

Sirneto Vicente da Silva
Diana Nara da Silva Oliveira
Organizadores

Debates na Pós-Graduação

**Educação, Práticas
e Movimentos em
Diálogo**

Sirneto Vicente da Silva
Diana Nara da Silva Oliveira
Organizadores

Debates na Pós-Graduação

**Educação, Práticas
e Movimentos em
Diálogo**

2025 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadores

Sirneto Vicente da Silva

Diana Nara da Silva Oliveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586d Debates na Pós-Graduação: Educação, Práticas e Movimentos em Diálogo / Sirneto Vicente da Silva; Diana Nara da Silva Oliveira (organizadores). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2025. 155 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5492-150-3
DOI: 10.5281/zenodo.17940039

1. Pós-Graduação. 2. Educação, pesquisa e tópicos relacionados.
3. Liberdade na educação. I. Silva, Sirneto Vicente da. II. Oliveira, Diana Nara da Silva. III. Título.

CDD: 378.155
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniesmero.com.br/2025/12/debates-na-pos-graduacao-educacao.html>



Debates na Pós-Graduação: Educação, Práticas e Movimentos em Diálogo

Sirneto Vicente da Silva
Diana Nara da Silva Oliveira
Organizadores

Debates na Pós-Graduação: Educação, Práticas e Movimentos em Diálogo

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| Educação Brasileira: um espaço em disputa | 11 |
| <i>Lucas da Silva Cunha</i> <i>Sirneto Vicente da Silva</i> <i>Carlos Rochester Ferreira Lima</i> | |
| O conhecimento utilitário para crianças em processo de alfabetização: uma reflexão à luz da teoria histórico-cultural | 25 |
| <i>Gerlaine Cristina Cavalcante Santiago</i> <i>Maria da Conceição Pinheiro Gadelha Coelho</i> <i>Sirneto Vicente da Silva</i> | |
| O desenho e a brincadeira: elementos contributivos para o desenvolvimento da escrita simbólica na criança | 43 |
| <i>Jandira Augusta Guimarães</i> <i>Joana Andréia da Silva</i> <i>Sirneto Vicente da Silva</i> | |
| Os impactos na prática docente do professor de história frente a avaliação externa do SPAECE | 60 |
| <i>Maria José Nunes Nepomuceno</i> <i>Edí Carlos Rebouças de Oliveira</i> <i>Francisco Wagner Soares Oliveira</i> | |
| Reforma do Ensino Médio no Brasil: entre a flexibilização curricular e o projeto neoliberal de formação | 79 |
| <i>Mara Dalila Maia Silva</i> <i>Carlos Rochester Ferreira de Lima</i> | |
| O processo de trabalho e a desnaturalização das dinâmicas sociais: uma proposta de sequência didática no ensino de Sociologia | 96 |
| <i>Carla Gardênia da Silva Melo</i> <i>João Paulo Guerreiro de Almeida</i> | |
| Educação e questões de gênero na atualidade: reflexões sobre o Movimento Red Pill e suas influências | 112 |
| <i>Vanessa Brito Bessa</i> <i>Diana Nara da Silva Oliveira</i> | |
| Formação leitora e juventudes: caminhos e desafios didático-metodológicos na perspectiva de uma Educação Libertadora no Ensino Médio | 129 |
| <i>Ana Kílvia Silva</i> <i>Sandra Maria Gadelha de Carvalho</i> | |
| Juventude, trabalho e educação: a EJA com espaço de transformação social no Vale do Jaguaribe | 143 |
| <i>Joel Ivo de Sousa Araújo</i> <i>Diana Nara da Silva Oliveira</i> | |

PREFÁCIO

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido atravessada por intensos processos de reformulação e disputa entre projetos de sociedade: um voltado à reprodução do capitalismo e outro direcionado à transformação social e democrática.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a criação da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, mais recentemente, em 2017, evidenciam o quanto o campo educacional tem se tornado palco de tensões entre perspectivas formativas divergentes. De um lado, a defesa de uma educação pública, democrática e emancipadora; de outro, o avanço de políticas neoliberais que reduzem o conhecimento a instrumento de produtividade e de controle, passível de medição em avaliações de larga escala.

É nesse cenário que esta coletânea se insere, buscando oferecer uma leitura crítica e plural sobre os desafios e possibilidades da educação brasileira contemporânea. A obra “Debates na pós-graduação: educação, práticas e movimentos em diálogo” reúne textos de pesquisadoras e pesquisadores da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN), comprometidos com a análise das múltiplas dimensões que compõem o fazer educativo.

O artigo que abre o volume, *Educação Brasileira: um espaço em disputa*, de Lucas da Silva Cunha, Sirneto Vicente da Silva e Carlos Rochester Ferreira Lima, propõe compreender a educação como campo de embates ideológicos, em que se confrontam diferentes projetos de sociedade e de formação humana.

Em seguida, no artigo *O conhecimento utilitário para crianças em processo de alfabetização: uma reflexão à luz da teoria histórico-cultural*, Gerlaine Cristina Cavalcante Santiago, Maria da Conceição Pinheiro Gadelha Coelho e Sirneto Vicente da Silva discorrem sobre as políticas educacionais que enfatizam as avaliações padronizadas e um ensino voltado para competências e habilidades dos conhecimentos utilitários e pragmáticos. De tal modo, os autores analisaram o contexto teórico-pedagógico em que ocorre a aprendizagem dos conceitos científicos pelas crianças do ciclo de alfabetização, problematizando o controle permanente das avaliações padronizadas no cotidiano escolar.

O diálogo com a infância continua no texto de Jandira Augusta Guimarães, Joana Andréia da Silva e Sirneto Vicente da Silva, intitulado *O desenho e a brincadeira: elementos contributivos para o desenvolvimento da escrita simbólica na criança*, o qual explora o potencial do desenho e da brincadeira como linguagens simbólicas fundamentais ao desenvolvimento da escrita, da imaginação e da expressão artística.

Por sua vez, no artigo *Os impactos na prática docente do professor de história frente a avaliação externa do SPAECE*, Maria José Nunes Nepomuceno, Edí Carlos Rebouças de Oliveira e Francisco Wagner Soares Oliveira analisam as implicações das avaliações externas em larga escala – especialmente o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) –, no que tange à autonomia docente e à prática pedagógica no ensino de História. Um debate deveras necessário, considerando a padronização curricular, a pedagogia do controle, a precarização do trabalho docente e a tecnocracia na educação, consequências desse fenômeno que tem invadido a escola pública nas últimas décadas.

De modo complementar, podemos afirmar que os autores Mara Dalila Maia Silva, Larissa Maia Silva e Carlos Rochester Ferreira de Lima, no artigo *Reforma do Ensino Médio no Brasil: entre a flexibilização curricular e o projeto neoliberal de formação*, problematizam e evidenciam a vinculação dessa etapa da Educação Básica ao projeto neoliberal de flexibilização curricular e à lógica da empregabilidade.

Ainda tomando como norte o Ensino Médio, o diálogo entre educação e sociedade é retomado no artigo de Carla Gardênia da Silva Melo e João Paulo Guerreiro de Almeida, intitulado *O processo de trabalho e a desnaturalização das dinâmicas sociais: uma proposta de sequência didática no ensino de Sociologia*. A partir da pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani, os autores propõem práticas pedagógicas capazes de promover a consciência histórica e social dos estudantes no ensino médio, estimulando a reflexão sobre as relações de trabalho e as estruturas de desigualdade que moldam o cotidiano brasileiro.

A coletânea também amplia o debate ao incluir dimensões sociais e culturais da formação humana. No artigo *Educação e questões de gênero na atualidade: reflexões sobre o Movimento Red Pill e suas influências*, Vanessa Brito Bessa e Diana Nara da Silva Oliveira tratam do impacto do Movimento *Red Pill* no imaginário contemporâneo por meio das redes sociais e dos discursos de ódio, ressaltando o papel da educação na construção de uma cultura de respeito, equidade e combate às opressões de gênero.

No artigo *Formação leitora e juventudes: caminhos e desafios didático-metodológicos na perspectiva de uma Educação Libertadora no Ensino Médio*, as autoras Ana Kílvia Silva e Sandra Maria Gadelha de Carvalho reafirmam o legado freireano de uma educação crítica e libertadora, mediante a leitura do mundo (e de suas contradições) e da palavra.

Por fim, no texto *Juventude, trabalho e educação: a EJA como espaço de transformação social no Vale do Jaguaribe*, os autores Joel Ivo de Sousa Araújo e Diana Nara da Silva Oliveira argumentam que a EJA, ao respeitar as singularidades de seus educandos, torna-se um espaço de emancipação e cidadania, contribuindo para democratizar o acesso ao conhecimento e à vida social.

Reunindo diferentes olhares, metodologias e contextos, esta obra reafirma a centralidade da educação como prática social e política. Como bem nos alertou Karl Marx: “Se a aparência e a essência coincidissem, a ciência seria desnecessária”. Nesse sentido, calcado no materialismo histórico-dialético, mais do que um conjunto de textos fragmentados, o livro em tela constitui um mosaico de experiências e reflexões críticas que convidam à esperança, à ação e à produção científica engajada no interior do Ceará.

Prof. Dr. João Paulo Guerreiro de Almeida
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará –
IFCE *campus* Limoeiro do Norte

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM ESPAÇO EM DISPUTA

Lucas da Silva Cunha¹

Professor da Rede Estadual de Ensino do Ceará, Mestrando em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará, e-mail: lucas.cunha@aluno.uece.br

Sirneto Vicente da Silva²

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará, Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, e-mail: sirneto.silva@uece.br

Carlos Rochester Ferreira Lima³

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, e-mail: rochester.lima@uece.br

¹ Mestrando em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduado em Geografia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em Limoeiro do Norte. Pesquisador da Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Cidades (REDE PECC-MS). E-mail: lucas.cunha@aluno.uece.br.

² Doutor em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFC) e Linguística Aplicada (FAS). Graduado em Pedagogia (UECE/FAFIDAM) e Língua Portuguesa (UVA). Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus Limoeiro do Norte, atuando no curso de Pedagogia. E-mail: sirneto.silva@uece.br

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em História e Cultura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Fundamentos para o Ensino de História e Geografia pela Faculdade da Lapa (FAEL). Especialista em Arte-Educação e Cultura Popular pela Faculdade Darcy Ribeiro; Graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduação em Pedagogia pela Faculdade da Lapa (FAEL). Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus FAFIDAM. E-mail: rochester.lima@uece.br.

RESUMO

A educação é um campo de disputa fundamental, cuja forma e sentido são historicamente determinados pela organização do trabalho e, no Brasil, por um *ethos* colonial, classista e racista, revelando-se uma arena de conflitos ideológicos que moldaram a política e a prática pedagógica. Este artigo visa analisar criticamente os diferentes projetos de educação nacional, destacando a histórica disputa entre setores liberais e conservadores, e as profundas repercussões dessa hegemonia nas camadas populares. A metodologia adotada consiste em um levantamento e análise bibliográfica, de abordagem qualitativa e crítica, de obras que versam sobre o panorama da educação brasileira e a influência de organismos internacionais e lógicas de mercado. O estudo demonstra que a construção do sistema formal no início do século XX, embora pautada em reformas, foi marcada pelo dualismo e pela exclusão, prevalecendo uma escola para a elite e outra para a formação de mão de obra. Evidencia-se que a crise estrutural do capital, pós-1970, intensificou esse quadro com a ofensiva neoliberal, transformando a educação, sob influência de organismos financeiros, de um direito em um serviço, acirrando o dualismo, a competição e o individualismo. Contudo, percebe-se a emergência e a força de práticas contra-hegemônicas, como as experiências de Educação Popular, que se alicerçam na coletividade, na autogestão e no território como ferramentas de resistência. Conclui-se que, desde sua origem até hoje, a educação brasileira permanece como um espaço de luta. Embora o sistema formal tenda à reprodução do capital, as experiências populares revelam o potencial da educação, em seu sentido amplo, como instrumento crucial para a emancipação humana e a transformação social.

Palavras-chave: Educação. Espaço de disputa. Neoliberalismo.

ABSTRACT

Education is a fundamental field of dispute, whose form and meaning are historically determined by the organization of work and, specifically in Brazil, by the colonial, classist, and racist colonial ethos, revealing the environment of ideological conflicts that shaped politics and pedagogical practice. This article aims to critically analyze the different projects of national education, highlighting the historical struggles between liberal and conservative fields and the profound effect of this hegemonic thinking on the working classes. The methodology consists of a bibliographic and qualitative analysis, based on a critical approach to works that discuss the development of Brazilian education and the influence of international organizations and market logics. The research shows that the building of the formal education system at the beginning of the 20th century, although grounded in reforms, was marked by dualism and exclusion, with one type of school prevailing for the elite and another for workforce training. It becomes evident that the structural crisis of capital after the 1970s intensified this scenario through the neoliberal offensive, transforming education — under the influence of financial institutions — from a social right into a service, thereby deepening dualism, competition, and individualism. However, there is

evidence of the emergence and strength of counter-hegemonic practices, such as popular educational experiences, which are grounded in collectivity, self-management, and territory as tools of resistance. It is concluded that, from its origins to the present day, Brazilian education has remained a space of struggle. Although the formal system tends to reproduce capital, popular experiences reveal the potential of education, in its broader sense, as a crucial instrument for human emancipation and social transformation.

Keywords: Brazilian Education. Ideological Struggle. Neoliberalism. Popular Education. Human Development.

INTRODUÇÃO

A educação torna-se um importante tema para pensarmos qual é o projeto de mundo que queremos, e de preferência que esse mundo seja construído de forma que comporte as diversas realidades existentes, como a urbana, rural, indígena, quilombola etc. Dessa maneira, para pensar de forma ampla a educação, primeiramente, devemos compreender que há educações, no plural, e elas nem sempre são realizadas apenas nos espaços considerados formais. Ao tratar da educação em seu sentido amplo, Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro *O que é Educação?* (2007), atesta que ninguém escapa da educação, tendo em vista que esta é produzida e disseminada em diferentes lugares da vida cotidiana, como “[...] em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela [...]” (Brandão, 2007, p. 7). Assim, a educação tem uma presença ampla e difusa compreendida no conjunto dos processos formativos que ocorrem no meio social.

Por isso, discutir a presença universal da educação em diferentes sociedades e contextos, desde seus tempos mais remotos, ganha grande notoriedade nas primeiras décadas do século XXI. Inicialmente, quando buscamos novas formas de organizar a educação para que esta seja garantida a todos e todas – seja aquela oferecida nos sistemas de ensino dos diferentes países, seja a educação realizada por diferentes organizações, coletivos e movimentos sociais espalhados pelos diversos continentes – a educação adquire papel de instrumento de libertação contra as desigualdades e “[...] suas contradições arraigadas em um *ethos* colonial, patriarcal, racista e classista” (Barbosa, 2021, p. 126). Entretanto, torna-se importante ressaltar que a educação, e principalmente a escola, não é neutra e harmoniosa. Por isso,

vale dizer, não são os que fazem a educação e nem sequer o Estado ou outras instâncias sociais que estabelecem qual o sentido dessa atividade. Nesses vários níveis, decide-se a sua forma concreta, mas não o seu sentido mais profundo. Este é definido pelas necessidades mais gerais da reprodução do ser social. Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação (Tonet, 2015, p. 208).

Em vista disso, temos na forma de organização do trabalho os rumos que a educação irá tomar, especialmente no sentido estrito, ou seja, aquela que acontece nas instâncias oficiais, com a finalidade de formar indivíduos que respondam às demandas sociais estabelecidas pelas formas de trabalho na sociedade moderna industrial. Desse modo, a educação oferecida dentro do sistema capitalista encontra-se carregada de intencionalidades, que garantem a reprodução do próprio sistema, criando desigualdades e contradições durante o processo educativo, influenciando e moldando diretamente a formação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Assim, ao direcionarmos esse debate para a realidade educacional brasileira, principalmente nas primeiras décadas do século XX, percebe-se que o País iniciava a transição de uma sociedade marcada pelo modelo agroexportador para uma sociedade com aspirações pela industrialização, proporcionando novas dinâmicas sociais e econômicas, sem, no entanto, romper com os setores mais conservadores e a elite agrária já consolidada. Dessa forma, constata-se os primeiros esforços do governo federal para criar um sistema educacional a nível nacional, que respondesse aos anseios políticos e econômicos do País, sendo que os movimentos dos renovadores da educação formal, baseados em ideias da Escola Nova, iniciam-se a partir de 1922 com “reformas estaduais de ensino, prenúncio das reformas nacionais que surgiram a partir de 1930” (Romanelli, 1978, p.130). Atrelado a isso, de acordo com a autora supracitada, essas reformas foram acompanhadas por inconsistências, apresentando um defeito principal, pois

não faziam parte de uma política nacional de educação, estando, então, sujeitas a todas as consequências advindas de reformas limitadas a segmentos do território e da população e sujeitas às instabilidades do poder público local e inseridas num contexto territorial, demográfico, econômico, político e cultural desigualmente desenvolvido (Romanelli, 1978, p. 131).

Isto é, essas reformas não estavam adequadas para a grande extensão do território nacional, pois, além das barreiras geográficas existentes, esbarravam nas diversas

desigualdades regionais criadas pela herança colonial escravocrata e latifundiária. Esta, por sua vez, instituiu um sistema de exploração material (Barbosa, 2021), bem como enraizou subjetivamente a lógica colonialista por meio da negação de direitos daqueles(as) que habitavam as cidades e o campo brasileiro, onde residiam a maior parte da população. Diante desse contexto, torna-se necessário analisar os diferentes projetos de educação nacional marcados pela disputa ideológica entre os setores conservadores e liberais, destacando suas repercussões nas camadas populares do território brasileiro.

