão da dinâmica dos territórios, o uso crítico de mapas e gráficos, e o estudo das escalas locais e globais são aspectos centrais da proposta (Brasil, 2017). A Geografia, na BNCC, é apresentada como uma ciência que dialoga diretamente com os desafios da contemporaneidade: urbanização acelerada, mudanças climáticas, migrações, globalização, concentração de renda e uso dos recursos naturais.

O componente de Filosofia, por sua vez, é valorizado como campo de exercício do pensamento reflexivo, da problematização das evidências e da ampliação dos horizontes de compreensão do ser humano, da ética e da política. A BNCC propõe que o ensino de Filosofia desenvolva a capacidade de argumentar com clareza e coerência, de questionar naturalizações, de identificar contradições e de sustentar posições de forma respeitosa (Brasil, 2017). A Filosofia não é abordada como sistema fechado de doutrinas, mas como prática de pensamento, como atividade crítica e criadora, indispensável à autonomia intelectual.

Por fim, o componente de Sociologia se propõe a oferecer instrumentos para a compreensão das estruturas sociais, das formas de organização coletiva, das instituições, das normas, dos conflitos e das mudanças. A BNCC destaca o papel da Sociologia na formação da consciência social, na análise das desigualdades, na valorização da diversidade e na construção da cidadania (Brasil, 2017). Os estudantes devem ser capazes de utilizar conceitos sociológicos para interpretar seu cotidiano, questionar hierarquias naturalizadas e propor alternativas de organização social mais justas e solidárias.

Um dos traços mais marcantes da área de Ciências Humanas na BNCC é a ênfase na articulação entre os componentes curriculares. As fronteiras entre História, Geografia, Filosofia e Sociologia são pensadas como permeáveis e complementares. As grandes questões sociais, políticas, culturais e ambientais exigem abordagens múltiplas e dialogadas (Brasil, 2017). Essa

concepção favorece o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, de sequências didáticas integradas e de avaliações que valorizem a complexidade das aprendizagens.

Outro elemento fundamental é a valorização dos saberes locais e da diversidade cultural. A BNCC orienta para a inclusão, nos currículos, de conteúdos que abordem as histórias e culturas afro-brasileiras, indígenas e dos povos tradicionais, conforme previsto nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (Brasil, 2017). Essa diretriz aponta para a necessidade de uma educação antirracista, decolonial e plural, que combata as desigualdades históricas e reconheça os sujeitos invisibilizados na narrativa oficial.

A área também deve promover o desenvolvimento de competências midiáticas e informacionais. Em tempos de manipulação discursiva, desinformação e discursos de ódio, formar estudantes capazes de analisar criticamente os meios de comunicação, identificar *fake news*, compreender a construção de narrativas e sustentar opiniões com base em evidências torna-se tarefa urgente (Brasil, 2017). A BNCC propõe que as Ciências Humanas atuem nesse campo como mediadoras entre os estudantes e os discursos sociais, promovendo uma leitura crítica da realidade.

Considerando esses desafios e finalidades [...], a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho (Brasil, 2017, p. 550).

No plano metodológico, a proposta curricular da BNCC valoriza estratégias ativas de aprendizagem: debates, projetos, estudos de caso, análises de documentos, trabalho com fontes, uso de recursos audiovisuais, simulações, produção de textos argumentativos e atividades colaborativas (Brasil, 2017). Essas metodologias favorecem a construção do conhecimento a partir da realidade dos estudantes, estimulam o pensamento crítico e fortalecem o protagonismo juvenil.

A avaliação na área deve considerar, portanto, não apenas o domínio de conteúdos, mas a capacidade de pensar, argumentar, posicionar-se, dialogar e construir soluções coletivas. A BNCC orienta para práticas avaliativas formativas, que reconheçam os percursos dos estudantes, identifiquem dificuldades, valorizem avanços e incentivem o engajamento reflexivo (Brasil, 2017). Avaliar em Ciências Humanas é avaliar processos, não apenas produtos.

Por fim, a área tem papel essencial na construção do projeto de vida dos estudantes (Brasil, 2017). Ao promover a reflexão sobre os sentidos da existência, os caminhos possíveis de atuação social e os valores que orientam as escolhas pessoais e coletivas, as Ciências Humanas ajudam os jovens a se conhecerem, a reconhecerem o outro e a projetarem seus

desejos para o futuro. Essa dimensão subjetiva, muitas vezes marginalizada pela lógica tecnicista, é, na proposta da BNCC, reconhecida como central à formação de sujeitos éticos, críticos e comprometidos com a transformação do mundo.

Em síntese, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na BNCC do Ensino Médio, apresenta-se como território fértil para a construção de sentidos, o fortalecimento da consciência histórica, a valorização da diversidade e a promoção da justiça social. Ao integrar diferentes campos do saber, ao dialogar com os dilemas contemporâneos e ao estimular o pensamento autônomo, essa área reafirma o papel da escola como espaço de formação cidadã e de resistência democrática (Brasil, 2017).

A BNCC E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A inserção dos itinerários formativos na proposta de reorganização do Ensino Médio, conforme estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, marca uma das mudanças mais significativas do currículo dessa etapa. A BNCC, nesse novo arranjo, cumpre o papel de definir a formação geral básica, que é comum a todos os estudantes, enquanto os itinerários formativos devem ser construídos pelas redes e instituições de ensino de acordo com seus contextos, possibilidades e demandas estudantis. Trata-se de um modelo que visa articular direitos de aprendizagem comuns com percursos flexíveis e personalizados, ampliando a autonomia dos estudantes e a relevância dos conteúdos escolares em suas trajetórias.

Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo, no Art. 36, que: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (Brasil, 2017, p. 481).

Na prática, isso significa que a BNCC não esgota o currículo do Ensino Médio: ela estabelece um conjunto de competências e habilidades obrigatórias, mas abre espaço para que as escolas desenvolvam componentes eletivos, projetos integradores, oficinas, núcleos de estudo, laboratórios e outras formas de aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento ou na formação técnica e profissional (Brasil, 2017). Esses componentes devem estar organizados de maneira coerente com os interesses dos estudantes e alinhados a seus projetos de vida.

A relação entre BNCC e itinerários formativos, portanto, não é hierárquica, mas complementar. Enquanto a formação geral básica

garante um patamar mínimo de aprendizagens essenciais, assegurando equidade e referencial nacional comum, os itinerários visam

proporcionar pluralidade, escolha e aprofundamento (Brasil, 2017). Essa estrutura exige da escola um novo papel: o de mediação ativa e intencional dos percursos, capaz de apoiar o estudante em sua escolha consciente, crítica e informada.

A proposta dos itinerários parte do reconhecimento de que os jovens não são um grupo homogêneo. Suas vivências, seus territórios, suas identidades culturais e seus interesses são múltiplos (Brasil, 2017). A BNCC, ao dialogar com essa diversidade, estabelece como diretriz que os currículos respeitem as singularidades e estimulem a autonomia e o protagonismo. Os itinerários formativos, portanto, são mais do que uma inovação organizacional: são expressão pedagógica de um compromisso com a formação integral e personalizada, conectada às demandas contemporâneas.

É importante ressaltar que a implementação dos itinerários não pode prescindir de planejamento, escuta, infraestrutura e formação docente. Sua realização exige redes de ensino comprometidas com o diálogo entre escola e comunidade, com a gestão democrática e com o uso estratégico dos recursos disponíveis (Brasil, 2017). A qualidade dos itinerários não será definida pela variedade de ofertas, mas pela coerência pedagógica, pela pertinência social e pela possibilidade de efetiva escolha por parte dos estudantes.

Outro ponto fundamental é que os itinerários devem manter articulação com a BNCC, especialmente com suas dez competências gerais (Brasil, 2017). Isso significa que as práticas pedagógicas nos itinerários devem, também, promover o domínio das linguagens, o pensamento científico, o uso crítico das tecnologias, a valorização da diversidade e o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade social. Mesmo nos percursos mais especializados

ou técnicos, os princípios da formação humana integral não podem ser abandonados.

Além disso, a BNCC prevê que os itinerários formativos se organizem a partir das quatro áreas do conhecimento já trabalhadas na formação geral, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e também em formação técnica e profissional. Essa previsão permite uma variedade de arranjos curriculares, desde trilhas temáticas até estudos dirigidos ou experiências de iniciação científica, artística, cidadã ou laboral, desde que haja integração com o projeto político-pedagógico da escola e com os referenciais de qualidade definidos nacionalmente (Brasil, 2017).

A pluralidade de trajetos formativos propostos pela BNCC representa, assim, uma ruptura com a lógica única e engessada do antigo Ensino Médio. Rompe-se com o modelo de currículo homogêneo, centrado no vestibular e descolado da realidade dos estudantes. Em seu lugar, propõe-se um modelo mais aberto, mais dialógico e mais responsivo, que reconhece a escola como espaço de vida, de escolha e de construção de futuros possíveis (Brasil, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da estrutura da BNCC no Ensino Médio evidencia que o documento estabelece uma reorganização significativa do currículo, baseada na articulação entre competências, habilidades, áreas do conhecimento e itinerários formativos. Essa estrutura propõe uma integração entre saberes e uma maior flexibilidade na organização curricular, buscando responder às demandas contemporâneas da educação e da sociedade.

A organização por áreas do conhecimento representa uma tentativa de superar a fragmentação disciplinar, promovendo abordagens interdisciplinares e a construção de uma compreensão

mais integrada da realidade. No entanto, essa proposta também impõe desafios à prática pedagógica, especialmente no que se refere à articulação entre docentes, à elaboração de planejamentos coletivos e à formação continuada necessária para sua efetivação.

A centralidade das competências e habilidades desloca o foco do ensino para a mobilização de conhecimentos em situações concretas, o que implica uma redefinição do trabalho docente e das formas de avaliação. Essa orientação exige metodologias que privilegiem a investigação, a resolução de problemas e a contextualização do conhecimento, ao mesmo tempo em que demanda condições materiais e formativas que nem sempre estão disponíveis nas redes públicas de ensino.

A introdução dos itinerários formativos amplia a possibilidade de diversificação curricular e de construção de trajetórias individuais pelos estudantes. No entanto, essa flexibilidade está condicionada às condições estruturais das escolas, o que pode resultar em desigualdades na oferta de percursos formativos. Em contextos com menor infraestrutura e recursos, a diversidade de itinerários tende a ser limitada, o que compromete a efetividade do princípio de escolha.

A estrutura da BNCC também reforça mecanismos de sistematização e controle, por meio da padronização de competências e da utilização de códigos que organizam as habilidades. Essa racionalização do currículo facilita o monitoramento e a avaliação das aprendizagens, mas também pode contribuir para a redução da autonomia pedagógica e para a intensificação de práticas orientadas por resultados.

Além disso, a ênfase na articulação entre formação geral e itinerários formativos evidencia a tentativa de conciliar padronização e flexibilidade no currículo. Essa dualidade revela uma tensão estrutural entre a garantia de um núcleo comum de aprendizagens e a valorização das especificidades locais, que se manifesta de forma concreta na implementação das políticas educacionais.

Por fim, conclui-se que a estrutura da BNCC no Ensino Médio configura um modelo curricular que combina integração, flexibilização e controle, evidenciando contradições entre suas diretrizes normativas e as condições reais de sua implementação. A compreensão dessas dinâmicas exige considerar não apenas a organização formal do currículo, mas também as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Reforma do Ensino Médio. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2021.
- OCDE. **Education 2030 Framework**. Paris, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2018.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MARX, Karl. O capital. São Paulo: Boitempo, 1987.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SOUZA, Suely Gonçalves de. **Do golpe de 2016 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): lutas pela educação**. Morrinhos: Universidade Estadual de Goiás, 2025.

11

Wendell Siqueira Marinho

Suely Gonçalves de Souza

Jaqueline de Araujo Silvestre Batista

Helena da Silva Lopes

ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO REGULAR E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

**CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
E FORMAÇÃO CRÍTICA EM CALDAS NOVAS (GO)**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.11

RESUMO

O presente artigo analisa as especificidades do ensino de História no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase na organização curricular e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no município de Caldas Novas (GO). Parte-se da compreensão de que a EJA atende um público com trajetórias sociais e educacionais diferenciadas, exigindo adaptações metodológicas e curriculares que considerem suas experiências e condições concretas de vida. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em análise bibliográfica e documental, incluindo diretrizes nacionais e o currículo estadual de Goiás. A análise evidencia que, embora o currículo da EJA apresente maior flexibilidade e contextualização, persistem desafios relacionados à redução da carga horária, à fragmentação dos conteúdos e à insuficiência de materiais didáticos específicos. No caso analisado, o currículo de História busca articular conteúdos locais, identidade, trabalho e diversidade cultural, promovendo a construção de uma aprendizagem significativa. Contudo, a efetividade dessa proposta depende da formação docente e das condições institucionais. Conclui-se que o ensino de História na EJA possui potencial para a formação crítica dos sujeitos, desde que articulado a práticas pedagógicas contextualizadas e a políticas educacionais que garantam continuidade e qualidade do processo educativo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; ensino de História; currículo; formação crítica; políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

O ensino de História na educação básica brasileira apresenta diferenças significativas quando comparadas as práticas desenvolvidas no ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas diferenças não se limitam à organização curricular, mas refletem as especificidades do público atendido pela EJA, composto majoritariamente por sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas em razão de condições sociais, econômicas e de trabalho. Nesse contexto, a EJA demanda uma proposta pedagógica que vá além da simples adaptação de conteúdos, exigindo uma reorganização do ensino que considere as experiências de vida dos estudantes e suas condições concretas de aprendizagem.

As diretrizes nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular, estabelecem parâmetros para o ensino de História na educação básica, mas não contemplam de forma aprofundada as especificidades da EJA, o que resulta na necessidade de adaptação por parte das redes de ensino e dos professores. Essa lacuna evidencia a centralidade da prática docente na construção curricular da modalidade, na medida em que os professores assumem papel fundamental na mediação do conhecimento e na adequação dos conteúdos às realidades dos estudantes.

No caso da EJA, a redução da carga horária e a flexibilização curricular constituem elementos estruturantes da modalidade, ao mesmo tempo em que impõem desafios à construção de uma aprendizagem consistente. A necessidade de conciliar trabalho e estudo, característica dos estudantes da EJA, exige a seleção de conteúdos considerados essenciais, o que pode limitar a profundidade das abordagens históricas e comprometer o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla dos processos sociais.

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender de que maneira o ensino de História na EJA se diferencia do ensino regular e quais são as implicações dessas diferenças para a formação dos estudantes. A partir dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo analisar o currículo e as práticas pedagógicas do ensino de História na EJA, com ênfase no caso de Caldas Novas (GO), buscando compreender seus limites e possibilidades na promoção de uma formação crítica.

Para tanto, o estudo fundamenta-se em análise bibliográfica e documental, articulando contribuições teóricas da educação crítica e diretrizes curriculares estaduais. A relevância da pesquisa reside na necessidade de compreender o papel do ensino de História na EJA, evidenciando suas potencialidades como instrumento de formação crítica e suas limitações no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO REGULAR E NA EJA

O ensino de história como componente curricular da educação geral e da educação de jovens e adultos (EJA) difere significativamente em termos de métodos de ensino, estrutura curricular e objetivos de formação. A EJA atinge um público diferenciado, com trajetórias educacionais e sociais distintas, exigindo um currículo mais flexível e adaptável que leve em conta as especificidades das disciplinas atendidas (Arroyo, 2017). A proposta do curso da EJA difere, portanto, essencialmente da estrutura tradicional do ensino regular, tanto na duração do curso quanto na escolha dos conteúdos a serem abordados. Isso se reflete na redução do tempo de aula (EJA de 50 para 40 minutos) e na redução do conteúdo, que

precisa ser adaptado às circunstâncias do aluno, levando em consideração o tempo disponível e as necessidades imediatas do aluno, seu ambiente (Brasil, 2008).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes para a educação básica, incluindo o ensino de história, mas não distingue detalhadamente as especificidades que devem ser levadas em conta no contexto da EJA (Brasil, 2016). A BNCC padroniza conteúdos em todas as etapas da educação básica, mas no caso da EJA essa padronização precisa ser repensada e adaptada para atender às necessidades específicas do público-alvo.

Os currículos da EJA são, portanto, mais maleáveis e dependem em grande parte da capacidade dos professores em adaptar o conteúdo e adaptá-lo à realidade dos alunos. Freire (2020) enfatiza a importância do papel do professor como mediador do conhecimento, capaz de adaptar os conteúdos às realidades concretas dos alunos e tornar a aprendizagem significativa. Esse processo de adaptação é fundamental no contexto da EJA, onde os alunos trazem para a sala de aula uma gama de experiências e conhecimentos prévios que precisam ser reconhecidos e valorizados.

Contudo, essa estrutura de curso pode não ser adequada quando aplicada à EJA porque os alunos adultos têm expectativas diferentes em relação à educação e muitas vezes não têm o mesmo tempo para se dedicar ao aprendizado que os alunos da escola regular. Portanto, o ensino de história na EJA deve ser reestruturado para priorizar conteúdos mais significativos e diretamente relevantes para a realidade dos alunos (Freire, 2000; Arroyo, 2017).

Essa abordagem, embora eficaz em alguns casos, não atende adequadamente às necessidades dos estudantes da EJA, que necessitam de uma abordagem mais participativa e que valorize suas experiências vividas. Akotirene (2018) argumentou que o ensino de história na EJA deve levar em conta as diversas realidades e identidades dos

alunos, promover a educação inclusiva e ajudá-los a compreender as estruturas sociais e históricas que moldam suas vidas.

A questão da interseccionalidade levantada por Akotirene (2018) é particularmente importante no contexto da EJA porque os estudantes possuem múltiplas identidades que impactam suas experiências educacionais. O ensino de história na EJA deve ser sensível a essas questões, explorando temas como raça, classe e gênero de forma crítica para que os alunos possam compreender as dinâmicas de poder que estruturam a sociedade e se reconheçam como sujeitos históricos capazes de mudar a realidade. Esta abordagem é consistente com a visão de Gramsci (1995) sobre a formação intelectual orgânica e que as escolas devem servir como espaços de consciência e transformação social.

Além disso, o desenvolvimento de materiais didáticos de história da EJA também apresenta desafios específicos. Muitas vezes, os materiais utilizados são adaptações de livros didáticos do ensino regular e não levam em consideração as especificidades dos alunos da EJA (Nicodemos, 2013). Isto significa que os professores precisam desenvolver estratégias e recursos alternativos para tornar o conteúdo acessível e relevante. Segundo Bicalho e Jardim (2018), os materiais específicos da EJA são desenvolvidos para garantir que o conteúdo abordado esteja alinhado às experiências e interesses dos alunos, contribua para a construção de conhecimentos significativos e promova a emancipação estudantil.

A subjetividade dos cursos da EJA é outro ponto de diferença em relação ao ensino geral. No ensino regular, os currículos tendem a ser mais rígidos e estruturados, deixando pouco espaço para adaptação, enquanto na EJA os currículos precisam ser mais flexíveis, permitindo que os professores façam escolhas que atendam às necessidades específicas da população estudantil atendida (Brasil, 2008). Essa flexibilidade, embora necessária, também pode ser problemática, principalmente quando a rotatividade de professores é

alta, o que dificulta a continuidade do processo educativo e pode levar à fragmentação do conhecimento (Libâneo, 2012). Para evitar esses problemas, é importante que haja articulações entre a política curricular e a prática docente para garantir que o ensino de história na EJA seja contínuo e coeso mesmo diante das mudanças docentes.

A utilização de métodos ativos, como histórias orais e narrativas pessoais, é particularmente eficaz no ensino de história na EJA porque permite que os alunos compartilhem suas experiências e conectem o conteúdo histórico à sua própria vida (Arfuch, 2010). Esta abordagem não só valoriza o conhecimento prévio dos alunos, mas também contribui para um ambiente de aprendizagem colaborativa onde o conhecimento é construído coletivamente. Freire (2020) acredita que o diálogo é um elemento central do processo educativo e, no contexto da EJA, a troca de experiências entre alunos e professores é importante para a construção de conhecimentos históricos importantes e para a promoção da emancipação dos alunos.

Contudo, a redução do conteúdo e da carga de trabalho da EJA também impõe desafios à implementação de abordagens proativas. Com menos tempo disponível, os professores muitas vezes precisam priorizar conteúdos importantes, o que pode limitar as oportunidades para atividades mais participativas e reflexivas (Silva, 2011). Essa situação evidencia a importância da formação contínua dos professores da EJA para que possam desenvolver competências para utilizar de forma eficaz o tempo disponível, garantindo que os alunos recebam uma educação de qualidade mesmo dentro das restrições impostas pela redução da carga horária. horas (Amaral, 2014).

Portanto, o papel dos professores na construção curricular da EJA é importante. Diferentemente do ensino regular, onde o currículo é mais prescritivo, na EJA os professores precisam ser promotores ativos da construção curricular, adaptando conteúdos e métodos às necessidades dos alunos (Brasil, 2008). Isto requer não apenas uma compreensão profunda do conteúdo histórico,

Mas também a sensibilidade para compreender a realidade dos alunos e a capacidade de fazer conexões entre os conteúdos escolares e as experiências vividas pelos alunos (Freire, 2020). Arroyo (2017) acredita que os professores da EJA devem ser capazes de atuar como facilitadores, ajudando os alunos a conectarem o conhecimento histórico às suas próprias experiências, promovendo uma aprendizagem significativa e transformadora.

A questão do Currículo da EJA também pode ser analisada à luz da discussão de Frigotto (2016) sobre a relação entre a educação e o mercado de trabalho. Frigotto criticou a tendência da EJA em racionalizar seu currículo, argumentando que essa abordagem muitas vezes é apenas para atender às necessidades imediatas do mercado sem considerar as necessidades formativas dos alunos. No contexto da EJA, o ensino de história deve ir além da mera transmissão de informações e buscar desenvolver a compreensão crítica dos alunos sobre os processos históricos e as estruturas sociais que “determinou” suas vidas. Isto implica a necessidade de um curso que não seja apenas técnico e instrumental, mas que abranja também os aspectos políticos e sociais do conhecimento histórico, permitindo que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos e atuem na realidade de forma crítica e transformadora.

Os cursos de EJA devem ser projetados de forma a promover a autonomia do aluno e reconhecer suas experiências e conhecimentos anteriores. De acordo com Akotirene (2018), a educação deve criar um ambiente de empoderamento onde os alunos venham a entender as estruturas de opressão que os afetam e as maneiras de resistir e transformar essas mesmas estruturas. No ensino de História na EJA, isso implica não apenas adotar uma metodologia cronológica, mas também considerar práticas reflexivas sobre o tempo histórico como uma dimensão essencial para a compreensão das relações sociais, culturais e econômicas. O tempo histórico não é apenas linear, mas entrelaçado com as experiências dos indivíduos e suas memórias. Por exemplo, com a escravidão no Brasil, não bastará

situá-la entre os séculos XVI e XIX; em vez disso, deve estar vinculada às continuidades e desigualdades que se mantêm entre as populações afrodescendentes na contemporaneidade, fomentando assim reflexões sobre o racismo estrutural e seus efeitos no aqui e agora.

Além disso, questões de gênero e classe podem ser abordadas observando, por exemplo, o papel das mulheres nas lutas sociais e no trabalho, colocando essas histórias em momentos históricos particulares e entendendo como seus caminhos foram silenciados ou marginalizados no discurso oficial. Isso significa que o currículo da EJA deve conceber o ensino de História não como uma coleção de acontecimentos factuais, mas como uma forma de interpretar fatos que colocam o aluno dentro de uma compreensão de onde ele está no tempo; uma capacidade de questionar estruturas de opressão que existiram historicamente e se envolver na construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, o ensino de História informa empiricamente a EJA enquanto forma cidadãos criticamente conscientes sobre seu papel na transformação social.

Como consequência, há cursos de educação regular e cursos de EJA diferentes metodologias educacionais, organização de conteúdo e até mesmo objetivos de formação. Enquanto o ensino regular tem estruturas mais lineares e cronológicas e maiores horas de trabalho para permitir um tratamento mais detalhado do conteúdo, os cursos de EJA precisam ser mais flexíveis e adaptáveis às especificidades dos alunos e à limitação de menos tempo de aula (Brasil, 1996; Libâneo, 2012). No entanto, é necessário pensar na orientação teórica que sustenta o ensino desta disciplina, especialmente no contexto da EJA, para que ela possa superar a concepção factual e linear da história.

O ensino de história deve ser mais do que apenas relatar os acontecimentos de eventos desconectados. O objetivo deve ser promover uma análise crítica do tempo histórico e suas muitas dimensões. Por exemplo, em vez de apenas apresentar a Revolução

Industrial como um evento do passado, o professor pode vincular esse processo às condições atuais de trabalho precário, discutindo assim os temas de continuidade e mudança nas estruturas econômicas e sociais. Dessa forma, os alunos podem vir a ver como a história marcou suas vidas e contextos; o aprendizado ganha significado concreto e atual.

Outra questão que a EJA tem que enfrentar em termos de flexibilidade e profundidade, está relacionada às lacunas educacionais e à alta rotatividade de professores (Silva, 2011). Nessa perspectiva, é imperativo adotar uma metodologia que valorize a história como um campo interpretativo e dinâmico, utilizando as experiências dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento. A partir dessa orientação teórica, formam-se sujeitos críticos e engajados, que passam a entender a história não apenas como um passado distante, mas como uma prática social que influencia e é influenciada pelo presente e pelo futuro.

Nesse sentido, a formação continuada dos professores da EJA é essencial para garantir que eles desenvolvam um ensino de História inclusivo, significativo e emancipador, capaz de atender às especificidades dessa modalidade de ensino. Segundo Bittencourt (2008), os professores de História precisam dominar o uso de diferentes recursos e métodos didáticos, adaptar os conteúdos às realidades dos estudantes e promover uma aprendizagem dinâmica e envolvente. No contexto da EJA, isso exige mais do que apenas uma adaptação metodológica; requer uma formação que os capacite a integrar as vivências dos alunos, suas memórias e saberes prévios no processo de ensino, reconhecendo-os como sujeitos históricos.

Promover um ensino contextualizado implica abordar a História não como uma narrativa única, mas como um campo de múltiplas perspectivas, no qual as relações de gênero, raça, classe e outras dimensões sociais são incorporadas ao debate educacional. Por exemplo, ao ensinar sobre a abolição da escravidão no Brasil,

o professor pode problematizar não apenas o evento em si, mas também as permanências das desigualdades raciais e as lutas por direitos civis, conectando o passado ao presente. Essa abordagem promove a reflexão crítica sobre as estruturas que condicionam a vida dos estudantes e reforça a relevância do ensino de História como ferramenta de emancipação (Freire, 2020).

Além disso, a formação continuada deve incluir a capacitação dos docentes para lidar com os desafios específicos da EJA, como a alta rotatividade dos alunos, as diferentes faixas etárias na mesma turma e os contextos de vulnerabilidade social. Esses fatores demandam uma prática pedagógica que não apenas informe, mas que também inspire os estudantes a compreenderem sua inserção histórica e a se engajarem na transformação social. Dessa forma, o ensino de História na EJA se torna não apenas relevante, mas também uma prática transformadora que promove a cidadania ativa e a autonomia dos sujeitos.

As semelhanças entre os currículos do ensino regular e da EJA mostram que o ensino de História na EJA tem desafios específicos a serem considerados no contexto das contradições estruturais da sociedade capitalista. De acordo com uma visão marxista e como destacado por Gramsci (1995), a educação formal funciona tipicamente como um instrumento de hegemonia cultural, reproduzindo desigualdades de classe em vez de questioná-las. Por outro lado, o ensino de História na EJA pode quebrar essa lógica, pois permite Conteúdos e Metodologias que incorporem as relações de poder e exploração nas estruturas sociais de sua gênese.

Nesse sentido, os currículos da EJA devem ser flexíveis e adaptáveis, mas também politicamente conscientes, direcionando críticas às condições materiais e históricas que informam a vida dos alunos. Por exemplo, no que diz respeito à questão da abolição da escravidão no Brasil, não deve ser apenas uma questão de apresentar fatos que cheguem a um acordo com as relações de classe

e raça que foram sustentadas após a abolição, que devem, portanto, ser analisadas à luz de como as elites econômicas continuaram a exercer controle sobre os meios de produção e exploração do trabalho. Tal abordagem fornece aos alunos uma compreensão de mais do que apenas fatos; dá a eles uma compreensão da luta de classes contínua e das lutas pela dominação até os dias atuais (Saviani, 1996).

Além disso, devemos ver que os alunos da EJA vêm com experiências reais que mostram diretamente as contradições do sistema capitalista — como empregos ruins, falta de educação e baixa renda. Adicionar essas experiências às aulas, como Gramsci (1995) sugere, é fundamental para apoiar o ensino que vai além da adaptação ao sistema e ajuda a aumentar a consciência de classe para que os alunos possam ser sujeitos históricos ativos em eventos de mudança social. Dessa forma, o ensino de História na EJA, com base em uma visão marxista, torna-se uma ferramenta para desafiar o estado atual e lutar por um aprendizado que liberte as mentes e não apenas mantenha velhas formas de desigualdade. Para isso, os professores devem estar preparados para lidar com as especificidades deste modelo e obter apoio institucional para desenvolver um ensino de história verdadeiramente transformador. Os professores, como mediadores do conhecimento e construtores de currículo, são importantes para garantir que o ensino de história na EJA contribua para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de compreender e agir sobre as realidades que os cercam.

Assim, em comparação ao ensino regular, o ensino de história na EJA evidencia uma série de diferenças que refletem as particularidades dos alunos atendidos por cada modelo. Enquanto o ensino regular segue uma estrutura mais rígida e cronológica, o ensino de história na EJA precisa ser adaptado para atender às necessidades dos alunos, valorizar suas experiências de vida e promover uma aprendizagem significativa e emancipatória (Arroyo, 2017; Freire, 2020). Para que o ensino de história na EJA cumpra seu papel de promoção da cidadania e da mudança social, é fundamental a

articulação entre a política curricular e a prática docente, garantindo que o currículo seja flexível e ao mesmo tempo estruturado de forma a promover a continuidade do processo educativo e a formação integral dos alunos.

O CURRÍCULO DA EJA: UMA ANÁLISE CONCRETA EM CALDAS NOVAS/GO

A proposta de currículos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Goiás, especialmente em Caldas Novas, insere-se nas diretrizes de uma proposta organizada pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Esta proposta tenta apresentar uma oportunidade educacional contextualizada e significativa seguindo as orientações estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 em seu artigo 37, que garante aos jovens e adultos que, por qualquer motivo, não concluíram seus estudos na idade própria terão direito à educação gratuita, adaptada às suas características e contextos regionais. Considerado neste sentido, o currículo de História para a EJA em Caldas Novas se expressa como um importante instrumento de resgate e valorização da identidade regional e cultural dos estudantes, bem como facilitador de sua integração à vida social e econômica comunitária. A EJA é, como modalidade de ensino, dirigida a um público específico, majoritariamente trabalhadores que conciliam suas atividades profissionais com o estudo. Consequentemente, o currículo da EJA não tem apenas uma base nacional comum, mas também possui partes diversificadas que abordam questões regionais e sociais, que visam promover reflexões que vinculem o passado e o presente do território goiano e de sua comunidade.

O currículo busca pautar uma abordagem centrada na história local e em seu cotidiano, visando fazer com que os estudantes compreendam o contexto histórico em que se encontram. Ela também entrelaça outros conteúdos, como “Tempo”, “Identidade”, “Trabalho e Crescimento” e “Sociedade e Trabalho”, na intenção de estruturar uma compreensão crítica e reflexiva da dinâmica social que pode ajudar a condicionar o ambiente desses alunos. É isso que essa proposição coloca como requisito — a capacidade de dar aos alunos da EJA um senso de pertencimento e identidade, uma vez que resgata sua realidade histórica por meio de práticas de reconhecimento e transformações (Tabela 1).

A tabela 1, implementada em 2021 e com validade definida no âmbito das diretrizes curriculares do estado de Goiás, reflete um esforço em adaptar o currículo às especificidades dos estudantes da EJA. A organização do eixo temático ‘História Local e seu Cotidiano’ para o 1º semestre evidencia o compromisso com uma abordagem contextualizada, que prioriza conteúdos como tempo, identidade, trabalho e sociedade. Essa estruturação permite aos alunos relacionar o passado e o presente, compreender transformações sociais e valorizar suas próprias trajetórias e vivências como parte essencial do processo histórico.

Tabela 1 - Primeira Etapa - 1º Semestre do currículo de História para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas - Goiás

Primeira Etapa - 1º Semestre	
Eixo Temático	História Local e seu Cotidiano
Conteúdos	▪ Tempo ▪ Identidade ▪ Trabalho e crescimento ▪ Sociedade e trabalho

Expectativas de Aprendizagem	▪ Relacionar diferentes formas de medir o tempo e situar eventos utilizando referências como "antes" e "depois".
	▪ Identificar a diferença entre passado, presente e futuro.
	▪ Interpretar mudanças e permanências em diferentes aspectos do cotidiano.
	▪ Identificar a formação da sua própria identidade a partir da história de vida individual, da família e da comunidade.
	▪ Reconhecer as diferentes formas de trabalho e suas transformações ao longo do tempo
	▪ Valorizar o trabalho como forma de crescimento pessoal e social.
	▪ Reconhecer as influências culturais presentes na sua formação.
	▪ Compreender a história local a partir de diferentes fontes de informação e registros (textos, imagens, filmes, relatos).
	▪ Elaborar textos sobre as experiências de vida e suas relações com o contexto estudado.

Fonte: Goiás (2021).

A estrutura curricular apresentada na Tabela 1 busca desenvolver uma compreensão analítica do processo histórico com base em temas identificados com as experiências imediatas de vida dos alunos. Essa abordagem, ancorada na História Temática, propõe uma alternativa à narrativa cronológica tradicional, permitindo que os alunos explorem relações entre passado, presente e futuro a partir de questões significativas e contextuais. No entanto, é importante refletir sobre os limites e boas práticas dessa abordagem. Por um lado, a História Temática oferece a flexibilidade necessária para conectar os conteúdos à vivência dos alunos, mas, por outro, corre o risco de fragmentar a compreensão histórica se não for devidamente articulada com processos mais amplos e estruturas cronológicas.

No contexto de Caldas Novas, a valorização da história local pode ser um recurso pedagógico poderoso para aproximar os estudantes do conhecimento histórico. Os principais marcos históricos da região, como a exploração das águas termais e a transformação da cidade em um polo turístico nacional, oferecem um exemplo claro de como o trabalho, a sociedade e a identidade local se entrelaçam

com processos econômicos e culturais mais amplos. No entanto, há uma tendência, no presente, de privilegiar narrativas que exaltam o desenvolvimento econômico e turístico em detrimento de uma análise crítica sobre os impactos sociais e ambientais desse progresso. É essencial, portanto, que o currículo também incentive a investigação sobre as populações originárias, a formação das comunidades locais e as desigualdades que persistem na região, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva da história local.

As expectativas de aprendizagem destacam a capacidade de os alunos reconhecerem diferentes maneiras de medir o tempo e estabelecer conexões entre as mudanças sociais e suas próprias vivências. Ao incorporar a leitura, a interpretação e a produção de textos como práticas centrais, o currículo oferece aos alunos ferramentas para expressar-se criticamente sobre sua história e as transformações que ocorrem ao seu redor. Essa abordagem implica que a aprendizagem deve estar profundamente conectada à experiência vivida, valorizando as contribuições feitas pelas comunidades locais em termos de conhecimento cultural e histórico, ao mesmo tempo que promove uma análise crítica dos processos de transformação que moldam a sociedade contemporânea.

A tabela 2 demonstra a necessidade de trabalhar com histórias locais, para falar sobre a apropriação que os alunos têm conseguido realizar sobre sua relação com o Cerrado e a construção da identidade cultural. Questão envolvida na cultura local, fauna e flora do Cerrado e patrimônio cultural, enfatizando a conexão entre o indivíduo e seu entorno. Tal proposição ofereceria ao aluno uma visão mais aprofundada de sua realidade e o capacitaria a apreciar a cultura e a ecologia ao relacionar seu processo de ensino com a questão da conservação e valorização da identidade local.

Tabela 2 – Primeira Etapa - 2º Semestre do currículo de História para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas - Goiás

Primeira Etapa - 2º Semestre	
Eixo Temático	História Local e do Cerrado
Conteúdos	▪ Cultura ▪ Ambiente: Fauna e Flora ▪ Patrimônio ▪ Trabalho
Expectativas de Aprendizagem	▪ Identificar as práticas culturais das diferentes comunidades presentes na localidade e da região do Cerrado. ▪ Analisar diferentes formas de ocupação do território e a preservação dos recursos naturais. ▪ Valorizar as características do ambiente e a importância da fauna e flora para a conservação do Cerrado. ▪ Reconhecer e valorizar o patrimônio histórico e cultural da comunidade e do município ▪ Identificar diferentes formas de trabalho presentes na região e suas transformações ao longo do tempo. ▪ Produzir textos, desenhos ou outras representações sobre o Cerrado, articulando conceitos históricos ao ambiente da sua comunidade.

Fonte: Goiás (2021).