Para a construção deste trabalho, realizou-se um levantamento bibliográfico de obras de pesquisadores(as) que abordam e discutem sobre o panorama amplo da educação brasileira, tratando de aspectos que dizem respeito à educação formal, como reformas e diferentes orientações ideológicas, além a influência de atores centrais na organização do sistema capitalista atual, como os organismos financeiros internacionais. Após o levantamento, foram analisados os achados da pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa e crítica das informações sobre o contexto educacional. Portanto, a relevância deste trabalho está em refletir e analisar a educação brasileira, mostrando que, até os dias atuais, ainda permanece como espaço de disputa entre diferentes projetos que causam profundos impactos na formação dos indivíduos.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO ESTADO NOVO: ENTRE CONSERVADORES, LIBERAIS E O POVO

Inicialmente, durante as primeiras duas décadas do século XX no Brasil, a educação passou a ser desenvolvida para atender às necessidades sociais, econômicas e políticas do novo contexto que se estruturava, proporcionando a aplicação de políticas educacionais “[...] caracterizadas pelas reformas que buscaram atender às novas necessidades educacionais, gestadas por uma urbanização crescente, uma diversidade social e novos setores econômicos e profissionais em desenvolvimento” (Moraes, 2016, p. 154). Destacam-se dois acontecimentos relevantes para a conformação da disputa dos rumos da educação formal no Brasil, sendo o primeiro a criação da Associação Brasileira de Educação, fundada por Heitor Lyra em 1924, que teve como finalidade fomentar a discussão das necessidades educacionais do País, a partir da “[...] realização de conferências nacionais, publicações de revistas e cursos de diversos tipos” (Schwartzman et al., 2019, p. 69).

O segundo acontecimento trata-se da construção do Ministério da Educação, comandado por Francisco Campos até 1932 e, posteriormente, por Gustavo Capanema até o fim do primeiro Governo Vargas, ambos filiados às concepções da Escola Nova. Assim,

a criação do Ministério demonstrava a disposição do governo nas reformas educacionais, marcadas pela organização da Universidade do Rio de Janeiro, pela criação do Conselho Nacional de Educação e pela estruturação do ensino secundário e do ensino comercial (Moraes, 2016, p. 154).

Durante esse período, surgiu um grupo de educadores oriundos de diferentes estados brasileiros, influenciados por ideias pedagógicas vindas dos Estados Unidos da América e Europa, os quais publicaram uma obra, em 1932, conhecida como O manifesto dos pioneiros da educação nova, responsável por propagar os ideais renovadores que vinham sendo pauta de debates na Associação Brasileira de Educação – ABE. Dentre as diversas questões tratadas, ressaltam-se a gratuidade, a obrigatoriedade, a coeducação e a laicidade, as quais foram pautas cruciais que suscitaram muitas discussões e disputas, principalmente com a ala mais conservadora chefiada pelos católicos, os quais “viam na interferência do Estado um perigo de monopólio e na laicidade e coeducação uma afronta aos princípios da educação católica” (Romanelli, 1978, p. 132). Dessa forma, a igreja católica tinha no Brasil uma extensa rede de ensino que lutava pela permanência de lugar no Estado Novo e pela obrigatoriedade do ensino religioso, sendo este garantido na primeira constituição da república, mas que vinha sendo discutido e perdendo espaço até a sua oferta se tornar facultativa nas constituições de 1934 e 1937.

No entanto, qual seria a repercussão social dessa disputa para as camadas populares daquele período? A ordem social oligárquico-aristocrática brasileira mantinha a educação como um privilégio da elite nacional durante séculos, o que não possibilitaria uma luta pela expansão do ensino obrigatório e gratuito para a população. Assim, com a ascensão de uma ordem social burguesa no Brasil nas primeiras décadas do século XX, a educação passa a ser um campo de interesse para a classe média, a qual começa a tomar forma, e as camadas populares começam a ter acesso, ainda de maneira muito irrisória, ao ensino primário. Diante disso, o movimento renovador liberal buscava a primazia na luta pela educação formal para todos(as) como um “direito que só poderia ser garantido, na sociedade de classes em que vivíamos, se o Estado assegurasse às camadas menos favorecidas o mínimo de educação compatível com o nível de desenvolvimento então alcançado” (Romanelli, 1978, p. 146).

Contudo, algumas considerações se fazem necessárias. Mesmo diante de uma série de reformas emplacadas durante o Estado Novo, o acesso ao sistema educacional não foi um direito garantido a todos(as), por diversos fatores ligados: a) a incompatibilidade entre a aplicação de recursos e a demanda educacional do País, o que não garantiu um número de vagas satisfatório na época; b) a evasão escolar das camadas populares que necessitavam abandonar a escola para garantir meios de sobrevivência, realidade que perdura até os dias atuais; c) a consolidação de uma educação dualista, marcada pela qualidade de ensino desigual, oferecido às diferentes camadas da sociedade, com uma escola para a formação da elite dirigente e outra para a formação de mão de obra a ser utilizada pelo capital. Essa realidade já era discutida por Paschoal Lemme, em 1934, no seu “Manifesto dos inspetores de ensino do estado do Rio de Janeiro ao Magistério e à Sociedade Fluminense”, o qual afirmava que “a renovação escolar não pode ser realizada integralmente sem a revisão da estrutura econômica da sociedade atual, capitalista” (Lemme, 1936 *apud* Saviani, 2011, p. 334). Além disso, “qualquer plano puro de renovação educacional falhará, por não servir aos seus interesses supremos de dominação da massa em benefício de uma minoria parasitária e improdutiva” (Lemme, 1936 *apud* Saviani, 2011, p. 334).

Tais condições provocaram reverberações nas disputas sociais que ocorrem dentro de uma sociedade formada por classes com interesses antagônicos. Em vista disso, surgem os seguintes questionamentos: Qual seria o papel da educação, em seu sentido amplo, formada pelos processos educativos que ocorrem na vida cotidiana? Como se dá a luta contra o sistema de ensino que, por mais que tenha obtido avanços, continuava a excluir os filhos e as filhas dos operários(as), camponeses(as), povos originários e quilombolas, entre outros? Durante séculos, restava, para os(as) descendentes dos povos que habitavam o Brasil, o analfabetismo, tornando-se “[...] um problema estrutural e, na consolidação de relações de dominação e poder nutridas pela alienação cultural, condição *sine qua non* para o aprofundamento do capitalismo [...]” (Barbosa, 2021, p. 126), deixando à mercê do processo educativo as camadas populares. No entanto,

[...] esse processo histórico não foi aceito de forma passiva. A história do continente está marcada por guerras, rebeliões, resistências e revoluções em diferentes períodos, na luta pela abolição e reivindicação não só da emancipação política do jugo colonial, mas pelo direito de pensar com cabeça própria, no sentido de promover uma ruptura com a alienação cultural e instaurar um horizonte revolucionário próprio. Isto representava a reconstrução de outro projeto civilizatório e do

enfrentamento das forças geradoras das contradições históricas. Nesse marco, a educação torna-se um elemento central, no sentido de uma reconstrução do sujeito histórico-político em uma sua formação humana (Barbosa, 2021, p. 126).

Atrelado a isso, surgem as experiências de educação de caráter contra-hegemônico (Saviani, 2011), as quais visam a atender as populações que foram historicamente marginalizadas na sociedade, tornando-se ferramentas fundamentais para abalar os alicerces da dominação do sistema capitalista. Dentre essas experiências, destacam-se as práticas no âmbito de movimentos sociais no campo e na cidade, que encontram reverberações em diversos países da América Latina, de acordo com os interesses das classes populares, sendo influenciados pelos movimentos operários europeus, mas com profundas raízes nas lutas já tecidas em território latino-americano.

Esses espaços construídos por meio da coletividade, horizontalidade e dialogicidade materializam práticas que viriam a ser conhecidas como Educação Popular: “[...] ao priorizar a interação entre os sujeitos e o foco na coletividade, oferece condições para que as camadas populares estejam preparadas a interferir na realidade para modificá-la” (Andrioli et al., 2022, p. 31). Segundo Areyuna, Cabaluz e Zurita (2018), podem ser caracterizados alguns elementos que constituem a Educação Popular: i) experiências com grande capacidade organizativa; ii) espaços que apostam na autogestão, geralmente autofinanciados e autônomos; iii) organizações e coletivos que apostam no trabalho de bairro ou popular para a construção de comunidades que valorizam suas identidades a partir de seus territórios entre outros.

Dessa forma, a Educação Popular no Brasil possibilitou que o cenário produzido na educação brasileira, fortemente disputada pelas elites nacionais (liberais e conservadores), fosse rompido e tivesse a ascensão de novas experiências com caráter popular, as quais são capazes de denunciar o sistema de educação profundamente desigual imposto nas diversas instituições de ensino. Além do mais, essas experiências proporcionam significativas transformações nesse cenário, mesmo diante dos limites ocasionados pelo período da ditadura civil-militar-empresarial vivida no Brasil entre 1964 e 1985. Portanto, observa-se que a educação vai se moldando de acordo com a forma que a sociedade é organizada, principalmente pelo sistema predominante que desenvolve essa sociedade, que utiliza do processo educativo para atender seus interesses sociais, econômicos e políticos. Aliás, desde a sua origem até os dias atuais, ocorrem modificações na sua estrutura enquanto direito de todos(as), como também na sua acessibilidade

diante dos mecanismos desenvolvidos e utilizados pela sociedade capitalista, a qual privilegia apenas uma parte da população, isto é, a elite.

A OFENSIVA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

Para compreendermos a complexificação ocorrida no campo educacional brasileiro na segunda metade do século XX, torna-se necessário fazer alguns apontamentos sobre a conjuntura econômica, política e a inserção de novos atores na disputa do território educacional. No contexto da educação brasileira apresentado até o presente momento, nota-se que a educação formal foi disputada por diferentes agentes dentro do Estado ou com uma estreita ligação com ele, a exemplo da igreja católica. Porém, a prevalência da concepção da educação como um direito a ser garantido a todos e todas conseguiu ser mantida com uma certa concordância no âmbito do Estado, mesmo durante o período ditatorial civil-militar entre 1964 e 1985 e suas enormes contradições. Contudo, esse cenário já iniciava suas mudanças com a crescente influência dos organismos financeiros internacionais.

Educação: de um direito à um serviço

A necessidade de criar um consenso pela igualdade de acesso à educação, mesmo que essa ainda não tenha sido efetivada na realidade da sociedade brasileira até os dias atuais, fazia parte da demanda político-econômica deste País que passou por um processo de industrialização tardia coordenado pelo Estado, buscando formar um exército de mão de obra industrial. Segundo Sousa Júnior (2014), a reorganização política e produtiva, causada pela crise estrutural do capitalismo em 1970, ocasionou inúmeras mudanças que atingiram “[...] os pilares dos sistemas nacionais de educação, na medida em que atingia bases do sistema capitalista, modificando os processos de trabalho, a situação e o papel dos Estados nacionais [...]” (Sousa Júnior, 2014, p.11).

Desse modo, o avanço do neoliberalismo como forma de gestão do Estado, o Toyotismo na indústria e a Revolução Verde nos campos brasileiros, mostrava o crescimento dessa nova fase do capital em território nacional, o que não poderia deixar de ter forte influência na educação oferecida pelo Estado. Assim, dentro da lógica neoliberal de gestão do Estado, os órgãos financeiros internacionais, como o Banco

Mundial, passaram a influenciar na educação em diversos países da América Latina, incluindo o Brasil, para atender às novas demandas do sistema capitalista. De acordo com Mendes Segundo (2005, p. 63),

na década de 1980, o Banco Mundial procura promover uma educação que se adapte ao ajuste estrutural e às reformas neoliberais, tendo como alvo o combate ao Estado do Bem-Estar Social, no qual as políticas educacionais públicas foram reduzidas ao ensino predominantemente fundamental. Ainda segundo Leher (1998), as prioridades definidas na educação deveriam ser acompanhadas de mudanças na forma da gestão do sistema de ensino, submetidas a critérios de eficiência interna e externa, como ocorre nas empresas.

Ou seja, a educação oferecida nas escolas públicas passou a ser direcionada por meio da lógica mercantilista de “eficiência, da qualidade e da satisfação dos clientes” (Sousa Júnior, 2014, p. 53), em que a constante avaliação do Estado e dos organismos financeiros internacionais ganham força em 1990 no Brasil⁴, permitindo medir a eficácia do sistema de ensino público a partir dessa lógica empresarial. Isso mostra o suposto fracasso do sistema de ensino enquanto direito universal, passando a ser visto progressivamente por meio de uma construção ideológica, como um serviço adquirido, que não caberia mais ser ofertado de forma gratuita e ampla. Com isso, torna-se necessário esclarecer que a educação formal oferecida pelo Estado brasileiro estava e ainda está permeada de contradições próprias, as quais já tecemos críticas anteriormente. O objetivo aqui é demonstrar como, diante das contradições e dos limites da educação realizada dentro do sistema capitalista, os diferentes agentes do capital (bancos e empresas nacionais e transnacionais), alimentam o processo sistemático de mercantilização da educação escolar, como discute Candeias (1965, p.163):

A utilização do conceito de crise serve para legitimar a destruição dos consensos anteriores e que os neoliberais pretendem usar a educação como um dos meios de arrumar a economia, mas não só pretendem também mudar a maneira de se encarar e praticar a democracia.

Por isso, essa modificação na maneira como a educação formal é exercida e também disputada pelos diferentes agentes, ligados ao mercado ou ao Estado, deve ser entendida como uma nova fase que se estabelece a partir da crise estrutural do capital de 1970, em que o avanço do neoliberalismo e a condução dos Estados nacionais,

⁴ Ver BRITO, Lúcia Helena de; SILVA, Alan Robson da. A crise do capital e o projeto neoliberal na base das Diretrizes para a Educação a partir de 1999. (2019) In: NOVAES, Marcos A. B.; MEDEIROS, Jarles L.; FREIRE, Leiliane R.; SILVA, D.G.O. (org.). **Educação, Estado e políticas públicas**. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 19-33.

principalmente aqueles considerados de economia periférica, passam a ser articulados sob uma democracia de mercado, cujos princípios são a competição, a produtividade e a individualização. Portanto, o sistema educacional se reestrutura para poder garantir as condições de reprodução do capital nessa nova fase, estabelecendo a execução de uma nova escola, capaz de “reproduzir as estruturas sociais, de forma que cumpra a função de contribuir com a preservação da ordem econômica, política e cultural instituída” (Mendes; Medeiros, 2021, p. 7).

A educação para o mercado: a influência das medidas neoliberais na escola pública

As modificações na forma como o Estado brasileiro conduzia a educação formal, explicitadas no tópico anterior, tiveram como objetivo mostrar as reverberações ocasionadas pelo avanço do neoliberalismo a nível da gestão da educação formal. Assim, a implementação da lógica neoliberal na escola pública foi realizada a partir da implementação de um conjunto de medidas, dentre elas destaca-se a implementação de um currículo com “[...]mais instrução e menos educação” (Sousa Júnior, 2014, p. 63). Esse currículo baseado em uma pedagogia neotecnicista instaurou “as pedagogias do aprender a aprender, as quais defendem um ensino pragmático e espontaneísta, [...] em detrimento dos conhecimentos acumulados historicamente; instituído o ensino estruturado em competências mínimas de leitura, escrita e aritmética” (Silva, 2023, p.154).

Tais medidas foram impostas predominantemente na educação pública brasileira, enquanto pouco mudou o currículo da educação privada, apresentando “[...] um currículo bem mais completo e que dá lugar à reflexão, mais voltado para os postos de trabalho altamente qualificados e para os altos cargos de comando do Estado e do capital” (Sousa Júnior, 2014, p. 63), resultando no acirrado dualismo de ensino, problema enraizado no sistema educacional brasileiro.

Além disso, outra medida instaurada pela influência neoliberal na educação pública trata-se da aparente autonomia das escolas. Essa autonomia, por sua vez, faz parte do processo que estabelece a competição entre as instituições, baseada em “uma semiprivatização; ela estimula e é estimulada pela competição e tende a produzir uma disparidade entre as escolas dentro do mesmo sistema” (Sousa Júnior, 2014, p. 63). Desse modo, as particularidades inerentes ao orçamento, à gestão e ao próprio desempenho dos(as) estudantes nas avaliações externas, estabelecem dois tipos de escolas. De um lado,

“existirão as escolas mais bem equipadas, com melhores professores, melhores salários, maior procura e melhores avaliações e, de outro, as escolas que apresentam um quadro oposto” (Sousa Júnior, 2014, p. 64).

Diante disso, ressalta-se um grave problema no desenvolvimento da educação. Esta, que historicamente foi disputada por diferentes agentes, como já explicitado neste texto, instaura também um sistema de competição interno entre os diversos segmentos que compõem a educação pública, exercendo, no processo de ensino e aprendizagem, uma pressão sobre professores(as) e estudantes. É importante evidenciar que essa prática ideológica, exercida pelas escolas por meio da competição e do desempenho, reflete

uma estrutura hierárquica que conte com uma liderança forte; estabelecimento de objetivos precisos a curto e médio prazos; remuneração de professores segundo sua “produtividade”; mais trabalho e mais tempo na escola para os alunos; treinamento para docentes e funcionários em modernos métodos de administração. Segundo este perfil, observa-se o reforço do autoritarismo, aumento quantitativo da instrução visando às notas finais, e maior pressão sobre professores e alunos (Sousa Júnior, 2014, p. 65).

Com isso, essas demandas impõem, às camadas populares, uma educação formal que favorece o processo de desarticulação da luta popular, instaurando na subjetividade de cada um(a) “o individualismo como regra de ação erige o egoísmo como comportamento quase obrigatório, e a lei do interesse sem contrapartida moral supõe como corolário a fratura social e o esquecimento da solidariedade” (Santos, 1999, p. 9). Portanto, as mudanças ocasionadas pela guinada neoliberal na educação pública brasileira tornam-se reflexo da reestruturação produtiva do capital após 1970, tendo seu acirramento na década de 1990, com a forte influência exercida pelos órgãos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, empresas nacionais e transnacionais na gestão da escola e nas orientações curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir a educação brasileira no início do século XX, com enfoque no seu sentido estrito, evidenciamos que são muitos os fundamentos históricos, econômicos e políticos que influenciaram no seu desenvolvimento e funcionamento na sociedade do País ao longo dos anos. Além disso, foi possível perceber que o sistema educacional passou por inúmeras influências, principalmente em relação às perspectivas ideológicas de

grupos ligados a setores dominantes (liberais e conservadores), os quais travam uma disputa para decidir o rumo da educação oficial.

Porém, as perspectivas educacionais e reformas adotadas pelo Estado brasileiro em diferentes momentos da história, como o avanço do neoliberalismo e seus desdobramentos, não trouxeram soluções para o problema da educação no País, pelo contrário, proporcionaram enormes contradições no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas diversas instituições de ensino do Brasil até os dias atuais. Com isso, foi possível perceber que, ao longo desse processo de construção, encontram-se ideologias implementadas no sistema educacional que representam a classe dominante e que, por sua vez, distorcem a realidade e os fatores que fazem parte dela. No entanto, apesar dessas contradições, notou-se o surgimento de novos processos educativos enquanto alternativas de romper com a lógica do capital na educação, destacando-se, entre eles, as experiências de Educação Popular alicerçadas em fundamentos como a coletividade, a autogestão e a valorização de suas identidades e de seu território.

Dessa forma, ao tratar de um sistema educacional que se constrói e reconstrói ao longo dos anos, fica evidente que os desafios são enormes tanto em termos quantitativos quanto qualitativos no processo de formação humana, principalmente de instituições públicas, tornando-se um processo nunca acabado, mas sempre em constante transformação na busca de um modelo “ideal” de educação. Portanto, os rumos que a educação pode tomar são caracterizados pela ação dos diversos agentes envolvidos, ou seja, é histórica, pois ao mesmo tempo em que a educação pode atender às necessidades da reprodução do sistema capitalista, ela pode também, dentro de seus limites e a partir de pessoas comprometidas com a emancipação humana, tornar-se um instrumento capaz de gerar novas possibilidades de compreender o mundo e transformá-lo.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, Liria Ângelo. **Religiosidade e mística no movimento de mulheres agricultoras de Santo Cristo/RS: um processo de constituição de identidades por meio da educação popular**. 2016. 163f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

AREYUNA, Beatriz; *et al.* Corrientes emancipadoras de la educación chilena. In: GUELMAN, Anahí *et al.* (Orgs.). **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, p. 65-94, 2018.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Da erradicação do analfabetismo nos territórios à territorialização da agroecologia: o que nos ensina a educação socialista cubana? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 125-143, 2021.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 48.ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CANDEIAS, A. Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. **Educação & Realidade**, Campinas, v. 20, n.1, p. 155-189, 1995.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o fundef no centro do debate**. 2005. 243f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MENDES, José Ernandi; MEDEIROS, Emerson Augusto de. La escuela en el neoliberalismo y su lucha política para (re)existir y resignificarse. **Revista Paradigma**, v. 42, n. 3, p. 1-19, 2021.

MORAES, Leandro Eliel Pereira de. História, sociedade e educação no Brasil II. In: CICONE, Reinaldo Barros; MORAES, Leandro Eliel Pereira de. **História da educação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016. p. 135-178.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

SANTOS, Milton. Deficientes Cívicos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jan. 1999. Caderno Mais.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon *et al.* Políticas e Ideologias da Educação. In: _____. **Tempos de Capanema**. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 69-90.

SILVA, Sirneto Vicente da. **O projeto de educação integral no Ceará: uma análise ontomarxista de seus fundamentos teórico-metodológicos, concepções e competências socioemocionais**. 2023. 254f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, 2023.

SOUZA JÚNIOR, Justino. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.24, n.1, p. 201-213, 2015.

O CONHECIMENTO UTILITÁRIO PARA CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA REFLEXÃO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Gerlaine Cristina Cavalcante Santiago

Professora da rede pública municipal de Limoeiro do Norte-CE, graduada em Pedagogia, e mestranda em Educação e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). E-mail: gerlaine.santiago@aluno.uece.br

Maria da Conceição Pinheiro Gadelha Coelho

Professora da rede pública municipal de Limoeiro do Norte-CE, graduada em Pedagogia, e mestranda em Educação e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). E-mail: conceicao.pinheiro@aluno.uece.br

Sirneto Vicente da Silva

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). E-mail: sirneto.silva@uece.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão, reflexão e análise teórica sobre as políticas educacionais que enfatizam as avaliações padronizadas e um ensino voltado para competências e habilidades dos conhecimentos utilitários e pragmáticos. Seu objetivo é analisar o contexto teórico-pedagógico que ocorre no processo de alfabetização das crianças da rede pública e as implicações das avaliações externas no cotidiano escolar como forma de controle com ações utilitaristas e pragmáticas sem considerar a diversidade presente e a realidade em sua totalidade. A pesquisa é de natureza qualitativa e apresenta uma revisão bibliográfica, tendo como referências os autores, Silva (2023), Ferraro (2002), Duarte

(2001), Rego (1995), Soares (2014) e Tonet (2014). Nossa pesquisa visa ainda a contribuir com as reflexões sobre as políticas públicas educacionais implementadas nas escolas brasileiras para as crianças em processo de alfabetização. Tais políticas estão fundamentadas em um currículo mínimo, voltado para as avaliações externas padronizadas e concorre nos conceitos científicos fundamentais para a formação das crianças, em contraposição à psicologia histórico-cultural que enxerga o contexto social e histórico mais amplo, promovendo não apenas o desenvolvimento individual, mas também a conscientização para a transformação social.

Palavras-chave: Política Educacional. Alfabetização. Avaliação. Utilitarismo. Teoria Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This article presents a discussion, a reflection, and a theoretical analysis of educational policies that emphasize standardized assessments as well as the teaching focused on competencies and skills based on utilitarian and pragmatic knowledge. Its objective is to analyze the theoretical and pedagogical context of the literacy process for children in the public school system, and the implications of external assessments in daily school life as a form of control with utilitarian and pragmatic actions that fail to consider the diversity and the reality in its entirety. This is a qualitative research and it consists of a literature review, referencing the following authors: Silva (2023), Ferraro (2002), Duarte (2001), Rego (1995), Soares (2014) and Tonet (2014). Our research also aims to contribute to reflections on public educational policies implemented in Brazilian schools for children in the literacy process. These policies are based on a minimum curriculum, geared towards standardized external assessments, which compete with fundamental scientific concepts for children's education, in contrast to historical-cultural psychology, which views the social and historical context more broadly, promoting not only individual development but also awareness for social transformation.

Keywords: Educational Policy. Literacy. Assessment. Utilitarianism. Historical-Cultural Theory.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão e análise sobre as políticas educacionais para o ensino consubstanciado para competências e habilidades voltadas para os conhecimentos utilitários e pragmáticos no processo de alfabetização das crianças e o gerenciamento através das avaliações padronizadas.

Diante deste cenário, resultado de uma política neoliberal na educação que ganhou força no Brasil na década de 1990, a educação passa a ser gerenciada com base em uma

perspectiva para atender ao mercado. A participação do setor privado e as organizações multilaterais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) definiram políticas educacionais voltadas para atender ao setor econômico no modo produção e passou a exigir um padrão de trabalhador que produza mais e com qualidade para o mercado. Sobre isto, é importante destacar a visão do Banco Mundial sobre a educação apresentada por Basso e Bezerra Neto (2014, p. 9 e 10):

Novamente vemos que os investimentos do Banco Mundial na educação visam fins econômicos visto que, o mínimo de ensino que considera necessário oferecer deve capacitar os indivíduos para produzirem mais e terem menos filhos, reduzindo assim a necessidade por alimentos e consequentemente os índices de fome e pobreza extremos. A educação empreendida pelo BM, dadas suas premissas neoliberais, serve diretamente aos interesses do capital, uma vez que, busca preparar mulheres para a aceitação, pouco refletida, das políticas de contenção da natalidade, bem como estimular sua inserção no mercado de trabalho. Ou seja, é uma educação para o conformismo e concordância com a ordem econômica capitalista, que constantemente busca a reposição da mão de obra e explora aqueles que não detêm os meios de produção.

Nesse movimento imperialista e gerencial é pensada a educação com base em uma formação que atenda o mercado sem causar conflitos com a classe burguesa, com formação mínima e instrumentalista. Com isso, emergem políticas educacionais para a gestão de resultados, a meritocracia e a instrumentalização sem considerar a trajetória histórica acumulada da humanidade. Prevalece, assim, uma economia detentora dos meios que definem a formação do ser, em uma sociedade em que a desigualdade, a exclusão social e a precarização é predominante.

Com uma educação mercantilizada, com modismos educacionais que propõem transformações sem considerar a questão histórico-cultural do ser, Duarte (2001, p. 26), adverte que “As classes dominantes precisam manter parte da população presa à ideia de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser o da total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado”. A padronização nas propostas implantadas às políticas educacionais é um dos arbítrios que mantém o controle social da massa popular. Desse modo a burguesia conservadora mantém um discurso vazio de que a educação solucionará os problemas sociais, ao mesmo tempo que nega o conhecimento histórico-cultural que possibilita saber o percurso histórico acumulado da humanidade. A luta de

classe só é possível quando se conhecem as verdades, ou seja, a real situação. Nesse sentido, Duarte (2001, p. 24 e 25), afirma que:

Enquanto a burguesia era revolucionária ela tinha interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora a verdade então a incomoda, choca-se com seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante — uma vez consolidada no poder—não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente.

Com isso, a escola passa a ser um espaço de controle onde prevalece uma política neoliberal que instrumentalizou a educação de maneira a atender ao mercado com a formação para a produtividade, eficiência, eficácia e desempenho. Nessa perspectiva, a gestão por resultados passa a gerenciar a aprendizagem através das avaliações padronizadas censitárias ou por amostragens realizadas pelo ente federal, estadual e municipal. De acordo com Silva et al. (2023, p. 44) “Como consequência, ocorre o estreitamento curricular, uma vez que é ensinado apenas o conhecimento básico cobrado nas avaliações padronizadas: ler, escrever e contar”. Com foco nas disciplinas de português e matemática para averiguar a aprendizagem, o currículo estabelecido é o documento norteador para a formação em serviço do professor tornando-se a base padrão, utilitarista e pragmática da gestão de resultados. As orientações das organizações multilaterais para as políticas educacionais são voltadas para uma formação elementar do ser com vistas atender às demandas reguladas pelo e para o mercado.

Em meio a essa realidade, a teoria histórico-cultural elaborada por Vygotsky propõe uma aprendizagem em que o contexto social e cultural seja precípuo no desenvolvimento humano. Nessa movimentação, espera-se que as possibilidades de mudanças sejam evidenciadas, uma vez que o conhecimento oportuniza intervenções e foca no desenvolvimento humano como um processo sociocultural, e é pautado no argumento de que a mente é moldada pela interação com o ambiente social, a cultura e a linguagem.

Isto concorre para que o ser humano transforme o conhecimento de uma esfera social para uma esfera individual, de maneira que atenda não apenas à sua necessidade, mas também se estenda a outros membros de seu contexto. Dessa forma, conforme Rego (1995, p. 24) o trabalho de Vigotski “[...] consistia na tentativa de estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social e ontogenética”. Essa convergência contribui para conhecer e compreender a

complexidade que é o desenvolvimento humano, considerando o que foi construído, o que se tem e as perspectivas de mudanças.

Nessa concepção o objetivo é analisar o contexto teórico-pedagógico que ocorre no processo de alfabetização das crianças da rede pública e as implicações das avaliações externas no cotidiano escolar como forma de controle com ações utilitaristas e pragmáticas sem considerar a diversidade presente e a realidade em sua totalidade.

As discussões aqui realizadas são oriundas dos debates/estudos na disciplina do “Ensino de Língua Portuguesa” – por ocasião do Estágio Supervisionado do Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN), e dos encontros do “Grupo de Estudos Alfabetização de Crianças Formação de Professores e Psicologia Histórico-Cultural” (GEALFAFORPHCULTURAL), da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

METODOLOGIA

O artigo está articulado a partir de análises que se baseiam na teoria histórico-cultural da Escola de Vigotski e se fundamenta no materialismo histórico-dialético. A teoria histórico-cultural de Vigotski encontra no materialismo histórico-dialético a sua base epistemológica e metodológica. Enquanto a teoria de Marx e Engels explica o movimento da sociedade e da consciência a partir das condições materiais, Vigotski aplica esses fundamentos à compreensão do desenvolvimento humano e dos processos educativos, considerando o papel central da cultura, do trabalho e da linguagem.

Assim, a metodologia que se ancora nessa base teórica busca analisar os fenômenos educacionais na sua totalidade histórica, e identificar as mediações sociais e as contradições que atravessam a prática pedagógica, com vistas a situar o fenômeno dentro de uma totalidade histórica, articulando-o com as transformações sociais, políticas e econômicas que incidem sobre o campo educacional (Marx, K.; Engels, 1983).

Segundo Gil (1989, p.71), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Por meio dela, o pesquisador estabelece um diálogo com os autores que abordam o tema, e constroem uma visão crítica e fundamentada sobre o objeto investigado. O artigo em voga fundamenta-se na teoria histórico-cultural, desenvolvida por Lev S. Vigotski e seus colaboradores (Luria e Leontiev), e parte do pressuposto de que o ser humano se constitui

nas relações sociais e históricas estabelecidas com o mundo. O desenvolvimento psíquico, portanto, é resultado da mediação social, e tem a cultura como mediador central entre o indivíduo e o meio.

Uma revisão bibliográfica sobre os temas o utilitarismo e o pragmatismo no processo de alfabetização de crianças com o gerenciamento da Gestão por Resultados através das avaliações externas padronizando o ensino e aprendizagem indica que este processo se orienta por uma via contrária ao que defende a teoria histórico-cultural para o desenvolvimento humano.

Saviani (2021, p. 47) observa que “O utilitarismo pedagógico ignora o papel histórico da escola como espaço de formação humana e reduz o ensino à mera preparação para o mercado de trabalho”. Enquanto o utilitarismo defende a adaptação do indivíduo à ordem social vigente, Vigotski propõe a transformação dessa ordem pela mediação cultural e pela consciência crítica. Para estruturar essa discussão foi realizada uma pesquisa na internet utilizando palavras-chave para identificar artigos que tratam sobre o tema. Nessa busca foram selecionados os autores Silva (2023), Ferraro (2002), Duarte (2001), Rego (1995), Soares (2012), Saviani (2021) e Tonet (2014). Além disso, fez parte desse levantamento a nota técnica sobre o impacto da pandemia na alfabetização de crianças e a legislação de 1827 que criou as escolas de primeiras letras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA / REVISÃO DE LITERATURA

A fundamentação teórica ampara-se no material reunido que discute a temática em estudo e abordam os conceitos sobre o utilitarismo, o pragmatismo na alfabetização, as avaliações externas e a teoria histórico-cultural, algo que oportuniza conhecer o real e a proposta contra-hegemônica para uma formação emancipadora em que o desenvolvimento humano é precípuo para a construção de uma sociedade que intervém na história e respeita o trajeto de cada ciclo que contribuiu para o avanço das discussões no contexto educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É salutar destacar que estamos sob a égide de um sistema político neoliberal, globalizado e que mantém o foco na expansão da propriedade privada, na liberalização

dos mercados e na redução da intervenção estatal na economia. Dentre os seus objetivos figuram privatizações, desregulamentação, livre comércio e austeridade fiscal, com fins de aumentar o papel do setor privado e promover o livre mercado como regulador das relações sociais e econômicas.

A década de 1990 marcou o aprofundamento do neoliberalismo nas políticas públicas brasileiras, influenciando diretamente o campo educacional. Sob a orientação de organismos internacionais — como o Banco Mundial, o FMI e a UNESCO —, o Brasil passou a adotar uma lógica de ajuste estrutural e racionalização dos gastos públicos, com foco em eficiência, produtividade e gestão por resultados. Essas transformações ocorreram no contexto da reforma do Estado conduzida pelo então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que introduziu o conceito de administração gerencial, voltada para a eficiência e o controle de desempenho. No campo educacional, essa orientação resultou na implementação de políticas de avaliação em larga escala, como o SAEB e no estado do Ceará o SPAECE, e a adoção de metas e indicadores de qualidade, características centrais da gestão por resultados (Bresser-Pereira, 1998).

O foco neoliberal pode se manifestar na introdução de políticas que visam a competição no sistema educacional, em detrimento de objetivos sociais e de bem-estar. As constantes mudanças que ocorrem no mercado objetivam a produtividade para atender a demanda comercial, de tal modo que a formação do ser para responder a essa realidade contraria os propósitos da formação histórico-cultural. Estes, por sua vez, visam formar cidadãos críticos e uma sociedade democrática que valorize a pluralidade cultural do país e prioriza o conhecimento construído pela humanidade. Dessa forma Silva (1999, p. 35) salienta que,

As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. É essencialmente através dessa reprodução, cultural, por sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo processo de reprodução social.