A estrutura curricular, conforme apresentada no 2º semestre do Primeiro Estágio, envolve um processo que reflete criticamente as práticas de preservação ambiental e cultural da região do Cerrado, um dos biomas mais importantes do Brasil sob perspectivas ecológicas e culturais. Nesse contexto, desenvolve conteúdos específicos para educação, como ‘Cultura’, integrando manifestações culturais tradicionais em festas populares, práticas religiosas e artesanato local; ‘Meio Ambiente: Fauna e Flora’, enfatizando mais biodiversidade dentro da região do Cerrado e mais espécies endêmicas e ameaçadas de extinção e desafios relacionados à sua preservação; ‘Patrimônio’ sendo o valor relacionado à proteção de bens materiais e imateriais, como a história das comunidades locais e práticas sustentáveis; e ‘Trabalho’ explorando os impactos entre atividades de

desenvolvimento econômico regional sobre aspectos ambientais da agricultura, turismo e mineração.

Por meio dessas disciplinas, os alunos são motivados a identificar e valorizar os recursos naturais e o patrimônio da área, fazendo conexões com suas experiências de vida e o papel que desempenham no processo de construção de uma consciência ambiental e social crítica. Essa abordagem busca não apenas valorizar o Cerrado, mas também desenvolver uma visão transformadora que capacite os alunos a propor e participar de iniciativas relacionadas à sustentabilidade e à preservação cultural de sua região.

As expectativas de aprendizagem, que incluem a capacidade analítica para diferentes formas de ocupação do território e que valorizam as características ambientais do Cerrado, estimulam o sentimento de pertencimento e a responsabilidade socioambiental. Além disso, a produção de textos, desenhos e outras representações estimula a expressão individual e a construção de uma narrativa histórica que valoriza a relevância de um contexto local. Essa abordagem possibilita que os alunos compreendam a importância de equilibrar o desenvolvimento com a preservação ambiental, o que desencadeia reflexões sobre práticas que impactam diretamente seu ambiente.

O conteúdo proposto para a Primeira Etapa – 3º - 4º Semestre do curso de História da EJA em Goiás está retratado na Tabela 3. Ele sugere trabalhar temas relacionados à história local e às organizações populacionais para que os alunos compreendam como se deu sua formação social e cultural. Os temas abrangem desde o contexto da história de Goiás e do período colonial até aquelas manifestações culturais que influenciam a identidade regional, enfatizando as dinâmicas sociais que se configuram no interior do estado. Por sua vez, tal abordagem permitiria uma relação entre os acontecimentos e a realidade vivida pelos alunos da EJA, possibilitando uma aprendizagem significativa e dentro de um contexto específico.

Tabela 3 – Primeira Etapa - 3º - 4º Semestre do currículo de História para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas – Goiás

Primeira Etapa – 3º - 4º Semestre	
Eixo Temático	História das Organizações Populacionais
Conteúdos	▪ História de Goiás ▪ Cultura Local ▪ Escravidão ▪ Período Colonial
Expectativas de Aprendizagem	▪ Reconhecer a importância da História de Goiás na formação da sua identidade regional e cultural. ▪ Valorizar as expressões culturais locais como elementos que compõem a identidade coletiva da comunidade. ▪ Analisar o período colonial e suas influências na organização social e econômica da região. ▪ Compreender as dinâmicas sociais do período escravocrata, incluindo a resistência dos povos escravizados. ▪ Identificar as influências culturais e sociais deixadas pelo período colonial no Brasil ▪ Produzir registros orais e escritos sobre o impacto do período colonial em sua comunidade e na sua própria família.

Fonte: Goiás (2021).

A proposta curricular do 3º - 4º semestres para a Primeira Etapa devem considerar o seguinte: a formação histórica e cultural de Goiás e seus impactos na sociedade atual em relação à colonização e ao trabalho escravo. Estudos em “História de Goiás”, “Cultura Local”, “Escravidão” e “Período Colonial” permitem avaliar como essas histórias influenciam as estruturas sociais e culturais regionais. Os objetivos deste curso envolvem a capacidade de apreciar a importância da história regional na formação de identidades coletivas e as contribuições das expressões culturais locais.

Essas esperanças ajudam a atingir não apenas uma compreensão de processos que foram feitos no passado, mas também

a apreciá-los em termos de raízes culturais e sociais, reforçando recursivamente o ditado de que só se conhece uma transmutação sobre sua comunidade quando a história registrada também é levada em consideração. Fomentar a produção de registros escritos e orais sobre os efeitos do período colonial e da escravidão nesta região é envolver ativamente os alunos no processo de preservação e valorização de sua história local, solidificando o aprendizado de forma prática e contextualizada.

A Tabela 4, referente à Segunda Etapa – 1º Semestre do currículo de História da EJA em Goiás, foca no eixo temático “Diversidade Cultural: Encontros e Resistências”. Significará discutir tópicos relacionados à história indígena e africana, resistência cultural e transformações socioeconômicas que são essenciais para conscientizar os alunos sobre as múltiplas influências culturais que constituem a identidade da sociedade brasileira. O objetivo final desta etapa é vincular os alunos às suas raízes culturais e sociais para dar-lhes uma compreensão detalhada da dinâmica histórica de resistência e pertencimento.

Tabela 4 – Segunda Etapa – 1º Semestre do currículo de História para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas – Goiás

Segunda Etapa – 1º Semestre	
Eixo Temático	Diversidade Cultural: Encontros e Resistência
Conteúdos	▪ História indígena, africana e suas influências ▪ Resistência cultural ▪ Identidade e pertencimento ▪ Transformações socioeconômicas

Expectativas de
Aprendizagem

- Reconhecer a diversidade étnico-cultural presente na região, valorizando a contribuição dos povos indígenas e africanos para a formação da sociedade.
- Analisar as formas de resistência cultural e como os grupos oprimidos lutaram para manter suas identidades.
- Identificar as contribuições dos povos indígenas e africanos para a cultura local e regional.
- Refletir sobre o processo de marginalização histórica dos povos originários e a importância do reconhecimento de seus direitos.
- Compreender a importância das práticas culturais de resistência e como essas práticas influenciam as relações sociais contemporâneas.
- Produzir relatos e materiais que valorizem a cultura e a história dos povos indígenas e africanos na formação da sociedade local.

Fonte: Goiás (2021).

A proposta para a Segunda Etapa - 1º Semestre dá ênfase à necessidade da abordagem da diversidade étnico-cultural como forma de reivindicar e reconhecer a contribuição dos povos indígenas e africanos para a moldagem da sociedade atual. "História Indígena e Africana e suas Influências" e "Resistência Cultural" foram estruturadas para provocar uma compreensão crítica sobre os processos de marginalização e resistência entrelaçados com a história desses dois grupos no Brasil.

As expectativas de aprendizagem envolvem reflexões sobre porque a resistência cultural é importante e como considerar as contribuições de diferentes povos para as culturas locais e regionais. Essa forma de trabalhar leva à consideração da identidade coletiva, direcionando o processo para a compreensão de forma mais sensível e abrangente dos processos sociais e históricos que formam a comunidade atual. O desenvolvimento do conteúdo com essas obras permite que os alunos pensem sobre o passado de forma contextualizada e vejam a riqueza da diversidade, promovendo assim um ensino mais democrático e pertinente para a realidade da EJA.

A Tabela 5 Segunda Etapa - 2º Semestre do currículo de História da EJA em Goiás traz o eixo temático “Diversidade Cultural: Encontros e Resistências”. Nela são abordados os conteúdos referentes à cultura material e imaterial, à organização do territorial dos povos originários do Cerrado, e primeiros habitantes do estado de Goiás. A participação de seus povos originários na formação da identidade local pode ser desenvolvida.

Tabela 5 – Segunda Etapa – 2º Semestre do currículo de História para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas – Goiás

Segunda Etapa – 2º Semestre	
Eixo Temático	Diversidade Cultural: Encontros e Resistência
Conteúdos	▪ Cultura material e imaterial
	▪ Organização do território
	▪ Povos originários do Cerrado
	▪ Primeiros habitantes do estado de Goiás
Expectativas de Aprendizagem	▪ Compreender a importância da preservação do patrimônio cultural (material e imaterial) dos povos originários do Cerrado.
	▪ Reconhecer as diferentes formas de ocupação (região dos cerrados) e os reflexos disso na atualidade para as diferentes comunidades.
	▪ Refletir sobre a diversidade cultural e social e as desigualdades presentes no território rural.
	▪ Analisar a organização dos grupos e comunidades e a relação dos povos do Cerrado com o meio ambiente e a sustentabilidade.
	▪ Valorizar a cultura material e imaterial como elementos que compõem a história e a identidade local.
	▪ Elaborar narrativas orais ou escritas que explorem a relação dos povos indígenas e a cultura local, dando visibilidade aos primeiros habitantes da região.

Fonte: Goiás (2021).

A estrutura curricular da Segunda Etapa – 2º Semestre é uma tentativa de resgatar e valorizar o patrimônio cultural dos povos

originários do Cerrado e, simultaneamente, visibilizar as formas de organização dos territórios e suas comunidades. Conteúdos como “Cultura Material e Imaterial” e “Povos Iniciais do Cerrado” adquirem importância central no processo de construção de identidades locais, principalmente em um contexto marcado pela valorização da diversidade cultural.

Os resultados de aprendizagem, por exemplo, a valorização da necessidade de conservação do patrimônio cultural e a reflexão sobre as disparidades existentes no meio rural, buscam refletir uma visão crítica que os alunos devem ter em relação aos processos de ocupação e desenvolvimento econômico regional na região do Rio de Janeiro. Essa abordagem provoca um questionamento do passado para poder compreender melhor as dinâmicas do presente, relacionando história e cultura de forma significativa e contextualizada à realidade dos alunos da EJA para que eles percebam o quanto seu patrimônio cultural importa para a formação de uma identidade coletiva.

O eixo temático elaborado na tabela 6 é “Diversidade Cultural: Encontros e Resistências”. Visa desenvolver nos alunos a percepção das complexidades e contribuições dos povos na construção do Estado de Goiás e do Brasil, dando destaque prioritário ao papel das sociedades escravistas e dos povos oprimidos, além da cultura negra e do protagonismo feminino. O objetivo destes conteúdos é trabalhar a implantação da reflexão crítica sobre a formação histórica, cultural e social do território, a partir da compreensão das dinâmicas de resistência e luta pela dignidade ao longo da história.

Tabela 6 – Segunda Etapa – 3º Semestre do currículo de História para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas – Goiás

Segunda Etapa – 3º Semestre	
Eixo Temático	Diversidade Cultural: Encontros e Resistência
Conteúdos	▪ Sociedades escravistas ▪ Povos oprimidos ▪ Cultura negra ▪ Mulheres, lutas e resistências
Expectativas de Aprendizagem	▪ Analisar as condições de vida dos povos escravizados e o impacto da escravidão na formação social e econômica do Brasil. ▪ Compreender as formas de resistência dos povos escravizados e o significado de suas lutas ao longo da história. ▪ Valorizar a cultura negra e sua influência na formação da identidade cultural do estado de Goiás. ▪ Identificar o papel da mulher na história, reconhecendo as lutas e conquistas alcançadas ao longo do tempo. ▪ Refletir sobre os diferentes grupos sociais e sua contribuição para a construção da sociedade brasileira, dando visibilidade a vozes historicamente silenciadas. ▪ Produzir registros que valorizem a história e a cultura dos povos oprimidos e das mulheres, explorando seus contextos de resistência.

Fonte: Goiás (2021).

A abordagem proposta para a Segunda Etapa – 3º Semestre atua como se sublinhasse a história de resistência realizada por vários grupos historicamente marginalizados. A proposta curricular, por meio de temas como “Centros Escravagistas” e “Cultura Negra” e “Mulheres, lutas e resistência” compromete-se com uma visão inclusiva, no estado de Goiás e na história brasileira, de um ponto de vista crítico.

As expectativas de aprendizagem, além de compreender as formas de vida dos povos escravizados e a resistência cultural, também apontam para os papéis destacados que as mulheres

desenvolveram na sociedade e suas realizações históricas. Dessa forma, a estrutura curricular trabalha com os interesses dos alunos da EJA em direção a uma visão mais abrangente e conectada da formação histórica, o que facilita maior reconhecimento dos diferentes grupos sociais e suas contribuições para a sociedade atual.

Nesse sentido, a proposta pedagógica ajuda os alunos a se localizarem e a seus pares na história, fomentando um senso de pertencimento e identidade. “Diversidade Cultural: Encontros e Resistências” é o eixo temático da tabela 7, correspondente à Segunda Etapa – 4º Semestre do currículo de História da EJA de Goiás. Ele aponta alguns aspectos referentes à reorganização do espaço rural e à preservação do Cerrado, bem como alguns aspectos da História de Goiás e do Brasil. Esses conteúdos são muito importantes para que os alunos compreendam as mudanças socioeconômicas e ambientais ocorridas na região e o papel da população rural na formação histórica e cultural daquela área. Na perspectiva aqui definida, essas duas dimensões se cruzarão no ponto em que a proposta preconiza a integração da valorização dos recursos naturais e práticas de resistência social para a construção de uma identidade regional sólida.

Tabela 7 – Segunda Etapa – 4º Semestre do currículo de História para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas – Goiás

Segunda Etapa – 4º Semestre	
Eixo Temático	Diversidade Cultural: Encontros e Resistência
Conteúdos	▪ Reorganização do espaço rural ▪ Preservação do Cerrado ▪ História de Goiás e do Brasil ▪ População rural

Expectativas de
Aprendizagem

- Identificar as formas de ocupação do espaço rural e compreender as mudanças ocorridas ao longo do tempo, especialmente no contexto do Cerrado.
- Valorizar práticas de preservação do Cerrado e analisar as questões ambientais e sociais envolvidas.
- Reconhecer as dinâmicas sociais e econômicas que influenciaram a formação do estado de Goiás, destacando o papel da população rural na construção da identidade regional.
- Refletir sobre o impacto das transformações no espaço rural, abordando aspectos de sustentabilidade e desenvolvimento econômico.
- Produzir registros (textos, ilustrações ou outros meios) que explorem a relação entre a população rural e a história do estado de Goiás e do Brasil, dando visibilidade às vozes das comunidades rurais.

Fonte: Goiás (2021).

A análise da tabela 7 referente ao quarto semestre na segunda etapa reflete as mudanças na reconfiguração do espaço rural ao longo do tempo com avaliações de práticas de preservação e sustentabilidade dentro do Cerrado. A interpretação dessas evidências, juntamente com o trabalho com esses temas, esclarece as adaptações que ocorreram na proposta curricular — uma interpretação para as mudanças que ocorreram nos efeitos da transformação do espaço rural nos estilos de vida das comunidades. Isso, portanto, gera um processo de aprendizagem, pois os alunos se interessam por questões relativas à relevância das práticas de preservação e à conexão que existe entre a história local e as questões ambientais para que eles cheguem a uma ideia mais geral sobre a identidade rural e sua sustentabilidade.

A metodologia de ensino é de fundamental relevância, pois por meio dela o aluno da EJA pode estabelecer uma relação mais próxima e consciente com o ambiente que o cerca, reconhecendo suas raízes e podendo contribuir também para a preservação do patrimônio natural e cultural de sua região.

O currículo da Tabela 8 estipulado para o Ensino de História, EJA, Segunda Fase – 5º semestre está associado ao eixo temático “Diversidade Cultural: Encontros e Resistências” busca problematizar o processo de expansão territorial, bem como os fenômenos que possibilitaram a integração da região centro-oeste no que se refere às relações com a mineração e a pecuária, entre outros aspectos como a formação das cidades e a guinada política representada pela Revolução de 1930 no Brasil. Foram escolhidos conteúdos que oferecessem ao aluno, interpretados a partir do respeito à liberdade acadêmica e à pluralidade, condições de formar uma visão crítica sobre questões sociais e econômicas praticando dinâmicas que compõem a realidade regional e nacional, associando determinados aspectos históricos à construção de identidades coletivas.

Tabela 8 – Segunda Etapa – 5º Semestre do currículo de História para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas – Goiás

Segunda Etapa – 5º Semestre	
Eixo Temático	Diversidade Cultural: Encontros e Resistência
Conteúdos	▪ Expansão territorial ▪ Integração do espaço goiano ▪ Mineração e pecuária ▪ Formação das cidades ▪ Revolta de 1930 ▪ Mudanças no cenário político do Brasil

Expectativas de
Aprendizagem

- Valorizar o processo de formação das cidades, analisando a ocupação e as transformações ocorridas.
- Refletir sobre os impactos sociais e ambientais da expansão territorial e da mineração na região do Cerrado.
- Compreender as relações de trabalho e a exploração econômica das atividades de mineração e pecuária.
- Analisar o papel da mineração na formação econômica e social do estado de Goiás.
- Refletir sobre a Revolução de 1930 e as mudanças que impactaram o cenário político do Brasil.
- Reconhecer a importância das cidades goianas como espaços de resistência e formação cultural.
- Produzir narrativas ou relatos que explorem a história de Goiás e suas conexões com o contexto nacional, valorizando aspectos de resistência e desenvolvimento.

Fonte: Goiás (2021).

Durante a leitura do conteúdo e das expectativas de aprendizagem tabuladas, observa-se o esforço em estabelecer os nexos entre o contexto histórico do Estado de Goiás e fatos nacionais, como a Revolução de 1930 e os processos de expansão e integração territorial. Esta proposta curricular induz um estudo que permite uma análise crítica de como as marcas da dinâmica econômica se expressam não apenas na base econômica, mas nas condições sociais da população daquela região.

Além da formação dos centros urbanos e das transformações políticas, que ampliam a formação dos estudantes da EJA para compreender as raízes das desigualdades sociais e resistir aos processos que se desenvolveram ao longo dos anos, valoriza a formação histórica local e sua interface com fatos de cunho nacional. Dessa forma, valoriza a história como caminho para emancipação e pertencimento.

A tabela 9 tem como eixo temático a Segunda Etapa – 6º Semestre do curso de História da EJA em Goiás como “Diversidade Cultural: Encontros e Resistências”. Ele se concentra nos eventos

e fenômenos do Coronelismo, da Guerra do Paraguai, da Primeira República e da Revolução de 1930, destacando as mudanças econômicas mais a industrialização do Brasil. Portanto, o conteúdo busca alcançar uma visão mais ampla sobre como as relações de poder foram capazes de moldar a realidade social e econômica do país. Ao mesmo tempo, também fornece uma tentativa de fazer isso relacionando tais fatos históricos ao contexto local e ao desenvolvimento social de Goiás.