A atual realidade das políticas educacionais preceituadas pelas organizações multilaterais como a OCDE e Banco Mundial, por meio do seu poder econômico, é efetiva na condução das políticas sociais como forma de manter o controle social a serviço dos interesses do mercado. Com a expansão do mercado internacional, a ascensão das

políticas neoliberais, um país em desenvolvimento como o Brasil passa por uma reestruturação no Estado, com isso a educação se torna uma política de submissão ao imperialismo do mercado em que as parcerias com o setor privado, a gestão nos modos empresariais, o monitoramento dos resultados, são ações que convergem para um produto final capaz de manter a lógica de mercado.

Nessa movimentação histórica o ciclo vai exigindo mudanças e o setor educacional é um dos componentes que ao fazer parte da estrutura social com políticas que tratam sobre a formação do ser. Isto contribui para a manutenção do *status quo* e torna-se um campo importante para implantar ações voltadas à padronização de acordo com as transformações sociais sem conflitar a classe burguesa. De acordo com Saviani (2008), tais reformas inserem a educação no marco da racionalidade neoliberal, que subordina o direito à educação à lógica do mercado, reduzindo-a à formação de capital humano.

Essa perspectiva desloca o papel do Estado de garantidor do direito social para regulador e avaliador de resultados, o que promove a mercantilização da educação e a privatização de responsabilidades. Assegurar os interesses da elite econômica através de políticas educacionais que alcance a população em um quantitativo abrangente, ou seja, a classe trabalhadora passa a ter acesso a uma formação para a qualificação que esteja apta a atender o mercado de trabalho. Uma educação que prepara operários para servir ao mercado.

Do ponto de vista educacional, a teoria histórico-cultural implica em compreender o ensino como processo intencional de mediação da cultura humana. A escola tem a função de promover o acesso do aluno(a) às formas mais desenvolvidas de conhecimento, de modo que a aprendizagem escolar impulse o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Leontiev, 1978). De modo semelhante a essa perspectiva, Saviani (2021, p.39) afirma que “a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A teoria histórico-cultural, inspirada em Vigotski, utiliza esses pilares para analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como a atenção, memória e pensamento), que se desenvolvem através da mediação de ferramentas culturais e da interação social.

Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural se articulam como referências críticas ao permitir compreender a educação como prática social transformadora. De acordo com a teoria de Marx (2011, p.49) “não é a consciência

que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência, e não o contrário”, isto é, a vida concreta, as condições materiais de existência e as relações sociais de produção – é que molda a consciência e as ideias. A consciência é, portanto, um reflexo das condições materiais em que os indivíduos vivem.

O entendimento é o de que o conhecimento não é neutro nem descolado das condições materiais de produção, ou seja, ele expressa as contradições da sociedade e pode ser instrumento de emancipação ou de reprodução, dependendo do projeto pedagógico e político em curso. Essa compreensão foi determinante para Vigotski, que destaca que as relações sociais são mediadas por instrumentos e signos, especialmente a linguagem. Além disso, ele assevera que a aprendizagem é um processo mediado e social e que se expressa na noção de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em que a interação com o outro possibilita a internalização de funções psíquicas superiores.

Segundo Vigotski (2001), com base epistemológica na teoria do Materialismo Histórico Dialético, concebido por Marx e Engels, a realidade pode ser compreendida como um processo dinâmico, contraditório e em permanente transformação. A consciência é um produto histórico que se transforma na medida em que o sujeito participa da cultura e das práticas sociais. Compreender o ser como ativo, criador e transformador do mundo, ou seja, o conhecimento sendo um reflexo da realidade objetiva, condicionado pelas contradições sociais e pela atividade humana.

O estudioso fundamenta sua teoria na dialética entre o social e o individual, entre o biológico e o cultural, entre o material e o simbólico. Portanto, essa abordagem permite analisar como as políticas públicas, as práticas pedagógicas, as mediações escolares expressam contradições entre a lógica do capital e a formação humana integral. Assim, ao articular a teoria histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético busca-se compreender os fenômenos a partir de suas determinações históricas, sociais e ideológicas, com vistas a identificar possibilidades de superação.

Nessa perspectiva nos reportaremos sobre o processo de alfabetização no Brasil, que está na base da movimentação para mudanças iniciais na educação. A partir dos dados obtidos do primeiro censo de 1872 a 2000 que mostra a situação do nível de formação dos brasileiros, convém apresentar um quadro situacional do analfabetismo de acordo com a tabela 1 elaborada por Ferraro (2002, p. 34):

Tabela 1 - Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, segundo os censos demográficos. Brasil, 1872 a 2000

| Ano do Censo | População | | |
|---------------------------------|-------------|------------------|------|
| | Total | Não alfabetizada | |
| | | Nº | % |
| a) População de 5 anos e mais | | | |
| 1872 | 8.854.774 | 7.290.293 | 82,3 |
| 1890 | 12.212.125 | 10.091.566 | 82,6 |
| 1920 | 26.042.442 | 18.549.085 | 71,2 |
| 1940 | 34.796.665 | 21.295.490 | 61,2 |
| 1950 | 43.573.517 | 24.907.696 | 57,2 |
| 1960 | 58.997.981 | 27.578.971 | 46,7 |
| 1970 | 79.327.231 | 30.718.597 | 38,7 |
| 1980 | 102.579.006 | 32.731.347 | 31,9 |
| 1991 | 130.283.402 | 31.580.488 | 24,2 |
| 2000 | 153.423.442 | 25.665.393 | 16,7 |
| b) População de 10 anos ou mais | | | |
| 1940 | 29.037.849 | 16.452.832 | 56,7 |
| 1950 | 36.557.990 | 18.812.419 | 51,5 |
| 1960 | 48.839.558 | 19.378.801 | 39,7 |
| 1970 | 65.867.723 | 21.638.913 | 32,9 |
| 1980 | 87.805.265 | 22.393.295 | 25,5 |
| 1991 | 112.860.254 | 21.330.966 | 18,9 |
| 2000 | 136.881.115 | 17.552.762 | 12,8 |
| c) População de 15 anos ou mais | | | |
| 1920 | 17.557.282 | 11.401.715 | 64,9 |
| 1940 | 23.709.769 | 13.242.172 | 55,9 |
| 1950 | 30.249.423 | 15.272.632 | 50,5 |
| 1960 | 40.278.602 | 15.964.852 | 39,6 |
| 1970 | 54.008.604 | 18.146.977 | 33,6 |
| 1980 | 73.542.003 | 18.716.847 | 25,5 |
| 1991 | 95.810.615 | 18.587.446 | 19,4 |
| 2000 | 119.533.048 | 16.294.889 | 13,6 |

Fontes: Ferraro (2002, p. 34)⁵.

De acordo com o primeiro censo de 1872 observamos um percentual alto da população analfabeta. Quando averiguamos o censo de 1940 percebe-se que no

⁵ Para 1872, 1890 e 1920, ver: Brasil, Recenseamento Geral do Brasil 1920, v. IV, 4ª parte - População, e IBGE, Censo 1940, os quais reproduzem os dados dos censos anteriores. Para os demais censos, ver: IBGE, Censo demográfico, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000. O Censo de 1900 não foi considerado em razão das distorções sobre o analfabetismo resultantes do subrecenseamento de extensas áreas rurais em alguns estados. Sobre isto ver: Brasil, Recenseamento Geral 1920, e Ferrari (1985).

levantamento dos dados já ocorre uma modificação, quando é registrado o percentual de analfabetos a partir de 10 anos e mais. O censo de 1920 já recenseia a população a partir de 15 anos e mais. Ou seja, já não faz parte do grupo que teve início em 1872. Diante do exposto verificamos que a partir de 1940 temos um percentual de 61,2% de crianças de 5 até 9 anos analfabetas, ou seja sem acesso ao processo de alfabetização.

É importante ressaltar que o primeiro censo não tinha como meta um levantamento para implantar políticas públicas para o atendimento à população com serviços necessários a qualidade de vida do cidadão. O objetivo foi se apropriar de informações para que o país pudesse responder, diante de qualquer averiguação, sobre a realidade estatística da nação já que se encontrava em um período do século XIX em que a ciência se despontava no cenário mundial (Agência Senado, 2022).

O objetivo de mostrar essa tabela é refletir sobre esse período histórico, ressaltando que a lei de 15 de outubro de 1827 criava as escolas de primeiras letras que já trazia como proposta curricular ler, escrever e as quatro operações (Brasil, 1827). Uma proposta elementar que ao observar a tabela verificamos que ao implantar essas escolas não havia garantia do acesso de todos.

Como o ciclo histórico em movimento, com mudanças a nível mundial, isto demanda ações capazes de atender a essa nova demanda de mercado que busca mão de obra mais qualificada, além da promoção de políticas educacionais que promovam a participação do ser no campo do trabalho. E o processo de alfabetização é o foco inicial para se resolver na área educacional.

E desse modo presenciamos o movimento "Educação para Todos" que resultou da Conferência de Jomtien (1990), que estabelecia um compromisso global pela educação básica, buscando a universalização do acesso, o combate ao analfabetismo e a garantia de uma educação de qualidade e equitativa. As ações vão acontecendo para garantir o acesso à escola com mudanças que assegurem a participação de todas as crianças em idade escolar para serem alfabetizadas. Com isso, a lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 estabelece que o ensino fundamental terá início a partir da idade de 6 anos, iniciando o processo de alfabetização que tem como meta o ato de ler, escrever e contar. Para implementar e garantir o avanço de crianças alfabetizadas as políticas educacionais definidas desenvolvem programas para a alfabetização com o auxílio de plataformas, avaliações externas censitárias anuais e bimestrais para monitorar o ensino e aprendizagem.

Assim a Gestão por Resultados determina padrões na proposta curricular que é elementar por considerar as matrizes de referências o ponto central para o ensino e aprendizagem. Definindo o mínimo para a formação, Silva et al. (2023, p. 59) adverte que:

Com o estreitamento curricular, as crianças são privadas de desenvolverem os conceitos científicos e suas funções psicológicas mais complexas, uma vez que estas se ampliam mediante ao acesso dos indivíduos à cultura acumulada historicamente. Ademais, o modelo de organização pedagógica que se implementa, por conta dessas políticas, incide para o não aprendizado, visto que os conteúdos das avaliações são ministrados como um treinamento de questões semelhantes com o mesmo enunciado – correspondentes à competência e habilidade – sendo modificado apenas o texto, frases ou palavras que compõem a questão.

Com essa organização pedagógica para o treinamento, o professor tem como base uma formação em serviço com o formato de treinamento, ou seja, o ensino é pragmático, distribuído em aulas com foco em ações que viabilizem o treino e a preparação dos alunos(as) para as avaliações que gerenciam o trabalho do professor e a aprendizagem da criança. Isto é, a formação para o desenvolvimento humano não considera o conhecimento acumulado pela humanidade. Nesse sentido Arroyo (2013, p. 345), considera que “A ausência da cultura no território nobre do conhecimento científico representa uma tentativa de manter ausente as marcas culturais, valorativas que estão presentes em toda produção do conhecimento e das ciências”. Essa omissão contribui para o cenário político social do neoliberalismo.

Hoje a alfabetização foca suas ações nas disciplinas de português e matemática e na gestão de resultados como fator norteador para designar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido Soares (2012, p. 47), anuncia que [...] “pragmático produz o rebaixamento cultural da individualidade exposta à atividade educativa sob suas premissas praticistas e de resultados”. Se a escola não promove o conhecimento verdadeiro da cultura histórica, intervir para transformar não será a realidade.

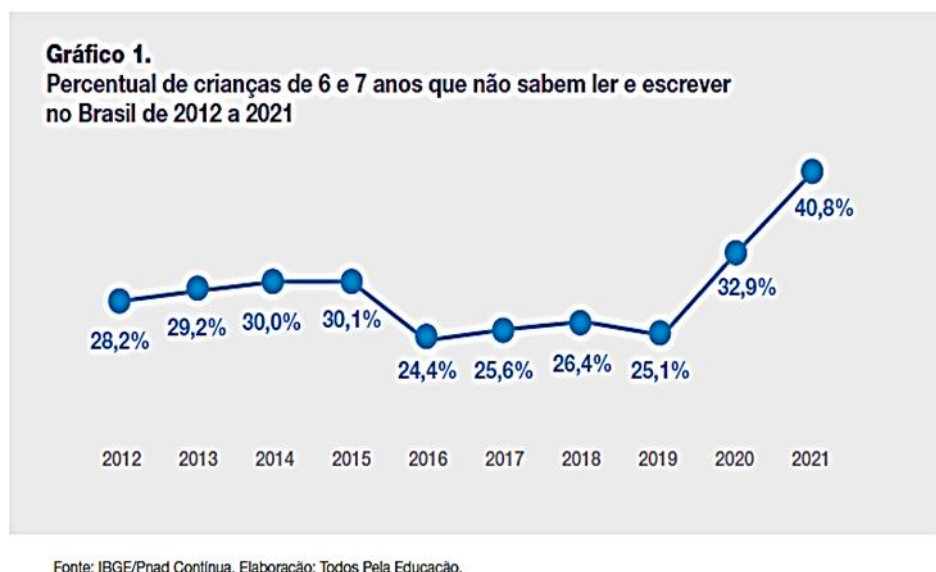
Juntamente com esse pragmatismo para resultados no processo de alfabetização, e de modo concomitante, surge o utilitarismo que de acordo com os filósofos Jeremy Bentham e John Stuart Mill é uma teoria ética, política e social, que também é uma forma de maximizar a felicidade em um número maior de pessoas. Ou seja, isto permite relacionar o utilitarismo à alfabetização como consequência de uma ação quando se defende os melhores resultados para o bem-estar de um número maior de pessoas (Mendes, 2025). Diante do exposto, emergem duas indagações: o que é considerado bem-

estar e felicidade do outro? Em um ideal que considera que todas as crianças devem ser alfabetizadas com o básico, que inclui ler, escrever e contar, o sistema está realmente garantindo o melhor para a população?

Isso é uma consequência da política neoliberal de controle e padrão articulada para ofertar o mínimo de maneira fragmentada, e sem a devida valorização da história cultural do aluno. Nesse caso, apenas considerando que ele(a) aprendeu o básico proposto pela alfabetização, definido pelas políticas educacionais, o sistema já estaria garantindo uma trajetória acadêmica de sucesso. O utilitarismo, nessa perspectiva, não interage com o conhecimento acumulado pela humanidade.

De acordo com Arroyo (2013, p. 344) “Os currículos têm sido pouco sensíveis ao reconhecimento dos educadores e dos educandos como sujeitos de cultura e de memória”. Sem essa sensibilidade de valorização o professor é formado em serviço somente nas disciplinas de português e matemática, em consequência da não valorização dos outros componentes que trabalham com outras dimensões para a formação do ser.

Diante de todo o histórico reportado nessa análise, e a partir do primeiro censo, observa-se que o grau de instrução da população brasileira em relação ao analfabetismo é uma política do sistema capitalista que não conseguiu erradicar. Continua sendo um dos eixos desafiadores ao longo da história educacional a eliminação do analfabetismo em crianças com idade escolar com 6 e 7 anos. Observe-se que com a pandemia da COVID aumentou o percentual de alunos analfabetos:



Podemos observar esse acréscimo com a nota técnica divulgada por Todos pela Educação sobre os impactos da pandemia na alfabetização de crianças. De acordo com o gráfico, de 2012 a 2020, o primeiro ano de pandemia, houve acréscimo no quantitativo de crianças não alfabetizadas de 4,7% pontos percentuais. É observável que de 2012 a 2021 os pontos percentuais são maiores, registrando 12,6%. Outra situação verificada é o ponto percentual de 7,9% entre os anos 2020 e 2021, maior que o percurso de 2012 a 2020.

Nesse processo Tonet (2014, p. 13), salienta que:

A educação é condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano. Por isso eles precisam se apropriar do patrimônio – material e intelectual/cultural – acumulado em cada momento pela humanidade, contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção desse mesmo patrimônio. A forma e a medida em que este processo de apropriação/efetivação se derem nos permitirão aferir o estágio concreto em que se encontra o ser social.

A forma de organização e participação da sociedade mostra a forma como a classe dominante mantém o controle a partir da negação ao ser de se apropriar da história da humanidade. E, de acordo com a história, o primeiro projeto de padronização no Brasil ocorreu com a chegada de europeus vindos de Portugal que trabalharam para acabar com o dialeto vigente entre os povos aqui existentes.

A linguagem é a identidade de uma etnia, ou seja, é parte de sua herança cultural. A interação dialógica amplia os conhecimentos, pois na troca de experiências contempla-se o que foi construído pela ancestralidade. Na perspectiva conhecer a trajetória histórico cultural é essencial valorizar o passado, fortalecer o presente e apostar na construção de um futuro coerente e que possibilite a humanidade entender os conflitos e contradições ainda atuais no percurso. Sobre isto, Duarte (2001, p. 27), acrescenta que

De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. Todas essas contradições acabam se refletindo na educação escolar.

Ao manter o controle da maioria da população que se encontra na pirâmide social no andar de baixo, o sistema capitalista dá mostras de que segue investindo em um modelo de política social aparente que não oportuniza ao ser um desenvolvimento

humano, pois ao mesmo tempo que não propõe avanços, assegura que a classe dominante controle as políticas sociais ofertadas a massa popular, o que perpetua o velho sistema capitalista. Assim, à classe trabalhadora é assegurado apenas o mínimo para a sua sobrevivência, de modo que siga o projeto de produção de mão de obra apta ao mercado de trabalho para assegurar a permanência no mercado financeiro.

É nesse cenário que as políticas educacionais para alfabetização estão inseridas. Um acesso que deveria ser para todos, mas que segue padrões controladores que garantem ao ser não se apropriar de sua história cultural, material e intelectual. O analfabetismo é ainda uma realidade em crianças com 6 e 7 anos, como mostrou o IBGE/Pnad de 2012 a 2021 na página 07, e a sua erradicação é uma dívida do Brasil com a sua população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo traz em sua introdução a política implantada pelo sistema capitalista que mantém uma política educacional controladora através de um padrão que não cause conflitos a classe dominante e que o mercado seja privilegiado com trabalhadores que sejam produtivos, eficientes e eficazes naquilo que faz. Portanto, essa abordagem permite analisar como as políticas públicas, as práticas pedagógicas, as mediações escolares expressam contradições entre a lógica do capital e a formação humana integral.

É notória a dívida histórica do país em relação ao analfabetismo, com base em dados mostrados através do censo a partir de 1872 e a sua não erradicação mesmo havendo mudanças de acordo com os ciclos históricos. Diante de um quantitativo vergonhoso, o Brasil precisa modificar esse quadro, uma vez que mesmo diante de algumas alterações implementadas, ainda não há garantia de que as crianças em idade escolar serão alfabetizadas.

Para reverter esse quadro as políticas educacionais passam por mudanças que tem como modelo as ações implantadas na Europa e em outros países, muitas vezes já fadadas ao fracasso, como relata Ravitch (2011), em seu livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*.

É nessa perspectiva que a política educacional para alfabetização acontece: um processo de gestão de resultados que padroniza o ensino e aprendizagem de maneira que o ser não tenha acesso ao conhecimento histórico acumulado pela humanidade. Isto também contribui para que o professor seja um profissional meramente executor de um pragmatismo e utilitarismo, de forma que as crianças têm acesso apenas ao básico, que é ler, escrever e contar.

Esperamos que esta produção se some a outras tantas que também utilizam o instrumento da escrita científica como um meio de mostrar que é necessário lutar contra o modelo de sociedade projetada pela classe dominante a partir das políticas educacionais. Logo, ao articular a teoria histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético é possível compreender que o materialismo histórico-dialético oferece uma análise da sociedade e de suas transformações a partir das condições materiais e contradições sociais. Esta teoria aplica esses princípios ao desenvolvimento psicológico, por entender que as funções psíquicas superiores são construídas através da interação social, do uso de ferramentas culturais e do trabalho, em um movimento contínuo e transformador. Além disso, também busca entender os fenômenos a partir de suas determinações históricas, sociais e ideológicas, com vistas a identificar possibilidades de superação.

É importante ressaltar que essa análise não finaliza aqui, uma vez que ela se propõe a aprofundar a filosofia do utilitarismo vinculada à economia e à educação, além de seguir na expectativa de buscar soluções para os questionamentos que ainda ecoam em nossa mente: como o professor trabalha as outras dimensões que não são contempladas em sua formação em serviço? É possível erradicar o analfabetismo com uma política neoliberal? As respostas, certamente servirão de combustível para dar suporte uma outra produção.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 5ª edição.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Dr. Luiz Bezerra. AS INFLUÊNCIAS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 10, n. 1, 2014. DOI: 10.5216/rir.v1i16.29044. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 30 outubro de 2025.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1827. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim..-15-10-1827.htm Acesso: 13 fev. 2025.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: MARE, 1998. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

DUARTE, Newton. **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e a P. 13) mpl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

EDUCAÇÃO, Todos Pela. Nota técnica. **Impactos da pandemia na alfabetização de crianças**. Site: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-nao-alfabetizadas/> Acesso: 27/08/2025.

FERRARO, ALCEU RAVANELLO. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**. vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 1989.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa.Horizonte,1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo,2011.

MENDES, Rafael Pereira da Silva. "Utilitarismo"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/filosofia/utilitarismo.htm>. Acesso em 26 de agosto de 2025.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. –

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica.25. ed. Campinas: Autores Associados,2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2021

Senado, Agência. **1º Censo do Brasil, feito há 150 anos, contou 1,5 milhão de escravizados**. Ricardo Westin. Publicado em 5/8/2022 Site: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/1o-censo-do-brasil-feito-ha-150-anos-contou-1-5-milhao-de-escravizados>. Acesso: 26/08/2025

SILVA, Sirneto Vicente. PEIXOTO, Francisca Valéria de Sales. RABELO, Josefa Jackline. CARMO, Francisca Maurilene do. As políticas de avaliação educacional para crianças em processo de alfabetização: uma análise crítica á luz da teoria histórico-cultural. **Revista Imagens da Educação**, v. 13, n. 4, p. 42-62, out./dez. 2023. ISSN 2179-8427

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, José Rômulo. Educação e indivíduo pragmático na crise capitalista contemporânea. **Revista Dialectus**. Ano 1. n. 1. Julho-Dezembro 2012. p. 38-52.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O DESENHO E A BRINCADEIRA: ELEMENTOS CONTRIBUTIVOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA SIMBÓLICA NA CRIANÇA

Jandira Augusta Guimarães

Professora efetiva da educação básica na rede pública municipal de Limoeiro do Norte, graduada em Pedagogia, Bacharel em Serviço Social e mestranda em Educação e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). E-mail: jandira.guimaraes@aluno.uece.br

Joana Andréia da Silva

Professora efetiva da educação básica da rede pública municipal de Limoeiro do Norte, graduada em Pedagogia com pós-graduação em Docência em Educação Infantil e em Psicopedagogia, mestranda em Educação e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). Email: joana.andreia@aluno.uece.br

Sirneto Vicente da Silva

Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). E-mail: sirneto.silva@uece.br

RESUMO

O desenho e a brincadeira, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, são considerados fulcrais como atividades essenciais para promover o desenvolvimento dos processos psíquicos infantis. Nesse contexto, levando em conta que o brincar e o desenhar são etapas preparatórias para o desenvolvimento da escrita, buscamos compreender como essas atividades desempenham esse papel já na pré-história da escrita. O objetivo deste estudo é investigar o papel do desenho e da brincadeira no desenvolvimento da leitura e da escrita na

criança. As discussões são oriundas dos encontros do Grupo de Estudos Alfabetização de Crianças Formação de professor e Psicologia Histórico-Cultural-Gealforphcultural (UECE). O método de análise se baseia no materialismo-histórico dialético, com ênfase na totalidade social e faz uso da técnica de pesquisa bibliográfica. Para nosso estudo abordamos Martins (2013), Martins; Marsiglia (2015), Vigotski; Luria; Leontiev (2019), Vigotski (1991;1994; 2018; 2021), Tshako (2016). Compreendendo que o desenvolvimento da linguagem (falada e escrita) só é possível por meio da cultura, concluímos que o brincar e o desenhar não é algo natural ou espontâneo na criança, mas sim algo que precisa ser desenvolvido. Dependendo das condições objetivas, que são históricas e culturais, caso as crianças sejam privadas dessas condições, dificilmente desenvolverão a plena imaginação e, portanto, a capacidade simbólica da escrita.

Palavras-chave: Pré-história. Desenho. Brincadeira. Escrita. Criança.

ABSTRACT

Drawing and play, from the perspective of historical-cultural psychology, are considered crucial activities for promoting the development of children's psychological processes. In this context, considering that playing and drawing are preparatory stages for the development of writing, we aim to comprehend how these activities play this role in the prehistory of writing. The objective of this study is to investigate the role of drawing and play in the development of reading and writing in children. The discussions arose from meetings of the Study Group Children's Literacy, Teacher Training, and Historical-Cultural Psychology - Gealforphcultural (UECE). The method of analysis is based on dialectical historical materialism, focused on social totality, and it employs bibliographic research techniques. For our study, we rely on Martins (2013), Martins; Marsiglia (2015), Vigotski; Luria; Leontiev (2019), Vigotski (1991;1994; 2018; 2021), Tshako (2016). By understanding that the development of language (both spoken and written) is only possible through culture, we conclude that play and drawing are not natural or spontaneous in children, but rather activities that must be developed. Depending on objective conditions, which are historical and cultural, if children are deprived of these conditions, they will hardly develop full imagination and, therefore, the symbolic capacity of writing.

Keywords: Prehistory. Drawing. Play. Writing. Children.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão sobre o desenho e a brincadeira, como elementos que contribuem para o desenvolvimento da escrita na criança, ancorada na

teoria da psicologia histórico-cultural. O objetivo desse estudo é investigar o papel do desenho e da brincadeira no desenvolvimento da leitura e da escrita na criança.

As discussões aqui abordadas são oriundas dos debates/discussões realizados nos encontros do Grupo de Estudos Alfabetização de Crianças Formação de Professores e Psicologia Histórico-Cultural (GEALFAFORPHCULTURAL), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), em Limoeiro do Norte.

Compreender essa dimensão do desenvolvimento humano sob a ótica da psicologia histórico-cultural, fundamentada no materialismo histórico-dialético embasa os estudos nessa pesquisa. Consideramos, ao final, contribuir para a educação escolar, especialmente a educação infantil, através de proposições que integrem o desenho e a brincadeira ao processo educativo.

METODOLOGIA

O método de análise se baseia no materialismo-histórico dialético de Marx e seus apoiadores: Vigotski, Luria e Leontiev (2019). Sobre o método, Paulo Netto (2011), ressalta:

O método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal a essência do objeto que investigou (Paulo Netto, 2011, p. 22).

Trata-se de entender a materialidade histórica por meio da aparência e da essência. Na concepção do marxismo, a aparência é entendida como a manifestação imediata e superficial do objeto, enquanto a essência se refere à sua estrutura interna, às suas conexões e determinações mais profundas. O método induz uma reflexão acerca da realidade. Portanto, o objetivo é compreender a relação dialética entre sociedade e educação.

A técnica utilizada é a pesquisa bibliográfica, que enfatiza as relações entre pré-história e a cultura, além de detalhar a totalidade social. No pensamento de Gil (2008, p. 50): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído

principalmente de livros e artigos científicos”. Os principais autores que fundamentaram nossa pesquisa foram: Vigotski, Luria, Leontiev, especificamente Luria, com seus testes sobre o desenvolvimento da escrita na criança e Martins e Marsiglia (2015), trazendo proposições para o desenvolvimento da escrita na criança.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA / REVISÃO DE LITERATURA

Para nosso estudo abordamos Martins (2013), Martins; Marsiglia (2015), Vigotski; Luria; Leontiev (2019), Vigotski (1991; 1994; 2018; 2021), Tsuhako (2016). A fundamentação teórica apoia-se em estudos que abordam a relação entre o desenho e brincadeira antes do surgimento da escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seção de resultados e discussões está organizada em três subtópicos. O primeiro, trata sobre *A pré-história da escrita na criança*, e discute aspectos importantes, entre os quais destacamos o processo intuitivo, a função mnemônica, a fase pictográfica e os signos.

O segundo, intitulado *O papel do desenho na pré-história da escrita na criança*, discorre sobre a relevância do desenho como uma etapa fundamental para o desenvolvimento da criança. São destacados aspectos, como: primeira infância, linguagem oral, rabiscos, percepções, memórias e proposições.

Já no terceiro item: *O papel da brincadeira na pré-história da escrita na criança*, aponta a brincadeira como uma atividade objetiva, precisamente humana. São abordados elementos como a criança na idade pré-escolar, o processo psicológico, a brincadeira no processo pedagógico, a linguagem, os jogos, as histórias e as interações sociais e culturais.

A pré-história da escrita na criança

Você já teve as paredes de sua casa rabiscada por alguma criança?

Essa situação é parte de um longo processo de desenvolvimento da escrita na criança, iniciado antes mesmo do período em que esta entra na escola e o professor a

ensina a formar letras. Esse período é chamado por Luria (2019) de pré-história da escrita.

Luria (2019) assim define a pré-história da escrita na criança, como sendo aquele período que

Durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita (Luria, 2019, p. 143-144).

De acordo com o autor, é nesse período que se encontra a origem da escrita inicial do desenvolvimento infantil, uma vez que, antes mesmo da entrada da criança na escola, ela tem adquirido culturalmente um certo número de técnicas primitivas semelhantes ao que chamamos de *escrita*.

Para o autor, na fase da pré-história da fala escrita, a criança não escreve para lembrar algo, ou seja, a escrita não possui função mnemônica. A criança, nessa fase, não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória. Luria (2019) afirma que o ato de escrever é puramente intuitivo, a criança só está interessada em imitar o adulto. Escrever não é um meio de recordar, para representar algum significado.

Faz-se necessário entender como surgem os primeiros escritos da criança. Segundo Vigotski (2021, p. 115), “o primeiro desenho emerge do gesto da mão armada com um lápis e faz com que a imagem signifique, autonomamente algum objeto”. Na interpretação da criança, traços já desenhados recebem um nome correspondente.

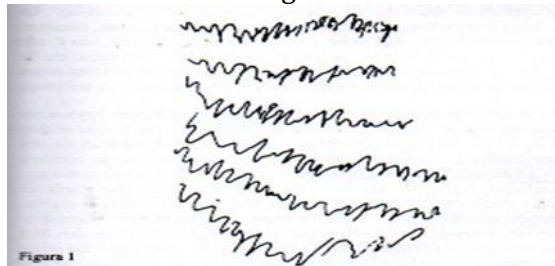
Segundo Luria (2019), o desenvolvimento da escrita na criança se assemelha ao desenvolvimento da escrita na história da civilização. Durante esse processo longo e não linear, a criança passa por alguns estágios. O primeiro é a fase dos **rabiscos não diferenciados**, onde ela escreve traços indistintos. O ato de escrever é puramente intuitivo.

Para ilustrar abaixo o caso da pequena Vova, conforme Luria (2019):

Vova (cinco anos de idade) que se achava pela primeira vez em nosso laboratório, em resposta a solicitação para que lembrasse e escrevesse a sentença “os ratos têm rabos compridos”, imediatamente pegou um lápis e “escreveu” inúmeros rabiscos no papel. Quando o experimentador lhe perguntou o que eram os rabiscos, ele disse com muita confiança: “É assim que você escreve (Luria, 2019, p. 149).

Vejamos como ficou seu registro:

Fig.1



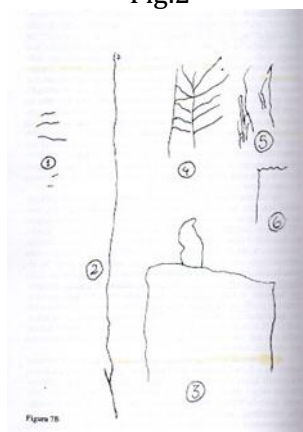
Fonte: Luria (2019, p.149)

No caso acima como o escrever não mantinha relação com a ideia invocada pela frase escrita, não era, portanto, instrumental ou funcionalmente relacionado com o conteúdo a ser escrito. Por isso, essa fase é também chamada pré-instrumental ou pré-escrita.

O segundo estágio é o da a escrita do **signo diferenciado**. Ainda não são letras, mas a criança faz uso de mecanismos primitivos ainda não organizados e não conscientes, como é o caso do uso da escrita rítmica reprodutiva, escrevendo traços pequenos para palavras e traços grandes para sentenças. Esse recurso a possibilita identificar seus escritos.

Vejamos abaixo o exemplo de Brina Z. (cinco anos de idade):

Fig.2



Fonte: Luria (2019, p. 172)

Após algumas sessões, Brina Z. havia descoberto o uso instrumental da escrita, havia, nesse caso, inventado um signo. O processo de recordação passou a ser mediado pela “escrita”, percebeu a função mnemônica da escrita. Isso aconteceu devido a dois

fatores: a intervenção do fator *quantidade* na tarefa e a insistência do pesquisador para que ela tomasse nota, de maneira que pudesse entender o que escrevera. Vemos aqui o limiar da escrita pictográfica.

Depois vem a **fase pictográfica**. Nessa fase, quando a criança inicia desenhando objetos. Mais adiante, ela descobre, através de intervenções do adulto, que é possível desenhar o que fala. O desenho se torna uma escrita pictográfica. Sobre a diferença entre o desenho e a escrita pictográfica, Luria (2019) afirma que:

Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra (Luria, 2019, p. 176).

O desenho, segundo o autor, é brincadeira, um processo autocontido. Enquanto a escrita pictográfica se refere ao uso da escrita como um estratagema, uma forma de se fazer o registro.

Segundo Luria (2019), duas tendências são características da escrita pictográfica de uma criança em um estágio mais avançado. São elas: o objeto a ser retratado, que pode ser substituído por uma parte dele ou por seus contornos. Sobre o expediente a parte pelo todo, é possível observar no experimento de Shura N. (7 anos e meio) que envolvia a anotação de um número:

Shura N., sete anos e meio, foi instruída a escrever a sentença que apresentamos anteriormente: “Há 1000 estrelas no céu”. Primeiramente desenhou uma linha horizontal (“o céu”); em seguida desenhou cuidadosamente duas estrelas e parou. O pesquisador: “Quantas mais você tem de desenhar?” Ela: “Apenas duas. Eu me lembrarei que há 1000”. (Luria, 2019, p. 179)

Para o autor, uma criança que age assim está num grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração que é preciso para que a criança possa retratar todo um grupo por uma de suas características. Nesse caso, a criança se encontra no limite da escrita simbólica.

Por fim, a criança chega **na escrita com signos**. Nesse estágio, ela precisa do conhecimento das letras, inicia o processo de leitura, aprende que as letras registram algum conteúdo. Posteriormente, vem a alfabetização, que envolve a assimilação dos mecanismos de escrita simbólica, culturalmente elaborada, e o uso de meios simbólicos

para exemplificar e apressar o ato de recordar. Aqui chega ao fim o ensaio de Luria sobre a pré-história da escrita, período primitivo da capacidade de ler e escrever da criança.

O desenvolvimento da escrita como uma função psicológica cultural depende das técnicas usadas e da substituição de uma técnica pela outra. Aqui o papel da educação escolar, através do professor e seu planejamento pedagógico, é preparar atividades com intencionalidade.