Tabela 9 – Segunda Etapa – 6º Semestre do currículo de História para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Caldas Novas – Goiás

Segunda Etapa – 6º Semestre	
Eixo Temático	Diversidade Cultural: Encontros e Resistência
Conteúdos	▪ O Coronelismo ▪ A Guerra do Paraguai ▪ A Primeira República ▪ Revolução de 1930 e Getúlio Vargas ▪ Mudanças econômicas e a industrialização do Brasil
Expectativas de Aprendizagem	▪ Compreender as relações de poder e as práticas coronelistas no Brasil, especialmente em Goiás. ▪ Analisar o impacto da Guerra do Paraguai no contexto brasileiro, explorando aspectos sociais, políticos e econômicos. ▪ Identificar as características da Primeira República no Brasil, destacando o papel das oligarquias regionais e sua influência na formação da política nacional. ▪ Analisar os eventos que culminaram na Revolução de 1930 e suas consequências para a organização política e social do país. ▪ Compreender as mudanças econômicas que ocorreram no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas, destacando os impactos da industrialização e modernização ▪ Refletir sobre o papel das transformações econômicas e sociais no processo de desenvolvimento do estado de Goiás. ▪ Produzir textos ou outras formas de expressão que evidenciem o impacto das mudanças políticas e econômicas do Brasil na vida dos goianos, valorizando aspectos de resistência e transformação.

Fonte: Goiás (2021).

A análise do conteúdo e das expectativas de aprendizagem desta tabela revela que é uma abordagem de compreensão das relações de poder e transformações econômicas no Brasil. Um elemento como o Coronelismo e a Primeira República dá aos alunos a oportunidade de discutir como as oligarquias regionais influenciaram a estrutura política e social da nação. A revolução de 1930 e as atividades de industrialização são alguns eventos que provocam o aluno a pensar sobre as principais mudanças econômicas e sociais no Brasil e que mudança encontra uma expressão direta no desenvolvimento regional em Goiás. A partir deste ponto de discórdia, permite que os alunos formem um julgamento crítico sobre os legados sociais do passado ao conectar a história nacional com as realidades locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos evidencia que essa modalidade apresenta especificidades que a diferenciam do ensino regular, tanto em termos de organização curricular quanto de práticas pedagógicas. A necessidade de adaptação dos conteúdos às condições dos estudantes, associada à redução da carga horária, impõe desafios à construção de uma aprendizagem consistente, ao mesmo tempo em que exige maior atuação dos professores na mediação do conhecimento.

No caso analisado, o currículo de História da EJA em Caldas Novas demonstra um esforço de contextualização dos conteúdos, articulando temas como identidade, trabalho, cultura e diversidade, com ênfase na realidade local e regional. Essa abordagem contribui para a construção de uma aprendizagem significativa, ao permitir que os estudantes relacionem os conteúdos históricos às suas próprias experiências.

No entanto, a flexibilidade curricular, embora necessária, pode resultar em fragmentação do conhecimento quando não acompanhada de uma estrutura pedagógica consistente. A ausência de materiais didáticos específicos e a alta rotatividade docente constituem fatores que dificultam a continuidade do processo educativo, comprometendo a consolidação de uma formação crítica.

A análise também evidencia que o ensino de História na EJA possui potencial para contribuir com a formação de sujeitos críticos, especialmente quando orientado por abordagens que valorizam a experiência dos estudantes e promovem a reflexão sobre as relações sociais. Contudo, a efetivação desse potencial depende de condições institucionais, políticas públicas e formação docente adequada.

Dessa forma, conclui-se que a melhoria do ensino de História na EJA exige a articulação entre políticas curriculares, práticas pedagógicas e condições materiais de ensino, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade da educação oferecida. Sem essa articulação, a modalidade tende a reproduzir as limitações estruturais que historicamente caracterizam a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação no Brasil**. 2014.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BICALHO, Poliana; JARDIM, Tatiane. **Materiais didáticos na EJA**. 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. **Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

NICODEMOS, José. **Educação de jovens e adultos no Brasil**. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, João. **Ensino de História e EJA**. 2011.

12

*Francisca Vilândia de Alencar
Valdir Alves de Moura Júnior
Jaqueline de Araujo Silvestre Batista
Elma Mota dos Santos Gonçalves*

DOS GOVERNOS DILMA ROUSSEFF AO GOLPE DE 2016:

**CRISE, CONCILIAÇÃO DE CLASSES
E RECONFIGURAÇÃO DA HEGEMONIA NO BRASIL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-775-0.12



RESUMO

O presente artigo analisa os governos de Dilma Rousseff (2011-2016) no contexto das transformações políticas e econômicas do Brasil contemporâneo, com ênfase na crise que culmina no golpe de 2016. Parte-se da problematização do arranjo político herdado do lulismo, caracterizado pela conciliação de classes e pela combinação entre políticas sociais e manutenção da estrutura econômica vigente. O objetivo consiste em compreender como esse modelo entra em crise diante das mudanças nas condições internas e externas do capitalismo, contribuindo para a ruptura institucional. Metodologicamente, trata-se de pesquisa histórica, de natureza qualitativa, fundamentada em análise bibliográfica e documental, orientada pelo materialismo histórico. Os resultados indicam que a crise resulta da incapacidade de sustentação do pacto social anterior, associada à reorganização das frações burguesas e à intensificação da disputa política. Conclui-se que o golpe de 2016 expressa a recomposição da hegemonia no interior do Estado brasileiro.

Palavras-chave: Dilma Rousseff; lulismo; golpe de 2016; hegemonia; crise política.

INTRODUÇÃO

A análise dos governos de Dilma Rousseff exige sua inserção no movimento histórico mais amplo que caracteriza a dinâmica do capitalismo brasileiro no período pós-redemocratização, marcado pela consolidação de um arranjo político sustentado pela conciliação entre classes sociais. A experiência governamental iniciada com Luiz Inácio Lula da Silva e continuada por Dilma Rousseff estruturou-se na combinação entre políticas sociais de ampliação do acesso ao consumo e a manutenção dos fundamentos macroeconômicos que garantem a reprodução do capital, configurando uma forma específica de mediação política no interior do Estado.

Esse arranjo, frequentemente denominado lulismo, consolidou uma base social de apoio ancorada na melhoria das condições materiais de vida de parcelas da população historicamente excluídas, sem, contudo, alterar as determinações estruturais da desigualdade social. Como evidenciado no excerto analisado, programas como Bolsa Família, PROUNI e Minha Casa Minha Vida desempenharam papel central na ampliação do acesso a renda, educação e bens de consumo, produzindo efeitos concretos na vida social, ao mesmo tempo em que deslocaram a mediação das relações de classe para a esfera do mercado (). Essa dinâmica permitiu a estabilidade relativa do arranjo político, mas não eliminou as contradições inerentes ao capitalismo dependente brasileiro.

A continuidade desse modelo no governo Dilma Rousseff ocorre, entretanto, em um contexto de transformação das condições econômicas e políticas, marcado pelos efeitos da crise internacional de 2008 e por tensões crescentes no interior do bloco de poder. A implementação dos Programas de Aceleração do Crescimento (PACs) expressa tentativas de estímulo ao crescimento econômico por meio do investimento estatal em infraestrutura, ao mesmo tempo em que revela limites estruturais associados à dependência

econômica e à articulação com interesses do capital privado. Paralelamente, o acirramento das disputas políticas, especialmente a partir das eleições de 2014, evidencia a fragilização do consenso anteriormente construído.

Diante desse cenário, este artigo parte da seguinte questão: como o modelo de conciliação de classes que sustenta os governos Dilma Rousseff entra em crise e cria as condições históricas para o golpe de 2016 no Brasil? A partir dessa problematização, o objetivo geral consiste em analisar o processo de crise desse arranjo político, articulando os elementos econômicos, políticos e ideológicos que conduzem à ruptura institucional e à reconfiguração da hegemonia no interior do Estado brasileiro.

Adota-se como perspectiva teórico-metodológica o materialismo histórico, compreendendo o Estado como forma social determinada pelas relações de produção e pela luta de classes. A pesquisa caracteriza-se como histórica, de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de análise bibliográfica e documental, com ênfase na interpretação das mediações entre economia, política e ideologia no período em questão.

No desenvolvimento do artigo, são analisados, inicialmente, os fundamentos do lulismo e a constituição de sua base social, destacando o papel das políticas sociais e da ampliação do consumo na construção de um arranjo de estabilidade política. Essa análise, adentra no exame dos Programas de Aceleração do Crescimento (PACs) como expressão da estratégia de intervenção estatal na economia e seus limites no contexto do capitalismo dependente. Posteriormente, aborda-se o processo eleitoral de 2014 como momento de inflexão, no qual se evidenciam o acirramento da luta política e a fragilização do consenso social. Por fim, o artigo articula esses elementos à crise que culmina no golpe de 2016, interpretado como momento de recomposição da hegemonia e de reorganização das forças no interior do Estado brasileiro.

LULISMO E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL: OS PACS E OS LIMITES DA CONCILIAÇÃO DE CLASSES

Conforme a análise de Henrique Cignachi (2018), a trajetória de Luiz Inácio Lula da Silva deve ser compreendida no interior das transformações da democracia brasileira no período pós-redemocratização, marcado pela consolidação de uma ordem política orientada por parâmetros neoliberais. Nesse contexto, o deslocamento de Lula, de uma posição associada a pautas socialistas para uma estratégia de conciliação de classes, expressa a adaptação do Partido dos Trabalhadores às condições estruturais impostas pela dinâmica do capitalismo dependente, o que viabilizou sua inserção no bloco de poder sem ruptura com as frações dominantes.

É nesse quadro que, conforme a análise de Luís Eduardo Souza Moura (2020), o lulismo se consolida a partir da centralidade das políticas sociais implementadas nos governos Lula, que ampliaram o acesso à renda, à educação e a bens de consumo para parcelas da população historicamente excluídas. Programas como o Bolsa Família, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Minha Casa Minha Vida produziram efeitos materiais relevantes, alcançando milhões de famílias e contribuindo para a formação de uma base social de apoio ancorada na experiência concreta de melhoria das condições de vida.

Segundo o autor, essa base se estrutura em torno de um sentimento de identificação com o governo, frequentemente interpretado como “gratidão”, que opera como elemento de coesão política. Tal dinâmica, contudo, não altera as determinações estruturais da desigualdade, mas atua na sua administração por meio de políticas compensatórias. Nesse sentido, a ampliação do consumo desempenha papel central na integração social, deslocando a mediação das

relações de classe para a esfera do mercado, em consonância com a análise de Plínio de Arruda Sampaio Jr. (2017).

Essa configuração política se sustenta, conforme argumenta Anderson Deo (2022), em um arranjo que articula diferentes frações da burguesia com segmentos do proletariado, compondo um bloco histórico capaz de viabilizar a expansão de políticas sociais sem enfrentamento direto aos interesses do capital. Tal arranjo foi favorecido pelo contexto de crescimento econômico internacional a partir de 2003, que ampliou a capacidade de intervenção estatal e possibilitou a manutenção simultânea de políticas redistributivas e da rentabilidade do capital.

É nesse contexto que se estabelece a base política e social que sustenta o início do governo de Dilma Rousseff, cuja legitimidade se ancora na continuidade do arranjo lulista. Conforme indicam André Singer (2013) e outros autores, o lulismo configura uma forma específica de mediação política que garante estabilidade relativa por meio da combinação entre inclusão via consumo e preservação das estruturas de poder, constituindo o fundamento sobre o qual se inicia o ciclo governamental subsequente.

Os esforços de compreensão da conjuntura da sociedade brasileira entram em contraste com o senso comum quando reconhecemos que qualquer interpretação que se dissocia da realidade e que impacta cada indivíduo é puramente proforma. É preciso compreender as conexões que se dão na sociedade a partir de um complexo simultâneo de múltiplas articulações que podem ser compreendidas a partir de seu processo histórico, ideológico e suas relações de poder. Esse contraste desfaz as ilusões de que o Brasil sairia da sua condição de economia dependente com o desenvolvimento que seria possível a partir da implementação do primeiro Programa de Aceleração do Crescimento (PAC I), sem, no entanto, deixar de reconhecer o impacto positivo de seus núcleos de investimento, tanto individual quanto coletiva, bem como o desenho internacional que se fez do Brasil e seu papel durante a crise econômica mundial de 2008.

A partir disso, primeiro nos propomos a expor objetivamente o conteúdo das propostas para depois relacioná-las ao processo histórico em foco. Nesse viés, temos que o Programa de Aceleração do Crescimento I foi lançado no dia 22 de janeiro de 2007, com o início do segundo mandato do governo Lula. Na cerimônia de lançamento Lula fez menção a Dilma Rousseff que na época era Ministra da Casa Civil e a Guido Mantega, então Ministro da Fazenda, como representantes dos ministérios que mais teriam envolvimento com os investimentos ali previstos e que também teriam participado da elaboração do programa que se propunha, inicialmente, ao injetar investimentos na monta de R\$ 503,9 bilhões de reais pelo período de 2007 a 2010, de acordo com o que se lê no documento oficial “balanço do PAC 2 anos” publicado em 2009, o qual dispõe:

O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) previa investir R\$ 503,9 bilhões até 2010. Com a posterior inclusão de novas ações, o montante para o período subiu para R\$ 646 bilhões. Mais R\$ 502,2 bilhões foram adicionados ao programa para investimentos no país após 2010. Da soma de R\$ 1,14 trilhão, o eixo de logística terá R\$ 132,2 bilhões, o de Energia, R\$ 759 bilhões e o Social e Urbano, R\$ 257 bilhões. (BRASIL, 2009, s.n.).

Além disso, o governo federal também buscava criar condições propícias para angariar investimentos privados e até mesmo superiores aos públicos, mas esta não foi uma expectativa bem-sucedida. No entanto, à luz das análises teóricas de Juliane Furno (2020) e de Tânia Bacelar (2014), com a proposta do PAC, somado a programas sociais e políticas de redistribuição de renda como o Bolsa Família, ao planejamento para futura exploração do pré-sal, o governo prometia ir na contramão dos demais países que vivenciavam a crise dos anos 2008 e ao invés de reduzir os investimentos e gastos públicos em razão da crise, injetou recursos em três blocos de infraestrutura: a) infraestrutura logística; b) infraestrutura energética; e c) infraestrutura social e urbana.

De acordo com Juliane Furno (2020, p. 208)

A escolha desses três setores foi precedida de um diagnóstico de que, para retomar o crescimento econômico, se fazia fundamental a eliminação dos gargalos na infraestrutura, a elevação da produtividade da economia e a superação dos desequilíbrios e desigualdades regionais. O PAC retomou, ainda que de forma bem mais simplificada em referência a outras trajetórias de planejamento estatal do período desenvolvimentista, um conjunto de medidas de políticas setoriais e investimentos – públicos e privados – contando com a execução de uma política fiscal e financeira mais favorável à realização do investimento.

Ainda de acordo com Furno (2020), o PAC I representou uma significativa iniciativa de planejamento de investimentos a longo prazo, assim como um avanço na forma como o governo federal, em parceria com entes federativos, entidades públicas e investidores privados, direcionava e geria grandes investimentos. Identifica que “como resultado, houve um processo de melhoria na infraestrutura e a geração de emprego e renda no Brasil” (FURNO, 2020, p. 209). Para Tania Bacelar, assim que se instala a crise mundial na rasteira do estouro da bolha imobiliária americana, o Brasil consegue resistir bem nos primeiros anos. Mas seus desdobramentos vão afetar a dinâmica nacional na segunda década do século em curso” (BACELAR, 2014, p. 545-546). A autora ainda acredita que o programa:

envelopou um conjunto de projetos concentrados na ampliação da infraestrutura econômica e social do país. Um destaque é o programa Minha Casa Minha Vida, que busca enfrentar um velho problema: o elevado déficit habitacional, concentrado nas famílias de mais baixa renda. Em paralelo, a descoberta de petróleo na camada do pré-sal estimulou os investimentos da Petrobras. O principal beneficiário dessas iniciativas foi o setor da construção civil, bom gerador de empregos. Tal atividade se dinamizou em todo o país e liderou as taxas de crescimento do emprego formal no Brasil afora. A leitura regional desse bloco de investimentos mostra que ele era regionalmente desconcentrador, no longo prazo. (BACELAR, 2014, p. 547-548).

Em sua análise acerca do PAC, Bacelar, que participou do Ministério da Integração nos anos de 2003 e 2004, na função de "Coordenadora do Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de propor a recriação da SUDENE e SUDAM", além de sua extensa contribuição intelectual sobre planejamento regional, economia e políticas públicas, também esboça que:

No caso da Petrobras, duas políticas da empresa foram alteradas: a de compras e a de expansão de refinarias. A política de compras passou a ser usada para estimular o setor produtivo nacional, com destaque para a aquisição de sondas e navios, o que faz renascer a indústria naval no Sudeste (especialmente no Rio de Janeiro) e no Sul (Rio Grande do Sul) e leva estaleiros para vários estados do Nordeste (Pernambuco, Alagoas, Bahia e Maranhão). No caso das refinarias, a empresa deixou de ampliar as já existentes (concentradas no Sudeste e Sul) e partiu para construir novas unidades, três delas no Nordeste. (BACELAR, 2014, p. 548).

No que tange ao crédito e sua perspectiva acerca do PAC, Bacelar (2014, p. 548) também afirma que:

Outro instrumento usado para retomar o crescimento foi o crédito. Para compreender sua importância, basta ver a evolução da relação crédito/PIB passando de 25% para 45% em poucos anos. O economista Leonardo Guimarães Neto, em estudo recente, mostrou que o Norte e o Nordeste lideram o crescimento do crédito no país, tanto de pessoa física quanto de pessoa jurídica. As taxas para essas regiões (exceto a Região Norte, no caso de pessoa jurídica) são maiores que as taxas médias no Brasil e superiores às observadas para as regiões mais ricas.

No entanto, as diversas análises acerca do PAC não se constituem apenas de perspectivas positivas. Já para Rodrigues e Salvador (2011, p. 153), "o PAC se apropria indiretamente de recursos

1 Informação disponível no Currículo Lattes da autora. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8877781006848819> Acesso em: 23 maio 2022.

do fundo público que seriam remetidos ao financiamento de algumas políticas sociais, principalmente as da Seguridade Social e de educação (estados e municípios), por meio das desonerações tributárias concedidas a alguns setores da indústria.” Em seu trabalho, levantam a seguinte questão: “o PAC de fato representa o rompimento com as orientações neoliberais na condução das políticas econômicas e sociais no Brasil?” (RODRIGUES e SALVADOR, 2011, p. 132), ao que concluem que o programa não representa uma ruptura com a gestão neoliberal e apresentam uma perspectiva mais crítica do que as que acima esboçamos ao reconhecerem que o programa favoreceu certos setores em detrimento de outros.