Como vimos, a criança percorre um longo caminho até ter acesso ao importante instrumento cultural que é a escrita. Vimos também que o desenho tem um importante papel que antecede a escrita através dos signos (letras).

Conforme Vigotski (2021), a fala escrita precisa ser ensinada a criança não de forma mecânica, de fora para dentro, mas como uma função social, percebendo que escrevemos para lembrar o que falamos. Inicialmente, o desenho faz esse papel. A seguir abordaremos como o desenho ajuda no desenvolvimento da escrita.

O papel do desenho na pré-história da escrita na criança

A criança na primeira infância, desenha, mas ainda não sabe o significado simbólico do desenho. Inicialmente, seus desenhos são de memória, ou seja, ao desenhar um objeto ou alguém a sua frente ela o faz sem olhar, desenha não o que vê, mas o que conhece. Para Vigotski (2021), o desenho da criança é uma fala gráfica peculiar, uma narração gráfica de algo, é antes uma fala do que mesmo uma imagem. O desenhar começa na criança somente quando a fala oral se tornou habitual. Dessa forma, o desenhar é uma forma gráfica que surge por meio da fala verbal. O que ainda não é a fala escrita, pois a criança desenha objetos e não palavras.

É somente “pela passagem do desenho das coisas para o desenho da palavra” (Vigotski, 2021, p. 127), que a criança desenvolverá a fala escrita. Isso nos revela a importância do desenho nesse processo. Destarte, o ensino da fala escrita consiste em organizar e preparar essa passagem. Lembrando que essa transição de um meio ao outro se trata de grandes saltos e rupturas e não um processo linear.

A partir de observações e análises do desenho da criança, Vigotski (2018) afirma que, de início, a criança desenha de memória e não de observação. Foi possível perceber que a criança, aos 3 ou 4 anos, desenha o que sabe sobre a coisa ou o que lhe parece essencial e não o que vê ou o que imagina. Nesse sentido, a criança desenha por aquilo que

sabe do objeto e não aquilo que vê. Por isso, nesse período, seus desenhos demonstram, às vezes, excessos, desenhando o que não vê e, outras vezes, oculta em seus desenhos o que é visível. Dessa forma, o desenho da criança, nesse estágio, é uma narração gráfica sobre o objeto representado.

Segundo esse autor, o desenvolvimento do desenho na criança passa por diversos e longos estágio até chegar no desenho de observação, que seria o último e superior estágio, onde o desenho representa o objeto real, estágio esse atingido por poucas crianças. Por isso, a necessidade de um trabalho que desenvolva, na idade escolar, a imaginação criativa através do desenho.

De acordo com Vigotski (2021), podemos afirmar que o desenho e a brincadeira são etapas preparatórias para o desenvolvimento da fala escrita na criança. Por isso, o profissional da educação infantil deve ter o conhecimento dessa fase para que, ao receber a criança, possa organizar atividades que garantam a passagem de um modo de fala escrita para outro, fazendo com que a criança supere os momentos críticos até chegar à descoberta de que desenhamos não apenas objetos, mas a fala. Nesse sentido, o gesto juntamente com os jogos de papéis sociais e o desenho, são meios para o desenvolvimento de símbolo na criança, fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita, ou seja, para o processo de alfabetização.

A criança desde muito cedo, mesmo ainda nos rabiscos, deve ser estimulada a expressar-se através do desenho. Ao entrar na escola ela precisa ser estimulada a escrever por meio do desenho, além de desenvolver a oralidade e outras funções psicológicas necessárias para o desenvolvimento da escrita.

Segundo Martins (2013), os processos de percepção, atenção, memória, linguagem oral, pensamento e sentimentos configuram o todo a partir do qual a linguagem escrita se edifica e, por isso mesmo, afirma que o êxito nessa aquisição não está no momento no qual se ensina a criança a escrever, mas está fortemente condicionada a fase chamada pré-história da linguagem escrita.

Por isso, antes mesmo de aprender a escrita com signos chamados de segunda ordem, as crianças precisam desenvolver os signos de primeira ordem que são a linguagem oral, o gesto, o desenho e a brincadeira ou os jogos de papéis sociais durante a educação infantil. Sob pena de sentirem dificuldades no processo de aquisição da língua escrita.

Segundo Tsuhako (2016), com a apropriação da linguagem do desenho, a criança, além de expressar seus conhecimentos e experiências, também terá, a partir das capacidades desenvolvidas por meio do desenho, as bases para outras áreas do conhecimento, como a linguagem escrita, possibilitando o desenvolvimento da consciência estética, da percepção, da sensibilidade e do próprio ser humano em sua totalidade.

A seguir, uma tabela com algumas proposições para o ensino com crianças, objetivando o desenvolvimento da língua escrita, ancorada em Martins e Marsiglia (2015):

Quadro 1 - Etapas da escrita/ proposições correspondentes

| ETAPA DA PRÉ-ESCRITA OU PRÉ-INSTRUMENTAL NA FASE DE 3 E 4 ANOS: | ETAPA GRÁFICA DIFERENCIADA (4 AOS 5 ANOS): |
|--|--|
| Leitura e reconto de história pelas crianças; | Trabalhar com contagem de objetos; |
| Desenvolver práticas através da contação de histórias e, ao final, pedir que ilustre personagens ou objetos que teriam na história; | Representação de quantidades; |
| Cantar com as crianças e convidar a repetir; | Organização de sequências lógicas; |
| Brincar e logo após desenhar a brincadeira e ser instigada a falar sobre seu rabisco e observar o desenho dos colegas; pedir que explique regras e sequências de brincadeiras; | Desenhar objetos concretos de diferentes formas ou registros pela quantidade; |
| Realizar brincadeiras de faz de conta imitando papéis sociais: médico, professor, etc. | Escrita de nomes próprios; nomes de objetos concretos. |
| Trabalhar todos os sentidos (o olhar, sentir, audição), aguçando a curiosidade; | Registro de diferentes naturezas (contagem, descrições...) e de diferentes gêneros (figuras, letras, números); |

| | |
|---|---|
| Desenhar em diferentes suportes, com posturas diferentes; | Análise das suas produções e reelaboração; sempre ampliando e desafiando; |
| Desenhar imitando um engenheiro, ou costureira; roupa, ponte; | |
| Sempre retornar ao trabalho da criança auxiliando-a para analisar sua produção e possibilitar uma reelaboração; | |

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

Os estágios da pré-história da escrita traduzem a passagem da escrita de uma atividade autocontida para um signo auxiliar da memória. De início, a criança realiza rabiscos no papel para escrever imitando o adulto. No primeiro estágio da pré-história da escrita, a fase pré-instrumental, a criança não tem consciência do significado funcional da escrita como um signo auxiliar.

Conforme Dangió e Martins (2018), como o desenvolvimento da escrita percorre um longo caminho e seu desenvolvimento ocorre por meio de um processo cultural, eis a importância do ensino: proporcionar sequências didáticas que instrumentalize as crianças até a escrita tornar-se automática, por meio da aprendizagem de técnicas e da função da escrita, libertando as crianças para uma melhor compreensão e criação. Nesse sentido, é fundamental ensinar as crianças a relação direta da escrita com o sentido que as sentenças trazem, desempenhando sua função mnemônica, além de ensinar os signos através de técnicas fonoarticulatórias e semântica dessa linguagem.

Por isso, são apresentadas na tabela acima sugestões práticas para a etapa pré-instrumental (3-4 anos) que desenvolvam a oralidade, a compreensão através de brincadeiras, como jogos de papéis, pois a criança, nesse período, transita entre as atividades guia: objeto-manipulatória e brincadeira de papéis sociais. É fundamental sempre avançar, proporcionando às crianças o acesso ao conhecimento novo. Na atividade de desenhar imitando alguns profissionais, é interessante poder unir a escrita a brincadeira de jogos de papéis.

Parafraseando uma passagem bíblica que diz “aquele a quem mais tem mais lhe será acrescentado e aquele que pouco tem até o que tem lhe será retirado”. (Mateus, 13, 12). Podemos afirmar que, nesse processo de desenvolvimento da escrita, quanto mais

acesso a criança tenha a formas de comunicação escrita, mais ela aprenderá a sua importância e sua função.

Na etapa gráfica diferenciada, onde a criança faz uso da escrita como instrumento funcional, pois seus rabiscos refletem um conteúdo partícula, e por isso mesmo, abre caminho para a escrita como expediente auxiliar, ou seja, ajuda a lembrar algo. Nessa fase, como vimos, fatores como cor, forma e número ajudam a avançar. Daí a importância de se trabalhar com contagem e sua representação, sequenciação e desenhar objetos concretos, explorando suas formas.

Conforme Dangió e Martins (2018), para avançar nesse processo de simbolização, a criança precisa compreender a representação de várias coisas com poucos símbolos, isto é, desenhar as partes no lugar do todo e, como vimos, isso exige um elevado grau de abstração e desenvolvimento cognitivo. Por isso, é importante trabalhar o desenho com intencionalidade e ir avançando até substituir uma técnica por outra, como no caso de representar palavras e frases concretas com desenho, até chegar à escrita de signos para representar palavras abstratas.

Como é o caso da atividade proposta nessa etapa, no quadro acima, onde a criança é motivada a escrever nomes próprios ou concretos como nomes de objetos: bola, boneca. Nessa ocasião, onde é possível representar com desenho. Depois, é desafiada a representar a escrita de sentimentos, como felicidade ou tristeza, onde ela precisará de outra forma de representação até sentir a necessidade do uso dos signos.

Nos detemos até a etapa que antecede a fase da escrita pictográfica com proposições que levam ao desenvolvimento da escrita pictográfica. Acreditamos que tanto o desenho como a brincadeira têm papel fundamental de mediadores entre a criança e o desenvolvimento da escrita simbólica. Esperamos contribuir com práticas pedagógicas que colaborem com a educação de crianças na primeira infância, para o alcance das formas mais elaboradas do conhecimento humano, como é o caso da escrita.

O papel da brincadeira na pré-história da escrita na criança

Antes de discutir o papel da brincadeira na pré-história da escrita na criança, é fundamental destacar aspectos relevantes das contribuições da psicologia histórico-cultural. Essa teoria psicológica sustenta cientificamente que o fator histórico e cultural exerce um impacto significativo no desenvolvimento humano. A psicologia histórico-

cultural não desconsidera as bases biológicas do indivíduo; entretanto, destaca fortemente as interações sociais e culturais, além de investigar e analisar os processos psicológicos superiores no desenvolvimento infantil, na fase pré-escolar e na pré-história da escrita infantil.

O termo "pré-história", refere-se ao período anterior à história. Vigotski (1991), aborda de maneira intensa a fase pré-escolar, definindo que: "a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizados podem ser realizados, esse mundo é o que chamamos de brinquedo" (Vigotski, 1991, p. 62). Ademais, o autor descreve sobre o processo de imaginação como um processo psicológico tenro para a criança, o qual expressa uma característica humana da atividade consciente, e que esta atividade consciente não se desenvolve em crianças muito pequenas e, nos animais, é inexistente.

Desde o século XVIII, o conceito de "brincadeira" tem sido objeto de diversas pesquisas, abrangendo várias perspectivas. No entanto, ainda existem lacunas no entendimento do conceito e dos processos que envolvem a brincadeira. Por que as crianças brincam? Qual o significado dessa atividade para a criança? Qual a importância da brincadeira na pré-história da escrita na criança? Essas questões são significativas e de relevância científica no âmbito do desenvolvimento infantil. *A priori*, compreender que as crianças brincam, porque essa atividade é fundamental para a infância. Além disso, por meio da brincadeira, as crianças podem atribuir diferentes significados aos objetos. Nos jogos de faz de conta, elas simulam situações e recriam cenários a partir de suas ações e imaginação. Através da brincadeira, a criança tem a oportunidade de explorar situações do seu cotidiano.

O que isso significa? O brincar estimula o processo de desenvolvimento infantil; as crianças são impulsionadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a imaginação, atenção, a memória e habilidades sociais.

Ao brincarem, as crianças desenvolvem a linguagem, experimentam e ampliam seu vocabulário, exercitando a comunicação, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades linguísticas necessárias para a escrita. O brincar ativa a formação das funções psíquicas superiores, provocando mudanças radicais. Portanto, a brincadeira representa o funcionamento na criança da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), em que as atividades mentais contribuem para a apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Luria (2019), os processos da linguagem e escrita se desenvolvem nas crianças antes mesmo delas entrarem na escola. No pensamento de Luria (2019, p. 143) “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca o lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Com o passar dos anos e ao ingressar na escola, ela já acumulou um patrimônio de habilidades e técnicas que preparam o caminho para a escrita. Para isso, é importante estudar os estágios da criança e os fatores que possibilitam a transição de um estágio para outro.

Nesse contexto, é importante compreender que o conhecimento tem uma trajetória e se desenvolve continuamente por meio das interações com o mundo das criações humanas. Desse modo, o processo que leva uma criança a escrever passa por uma fase inicial, que chamamos de “pré-história”. Além disso, o processo de desenvolvimento da linguagem envolve, antes de aprender a escrever, a expressão das crianças por meio de brincadeiras e histórias contadas.

Leontiev (2019, p. 19) retrata a brincadeira por meio de uma pergunta: “Que tipo de atividade é caracterizado por uma estrutura tal qual que o motivo está no próprio processo? Ela nada mais é que atividade comumente chamada “brincadeira”. Segundo Vigotski (1994), as primeiras brincadeiras surgiram a partir das necessidades humanas na dominação de objetos.

No contexto da pré-história, as atividades lúdicas não apenas entretinham as crianças, mas também eram essenciais para a formação de suas identidades dentro da comunidade. Na pré-história da escrita, o brincar e o seu significado estão associados aos aspectos sociais e culturais. Embora a escrita formal tenha surgido apenas em períodos posteriores, as atividades lúdicas (brincadeiras) e a comunicação já eram fundamentais para as crianças.

Leontiev (2019 p. 120) explica que “[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”.

Nesse contexto, Leontiev (2019, p. 130) afirma que: “nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana”. Na pré-história, os brinquedos eram simples, feitos de materiais naturais, como pedras, osso e madeira, podiam incluir bonecos ou pequenos instrumentos. Além disso, as crianças imitavam as atividades dos adultos, como caça e

coleta. Isso contribuía para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a sobrevivência, como também, as atividades em grupo e brincadeiras coletivas, fomentavam a cooperação e a formação de laços sociais.

Leontiev (2019) considera que o jogo é uma atividade essencial para o desenvolvimento psicológico das crianças na pré-escola. Ele via o jogo como um componente fundamental para o desenvolvimento da personalidade e das habilidades sociais. Para o autor, por meio dos jogos, as crianças vivenciam e simulam diversas funções sociais, o que lhes permite compreender melhor o mundo ao seu redor. O jogo possibilita a expressão de sentimentos e a resolução de conflitos. Trata-se de uma atividade repleta de significados que desempenha um papel importante no desenvolvimento integral da criança durante a fase pré-escolar.

Assim, entendemos que os primeiros passos para a escrita, ao longo da história, foram realizados por meio de brincadeiras, desenhos, pinturas e símbolos. Essas formas de expressão eram essenciais para a transmissão de conhecimentos e cultura entre as gerações. É fundamental destacar que a linguagem, os instrumentos e as relações sociais são historicamente desenvolvidos pela sociedade. Com o passar do tempo, esses elementos se transformam e, ao mesmo tempo, transformam os indivíduos que os utilizam. Isso implica que a historicidade só pode ser entendida de maneira dialética pelo sujeito.

Por fim, compreender que a brincadeira é mediada pelo contexto sociocultural, é fundamental que os professores discutam sua importância e implicações no ambiente escolar, enquanto processo pedagógico; sem esse entendimento, podem surgir equívocos em relação a brincadeira, como a ideia de que ela está voltada para a competição, em vez de promover atitudes de cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenho e a brincadeira, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, são considerados fulcrais como atividades essenciais para promover o desenvolvimento dos processos psíquicos infantis. Considera-se que é uma das primeiras atividades realizadas por crianças em idade pré-escolar. Nesse contexto, levando em conta que o brincar e o desenhar são etapas preparatórias para o desenvolvimento da escrita, buscamos

compreender como essas atividades desempenham esse papel já na pré-história da escrita.

Vimos o longo caminho que a criança percorre até chegar à escrita alfabética. Ela passa pelas fases dos rabiscos não diferenciados, signo diferenciado, a escrita pictográfica e a escrita alfabética. Acreditamos que a criança precisa passar por todas as fases para chegar ao domínio da escrita. A escrita pictográfica é o primeiro uso da escrita como meio de expressão e, caso não esteja bem desenvolvida, é porque a escrita alfabética foi introduzida precocemente. Tal prática poderá limitar o pleno desenvolvimento do desenho.

É necessário ensinar a criança a linguagem escrita e não a escrita mecânica de letras. Nesse sentido, acreditamos que a brincadeira tem um importante papel, o jogo de papéis e a prática do desenho como linguagem, com função de signos no desenvolvimento do psiquismo infantil e na capacidade simbólica da criança.

Portanto, é fundamental que, na educação infantil, o desenho seja trabalhado não de forma mecânica, mas através de práticas que valorizem as respostas das crianças em relação ao seu mundo. Na brincadeira, a subjetividade da criança se desenvolve por meio das interações que ela estabelece com os seus parceiros e nos contextos culturais.

Concluimos que o brincar e o desenhar não é algo natural na criança ou espontâneo, mas sim algo que precisa ser desenvolvido. Dependendo das condições objetivas, caso as crianças sejam privadas dessas condições, dificilmente desenvolverão a plena imaginação e, portanto, a capacidade simbólica da escrita.

Assim, a atuação do professor de forma intencional, dirigindo o processo, ampliando as experiências da criança através das brincadeiras, do desenvolvimento de todos os sentidos – da percepção, do tocar, sentir e do visualizar – dessa forma, a levará ao desenvolvimento da escrita pictográfica, entendendo o desenho como linguagem para, mais tarde, dominar a escrita alfabética.

REFERÊNCIAS

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Marcia. **A alfabetização sob enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. Ed. São Paulo: Ícone, 2019, p. 143-189.

LEONTIEV, Alexis. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré Escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. Ed. São Paulo: Ícone, 2019. p. 119-142.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Ligia Márcia. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TSUHAKE, Yaeko Nakadakari. **O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016, 215 f.

VYGOTSKI, Lévy Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lévy Semionovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKI, Lévy Semionovich. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins fontes, 1994. p.121-137.

VYGOTSKI, Lévy Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vygotsky**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, Lévy Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ – SPAECE: OS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA

Maria José Nunes Nepomuceno

Professora da Rede Pública do Estado do Ceará, Russas/CE, Brasil. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. maze.nepomuceno@aluno.uece.br

Edí Carlos Rebouças de Oliveira

Técnico-Administrativo em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, Russas-CE, Brasil. Pós-graduado em Filosofia e Sociologia pelo Centro Universitário Única. edi.oliveira@ufc.br

Francisco Wagner Soares Oliveira

Professor da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, Limoeiro do Norte-CE, Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. wagneruece.oliveira@uece.br

RESUMO

A prática docente do professor de História sempre esteve em debate por se tratar de um componente curricular que atravessa gerações e reflete o contexto histórico e atual na sociedade. Neste sentido, busca-se compreender como a prática docente dos professores de História tem passado por diversas alterações para atender às demandas das avaliações externas do Sistema Permanente de Educação Básica do Ceará – SPAECE. Para atingir o propósito do objetivo, foi realizada, como metodologia, uma pesquisa bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa, com ênfase na leitura de livros que apresentam contribuições relevantes para a temática do ensino de História e o SPAECE. Com a pesquisa bibliográfica, percebeu-se que a prática docente dos

professores de História tem sido afetada, tendo em vista que as aulas desta disciplina são secundarizadas em desfavor do uso do tempo pedagógico para reforço das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, visando à materialização da avaliação externa. Os professores têm passado por um processo de expropriação da prática docente e dos respectivos componentes curriculares em detrimento da avaliação do SPAECE, e os estudantes não estão tendo acesso a uma educação que os direcione à criticidade, à práxis e à contextualização dos processos históricos.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Ensino de História. Avaliação Padronizada. SPAECE.

ABSTRACT

The teaching practice of History teachers has long been a subject of academic debate, as it constitutes a curricular component that transcends generations and reflects the historical and socio-political dynamics of each era. In this regard, the present study aims to analyze how the pedagogical practice of History teachers has undergone transformations to meet the demands imposed by external assessments within the Permanent System of Basic Education Evaluation of Ceará (SPAECE). Methodologically, this research is characterized as a bibliographic study with a qualitative approach, emphasizing the review of scholarly works that offer significant contributions to the discussion on History teaching and educational assessment policies. The findings indicate that the teaching practice in History has been increasingly marginalized, as instructional time is reallocated to reinforce the subjects of Portuguese Language and Mathematics, in alignment with the priorities of standardized evaluations. Consequently, History teachers experience a process of pedagogical and curricular expropriation, while students are deprived of an educational experience grounded in critical reflection, historical contextualization, and transformative praxis.

Keywords: Neoliberalism. History Teaching. Standardized Evaluation. SPAECE.

INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil tem passado por frequentes mudanças sob o influxo de orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial – BM por exemplo, o que tem fomentado o debate entre educadores, professores da educação básica e professores universitários a fim de discutir as reformas educacionais e o impacto destas na aprendizagem dentro do ambiente escolar. No entanto, sabe-se que a educação é atravessada por disputas ideológicas que envolvem interesses políticos, econômicos e

educacionais. Atrelado a essas disputas ideológicas é que a partir de 1990, a política de avaliação foi se apresentando com mais notoriedade no país.

No Brasil, mais intensamente a partir da década de 1990, os instrumentos de gestão por resultados têm sido adotados na administração pública. As avaliações foram os primeiros instrumentos a serem disseminados na educação. E, assim como na experiência internacional, foram adotados mecanismos de incentivo, premiação e sanção (Segatto; Abrucio, 2017, p. 87).

Com a adesão de diversos países à sistemática de avaliação, inclusive o Brasil e, posteriormente, dos estados brasileiros, a administração pública foi desenvolvendo políticas educacionais direcionadas às escolas, por meio de decretos que apresentavam estratégias para melhorar os índices educacionais. No entanto, esses documentos norteadores da educação para países em desenvolvimento têm propósitos implícitos que podem divergir, visto que são “[...] oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – não apenas expressam diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2012, p. 52).

Partindo do princípio de que organismos multilaterais, com objetivos mercadológicos, estão avançando nas propostas educacionais e adentrando aos espaços escolares cada vez mais, esse avanço tem proposto, dentre outras ações, a modificação de currículos, de planos de aula, de materiais escolares, dos livros didáticos e até mesmo das práticas docentes através de formações continuadas com viés neoliberal, atendendo demandas capitalistas, precarizando, fragmentando e engessando os currículos.

Ademais, nota-se que tem sido inserido aos componentes curriculares conteúdos direcionados para a dinâmica laboral e buscando preparar os estudantes para se inserir no mercado de trabalho. Oferecendo-lhes uma educação com currículo mínimo voltado predominantemente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais são submetidas a avaliações externas, sejam em níveis nacionais, estaduais ou municipais. Todas essas, pautadas por uma matriz de referência e descritores que objetivam avaliar as disciplinas mencionadas e secundarizar os outros componentes curriculares como, por exemplo, o ensino de História que é negligenciado e secundarizado de modo que os professores são orientados pelos coordenadores pedagógicos a darem um suporte aos professores das disciplinas avaliadas nas provas externas e utilizarem seus

planejamentos individuais e seu tempo pedagógico para ministrarem aulas das disciplinas avaliadas.

Essas avaliações externas passaram a ser aplicadas no ensino brasileiro com mais frequência a partir dos anos 1990 sob forte influência do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (Ball, 2002). No cenário cearense, o estado foi um dos pioneiros na adesão e aplicação dessa avaliação em larga escala, realizada a nível estadual e que ficou conhecida com a denominação de SPAECE.

Neste sentido, no contexto nacional, além do Ceará, outros estados também aderiram à política educacional à qual busca avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes por meio de avaliação em larga escala com ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além do estado de Ceará, outros estados também aderiram a esse tipo de avaliação. Os estados adotavam a matriz de referência da avaliação nacional do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo: em São Paulo é adotado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE); Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM); Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI).

O avanço desse tipo de avaliação se deu não apenas na esfera estadual, mas também na federal com a implantação: do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE; Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA; e a Prova Brasil. E na municipal, há inúmeros municípios do Brasil que também aderiram e continuam a aderir e implantar a mesma sistemática de avaliação na qual os estudantes passam a maior parte do tempo pedagógico treinando para os testes padronizados e sendo avaliados repetidamente pela mesma sistemática de avaliação nas esferas municipais, estaduais e federais.

Esses sistemas de testes padronizados são aplicados para os estudantes da educação básica por pessoas externas à escola para atribuir maior credibilidade ao processo e aferir os conhecimentos dos estudantes nas disciplinas avaliadas que são predominantemente a Língua Portuguesa e Matemática. Essas avaliações podem se caracterizar como:

as avaliações em larga escala na educação básica brasileira se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de

diferentes mantenedoras, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (Werle, 2010, p. 24).

Esse planejamento e direcionamento para a avaliação tem evidenciado que a autonomia docente tem sido tolhida em detrimento dos testes. Ocorre que esse foco para as avaliações externas acaba desembocando em uma espécie de treino utilizando-se de práticas com simulados, atividades direcionadas, competições entre estudantes, entre turmas e até mesmo entre as escolas, gincanas, dentre outras estratégias metodológicas que são pedagogicamente pensadas e executadas para avaliar a qualidade da educação nos espaços escolares da educação básica.

No Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC, este teste padronizado avalia anualmente as turmas de 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio e que atualmente contempla os 184 municípios do Ceará. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, é aplicado no mês de outubro para as turmas avaliadas no ensino médio e no mês de novembro para as turmas avaliadas no ensino fundamental.

O Ceará, não apenas partiu na frente na adoção dessa sistemática avaliativa, mas também é pioneiro na aplicação da modalidade *accountability*, Afonso (2014). O sistema buscou premiar, verificar níveis de aprendizagens entre os estudantes e até mesmo publicizar os resultados obtidos nas avaliações com o propósito de divulgar para a sociedade como está a educação pública do estado.

Essa publicização é caracterizada como: “[...] a prestação de contas à sociedade e ao mercado é feita através da divulgação pública de rankings que comparam resultados escolares dos alunos e, através deles, fazem a seriação das respectivas escolas” (Afonso, 2014, p. 501). Esse ranqueamento entre as turmas, professores e escolas que pode gerar premiações às 150 escolas com melhores resultados na avaliação do SPAECE, atribuindo um caráter mercadológico e empresarial ao processo de ensino-aprendizagem, além disso, tem descaracterizado o objetivo do ambiente escolar e intensificado a competição entre gestores, educadores e estudantes das escolas públicas de educação básica no estado do Ceará.

Neste sentido, busca-se compreender como a prática docente dos professores de História tem passado por diversas alterações para atender às demandas das avaliações externas do Sistema Permanente de Educação Básica do Ceará – SPAECE. O método utilizado para embasar a pesquisa é o método materialista histórico-dialético que tem

como premissa “[...] a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática” (Martins; Lavoura, 2018, p. 224).

Compreender como a prática docente dos professores de História tem sido afetada pela avaliação do SPAECE, muito além da aparência e das festividades promovidas e publicizadas por gestores relacionadas aos resultados, ir para além da aparência e adentrar na essência dessa sistemática de avaliação que tem secundarizado outros componentes curriculares, adoecido trabalhadores e trabalhadoras da educação com as pressões, a busca incessante por resultados e cansado os estudantes com excessivos treinamentos. Então, é possível conhecer a realidade natural e social por meio do método do materialismo histórico-dialético.

Tal premissa carrega consigo duas importantes características, como assinalado por autores como Marx e Engels (2007), Lukács (1967) e Pinto (1979): a primeira, a de que os objetos e fenômenos do real possuem uma existência objetiva, ou seja, a consideração e o reconhecimento da objetividade da realidade. Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica. Decorre daí a necessidade da ciência na prática humana.

Disso se desdobra a segunda característica do método em questão diante do postulado da dimensão ontológica como efetivamente anterior à dimensão epistemológica: a de que os objetos e fenômenos da realidade concreta podem ser apreendidos gnosiologicamente pelos homens. Ou seja, é possível compreender e explicar o que as coisas verdadeiramente são em sua existência efetiva. (Martins; Lavoura, 2018, p.224)

Tal método se mostra adequado tendo em vista partir da realidade objetiva do fazer docente do professor da disciplina de História que vê este sofrer a influência do SPAECE no período pré-avaliação, impactando na rotina das escolas, dos professores e dos estudantes. Ademais, lançaremos mão da pesquisa bibliográfica na qual é utilizada como técnica de pesquisa a partir da leitura de livros e artigos. Conforme Minayo (2001, p. 53),

[...] a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir idéias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando

uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social. (Minayo, 2001, p. 53)

Por fim, além de embasada no materialismo histórico-dialético e na pesquisa bibliográfica, alguns autores também fundamentam teoricamente a pesquisa, dentre eles, Freitas (2014), Freire (1996), Frigotto (2001), Mészáros (2011), Luckesi (1986), Melo (2013) e outros autores que corroboram a ideia de que a avaliação, seja ela externa ou interna, precisa ser entendida como uma parte do processo educacional, mas não pode assumir o protagonismo ao passo de secundarizar outros aspectos necessários ao espaço escolar e o processo formativo crítico, reflexivo e emancipatório. As sessões seguintes trazem uma discussão sobre a sistemática avaliativa na qual o centro do processo tem sido predominantemente a gestão por resultados a partir das avaliações externas e como essa sistemática tem prejudicado sobremaneira a prática docente dos professores, modificado os currículos, negligenciado os componentes curriculares não avaliados pela avaliação externa do SPAECE e restringido o processo de aquisição de conhecimentos mais amplos e reflexivos para os estudantes das escolas públicas cearenses, filhos da classe trabalhadora que muitas vezes projetam na escola a oportunidade de diversificar conhecimentos e impulsionar seus sonhos.

A EDUCAÇÃO PAUTADA NA GESTÃO POR RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

As crises fazem parte do cotidiano do sistema capitalista, fruto das contradições ontológicas de seu *modus* de ser, de operar, e de busca por sua autopreservação e reprodução enquanto sistema hegemônico.

No entanto, na contemporaneidade vive o sistema do capital seus maiores desafios, tendo em vista que a partir da década de 1970, enfrenta sua maior e mais longa crise, à qual Mészáros (2011) chama de “Crise Estrutural do Capital”, que fez com que o sistema se movimenta-se no sentido de adiar seu colapso.

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da “estagnação” (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político (Harvey, 2012, p. 140).

A movimentação do sistema não se restringiu a esfera econômica, mas espalhou-se por todas as esferas sociais e políticas em âmbito global, em síntese, o alcance de sua esfera de ação abarca a totalidade. Com relação à Educação, inúmeros documentos norteadores de políticas educacionais, principalmente na promoção da aprendizagem com foco em países em desenvolvimento, passaram a ser publicados por organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial – BM.

Como exemplo citamos "Prioridades e Estratégias para a Educação". Inicialmente lançado em inglês como "*Priorities and Strategies for Education: A World Bank Sector Review*" em 1995, e que teve publicada sua versão traduzida para o português em 1996. Tal documento delineia inúmeras prioridades e estratégias que a serem adotadas por diversos países, destaque-se, países em desenvolvimento incluindo o Brasil, em reformas educacionais (WORLD BANK, 1995a). Nunca é demais lembrar que a LEI Nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB é promulgada neste mesmo período, em 20 de dezembro de 1996.

Um outro documento foi o "Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2018: "Aprender: A Promessa da Educação". Tal documento pode ser considerado como um marco, tendo sido o primeiro dedicado inteiramente à educação, e que aborda temas como: a importância da aprendizagem; como fazer as escolas funcionarem para os alunos; como os sistemas podem funcionar para a aprendizagem (WORLD BANK, 2018).

É neste contexto que a educação no Brasil sempre esteve em evidência nas pautas políticas e educacionais, visto que o país tem destinado recursos recolhidos por meio de impostos para a área educacional, adotando inclusive a prestação de contas ou *accountability* em diversas áreas, sobretudo na educação.

Embora as pautas políticas estejam em evidência nos debates, nota-se que ainda há diversos entraves para que o processo educativo de crianças e adolescentes possa ser concretizado com êxito e as aprendizagens consolidadas nas etapas escolares de maneira que os estudantes consigam aprender em cada uma destas, sobretudo que as lacunas de aprendizagem não possam migrar de uma série para outra e impactar nas etapas posteriores de ensino e aprendizagem.

Hoje é fato visível nas escolas que a avaliação externa orienta e determina os objetivos e a extensão das disciplinas (em especial português e matemática, mas não menos as demais disciplinas pois que interfere nos tempos que a escola permite dedicar a estas). A repercussão nas outras categorias pedagógicas vai se estabelecendo por meio da pressão

crescente das avaliações externas que influência o quê o professor e a escola assumem como conteúdo e como método (Freitas, 2014, p. 1094).

Acrescenta-se ainda que com a aplicação de testes padronizados ou avaliações externas a educação tem vivenciado alguns entraves, posto que as determinações educativas são muitas e os professores precisam fazer adaptações no currículo, nos planejamentos e na prática docente para atender demandas das avaliações externas. O avanço das ideias neoliberais dentro das escolas tem ocasionado diversos debates e mobilizações entre os educadores, visto que essa educação com viés mercadológico e empresarial, amparada nos testes padronizados, tem prejudicado sobremaneira os estudantes, de modo que:

se a escola não se compromete com o enriquecimento humano no sentido da humanização aqui defendido, no limite, opera com a expropriação, contribui com o movimento próprio da lógica intrínseca ao modo de produção capitalista que é a alienação da classe trabalhadora (Borges, 2017, p. 117).

E essa alienação dos agentes envolvidos no processo educativo dentro do espaço escolar tem conduzido suas estratégias pedagógicas para uma gestão voltada para a obtenção de resultados exitosos, a fim de atingir as metas pactuadas entre gestores e a comunidade escolar, no início de cada ano letivo, de modo que dentro dos ambientes escolares “[...] a busca incansável por padrões de mensuração objetivos uniformes é um dos maiores entraves a um processo avaliativo em respeito à individualidade do educando” (Hoffmann, 1998, p.16 – 17).

Esse ensino padronizado não tem respeitado as particularidades dos estudantes nem considerado as limitações espaciais, educacionais e individuais dos discentes, de modo que eles têm acesso aos conteúdos engessados, precarizados, fragmentados e direcionados predominantemente para as provas psicométricas, fato este que descaracteriza o processo de ensino e busca muito mais a seleção dos melhores e, conseqüentemente a segregação, do que mesmo a inclusão desses estudantes (Casassus, 2009).