Plínio Arruda Sampaio Jr. (2017), na obra “Crônica de uma crise anunciada: crítica à economia política de Lula e Dilma” também reconhece que não havia fundamento plausível para afirmar que o PAC representaria algum tipo de papel regulador da economia pelo Estado. Pelo contrário, constata que “seus fins e seus meios se enquadram perfeitamente nos parâmetros do padrão de acumulação neoliberal-periférico, implantado por Collor de Mello, consolidado por Fernando Henrique Cardoso (FHC), reciclado e legitimado por Lula da Silva” (SAMPAIO JR., 2017, p. 84). O autor acredita que o programa, na verdade, atendeu uma lógica perversa para manutenção das classes dominantes porque a burguesia estaria inquieta com a possibilidade de o povo não aguentar mais a estagnação econômica e promover ações revolucionárias. Ele entende que o PAC foi:

Generoso com os empresários e mesquinho com os trabalhadores, o PAC acentua a privatização da economia, estimulando as Parcerias Público Privadas e as Sociedades de Propósitos Especiais; transfere, por diferentes mecanismos, grandes volumes de recursos fiscais e para-fiscais para a iniciativa privada; torna a legislação ambiental ainda mais vulnerável à ação predatória do capital; e aumenta os obstáculos para uma maior participação dos salários na renda nacional. (SAMPAIO JR., 2017, p. 87).

Posição que se contrapõe a análise de Furno (2020, p. 209) em sua tese de doutoramento, na qual defende que:

O PAC significou parte importante da retomada do planejamento e investimento de longo prazo em infraestrutura brasileira, assim como avançou para a consolidação de uma nova forma de realizar grandes investimentos, em parceria com os entes federativos e, também, entre o setor público e privado. Como resultado, houve um processo de melhoria na infraestrutura e a geração de emprego e renda no Brasil.

E por considerar que o primeiro PAC foi bem-sucedido, agora em relação ao PAC II, lançado em 2011, já pela gestão de Dilma Rousseff, Furno (2020, p. 212) também entende que:

manteve a mesma estrutura da política anterior, mas com um salto no que tange ao financiamento. O BNDES desembolsou 72% a mais de recursos do que da ocasião do PAC I. Os projetos, para fazerem parte do rol do programa, deveriam atender a alguns critérios importantes, que constituíam uma concepção mais global do que significava desenvolvimento econômico, do qual o crescimento é apenas uma das suas dimensões. Entre os objetivos da política constavam: I) capacidade de alavancar o desenvolvimento local e regional com vistas a reduzir as desigualdades regionais; II) possuir eixos ou projetos estruturantes contemplados nos diversos planos estratégicos setoriais; III) apresentar sinergias entre os projetos e complementariedade com os empreendimentos do PAC I; IV) ser ambientalmente sustentável.

Todavia, Lucas Patschiki (2017, p. 245), entende que "o PAC veio para aprofundar as relações de dependência associada do capitalismo brasileiro (especialmente em seus pontos normativos burocráticos)". Além disso, lembra que o PAC contou com um Comitê Gestor, cuja composição contava com o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), o qual, por sua vez, contava com integrantes do Instituto Millenium (IMIL) e que

representa um aparelho privado de hegemonia e que comporta uma parcela de organização da classe dominante brasileira e, por isso, essa posição privilegiada na condução de um programa da monta do PAC comporta a reflexão de que “ele não foi construído dentro do âmbito exclusivo da burocracia do Estado. Ele foi sendo constituído por diferentes grupos de especialistas e atores estratégicos em ‘salas de situação’” (PATTSCHIKI, 2017, p. 246), muito embora o autor faça ressalvas acerca do peso que o IMIL teve para seus membros participarem do referido conselho.

Nesse sentido, o PAC se mostra como manobra central e característica da dinâmica capitalista e burguesa nacional que é propício pela especificidade histórica de quando ocorre, haja vista que, pela formulação, dinâmica e forma como foi conduzido, é também um sintoma de alguma autonomia em detrimento a dominação externa que ocorre quando o capitalismo dos países hegemônicos atravessa períodos de crises cíclicas e burguesia nacional se vê lançada a própria sorte restando apenas ensejarem pactuações com setores da própria nação.

Sobre esta perspectiva acerca de curtos e frágeis períodos nos quais a burguesia nacional buscou pactuações internas, Débora Mazza (2016, p. 72-73) afirma que:

Esses períodos, na República, podem ser mais ou menos demarcados como: 1930/1937, 1945/1964, 1985/2016, nos quais se ensaiou possibilidades de um projeto de desenvolvimento nacional, se amplificou a consciência crítica sobre a inserção tardia e dependente do país no capitalismo global e se considerou a existência de uma população nacional que poderia incrementar um mercado interno e ser dele beneficiada. Foram momentos em que a população brasileira, as grandes massas de trabalhadores e trabalhadoras resistiram, atuaram e vislumbraram participar dos processos de produção, circulação e consumo de bens materiais e imateriais.

No entanto, não concordamos com a datação que a autora identifica, haja vista que o processo que se desenvolve entre os anos de 1930/1937 não se faz por um vácuo no capitalismo global, mas pelo aprofundamento das condições de dependência que proporcionam um giro na disputa por hegemonia especialmente entre os proprietários rurais para a acumulação industrial do capital (processo discutido inicialmente no primeiro capítulo e reavaliado quando discutimos acerca do golpe de 2016), assim como também não percebemos tal vácuo por todo o período de 1985/2016, já que durante os governos do início da redemocratização até o governo Lula se orientavam pelo capitalismo internacional e sua forma de gestão neoliberal, conforme discutimos anteriormente. No entanto, concordamos que o período no qual se desenvolveu o PAC se conforma com este período de vácuo e crise do capital internacional hegemônico, sobretudo durante a crise de 2008.

AS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS DE 2014: GIRO NA POLÍTICA ECONÔMICA E NEOLIBERALISMO MODERADO

A democracia representativa brasileira, desde a redemocratização com a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), viveu, com as eleições presidenciais do ano de 2010, o ineditismo de uma terceira reeleição do mesmo partido para o cargo mais alto do país. A primeira vitória de Dilma Rousseff para a Presidência da República foi obtida em segundo turno contra o candidato José Serra, do PSDB, e teve um chão cimentado pela popularidade de Lula, suas características estratégias de conciliação de classes e a certeza de continuidade do PAC. Dilma obteve a vitória com uma diferença de aproximadamente

12 milhões de votos², porém, em sua segunda reeleição, o resultado já seria apertado. Quando Dilma concorre, também em segundo turno, contra o candidato do PSDB, Aécio Neves, a vitória vem com uma diferença de aproximadamente 3 milhões e meio³. Para Aldo Duran Gil (2010, p. 26), escrevendo logo após a primeira vitória de Dilma, “a imagem de Lula (pobre, trabalhador e sindicalista) foi capitalizada eleitoralmente para reforçar os laços personalistas na relação líder-massa. O reforço dos laços personalistas de Lula com as massas populares rendeu a eleição de Dilma sem o qual seria quase impossível que tal candidata fosse eleita”. Quando a presidente é reeleita em 2014, o autor supramencionado, em novo artigo em coautoria com Gustavo dos Santos Cintra Lima, constata que diferentes frentes apontam razões diversas para a vitória de resultado apertado e de cuja a derrota era uma possibilidade palpável (GIL e LIMA, 2014).

Carlos Eduardo Martins (2014), analisa que:

As eleições no Brasil, vencidas por Dilma Rousseff, registram o acirramento da luta política no país, o que se manifesta pela estreita vantagem eleitoral obtida e recuo expressivo da representação parlamentar do Partido dos Trabalhadores (PT), pela votação marginal das esquerdas e o avanço significativo dos setores conservadores no Legislativo. A diferença eleitoral em favor do PT nas eleições presidenciais se manteve estável entre 2002 e 2006, na faixa dos 22% dos votos válidos, mas a partir de 2010 caiu para 12,1% e em 2014, para apenas 3,3% destes. No Parlamento, o PT conquistou 70 cadeiras, em 2014, perdendo 21 em relação ao seu melhor resultado, alcançado em 2002. O Congresso eleito é considerado o mais conservador desde 1964 e nele as bancadas sindicais e dos movimentos sociais perderam mais de 50% de seus representantes. (MARTINS, 2014, s. p.).

2 Dilma obteve 55.752.529 dos votos válidos e Serra, 43.711.388.

3 Dilma obteve 54.501.118 dos votos válidos e Aécio Neves, 51.041.155.



De acordo com Gil e Lima (2014), esta vitória com cara de derrota, provocou polarizações ainda mais acentuadas entre os partidos políticos de esquerda e direita, evidenciou rachaduras no estilo anterior que se propunha conciliatório e conferiu fôlego a crise que é, antes de tudo, uma crise de interesses no interior dos blocos de poder que se alastra como crise política, econômica, de hegemonia, de valores e até de narrativas. Uma vez que a sociedade civil absorve as consequências destas crises, a polarização conflituosa se instala nas massas que guiados especialmente pelos políticos auto-orientados como sendo de direita passam a usar a mídia, sobretudo redes sociais, para validar sua afirmativa de que a vitória de Dilma teria sido um “estelionato político”, questionando o resultado das urnas e propagando ilegitimidade para seu segundo governo, de tal modo que “criaria as condições de uma manobra política ou golpe ao insuflar às massas populares e os setores médios, através da mídia oligopolista (com a Globo, e os jornais Folha de S. Paulo e Estado de S. Paulo à cabeça), ir para a rua e exigir impeachment da atual presidenta” (GIL e LIMA, 2014, p. 1).

Por outro lado, as eleições de 2014 também dividiram a própria esquerda que mesmo votando em Dilma tinham argumentos diversos. Além de argumentos como “o PT é único partido no Brasil que tem força para vencer a direita”, havia também argumentos como o de que a candidata do PT seria a opção menos ruim para não deixar o país retornar para a direção da direita e seu estilo de gestão a partir do neoliberalismo extremo, aumento da exploração do trabalho com consequente piora das condições de trabalho para a classe trabalhadora (GIL e LIMA, 2014). Fato é que a segunda vitória de Dilma pode até ter representado a vontade da maioria dos eleitores como deve ser em uma democracia representativa, porém, não representava a vontade das elites econômica e política brasileiras as quais não conseguiram se manter no poder pelas urnas, conforme concorda Mazza (2016).

Para David Maciel (2014, s. p.), “a vitória apertada de Dilma Rousseff nas eleições presidenciais de 2014 se deve as crescentes dificuldades vivenciadas na atual conjuntura para a manutenção e reprodução do programa neoliberal moderado, adotado pelos governos do PT”. Perspectiva que se coaduna com o que já discutimos no capítulo anterior acerca das crises cíclicas e estruturais inerentes ao capitalismo, sendo não apenas difícil, mas impossível, manter e reproduzir no longo prazo linear “abundância” no capitalismo, já que este, conforme já constatou Marx, a crise não é um descompasso no capitalismo, mas um dado constituinte do sistema (GRESPLAN, 2021).

A postura de enfrentar as crises do capital aprofundando a aplicação de políticas neoliberais ortodoxas é uma estratégia que já vivenciamos antes com FHC, conforme exposição no capítulo anterior, e que novamente se faz presente no Brasil desde 2014 como “saída” para a crise. Dentre estas estratégias estavam a Reforma Trabalhista e a Previdenciária, alterações legislativas tão severas para a classe trabalhadora que seria necessário enorme acumulação de forças e controle da narrativa ideológica para passarem.

As frações do grande capital podem até vociferar por um “Estado mínimo”, não interventivo no mercado, mas não ultrapassa o discurso, pois não há ingenuidade acerca da dinâmica do capitalismo, e sabem que não existe manutenção deste sistema sem a figura forte e interventiva do estado. Quando a crise chega, a pressão não é pelo afastamento do estado, mas para que ele intervenha nos índices de inflação, na política de salários, redução dos gastos públicos para que o setor privado que mantém negócios com o estado continue lucrando mesmo na crise, e sobretudo que faça reformas neoliberais contra o povo (MACIEL, 2014).

Martins (2014) indica que há um movimento de colisão entre a política externa e a interna correspondente com a estrutura do capitalismo dependente e que caracteriza uma nova conjuntura a partir de 2010.

Esta conjuntura está marcada por restrições econômicas internacionais que impulsionam as internas e limitam o espaço estrutural do centrismo, afetando a América Latina no seu conjunto e impulsionando uma situação social populista. As restrições internacionais se referem à interrupção do ciclo de boom das commodities, queda de superávits comerciais, e limitações a partir de 2012 nas entradas de capitais estrangeiros. Elas diminuem os excedentes que compõe a taxa de lucro do grande capital nacional e estrangeiro e restringem o espaço para as políticas distributivas e de ampliação do mercado interno, que se chocam com os limites da superexploração. (MARTINS, 2014, s. p.).

Conjuntura esta que não poderia ser diferente já que é quando o ciclo do capital se completa que ele se reproduz e demarca a insurgência da crise que, por sua vez, é inerente ao seu funcionamento. O ponto é que é possível administrar o capitalismo através de variados tipos de políticas neoliberais, desde o mais extremado até o mais moderado, sendo um movimento possível dentro do próprio sistema, mas não um movimento que o ultrapassa. Chegar na outra ponta significa retornar o movimento e cada vez mais sua engrenagem tem um lapso temporal cada vez mais curto (GRESPLAN, 2021),

O descontentamento com a instabilidade econômica e política do país não vinha apenas das frações do grande capital, mas também da própria classe trabalhadora que vinha sofrendo um “archo” com políticas neoliberais e redução dos gastos com as políticas sociais, com a consequente queda das condições de vida, trabalho, saúde, educação, infraestrutura, dentre outros. Descontentamentos que ficaram bastante evidentes com as manifestações de junho de 2013 e a vitória apertada nas urnas.

À vista disso, durante a campanha para as eleições de 2014, a candidatura de Dilma “teve que adotar um discurso crítico do neoliberalismo extremado para preservar e ampliar o apoio eleitoral das classes trabalhadoras, particularmente no segundo turno” (MACIEL,

2014, s. p.). Ou seja, expor um cenário ainda pior, um inimigo ainda mais agressivo, e, muito embora não estivesse errada, haja vista as reformas que foram aprovadas após o golpe, também é preciso lembrar que quando Dilma vence as eleições presidenciais de 2014 contra Aécio Neves, decide mudar a política econômica. Sai do chamado “neodesenvolvimentismo” representado pelos PAC’s I e II, e começa a fazer ajustes na política econômica brasileira, especialmente através de cortes, porém, de forma considerada muito moderada e lenta pelos setores conservadores da sociedade. Uma contradição apontada é que, muito embora Aécio tenha perdido as eleições, Dilma inicia um programa de política econômica muito próximo ao que ele pretendia (GIL e LIMA, 2014; MACIEL, 2014).

Maciel (2014, s. p.) nos ajuda a compreender quais foram os principais instrumentos de pressão sobre Dilma para adotar uma postura que afastasse a inclinação neodesenvolvimentista e anti-neoliberal e destaca:

Através de ampla campanha midiática, ainda em curso e com apoio no poder judiciário e na própria Polícia Federal, tentando associar Dilma e Lula aos esquemas de corrupção na Petrobrás; da radicalização da oposição de direita, questionando os resultados eleitorais e fustigando o governo no Congresso Nacional e de certa mobilização social em defesa do impeachment da presidente ou mesmo de um golpe de Estado, o grande capital, particularmente o capital financeiro, impôs ao governo a sua pauta.

No capitalismo, a pauta do grande capital é imposta a qualquer governante, seja ele de esquerda, direita ou centro. A estrutura partidária no Brasil que deveria representar os interesses do povo, representam os interesses da agenda imperialista norte-americana, conforme entende Virgínia Fontes (2014), quando escreve “sobre partidos, classes e ordem do capital”, compondo o Dossiê “Esquerdas, eleições e transformações estruturais da sociedade brasileira”, para o site Marxismo21, no qual também chama à atenção para o contexto

de um modo específico de fazer política no Brasil que enclausura a democracia, bloqueia as reais transformações sociais.

Fontes (2014) realiza uma construção teórica acerca de alguns partidos políticos brasileiros muito importante para nossa pesquisa que é a que vai chamar de "alas do partido da ordem". Para ela, embora existam horizontes que separam esses partidos, estão todos interligados por uma agenda comum: "desenvolver o capitalismo, assegurar a produção de riquezas e, acima de tudo, garantir a grande propriedade e garantir a ordem social para o capital" (FONTES, 2014, p. 4). A primeira ala (ou linhagem) seria o que popularmente conhecemos por "centrão": Políticos oriundos de várias siglas, sempre inclinados à ordem dominante, não importa se à direita ou à esquerda, porque a perspectiva ideológica se molda a quem estiver no poder, também não ligam se vão contra os interesses do povo, estão sob o manto da conservação (e auto conservação). A segunda ala se desenvolve a partir da herança partidária da ditadura empresarial-militar que, para Fontes, se trata do PSDB, DEM e PMDB. "O PSDB e o DEM pretendem o espaço de 'formuladores da ordem dura do capital'" (FONTES, 2014, p. 4), sendo ainda importante lembrar algumas origens:

O PSDB, saído de costela do MDB, aliou-se ao que resta do partido da ditadura, que já foi ARENA (Aliança Renovadora Nacional), convertido por pouco tempo em PDS (Partido Democrático Social), depois transformado em PFL, nome bem mais adequado (Partido da Frente Liberal) e, finalmente, se escora hoje na sigla DEM (Partido Democratas) para ocultar suas origens. Disfarçam de forma muito conveniente sua origem e procedência. Nenhum deles ousa se apresentar pela direita, como conservadores, liberais ou neoliberais; todos se dizem "democráticos" e até mesmo acenam para uma certa social-democracia despida de conteúdo. (FONTES, 2014, p. 4).

No geral, suas origens explicam por qual razão o PSDB se mantém na linha de conservação dos interesses do capital na forma



de manutenção da grande propriedade e esboçando um tipo político específico no Brasil que vem de muito antes. O outro, o PMDB, tanto atua como um conector entre os primeiros quanto se faz uma base de apoio ao PT, quando e se for conveniente ao seu *modus operandi*. Por outro lado, “a última ala do partido da ordem é constituída por partidos que expressam questões populares reais e as explicitam no cenário político, mas as edulcoram para que sejam palatáveis à ordem” (Ibid. p. 4) e tem seu núcleo no Partido dos Trabalhadores (PT). O PT tem sua origem na luta de uma classe-que-vive-do-trabalho⁴ mas com a entrada real na dinâmica das relações de poder foi cada vez mais se distanciando das lutas populares e, muito embora seja declaradamente de esquerda, é mais uma esquerda para o capital, mas ainda assim “é permanentemente perseguido pela grande mídia proprietária, não pelo que realmente faz, mas pelo “cheiro” popular que ainda exala” (FONTES, 2014, p. 5). Isso porque, conforme afirmamos anteriormente, o peso simbólico de uma liderança popular incomodava muitíssimo a classe dominante brasileira, ainda que se trata de uma esquerda muito moderada. Em detrimento a isso, Fontes lembra o ponto que ameniza e mantém uma base eleitoral fechada com o PT que é o de ter “maior compromisso com melhorias palpáveis para setores populares, pois neles encontram seu fôlego eleitoral e, por essa mesma razão, precisam demarcar-se dos partidos anteriores. Porém aceitam as pautas fundamentais dos “formuladores”, solicitando apenas adaptações de escala e ritmo” (FONTES, 2014, p. 5).

Ainda a partir da análise de Fontes (2014, p. 6), também é preciso mencionar os “partidos contra a ordem” que para ela, escrevendo em 2014, quase 8 anos atrás, seriam de forma mais expressiva oficialmente o “PCB (Partido Comunista Brasileiro), o (Partido Socialismo e Liberdade) e o PSTU (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado)”. Contra a ordem também estão os movimentos sociais,

a militância das minorias e outros núcleos não oficiais que enfrentam a discriminação e apequenamento por lutarem contra o capitalismo. Resistência que foi ainda mais enfraquecida com a conversão do PT à ordem. Conversão cujos efeitos desagradáveis já podem ser nitidamente vistos com a dissensão do resultado das eleições de 2014 e que mais tarde desagua no golpe de 2016.

Segundo Maciel (2015), a conjuntura pós-eleitoral de 2014 revela as consequências de uma crise mundial que não sustenta o neoliberalismo moderado e se tornam explícitas no Brasil sobretudo através da crise de legitimidade do governo Dilma e do questionamento a todas as ações anteriores do PT, as quais, se em um primeiro momento foram aplaudidas, neste período são colocadas em xeque. No entanto, para o autor, ainda não seria possível se falar em crise de hegemonia, "pois a perspectiva política do grande capital, expressa no programa neoliberal, tem conseguido se impor, apesar da recessão econômica e do forte descontentamento popular com o neoliberalismo" (MACIEL, 2015, s. p.) e tem conseguido isso especialmente através da narrativa do antipetismo e da mobilização da classe média com uma finalidade específica de contornar a crise através de um projeto do neoliberalismo extremado. Este, por sua vez, para o autor supramencionado, significa:

A versão mais radicalizada do neoliberalismo, marcada pela privatização do setor produtivo estatal, pela transferência para o mercado do controle e da regulação de setores econômicos essenciais, como no caso das agências reguladoras; pela desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas; por cortes significativos nos gastos sociais públicos e no serviço público. No Brasil historicamente, tais elementos caracterizam especialmente os governos Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). (MACIEL, 2013, s. p.).

Lembramos das discussões do primeiro capítulo quando abordamos sobre a década de 1970, a era de ouro e a reestruturação produtiva, pois se a crise gestada neste período foi contornada em

2001-2002 com o neoliberalismo moderado, agora ocorre o inverso. "A crise (definitiva?) do programa neoliberal moderado aplicado pelos governos do PT desde 2003 é o resultado de seu próprio êxito" (MACIEL, 2013). Destarte, compreendemos melhor como esta dinâmica de poder se orienta e, ainda que não seja harmônica no seu interior, captura as grandes lideranças sociais e converte suas lutas em pautas do capital.

O giro na política econômica que evidencia a crise, também evidencia que tanto através da plataforma político eleitoral de Dilma ou de Aécio os efeitos materiais seriam semelhantes, com o grande diferencial ideológico e hegemônico de que Aécio compunha a classe dominante, representava a face do conservadorismo entalhado na elite brasileira. É nesse sentido que Sampaio Jr. (2017, p. 206) afirma que "as divergências existentes entre as duas alas do partido da ordem são secundárias e circunstanciais. Os que hoje estão com o PT – Sarney, Maluf, Collor, Kátia Abreu – estavam ontem com FHC e Collor e anteontem serviam à ditadura militar".

O GOLPE DE 2016

Por que o golpe político-jurídico-institucional que retira a Presidenta Dilma Rousseff democraticamente eleita do poder é necessário para tratar do objeto da presente pesquisa? Pretendemos aqui discorrer de tal forma que o objeto se dilua na teoria, mas de antemão, é necessário situar que o golpe de 2016 é importante no que se refere à criação a partir dele da correlação de forças necessária para aprovar a Reforma Trabalhista e outros projetos da agenda do neoliberalismo extremo. Entendemos que essa correlação de forças não se cria em 2016, mas subsiste nas continuidades e descon continuidades da história do Brasil e se aprofunda/intensifica em 2016, ao passo que duas categorias são centrais: a autocracia burguesa e

a condição de economia dependente, abordadas tanto no primeiro capítulo quanto nesta seção.

Em reunião plenária do Senado, a 11 de maio de 2016, foi aprovado, por 55 votos favoráveis e 22 votos contra a admissibilidade do impeachment de Dilma Rousseff, afastada do cargo por um período de até 180 dias, para que o processo seja concluído com sua previsível destituição (para a qual bastam 54 votos do Senado). Um mês antes disso, um conceituado jurista [Ives Gandra da Silva Martins], vinculado às Forças Armadas e conspícuo defensor do impeachment, afirmou o que segue num dos jornais mais lidos do país, no exato dia da votação da matéria na Câmara de Deputados: “A presidente Dilma tornou o país ingovernável, sem condições de reverter a recessão, o desemprego, o crescimento da inflação para dois dígitos, os juros altos e a pestilência da corrupção que inundou sua administração. O impeachment será, pois, julgado politicamente à luz do imperativo da governabilidade do país e dos elementos jurídicos que o embasam” (MARTINS *apud* COGGIOLA, 2016). Em bom português: os “elementos jurídicos” do impeachment são apenas funcionais à questão central da capacidade ou da incapacidade do governo para enfrentar a crise econômica e política, ou seja, possuem uma função ornamental. (COGGIOLA, 2016, p. 1).

31 de agosto de 2016 – data do golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente, mas sem apoio da hegemonia política para continuar seu governo. Esta data pode até parecer outra datação que se aglutinará a uma historiografia “periodicizada” ou a ruptura que o instituto jurídico do *impeachment* causou vir a parecer um evento anormal em nossa história. No entanto, percebemos a data em questão como o curso de uma história que não é estática, mas em movimento contínuo. Assim como entendemos que o uso deste instituto pelos motivos e circunstâncias em que se deu faz parte da normalidade de nossa história e denota continuidades históricas já identificadas por teóricos como Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira e outros importantes intelectuais,

haja vista que desde do período do Pós II Guerra Mundial para cá somente quatro Presidentes da República democraticamente eleitos – Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) – chegaram ao fim de seus mandatos, demonstrando que nossa história republicana é marcada recorrentemente pelos golpes de Estado e pelo autoritarismo.

A trama de 2016 perpassou uma polarização acentuada entre esquerda e direita que já vinha sendo aquecida de muito antes, conforme analisamos no tópico anterior, e a qual passou a identificar posições apenas pela escolha do uso da palavra “golpe” ou “impeachment”, haja vista que o processo de deposição da presidente contou com intensas manobras de poder para interpretações e aplicação distorcida da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) no que tange ao que prevê seu artigo 85 acerca dos crimes de responsabilidade e a Lei nº. 1.079 de 1950 que também dispõe acerca deste tipo específico de crime e do seu respectivo rito formal de julgamento.

A petição que deu início ao processo, por sua vez, tinha como causa de pedir as chamadas “pedaladas fiscais” e foi protocolada em nome dos cidadãos Hélio Pereira Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Conceição Paschoal, direcionada ao então Presidente da Câmara dos Deputados Federais, o deputado Eduardo Cunha, que se desenvolve com uma complexa sequência de personagens e interesses que nem de longe seriam os interesses da população ou da maioria, muito menos ato contra a corrupção, já que como destaca Boito Jr. (2016, p. 25) “o arco de partidos oposicionistas instaurou, após o afastamento de Dilma, um governo interino repleto de denunciados, investigados e condenados pela justiça”.

Contudo, antes de adentrar nas especificidades do golpe de 2016, propomos uma reflexão sobre o que podemos classificar por golpe. O uso desse termo se limita aos golpes militares ou a mudança drástica de regimes políticos, tipicamente aplicados com

uso da força? Movimentos de grupos de poder dentro de uma ordem constitucional que lesam a sociedade e a democracia, não podem ser classificados golpes porque seguiram o “estrito processo legal”? Se seguir o estrito processo legal significa que todo ato praticado será necessariamente o melhor para a sociedade, será o mais justo e correto, e, portanto, legítimo, há um pressuposto intrínseco de que toda lei é boa e ausente de falhas. Pressupor isto significa, por sua vez, que a lei, embora criada por homens movidos por seus interesses que nem sempre condizem com o interesse da maioria, está sempre correta, e sobre isto lembramos que iniciamos este trabalho dissertativo questionando a própria gênese do direito, à servidão das leis aos interesses de uma classe que é a dominante e assinalando que o ordenamento jurídico em países capitalistas não é neutro, tampouco um instituto supraclasse pelo qual se atinge a igualdade, mas sim um instrumento que se presta a manutenção da lógica de dominação entre classes sociais e que viabiliza que a existência de mais ou menos direitos seja um movimento possível no próprio capitalismo, mas sem que a conquista por mais direitos proporcione sua superação.

Diversos momentos traumáticos da humanidade em suas formas sociais foram legitimados pela lei, à exemplo do próprio nazismo com Hitler. Conforme lembra Osvaldo Coggiola de que “a ascensão de Hitler e a concentração em suas mãos de todas as alavancas de poder, que concluiu rapidamente na criação do Estado nazista, foram realizadas mediante o uso dos mecanismos constitucionais existentes na República de Weimar” (COGGIOLA, 2016, p. 1). A busca por legitimidade jurídica também pode ser visualizada nos regimes ditatoriais, a exemplo do próprio Brasil em 1964, o qual logo após o golpe militar direciona esforços para outorgar a nova constituição e legalizar o novo regime, impõe através dos Atos Institucionais, da Constituição de 1967, Leis esparsas e decretos, uma nova legalidade, conforme expõe Gonçalves (2022). Seguir o “devido processo legal” não garante necessariamente legitimidade plena de atuação quando

confronta o interesse democrático. Por isso, argumentamos que o fato de o processo de deposição da Presidenta Dilma Rousseff ter seguido um rito processual pré-estabelecido na lei formalmente, não implica necessariamente na ausência de um verdadeiro golpe político.

A conjuntura política brasileira característica de Lula e Dilma vinha sofrendo progressivas rupturas desde o encerramento dos PAC's e o início do novo plano de governo fortemente inclinado a cortes de investimentos desencadeou furiosas tensões. A "galinha dos ovos de ouro" já não os tinha em número suficiente, isto é, a crise agravara as condições econômicas e sociais do país, e manter a política de conciliação de classes que caracterizou os governos de Lula se tornou impossível. Todavia, entre reconhecer o momento crítico vivido, iluminar caminhos alternativos, e apoiar o impeachment do governo Dilma Rousseff, foi um movimento que dividiu partidos políticos, organizações, movimentos sociais, entidades acadêmicas e associações de pesquisadores e sobretudo a própria sociedade que, além de espectadora, seria quem mais suportaria as consequências de um ataque a democracia.

De acordo com o levantamento das posições de alguns partidos políticos, organizações, movimentos sociais de esquerda e outras análises sobre o golpe de 2016, reunidos pela página Marxismo21, a qual elaborou criteriosos dossiês acerca do tema em debate, a saber: crise política no Brasil em 2016; do golpe de 2016 à eleição do governo Bolsonaro e contra o golpe, é possível extrair, em síntese, que a esquerda se posicionou contra a proposta de impeachment, uma vez que a concretização do golpe mostrou-se como muito mais do que um ataque à gestão de Dilma, mas, sobretudo, como um ataque à própria democracia brasileira e as conquistas sociais. Embora a esquerda brasileira, em muitos núcleos, tenha sido crítica à gestão do PT por diversas razões, entenderam que houve uma exaustão das condições políticas e econômicas de conciliação com a burguesia iniciada com Lula, em 2003, de modo que o movimento de direita para legitimar o governo ilegítimo de Michel Temer era, sobretudo,

um movimento da burguesia para radicalizar políticas neoliberais e aproveitar do momento de desorganização social dos trabalhadores para fazer retroceder direitos históricos. Burguesia esta que é a principal personagem das continuidades históricas de que falávamos acima e a qual aparecerá adiante em duas categorias fundamentais para compreender o golpe de 2016, a saber, autocracia burguesa e capitalismo dependente.

De acordo com Sampaio Jr. (2017, p. 176), desde o início o PT era, na verdade, “a tábua de salvação contra o risco político de uma possível revolta popular”, risco sobretudo virtual, e por isso sua governança era condicionada “a obediência às exigências dos donos do poder econômico e a contenção do descontentamento das classes subalternas” (SAMPAIO JR., p. 176-177). No entanto, este pseudoequilíbrio entra em xeque a partir de junho de 2013, conforme exposto anteriormente, para que seja rapidamente orquestrado não só um golpe institucional-político-jurídico, mas vários golpes específicos contra o povo e suas conquistas que, uma vez destruídas, têm efeitos sociais generalizados. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº. 55, conhecida como Lei do Teto de Gastos, aprovada como a Emenda Constitucional nº. 95, de 15 de dezembro de 2016 (EC-95/2016) foi um “golpe” pontual, assim como a Reforma Trabalhista de 2017, Lei nº. 13.467, de 13 de julho de 2017, a Reforma do Ensino Médio através da Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foram golpes contra uma população que elegeu Dilma Rousseff em 2014 para não sofrer o “arrocho” da agenda neoliberal característica do PSDB de maiores inclinações ao mercado financeiro do que a políticas assistencialista, de combate ao desemprego e redistribuição de renda por exemplo.

Na perspectiva de Braz (2017), se ainda não era óbvio o quanto a proposta de Lula, à época de sua gestão, era a de uma governabilidade que acreditava ser possível uma conciliação de classes, em 2015, quando ganham força os discursos de que o país não consegue mais sustentar as políticas sociais assistencialistas, que as

contas não fecham no sentido de continuar remunerando os setores dominantes e somente uma Reforma Trabalhista e previdenciária poderia resolver o “grande” problema, após o golpe de 2016, se torna cristalino que a classe dominante não suporta mais as conquistas da classe trabalhadora e a carga simbólica que ainda se mantinha com a conservação do PT no poder.

Ainda de acordo com Marcelo Braz (2017, p. 87):

Dilma, mesmo tendo feito um governo (como fizeram os governos petistas desde 2003) predominantemente voltado para os interesses do grande capital e de seus sócios brasileiros e, a partir de 2015, tendo adotado um programa de governo muito semelhante ao que foi apresentado (e derrotado) pelo candidato do PSDB em 2014, foi arrancada da presidência da República porque foi considerada incapaz de permanecer à frente dos interesses capitalistas que tanto serviu.

Para o autor, a considerada incapacidade de governabilidade de Dilma era, na verdade, uma justificativa camuflada para que a classe dominante não precisasse esboçar altivamente que o “pacto de classes” já não lhes servia mais, ao que precisavam de um líder do executivo essencialmente burguês ou pelo menos tão inclinado aos interesses da classe dominante que não se importasse de retirar da classe trabalhadora suas conquistas. Afirma que não acredita que o movimento de deposição contra Dilma pode ser classificado teoricamente como um golpe no sentido clássico, embora não tenha ocasionado rupturas institucionais bem definidas, praticamente anulou a eleição popular da presidente, além de ter se concretizado através de um processo formal, com participação do Legislativo e do Judiciário que legalizaram a destituição. Segundo Braz, “o impeachment vem se constituindo recentemente, em especial na América Latina, numa forma ‘democrática’ de depor governos que, embora já tenham servido aos interesses do grande capital, já não servem ou os contrariam em alguma medida” (BRAZ, 2017, p. 89), ao que, mesmo que manobrado pelas “instituições democráticas burguesas”

em sua formalidade legal, ainda se pode classificá-lo como um golpe institucional-político-jurídico.

Tal qual ocorreu no Brasil, Braz constata que “as deposições de governos latino-americanos ‘inconvenientes’ não têm resultado na instalação de ditaduras apoiadas nas forças militares e são feitas com rasgados discursos que apelam ao ‘republicanismo’ e, claro, à democracia” (BRAZ, 2017, p. 89). Entende, ainda, que a articulação pelo golpe foi da classe dominante, assim como em outros momentos na história, identificando que “adotaram mais uma solução ‘pelo alto’, mas dessa vez com a televisão, com o apoio do STF, de setores importantes do Judiciário, da PF e do Congresso Nacional” (BRAZ, 2017, p. 93). Alerta que:

O momento pode ser pedagógico também porque foi revelador de vários traços importantes das classes dominantes, que se tornaram visíveis, didática e escandalosamente. O rei e seus súditos puseram-se nus! O Judiciário mostrou sua “imparcialidade”, a mesma que usa com os “de baixo”, contra os pobres que são julgados e encarcerados aos milhões por seus “atos contra as leis”. (BRAZ, 2017, 92).

Tal cenário criou uma identificação com o autoritarismo que historicamente habita o Estado e a sociedade brasileira, autoritarismo agora renovado com o golpe e se alimentando de um caldo de cultura reacionária e protofascista que se vê com tanta clareza nas manifestações de intolerância às classes populares e do ódio ao PT e suas moderadas políticas de assistência social. Essas vozes conservadoras vieram no bojo de um contrarreformismo político que visa silenciar partidos menores, em sua maioria de esquerda, e atacar, sobretudo, os direitos trabalhistas e sociais como se deu com a Reforma Trabalhista de 2017, a Lei do Teto de gastos para a saúde e educação, fim de programas como o Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ),

Reforma da Previdência etc. (BRAZ, 2017). É o que confirmamos quando ele afirma que:

A conjuntura que se abriu a partir do impeachment é de ascensão das forças mais conservadoras e até mesmo reacionárias que estão operando em todos os segmentos da sociedade brasileira — no Congresso Nacional, no Judiciário, nas forças policiais — e encontram respaldo em movimentos de direita financiados pela burguesia nativa e estrangeira que participaram das mobilizações para derrubar o governo. (BRAZ, 2017, p. 101).

Por outro lado, na visão de Sampaio Jr. (2017, p. 251), é preciso atentar que:

A narrativa de que a presidente foi vítima de um “golpe” não é falsa, mas omite o fato de que o primeiro golpe – o estelionato eleitoral – foi cometido pela própria Dilma ao jurar na campanha eleitoral que não faria o ajuste fiscal “nem que a vaca tossisse”. Denunciar o segundo golpe, ocultando o primeiro, deixa na penumbra o fato de que a verdadeira vítima dos atentados contra a democracia é a classe trabalhadora, que votou de maneira inequívoca contra o ajuste neoliberal.

Antunes (2020) também identifica que houve uma grande redução do apoio da burguesia ao governo de Rousseff, isso porque o quadro recessivo já anunciava a necessidade de mudança em sua política econômica. Ele apreende que:

Não foi por outro motivo que, logo após a vitória eleitoral, em janeiro de 2015, Dilma implementou um ajuste fiscal profundamente recessivo que, além de fazer crescer o descontentamento empresarial, intensificou também os descontentamentos em todas as classes sociais – ainda que por motivos diferenciados. (ANTUNES, 2020, p. 264).

O processo político de impeachment na verdade até é um mecanismo democrático positivo e muito necessário, mas quando usado pelo próprio povo para retirar o poder de governantes que

se tornam parasitas e não representam a vontade popular. Mas quando é usurpado por uma ala do partido da ordem que visa atender apenas seus próprios interesses e utilizar esse poderoso instrumento como meio de chantagem política e manobra conspiradora, deslegitima toda a sua razão de existir. Situação diferente daquela ocorrida com Collor.

Isso reforça, inclusive nossa perspectiva de que o sistema jurídico é na verdade um meio para legitimar o próprio capitalismo e a dinâmica de poder que emana de suas estruturas originárias, enquadrando as demandas sociais e revoluções nos limites da lei. Isso cria na população uma pseudocrença de que se está na lei então é legítimo, certo e bom, e, portanto, deve-se aceitar sem questionar ou estará sujeito as penalidades jurídicas, o que, de certa forma, origina um tipo de passividade popular diante da usurpação golpista do poder. Assim é que identificamos no processo de impeachment uma preocupação por parte do Congresso Nacional em apontar o preenchimento dos requisitos legais puramente formais e forçar o conformismo da população (SAMPAIO, 2017).

Neste sentido, Antunes (2020, p. 264) constata que:

Como o impeachment está previsto na Constituição do país, gestou-se a “alternativa ideal”: deflagrar um golpe com aparência legal, constitucional. Um golpe que, contando com o decisivo apoio da grande mídia dominante, assume a feição de um não golpe. Diferente de um golpe militar, como o de 1964, mas um de novo tipo, forjado pelo pântano parlamentar que compunha a base aliada que dava sustentação aos governos Lula e Dilma.

Fica claro como a crise brasileira não é tão somente econômica, social ou política. Primeiro porque raramente uma crise de cunho nacional ocorre em um plano isolado, é uma acumulação de questões, geralmente estruturais, que fazem emergir a crise. Segundo porque além destes três núcleos, a crise também é institucional, uma

vez que os três poderes que comandam o país: legislativo, executivo e judiciário, estão sempre em vias de confrontação.

Neste viés, ainda segundo Antunes (2020, p. 265):

Apesar de o governo Dilma ter feito essencialmente tudo o que as distintas frações das classes dominantes exigiram, a amplitude e a abrangência da crise as levaram a decidir pelo descarte de um governo que sempre lhes serviu. Diante desse quadro, optaram por reintroduzir um governo “puro”, para garantir que todas as ações necessárias voltadas à retomada da expansão burguesa fossem feitas. Vale recordar que a dominação burguesa no Brasil sempre se revezou entre a conciliação pelo alto e o golpe, seja ele militar, civil ou parlamentar.

O Brasil tem um histórico de resolver problemas através de conciliação por cima, isso porque quem está no poder vem historicamente dos mesmos núcleos dominantes sem intenção de resolver questões estruturais.

Quando essa crise atingiu o Brasil com intensidade em fins de 2014 e início de 2015, as frações dominantes chegaram a um primeiro consenso: “Em época de crise, quem vai pagar o ônus dessas perdas? Será, como sempre, a classe trabalhadora”. Essas frações burguesas começaram a exigir, primeiro, que o ônus da crise fosse inteiramente pago pelos assalariados, por meio de cortes no seguro-desemprego, que Dilma rapidamente fez, tão logo começou seu segundo mandato. (ANTUNES, 2020, p. 266).

Mas, conforme constatou Antunes, a classe trabalhadora já vinha arcando com o ônus destas perdas, tem toda uma acumulação de forças para uma tentativa de superar a queda tendencial da taxa de lucros através de um pacote de medidas neoliberais que geram lucro ao grande capital e “arroçam” – destroem e atacam abertamente direitos históricos e interrompem parcial ou completamente a parca assistência social dos governos petistas – as classes subalternas ainda mais. Nesse sentido, a sobreapropriação capitalista e a

superexploração do trabalho que caracterizam o capitalismo dependente, dentre outros fatores, reiteram uma condição para a classe trabalhadora que é histórica.

Nesse sentido é que a pesquisa de Davi Machado Perez (2019) também contribui com nossa interpretação à medida em que busca analisar o golpe de 2016 à luz do pensamento de Florestan Fernandes e assim entende o evento como resultado e produto de nossa formação histórica que novamente se impõe. Para ele “O golpe de Estado de 2016, em nossa avaliação, confirma a posição de Fernandes (2005) sobre a pouca flexibilidade da democracia de cooptação e a manutenção de um domínio autocrático no Estado por parte da burguesia brasileira” (PEREZ, 2019, p. 20).

Quando a estratégia de conciliação de Lula/Dilma não é mais útil para a classe dominante há a movimentação de uma correlação de forças extra institucional desta classe para colocar no poder um representante que não apenas atendam aos seus desejos como o fez o governo anterior, mas que seja parte desta classe e os represente firmemente no momento de crise sem sequer ouvir os anseios da população. Perez também destaca que “o processo arbitrário que destituiu a presidente legitimamente eleita Dilma Rousseff foi notoriamente uma surpresa para toda uma geração que se formou acreditando que os preceitos democráticos de nossa última Constituição perdurariam plenamente como conquista irreversível” (PEREZ, 2019, p. 20).

As classes dominantes que orquestraram o golpe não podiam esperar até as eleições de 2018 para trocar o governo democraticamente eleito, isso porque não precisavam, já que historicamente o seu “poder extra institucional” vem sendo imperativo sob a vontade popular. “Numa conjuntura de crise, a burguesia pró-imperialista passa a não tolerar inclusive governos ‘conciliadores’ que não implementem medidas antinacionais e antipopulares na forma e no ritmo necessários” (PEREZ, 2019, p. 20). Ideia presente também em

Michael Löwy (2016) quando alude para a questão de que a classe capitalista industrial, financeira e rural deu fim ao tempo das conciliações e concessões às classes populares, agora retomam todo o poder com representantes que não apenas atendem sua agenda, mas que são ao mesmo tempo parte deste grupo.

Citando Hegel, Marx escreveu no *18 de brumário de Luís Bonaparte* que os acontecimentos históricos se repetem duas vezes: primeiro como tragédia, segundo como farsa. Isso se aplica perfeitamente ao Brasil. O golpe de Estado militar de abril de 1964 foi uma tragédia que mergulhou o Brasil em vinte anos de ditadura militar, com centenas de mortos e milhares torturados. O golpe de Estado parlamentar de maio de 2016 é uma farsa, [...] o que a tragédia de 1964 e a farsa de 2016 têm em comum é o ódio à democracia. Os dois episódios revelam o profundo desprezo que as classes dominantes brasileiras têm pela democracia e pela vontade popular. (LÖWY, 2016, p. 64-66).

No entanto, embora concordemos com a interpretação de Löwy, também é preciso destacar que em 2016 houve o uso da força, mas não da força física e sim da força ideológica burguesa cooptando os interesses da população e fazendo-a acreditar que tem os mesmos interesses da burguesia, que o golpe seria a melhor saída para todos, quando todos não tem a mesma entrada no poder, e assim o golpe com vestes de ato formal válido pela forma da lei, passa com a passividade de um tipo de consenso social, não negando que houve fortes manifestações e lutas. Tem-se aqui, outra vez, a materialização de um poder hegemônico autocrático burguês que vai tomar contornos claros no Brasil a partir da Era Vargas e que se manifesta com observação ao liame do consenso e da força entendidos a partir de Gramsci, pois de acordo com ele:

O exercício "normal" da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, que se equilibram de modo variado, sem que

a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (GRAMSCI, 1995, p. 96).

As continuidades e discontinuidades da história da sociedade brasileira que nos trazem até aqui é um processo complexo e perpassa diversos lados como demonstram os estudos de Lucas Patschiki, Rodrigo Jurucê Mattos Gonçalves, David Maciel, Ricardo Antunes e demais estudiosos que hora dialogam com nossa pesquisa. A autocracia burguesa imprime à historiografia outra continuidade ao estado daquilo que chamaríamos de “revolução pelo alto” com o golpe de 2016 e as contrarreformas subsequentes. Gonçalves (2020) identifica este tipo de historiografia periodizada e combate, pois alude que esta marcação de datas como se fossem rupturas na verdade guardam “um aspecto de continuidade, mais ou menos subterrâneo, em constante mutação, que não condiz com essa periodização marcada por uma concepção liberal e formalista” (GONÇALVES, 2020, p. 29).

O golpe de 2016 é o parto do novo *aggiornamento* de uma imposição de poder da classe dominante cujo exercício é identificado como manifestação da autocracia burguesa. Ainda que a história dita oficial apresente medidas políticas de contrarreforma como a Reforma Trabalhista de 2017, a da previdência ou a lei de teto de gastos como desconexas, isoladas, é preciso perceber como tais medidas para além de arcos característicos do neoliberalismo extremado também caracterizam a operacionalização da autocracia burguesa que, segundo Gonçalves (2020) se constitui no Brasil a partir de 1930. Se esse período marca uma virada hegemônica nas relações de poder internas e suas estruturas, 2016 mais uma vez as reafirma no bojo de inúmeros exemplos que nossa história carrega entre 1930 e 2016.

Ainda de acordo com Gonçalves, é interessante destacar sua visão acerca do Estado burguês que para ele se estrutura pelo *"aparelho coercitivo-repressivo"*, *"aparelho social"*, *"aparelho econômico"*, sendo estes também presentes no pensamento de Draibe (2004 *apud* GONÇALVES, 2020, p. 33), e *"aparelhos ideológicos e de hegemonia"*, sendo este último presente apenas em Gonçalves. Muito embora nosso autor conforme sua tese até o marco temporal de 1964, compreendendo que estamos diante de continuidades no exercício do poder, tais estruturas persistem, basta lembrarmos o papel imbuído pelo Poder Judiciário nos eventos recentes e por forças coercitivas como a Polícia Federal e as ameaças das Forças Armadas, em especial o alto escalão do Exército, que causa tamanho alvoroço e temor na população ao ponto de muitos se sentirem legitimadas a pedir a volta da ditadura⁵, solapando a frágil democracia brasileira.

Pensar o papel do Judiciário na dinâmica destas relações remonta as questões também tratadas no primeiro capítulo, uma vez que é o responsável por aplicar a lei e legitimar atos como o do Congresso Nacional em 2016. O sistema jurídico é um dos mais eficazes legitimadores da ideologia burguesa quando absorve sua pretensão de universalização de seus valores e dispõe que há igualdade jurídico-formal⁶, quando enquadra nos limites da lei a luta dos trabalhadores através de fiscalização aos sindicatos, restrições ao direito de greve etc. justificando comumente atuar em defesa do interesse social comum e do bem maior.

O golpe de 2016 não aparece apenas como uma acumulação de força para passar um pacote neoliberal agressivo de reformas, mas, sobretudo como uma imposição de força para frear o ímpeto da classe trabalhadora reiterando a lógica da dominação de classes

5 Guia do Estudante (s, d).

6 CF/1988 - Art. 5º 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: [...].

e repetindo o que se passou em 1930, ou seja, a narrativa de que os direitos conquistados até ali teriam sido dados, concedidos pela vertente patriarcal do Estado, deslegitimando seus movimentos, lutas e conquistas de uma luta mais ou menos aberta. Essa narrativa busca anunciar uma classe-que-vive-do-trabalho passiva, enquanto é o “papel” e o “lugar” do trabalhador que permanece sendo o alvo da classe dominante.

A retirada de direitos é cabalmente orquestrada pelos três poderes do Estado e busca manter as classes subalternizadas em um lugar confortável de superexploração o que é feito por meio do que já afirmamos sobre reformas neoliberais, mas, sobretudo mantém, conserva a lógica e estrutura do capitalismo dependente com o protagonismo da autocracia burguesa.

O nexo principal de toda a ação de classe da burguesia brasileira será o de manter e recriar o seu domínio. O único obstáculo são as classes subalternas, ainda que sua capacidade de reivindicação e contestação seja historicamente reduzida e reprimida. E contra essas será articulada a imensa superestrutura da autocracia burguesa. (GONÇALVES, 2020, p. 39).

Por isso, Florestan Fernandes permanece atual quando percebemos que a condição de dependência não desapareceu, não era um estágio da progressão capitalista. Contrariamente ela se aprofundou e se aprofunda cada vez mais à medida que as crises cíclicas do capital ocorrem cada vez mais próximas, o que, por sua vez, rememora discussões iniciais no sentido de que a parte dependente dos países capitalistas, ainda segundo Florestan, está “fadada a ser permanentemente remodelada por dinamismos das economias capitalistas centrais e do mercado capitalista mundial” (FERNANDES, 1976, p. 290) sem a ruptura com a dominação externa.

É assim que a categoria da autocracia burguesa nos ajuda a pensar mais um momento difícil para a classe trabalhadora brasileira e a retirada de seus (nossos) direitos. O evento demonstra que o

argumento da autocracia não envelheceu e ainda deflagrará muitas lutas. Essa Forma de exercício do poder com viés privatista que se manifestava em 1964 através do autoritarismo, mas que não deixou o país com a redemocratização, se manifesta pragmaticamente em 2016 e direciona caminhos após isso, pois não serve apenas para identificar episódios anteriores na história do Brasil, mas é também parte de um processo de longa duração da dominação de classes. O golpe revela um tipo de constrangimento estrutural que a autocracia burguesa brasileira está acostumada a realizar com o Estado e a escolha democrática, sobretudo no que tange aos campos político, econômico e jurídico, o que remete a discussão anterior acerca do capitalismo dependente e periférico que em momentos como o de 2016 se dissociam da democracia e do preceito constitucional de que todo poder emana do povo⁷.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu responder à questão central que o orientou, qual seja, compreender como o modelo de conciliação de classes que sustenta os governos de Dilma Rousseff entra em crise e cria as condições históricas para o golpe de 2016 no Brasil. A investigação evidenciou que tal processo não decorre de um evento isolado, mas de um movimento histórico no qual se articulam transformações econômicas, disputas políticas e reconfigurações ideológicas no interior do Estado. Nesse sentido, o golpe deve ser compreendido como resultado de uma dinâmica estrutural e não como uma ruptura excepcional.

7

CF/1988 - Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

A partir da caracterização do lulismo, observou-se que sua base de sustentação se estruturou na combinação entre políticas sociais e ampliação do consumo, sem alteração das bases estruturais da desigualdade. Conforme analisam Singer (2013) e Moura (2020), esse arranjo produziu uma forma específica de mediação política que garantiu estabilidade relativa ao integrar parcelas da população ao mercado. No entanto, como aponta Sampaio Jr. (2017), essa integração não significou transformação das relações de produção, mas sua administração em novos termos, o que limita a capacidade de sustentação desse modelo em contextos de crise.

A análise dos Programas de Aceleração do Crescimento evidenciou seu papel como estratégia de estímulo ao crescimento econômico, especialmente no contexto da crise internacional de 2008. Conforme destacam Furno (2020) e Bacelar (2014), os investimentos em infraestrutura contribuíram para a geração de emprego e dinamização econômica, ainda que articulados à participação do capital privado. Contudo, a leitura crítica de Rodrigues e Salvador (2011) e de Sampaio Jr. (2017) demonstra que tais programas não romperam com a lógica neoliberal, operando, ao contrário, na transferência de recursos do fundo público para o capital, o que reforça os limites do desenvolvimento no interior do capitalismo dependente.

O processo eleitoral de 2014 foi identificado como momento de inflexão, no qual se evidenciam o acirramento da luta política e a fragilização do consenso anteriormente construído. Conforme analisam Martins (2014) e Gil e Lima (2014), a vitória apertada de Dilma Rousseff expressa a divisão social e política do país, ao mesmo tempo em que indica a perda de sustentação do bloco histórico que havia garantido a governabilidade nos anos anteriores. Nesse contexto, a intensificação da polarização e a reorganização das frações da burguesia criam condições para a ampliação da crise política.

A crise que se aprofunda a partir de 2014 evidencia os limites do modelo de conciliação de classes, especialmente diante das

restrições impostas pela dinâmica do capitalismo contemporâneo. Como destaca Maciel (2014; 2015), a incapacidade de manutenção do neoliberalismo moderado e a pressão por medidas mais agressivas por parte do grande capital conduzem à adoção de políticas econômicas que aprofundam o descontentamento social. Esse movimento revela que, em contextos de crise, a mediação política tende a se tornar insuficiente para conter as contradições estruturais.

A análise do golpe de 2016 permitiu compreender sua natureza como processo político-jurídico-institucional que expressa a recomposição da hegemonia no interior do Estado. Conforme argumentam Antunes (2020), Braz (2017) e Perez (2019), a destituição de Dilma Rousseff ocorre em um contexto no qual a classe dominante, diante da incapacidade do governo de responder às suas demandas no ritmo e intensidade exigidos, opta por sua substituição por meio de mecanismos formalmente legais. Nesse sentido, o golpe não rompe com a institucionalidade, mas a instrumentaliza, evidenciando os limites da democracia no capitalismo.

Por fim, conclui-se que o processo analisado confirma a permanência de padrões históricos de dominação no Brasil, especialmente aqueles associados à autocracia burguesa e ao capitalismo dependente, conforme discutido por Fernandes (1976) e retomado por Gonçalves (2020). A crise do lulismo e o golpe de 2016 revelam que a conciliação de classes, embora possa produzir estabilidade em determinados contextos, não elimina as contradições estruturais da sociedade, que tendem a se intensificar em momentos de crise. A compreensão dessas dinâmicas exige a articulação entre análise histórica e teoria crítica, de modo a evidenciar as determinações materiais que sustentam os processos políticos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BACELAR, Tânia. Desenvolvimento e desigualdades regionais no Brasil. *In*: BRANDÃO, Carlos; SIQUEIRA, Hipólita (org.). **Pacto federativo, integração nacional e desenvolvimento regional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

BOITO JR., Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

BRAZ, Marcelo. O golpe de 2016 e a restauração conservadora. *In*: MATTOS, Marcelo Badaró (org.). **Golpe de 2016 e a reforma trabalhista**. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

CIGNACHI, Henrique. **Democracia e lulismo no Brasil**. 2018.

COGGIOLA, Osvaldo. **O impeachment e a crise política no Brasil**. 2016.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FONTES, Virgínia. **Sobre partidos, classes e ordem do capital**. 2014.

FURNO, Juliane. **Imperialismo, desenvolvimento e crise no Brasil: uma análise do PAC**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

GIL, Aldo Duran; LIMA, Gustavo dos Santos Cintra. **Eleições de 2014 e crise política no Brasil**. 2014.

GONÇALVES, Rodrigo Jurucê Mattos. **Autocracia burguesa no Brasil: história e interpretação**. 2020.

GRESPLAN, Jorge. **Marx: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2021.

LÖWY, Michael. O golpe de 2016 no Brasil. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). **Por que gritamos golpe?**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MACIEL, David. **Crise política e neoliberalismo no Brasil**. 2014.

MACIEL, David. **A crise do neoliberalismo moderado no Brasil**. 2015.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Eleições de 2014 e crise política no Brasil**. 2014.

MAZZA, Débora. **Capitalismo dependente e desenvolvimento no Brasil**. 2016.

MOURA, Luís Eduardo Souza. **Lulismo e políticas sociais no Brasil**. 2020.

PATSCHIKI, Lucas. **Estado, hegemonia e políticas públicas no Brasil**. 2017.

PEREZ, Davi Machado. **O golpe de 2016 à luz de Florestan Fernandes**. 2019.

RODRIGUES, Tatiana; SALVADOR, Evilásio. **O PAC e o fundo público no Brasil**. 2011.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. **Crônica de uma crise anunciada: crítica à economia política de Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2017.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Francisca Vilandia de Alencar. **A reforma trabalhista de 2017 no Brasil: uma perspectiva histórica dos direitos trabalhistas e de sua destruição em um período de crise (2011-2017)**. Morrinhos: Universidade Estadual de Goiás, 2023.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

Francisca Vilandia de Alencar

Doutoranda em História pela UFG e bolsista FAPEG; Mestra em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG), mentora acadêmica em Conecta Stricto.

E-mail: vilandiaalencar01@gmail.com

Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2655669818477435>

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.

E-mail: profjeissonpinheiroadv@gmail.com

Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2404683052004750>

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.

Email: deuzilenemrl@gmail.com

Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4256315583600307>

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.

Email: elmamotta422@gmail.com

Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8261022764274317>

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Carolina Marques Marega

Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP-UFG), com pesquisa em Psicologia Escolar e Educação de Surdos; psicóloga no Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), atuando no atendimento a populações em situação de vulnerabilidade. Possui graduação em Psicologia e especializações em Linguística das Línguas de Sinais e Docência do Ensino Superior, com formação complementar em interpretação de LIBRAS. Atuou como conselheira no Conselho Regional de Psicologia da 9ª Região (GO) e desenvolve atividades voltadas à inclusão, acessibilidade e educação de pessoas surdas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5843838060559822>

Ednilson Assenção Luiz

Doutor em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Possui graduação em Normal Superior - Habilitação em Educação Infantil pelo Instituto Superior do Litoral do Paraná (2006), graduação em Proficiência em Língua Brasileira de Sinais - UFSC (2008) e mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2020). Atualmente é servidor concursado da Secretaria Municipal de Educação e Ensino integral e concurso da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: surdo, ensino aprendizagem, socioeconomia, didática e educação infantil.

Orcid: 0000-0002-2208-3885

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.

Email: elmamotta422@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8261022764274317>

Fabrcia 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 (2022). Atualmente é professor pedagogo pd-1 - Secretária municipal de Educação de Catalão, GO.

E-mail: fabriciaavelar@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9646587289049139>

Francisca Vilandia de Alencar

Doutoranda em História pela UFG e bolsista FAPEG; Mestra em História pela Universidade Estadual de Goiás (PPGHIS-UEG), mentora acadêmica em Conecta Stricto.

E-mail: vilandiaalencar01@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2655669818477435>

Hanan Sarkis Kanaan

Doutora em Educação pela 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.

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).

E-mail: helenalopes3625@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2440575275493034>

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.

Email: hizavieira@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3350925843535973>

Inoá Alves Cavalcante Lobo

Mestranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Catalão; professora da rede pública estadual de Goiás, com atuação atual no CEJA Filostro Machado Carneiro e no CEPI de Caldas Novas. Possui graduação em História e formação em Pedagogia, com especializações em Docência do Ensino Superior, Psicopedagogia e Psicanálise. Desenvolve atividades no campo da educação básica e ensino de História, com participação em eventos acadêmicos e produção científica voltada à inclusão escolar e educação intercultural.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2368402117783084>

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).

E-mail: jaqueasbaldas@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2132269306026196>

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.

E-mail: profjeissonpinheiroadv@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2404683052004750>

Kameliana Martins Cândido Caixeta

Graduada em Letras – Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2010). Atualmente cursa Pedagogia pela Faculdade FAVENI. Possui experiência na área educacional, com atuação em biblioteca acadêmica, incluindo cadastramento de livros no acervo, aquisição de materiais didáticos e correção de redações em processos vestibulares. Desenvolveu pesquisa acadêmica com o tema “Literatura Infantil/juvenil como motivadora do hábito da leitura”, sob orientação de Vânia Duarte Gonzalez.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2720375623299157>

Karla Francisca de Souza

Mestranda em História pela UEG-PPGHIS. Possui graduação em Normal Superior - FASS Faculdade Sete de Setembro, atualmente é professora da Escola Municipal Edith Ala. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino

Email: franciscadesouza@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7028068155229535>

Leidiane Rodrigues de Sousa

Graduanda em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG); Pedagoga e professora da Educação Básica no Colégio Unicbra.

Email: leide.ueg.2026@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5220801640240644>

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.

Email: marinadanniele02@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1689-547X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0096311888388768>

Miguel Tobias Bahia

Doutor em Métodos Numéricos em Engenharia pela Universidade Federal do Paraná; professor titular do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Joinville, atuando nos cursos técnicos e superiores nas áreas de Mecânica e Mecatrônica. Possui mestrado em Engenharia Mecânica e especialização em Ensino de Física, com experiência em pesquisa nas áreas de mecânica dos sólidos, modelagem computacional e ensino tecnológico, além de coordenação de projetos de pesquisa e atuação em comissões institucionais e no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9078373514864913>

Monike Flavia Barbosa Bley Lima Rocha

Graduada em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); professora de Matemática na Educação Básica desde 2011, com atuação em redes pública e privada na região da Grande Florianópolis. Atualmente exerce funções docentes e de assessoria pedagógica em instituições de ensino, além de vínculo com a Prefeitura Municipal de Florianópolis. Participou do PIBID/UFSC e integrou projeto de educação comunitária voltado ao acesso ao ensino superior, com atuação em iniciativas de inclusão educacional e produção na área de Educação Matemática.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8241112679435852>

Núbia Barros Matias

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Apogeu (2021) e possui uma formação sólida 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>

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.

Email: relnafag@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6578857720575770>

Rita de Cássia Gonçalves da Silva

Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), coordenadora da linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal do Paraná - UFPR (2013), área de concentração: Educação, Cultura e Tecnologia com a tese: "A SIGNIFICÂNCIA DO PASSADO PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA". Possui mestrado em Educação pelo PPGE/UFPR (2001) sendo bolsista CAPES, e graduação em História pela UFPR (1995) sendo bolsista PET/CAPES e Prolicen/UFPR. Vice coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade GEPEED - LEE/UFRRJ e PPGED/UTP. Pesquisadora ligada ao grupo de pesquisa "Políticas Públicas e Gestão da Educação" - UTP, Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais TEPE-UTP e ao Grupo de Estudos Prática Educativa e Movimentos Sociais do Campo NUPECAMP - UTP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase Políticas Públicas, Educação Especial, Ensino de História, atuando nos seguintes temas: Formação de Professores, Políticas Públicas em Educação, Educação Especial e Inclusiva, Ensino e Aprendizagem de História, Educação Histórica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8104655070142689>

Rosa Marineide Mendes da Cruz

Mestra em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), vinculada ao PPGHIS, na linha "Cultura, Religião e Sociedade". 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, com ênfase nos impactos da Marcha para o Oeste sobre o povo A'uwẽ Uptabi (Xavante), em Nova Xavantina (MT).

E-mail: rosa.cruz@edu.mt.gov.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5850513127660276>

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>

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.

E-mail: valdiralves7445@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9606742657389831>

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 de 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>

Wellivan Pereira Caixeta

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (2010). Atualmente atua como professor da Secretaria da Educação de Goiás, com experiência na área da educação básica e no ensino de Geografia. Desenvolveu pesquisa acadêmica voltada às questões ambientais do Cerrado, com o trabalho intitulado "O Cerrado em brasas: Os problemas gerados pelas carvoarias na Região de Corumbajuba Município de Orizona, Goiás". Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6142251299402687>

ÍNDICE REMISSIVO

A

acesso e permanência 15, 155, 157, 159, 166
análise de conteúdo 23, 34, 103, 114, 129

B

Base Nacional Comum Curricular 118, 125, 130, 184, 187, 192, 222, 237, 240, 242, 243, 244, 265, 269, 272, 274, 301
áreas do conhecimento 104, 105, 115, 160, 242, 243, 244, 245, 247, 256, 258, 265, 267
autonomia pedagógica 242, 246, 268
competências 15, 99, 119, 188, 192, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260
controle educacional 242
flexibilização curricular 242, 272
formação geral 243, 248, 265, 266, 267, 268
habilidades 29, 45, 157, 172, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 253, 257, 258, 259, 261, 265, 267, 268
itinerários formativos 192, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249, 257, 265, 266, 267, 268
padronização 191, 242, 268, 274
Bibliometria 156, 157, 158, 160, 161, 166, 167
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 156, 160, 161
dissertações de mestrado 161, 163
pesquisa bibliométrica 156, 159, 164
produção científica 104, 109, 112, 146, 148, 156, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 181, 347
teses de doutorado 161, 162
BNCC, ver Base Nacional Comum Curricular 15, 118, 119, 125, 127, 128, 187, 192, 222, 237, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248

C

capitalismo contemporâneo 59, 71, 72, 341

capitalismo dependente 93, 304, 305, 306, 317, 328, 334, 338, 339, 340, 341, 343
conciliação de classes 16, 303, 305, 306, 314, 327, 328, 339, 341
Constituição de 1988 82, 83, 89, 133, 151, 222, 229
currículo da EJA 271, 277, 278, 282
aprendizagem significativa 22, 271, 274, 277, 281, 287, 299
carga horária 244, 271, 272, 276, 299
formação crítica 15, 146, 147, 152, 191, 192, 261, 270, 271, 273, 300
fragmentação dos conteúdos 271
materiais didáticos específicos 170, 271, 300
organização curricular 15, 118, 241, 243, 267, 271, 272, 299
políticas curriculares 213, 300

D

direito à educação 14, 133, 134, 135, 152, 153, 154, 174, 178, 188, 207, 211, 282
diversidade cultural 39, 41, 42, 46, 47, 49, 52, 53, 54, 55, 252, 261, 263, 271, 289, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 298

E

Educação de Jovens e Adultos 14, 15, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 151, 153, 154, 271, 272, 273, 282, 288, 299, 301
analfabetismo 134, 137, 144, 149, 152, 217
Educação Profissional 141, 145, 151, 220
formação continuada 15, 118, 145, 146, 149, 152, 158, 166, 169, 173, 176, 178, 179, 215, 268, 279, 280
formação docente 133, 135, 146, 147, 152, 154, 169, 171, 172, 173, 181, 266, 271, 300
políticas de permanência 133, 151
PROEJA 151
Proovem 151
redução das matrículas 133, 152
educação de surdos 156, 159, 161, 163, 167, 345

barreiras comunicacionais, atitudinais e pedagógicas 157
 diferença linguística e cultural 158, 166
 estudantes surdos 157, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167
 intérprete de Libras 157
 Libras 157, 158, 159, 163, 167, 345
 permanência qualificada 160, 166
 educação inclusiva 15, 19, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 275
 anos iniciais 15, 130, 169, 171, 173, 178, 347
 formação continuada 15, 118, 145, 146, 149, 152, 158, 166, 169, 173, 176, 178, 179, 215, 268, 279, 280
 infraestrutura escolar 169
 materiais digitais 173, 174, 179
 práticas pedagógicas 13, 15, 105, 158, 172, 173, 174, 177, 179, 181, 252, 266, 270, 271, 273, 299, 300
 professor de apoio 170, 171, 173, 174, 179, 181
 público-alvo da educação especial 15, 169, 170, 175, 176, 178, 179
 recursos didáticos adaptados 169
 Educação pública 15, 182, 183, 185, 186, 191, 195, 196, 198, 200, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 213, 220, 238, 239
 educação privada 186
 grupos empresariais 183, 204, 238
 interesses privados 15, 183, 185, 198, 238
 lobby 15, 182, 183, 184, 185, 186, 198, 199, 217, 219, 221, 238
 organizações do terceiro setor 183, 212, 239
 parcerias público-privadas 183, 204, 217
 setor privado 133, 134, 148, 183, 184, 185, 186, 190, 198, 200, 207, 210, 217, 218, 221, 228, 233, 235, 236, 238, 239, 317
 think tanks 183, 185, 217, 218, 219, 239
 EJA, ver Educação de Jovens e Adultos 15, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 149
 ensino de História 15, 57, 261, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 296, 299, 300
 Caldas Novas 15, 148, 149, 271, 273, 282, 284, 286, 288, 290, 291, 293, 295, 297, 299, 346, 347, 348, 349, 350

ensino regular 15, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 280, 281, 299
 formação crítica 15, 146, 147, 152, 191, 192, 261, 270, 271, 273, 300
 práticas pedagógicas contextualizadas 271
 Estatuto da Criança e do Adolescente 77, 79, 82, 83, 84, 91, 96, 97, 100
 etnicidade 13, 38, 39, 41, 45, 46, 57

G

golpe de 2016 16, 240, 269, 302, 303, 304, 305, 314, 322, 323, 325, 327, 328, 329, 334, 336, 337, 339, 341, 342, 343
 crise política 304, 316, 327, 340, 342, 343
 eleições presidenciais de 2014 317, 319
 hegemonia 16, 120, 121, 127, 164, 184, 185, 213, 226, 227, 228, 230, 231, 237, 280, 303, 304, 305, 313, 314, 316, 322, 324, 335, 337, 341, 343
 impeachment 223, 237, 316, 319, 324, 325, 327, 329, 331, 332, 342
 lulismo 227, 229, 303, 304, 305, 306, 307, 340, 341, 342, 343
 neoliberalismo moderado 314, 322, 323, 341, 343
 Programas de Aceleração do Crescimento 304, 305, 340

I

identidades culturais 13, 14, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 55, 266
 hibridização 14, 39, 42, 44, 46, 47, 49
 interculturalidade 39, 42, 43, 46, 47, 53
 memória 49, 50, 51, 57, 261, 349
 narrativa 49, 50, 51, 74, 263, 279, 284, 287, 317, 322, 331, 338
 preservação cultural 39, 287
 interseccionalidade 94, 99, 103, 109, 111, 112, 113, 275, 300

L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 35, 119, 124, 133, 134, 136, 150, 151, 170, 184, 186, 190, 239, 269, 282
 livro didático de matemática 14, 102, 103, 107, 114, 115, 126, 131
 centralidade masculina 73, 103
 espaço doméstico 103

identidades acadêmicas 103, 106
ilustrações 103, 107, 110, 114, 116, 120, 123, 127, 295
invisibilização racial 103
material didático 103, 107, 109, 111, 113, 115, 116, 125, 129, 130, 218, 235
neutralidade da matemática 103
papéis sociais secundários 103
personagens masculinos 103, 110, 122
produção do conhecimento matemático 103
raça não definida 103, 111, 128
Relações de gênero e raça 104
situações-problema 103, 107, 110, 114, 116, 120, 254
lúdico 13, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28
atividade lúdica 21, 24, 26, 29, 31
atividades lúdicas 21, 37
criatividade 24, 34, 35, 131, 256
desenvolvimento cognitivo 22, 23, 35
desenvolvimento da criança 21, 25, 32
desenvolvimento infantil 13, 34, 35
ensino-aprendizagem 13, 20, 21, 24, 26, 33, 126, 176, 259
jogo 21, 23, 24, 25, 28, 34, 36, 147
socialização 21, 26, 27, 35

M

medidas socioeducativas em meio aberto 14, 77, 81, 82, 86, 87, 89, 95, 96, 98, 99
adolescentes autores de ato infracional 77, 78, 79, 81, 82, 91, 96
ato infracional 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 91, 92, 95, 96
controle social 77, 93, 94, 98, 146
garantia de direitos 77, 78, 80, 81, 83, 89, 90, 92, 94, 95, 97
liberdade assistida 79, 85, 86, 96
prestação de serviços à comunidade 79, 85, 86, 96
proteção integral 77, 78, 81, 83, 84, 90, 91, 92, 96, 97, 99
responsabilização juvenil 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98
responsabilização pedagógica 77, 79, 80, 90, 91, 92, 95, 97, 98

socioeducação 77, 79, 81, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99
mercantilização da educação 183, 190, 239
migrações nordestinas 13, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52
discriminação 39, 43, 44, 54, 55, 98, 130, 322
migrantes nordestinos 40, 41, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54
mobilidade social 43, 44, 46, 56
preconceito 39, 122, 146, 159, 163, 164, 166, 171, 175
Movimento Legendários 14, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 70, 71, 72, 74
disciplina corporal 63, 66, 71
disciplinamento dos corpos 59
espiritualidade 14, 59, 60, 65, 66, 69, 70, 71
identidades masculinas 59
liderança masculina 59, 63
masculinidade 14, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 105
moralização da vida privada 59
Promise Keepers 59, 61, 63, 66
relações de gênero 59, 61, 70, 72, 104, 279
religiosidade contemporânea 59, 62
retiros imersivos 59, 66, 70
subjetividades masculinas 59, 67, 71
YMCA 59, 66

P

privatização 15, 183, 185, 200, 201, 202, 203, 213, 217, 218, 219, 221, 235, 238, 239, 240, 311, 322
fundações empresariais 183, 185, 239
fundo público 183, 236, 239, 311, 340, 343
novas formas de privatização 183, 185, 201, 238
Programa Nacional do Livro e do Material Didático 103, 106, 113, 116, 130

R

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 35, 36

S

segurança pública 14, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 204

criminologia crítica 77, 80, 82, 93, 98, 100

paradigmas de segurança pública 77, 81, 82, 89, 96, 97

sistema de justiça 77, 79, 80, 81, 87, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99

sociologia da violência 77, 82

teoria da governamentalidade 77, 82

SINASE, ver Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo 79, 84, 86, 87, 89, 97, 100, 101

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo 77, 79, 82, 84, 86, 88, 91, 96, 97, 100, 101

Centros de Referência Especializados de Assistência Social 79, 87, 97

Sistema Único de Assistência Social 77, 87

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

SABERES EM CONSTRUÇÃO

educação, cultura e desigualdades
nas relações sociais contemporâneas

volume **III**