Convém mencionar ainda que a sistemática de avaliação em larga escala do SPAECE tem se concretizado no estado do Ceará e se difundido nos estados e municípios brasileiros sob fortes responsabilizações, culpabilizações, premiações ou punições para gestores, educadores e estudantes que estão imersos neste ambiente educacional. Um espaço educacional o qual tem adotado a política da *accountability*, tornando a escola um

ambiente com viés mercadológico, empresarial e competitivo na busca incessante por resultados exitosos de modo que “[...] paulatinamente às ideias de *accountability*, produtividade e gestão racional em conformidade com uma perspectiva economicista” (Silva; Lopes; Castro, 2016, p. 389), ou seja, prestação de contas dos serviços educacionais por meio predominantemente das avaliações padronizadas e classificatórias, caracterizando assim um desafio dentro das escolas, visto que “esse é o problema maior da avaliação classificatória, na qual o ato de avaliar não serve como uma parada para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada” (Luckesi, 1986, p. 28).

Essa prática docente direcionada para analisar resultados por meio de gráficos, descritores e saberes têm destoado do propósito educacional, do processo de ensino e aprendizagem e das múltiplas atribuições pertinentes à escola. Observa-se que a adesão dos estados e municípios a essas políticas educacionais de avaliação nas escolas, sobretudo a aplicação dos testes padronizados tem caracterizado uma escola que segrega estudantes com dificuldades, não avalia os componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, de modo que não se pode ter subsídios suficientes para analisar o processo educativo na íntegra sendo que muitos componentes curriculares ficam à margem do processo avaliativo para que as disciplinas avaliadas possam ser protagonizadas.

Essa segregação de conteúdos também caracteriza um ensino dual, no qual a elite tem acesso aos conhecimentos amplos, aprofundados e diversificados, ao passo que os filhos da classe trabalhadora, além de terem seus direitos negligenciados, ainda têm acesso a uma educação com um currículo mínimo, precarizado e direcionado para as avaliações em larga escala. Essa dualidade educacional está enraizada culturalmente no processo educacional no país (Frigotto, 2011).

Tal escola dualista faz parte do ensino brasileiro desde as primeiras ideias de institucionalizar a educação e dos primeiros movimentos pensados para a educação escolarizada e para as classes sociais no país. O acesso ao ensino sempre foi direcionado a alguns grupos sociais e as dificuldades educacionais perpassam séculos e gerações desde os tempos remotos, atravessando contextos históricos e longínquos da história no Brasil (Saviani, 2013).

O ensino de História também foi secundarizado pelas políticas públicas e pelos governos de direita, sobretudo aqueles que defendem um ensino com ênfase na inserção

dos estudantes no mercado de trabalho. Pode-se mencionar que o ensino de História deve contemplar uma vasta área de conhecimentos que precisam ser ministrados, refletidos e dialogados sobre temas que perpassam gerações e contextos históricos. Esse ensino:

[...] examina justamente o processo de mudanças ocorridas nas sociedades. Dentre essas mudanças podemos incluir o modo de os homens se relacionarem uns com os outros, mudanças no campo das tecnologias e das relações de trabalho, mudanças na moda, na alimentação, na construção de moradias e, ainda, no modo de pensar, de se divertir, dentre outros. Todavia, a História estuda também aquilo que não mudou ou mudou pouco, ou seja, estuda também as permanências para ampliar nossa compreensão acerca do ser humano de maneira geral (Almeida; Martins; Bortoloti, 2016, p. 12).

Nota-se aqui que o ensino de História vai para além do livro didático ou de políticas educacionais avaliativas e testes padronizados, além de perpassar esses quesitos, o ensino retrata ciclos e períodos da humanidade que precisam ser entendidos, debatidos e interrelacionados com o momento histórico ao qual os estudantes estão inseridos. Assim, o processo de ensino e aprendizagem pode se tornar mais efetivo e o diálogo sobre diversas temáticas como o meio ambiente, gênero e sexualidade, movimentos sociais, inclusão, desenvolvimento social e cultural, influência de culturas, contextos históricos e as relações sociais e tantos outros assuntos possam permear o debate na sala de aula.

O ENSINO DE HISTÓRIA SECUNDARIZADO PELA AVALIAÇÃO DO SPAECE: IMPACTOS INTENSIFICADOS NA CONTEMPORANEIDADE

O ensino de História sempre foi de fundamental relevância para que os estudantes pudessem ter contato com os fatos históricos nacionais e internacionais e suas respectivas influências diretas e indiretas, a história local, os fatos históricos que fundamentaram a realidade a qual estão inseridos. Fatos que movimentaram as relações sociais, as lutas de classe, a exploração da força de trabalho dos assalariados e as injustiças sociais às quais se observa frequentemente na sociedade capitalista que visa obter lucros com a exploração da força de trabalho, manter a hegemonia e movimentar os lucros por meio da mais-valia e do trabalho assalariado ou informal que muitas vezes negligencia os direitos básicos dos cidadãos.

Esse ensino de História foi sendo precarizado propositalmente para que os estudantes desconhecem seus direitos e não questionassem as injustiças sociais. Além

disso, a secundarização do ensino aconteceu em detrimento, também, de avaliações externas, inclusive, no Brasil, no período da pandemia da Covid19, o ensino das Ciências Sociais foi alvo de frequentes ataques da direita e ultradireita com a propagação de *fake news* que negavam a veracidade da ciência, da vacina e dos direitos da população com menor poder aquisitivo.

O negacionismo foi ganhando força a partir das falas do Presidente da República e de seus apoiadores que também compactuavam com tais ideias de modo que “[...] o conceito de negacionismo e suas implicações políticas remontam a movimentos surgidos no século XX com a negação do Holocausto” (Marcos, Meinerz, 2023, p. 24). Historicamente o negacionismo, com certa frequência, surge e ressurgue *pari passu* com revisionismo ideológico⁶, em que esse na maioria das vezes serve de antessala àquele.

[...] o revisionismo ideológico é muitas vezes a antessala do negacionismo, pois o primeiro significa a desconstrução da informação histórica, mas não necessariamente o fato em si, e a subsequente problematização do consenso, enquanto o negacionismo — que tem suas origens no Holocausto e, desde então, se operacionaliza através de uma base social organizada — significa a negação total de um objeto metodologicamente comprovado em prol da salvaguarda de interesses econômicos e ideológicos (Napolitano, 2021).

Discursos de ódio contra minorias sociais, especialmente de raça, etnia, gênero e orientação sexual, e anticientíficos no que se referia ao enfrentamento da pandemia de COVID-19: antivacina; utilização de remédios sem comprovada eficácia; de desrespeito a medidas sanitárias de distanciamento eram comuns e rotineiros por parte do Governo Federal e do próprio Presidente da República no período pandêmico, que segundo a OMS tem início em 7 de março de 2020 devido a ampla difusão global da COVID-19, e encerra-se em 5 de maio de 2023 com a declaração OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19 (OPAS).

No Brasil, no período do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), no que se refere a Educação, esta passou a ser alvo de grandes ataques, inclusive com o Governo Federal fazendo apologias ao período ditatorial e disseminando um discursos de ódio. Neste sentido os ataques também se evidenciaram, inclusive com publicização de notícias

⁶ Na historiografia a referida expressão foi empregada inicialmente para referir-se “[...] a uma operação de revisão, de reinterpretação de processos históricos cujas narrativas e explicações até então eram consensuais, seja como narrativas oficiais emanadas do Estado ou mesmo interpretações acadêmicas bem estabelecidas” (Melo, 2013, p. 19).

falsas que propositalmente confundiam as pessoas, principalmente aquelas que tinham menos conhecimento e não conseguiam abstrair as informações com maior criticidade.

Os professores da educação básica e do ensino superior também foram afetados, assim como toda a população que presenciou sua rotina ser abruptamente modificada pelas medidas de isolamento social adotadas pelos prefeitos, governadores e pela presidência da república, sob orientação dos órgãos responsáveis, que visavam à proteção das pessoas e conter o avanço da contaminação e das mortes que aumentavam assustadoramente pelo mundo.

No país, as desigualdades sociais foram evidenciadas de inúmeras maneiras. No campo educacional, as aulas no ensino remoto segregaram muitos estudantes que ficaram sem acesso por falta de internet em banda larga ou até mesmo por falta de aparelhos celulares para assistirem às aulas na modalidade remota com o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Os professores enfrentaram inúmeros desafios para estarem conectados com seus alunos.

Arelado ao contexto pandêmico, ao medo da doença que se alastrava rapidamente pelo mundo e devastava famílias, a falta de estrutura mínima para ministrar as aulas, a não conectividade rápida e acessível com todos os estudantes, em meio aos debates, embates e polêmicas surge o Novo Ensino Médio (NEM) que traz como base a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB nº 13.415/2017. O NEM apresenta uma proposta que em sua essência precariza ainda mais o ensino público no Brasil, com ênfase na redução de conteúdos e desvalorização das disciplinas de Ciências Humanas e Ciências Sociais.

A escola, sobretudo a pública tem sido permeada de debates sobre o NEM, e ao mesmo tempo, atravessado esses desafios aos quais o ensino de História tem sido secundarizado, o currículo tem sido substituído por projetos, disciplinas eletivas que evidenciam a ênfase no mercado de trabalho com a oferta de disciplinas como projeto de vida e empreendedorismo, disciplinas estas com as quais os estudantes têm contato no currículo das escolas. Estas disciplinas buscam implicitamente e, às vezes, explicitamente, orientar como preparar os estudantes do ensino médio para ingressarem no mercado de trabalho, no mundo do empreendedorismo, nas empresas e indústrias, de maneira formal ou informal.

O ensino de História, embora ainda esteja como componente curricular, com o NEM passa a compor o bloco que contempla a área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas (CHSA). Esse bloco passa a integrar outros componentes curriculares, fato este

que foi alvo de debates e embates porque a nova proposta do NEM e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reduzem consideravelmente os conteúdos que eram ministrados e que visavam um ensino de História crítico, democrático, proporcionando a formação de sujeitos capazes de compreenderem a necessidade de se ter uma educação mais inclusiva e plural. Evidencia-se que os professores buscaram reiteradas vezes reafirmar o relevante papel do historiador e do ensino de História dentro dos ambientes escolares da educação básica.

A aplicação do NEM foi publicizada nas redes sociais como uma inovação educacional na qual permitia aos estudantes uma liberdade e autonomia para escolher, direcionar sua formação no ensino médio a partir de conteúdos com os quais apresentam mais afinidade, além de protagonizar seu ensino médio a partir da interdisciplinaridade, dos itinerários formativos, com ênfase nas competências e habilidades.

Entretanto, muito além da aparência publicizada pelas campanhas midiáticas e pelas redes sociais oficiais dos governos, pode-se perceber a partir do método do materialismo histórico-dialético, sobretudo pela categoria da contradição que os componentes curriculares de Ciências Humanas se caracterizam atualmente como uma síntese de conteúdos. Com a implantação do NEM, estes conteúdos passaram a ser integrados em uma área cuja intenção implícita é reduzi-los e, conseqüentemente, minimizar o debate, a pesquisa e as reflexões dentro do ambiente escolar, além de evidenciar o ensino direcionado para o mercado de trabalho, os trabalhos precarizados e a negação de direitos dos trabalhadores.

Essa negação de direitos pode caracterizar uma escola dualista, na qual há uma segregação de conteúdos e uma educação fragmentada que conduz, predominantemente, para as avaliações externas em níveis nacionais, como o SAEB, e em níveis estaduais, como o SPAECE.

No cenário cearense, os estudantes são avaliados pelo SPAECE com um currículo oculto no qual são priorizadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e secundariza os outros componentes curriculares como História e Geografia, por exemplo, caracterizando assim um prejuízo duplo para os estudantes, visto que além da BNCC e do NEM que reduzem os currículos e proporcionam um currículo mínimo, ainda tem o SPAECE que verifica o conhecimento dos estudantes nas disciplinas avaliadas e os professores são orientados pedagogicamente para conduzirem suas práticas docentes para o treinamento e resolução de itens para a avaliação em larga escala do SPAECE.

Fica evidente, portanto, que o direcionamento pedagógico do treino para o teste padronizado promove a perda da autonomia do docente historiador e condiciona os alunos para um acesso fragmentado de componentes curriculares, ou seja, um acesso ao currículo mínimo, descontextualizado e precarizado. O ensino de História se faz necessário, sobretudo porque “[...] não poderiam ser livros neutros, pois, requer a participação crítica e democrática dos educandos no ato de conhecimento de que são também sujeitos e a participação crítica e criadora do povo no processo de reinvenção de sua sociedade” (Freire, 1996, p. 24).

Assim, é preciso que o espaço escolar seja dialogado, crítico, reflexivo, participativo e que as lutas por direitos dos educadores e dos estudantes possam sempre permear as pautas nos debates entre educadores, historiadores, gestores e políticos nas disputas ideológicas e educacionais na construção de saberes, visto que “o historiador, dentro dessa perspectiva, faz-se construtor desse cenário que fabrica histórias, produz saberes e opera dentro do seu fazer pedagógico de forma crítica, reflexiva e transformadora” (Macário, 2022, p. 6). Dessa maneira, fica perceptível o papel imprescindível do historiador na formação dos estudantes, numa formação contextualizada, contemporânea, reflexiva e crítica.

O ensino de História atravessa muitos contextos sociais, econômicos, filosóficos, culturais, bem como analisa as vivências em comunidade e valoriza os costumes de seus ancestrais, além de entrelaçar as realidades vividas e a contemporaneidade. Nota-se a relevância do professor que provoca a reflexão e o diálogo no ambiente escolar, de modo que:

o professor que ensina História ou Geografia tem a função de ressignificar a educação, entendendo-a num contexto social em movimento. Com base nessa nova ação, o professor se torna um mediador, um facilitador, que motiva, estimula, problematiza e ajuda os alunos a interpretarem as informações, relacioná-las e contextualizá-las, oferecendo uma orientação intelectual e pedagógica (Moreira; Coelho; Santos, 2014, p. 151).

Por fim, o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem fundamental importância na Educação Básica e não pode ser negligenciado ou secundarizado para que as avaliações externas, como por exemplo o SPAECE, possam sobrepor essas disciplinas não avaliadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhece-se a importância fundamental da prática pedagógica do professor de História no cenário educacional brasileiro, especialmente diante dos debates constantes e da valorização do componente curricular que aborda os contextos históricos. Essa disciplina deve promover uma compreensão crítica do passado, dialogar com a interdisciplinaridade e refletir sobre as mudanças sociais, culturais e comportamentais que moldam as gerações, deixando legados para a humanidade.

É imprescindível que o professor de História exerça seu papel na formação de políticas educacionais, participando ativamente das discussões e interagindo com a comunidade escolar e seus pares, de modo a evidenciar a relevância dessa disciplina na formação de estudantes críticos, reflexivos e capazes de compreender o presente a partir de uma perspectiva histórica.

Por outro lado, quando a autonomia docente é comprometida, e o professor é direcionado a planejar suas aulas com foco exclusivo nas avaliações externas, há uma desprofissionalização que prejudica a qualidade do ensino. Nesse contexto, o docente passa a desempenhar tarefas voltadas à preparação para testes, deixando de exercer sua função de mediador do conhecimento, o que pode gerar um sentimento de alienação e perda de identidade profissional, como aponta Afonso (2009).

O avanço das avaliações em larga escala, especialmente no Ceará, tem impactado negativamente a prática docente e o processo de aprendizagem dos estudantes. Ambos vivenciam uma rotina marcada por atividades de treino para os testes de Língua Portuguesa e Matemática, muitas vezes em detrimento de uma formação mais ampla, crítica e contextualizada. Essa lógica de avaliação, pautada na padronização e na responsabilização por resultados reforça uma escola dualista, fragmentada e excludente que privilegia a elite e marginaliza os demais componentes curriculares, como História, Geografia e Ciências Sociais.

Diante desse cenário, é fundamental repensar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, promovendo uma valorização da autonomia do professor de História e uma abordagem que priorize o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e cidadãs. A escola deve ser um espaço de diálogo, de construção de saberes e de resistência às imposições de uma lógica meramente mercadológica e de avaliação, garantindo o direito à educação de qualidade para todos.

Por fim, é necessário fortalecer a presença do historiador na formação dos estudantes, promovendo uma educação que valorize a diversidade de saberes, o pensamento crítico e a compreensão do mundo em suas múltiplas dimensões.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2025.
- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, 2013. DOI: 10.18222/ae245420131900. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/1900>>. Acesso em: 04 jun. 2025.
- ALMEIDA, M.; MARTINS, A.; BORTOLOTTI, K. Conteúdo, metodologia e prática de história e geografia. Rio de Janeiro. 1ª Edição. Editora: Estácio, 2016. 280p.
- BALL, S. J. Reformar escolas/ Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n.2, p.3-23, 2002.
- BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017. DOI: 10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12747. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>>. Acesso em: 27 mai. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08 jun. 2025.
- CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009. 251p.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.
- FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº 129, p.1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 mai. 2025
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54p.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2001. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jun. 2025.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012. 352p.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1998. 104p.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar para além do autoritarismo. **Revista AEC**, ano 15, nº 60, 1986. Disponível em:

<<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/54612?mode=full>>. Acesso em: 06 jun. 2025.

MACÁRIO, E. R. (2022). A disciplina de história no novo Ensino Médio em Nova Olinda-CE. **Ensino Em Perspectivas**, 3(1), 1-6. Disponível em:

<<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8942>>.

Acesso em: 25 jun. 2025.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, set/out, 2018.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 14 out. 2025.

MELO, D. Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas. **Marx e o Marxismo**, v.1, n.1, p. 49-71, jul/dez, 2013. Disponível em:

<<https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/11>>. Acesso em: 26 jun. 2025

MEINERZ, M. O negacionismo do holocausto como estratégia política contemporânea: uma análise a partir de discursos de extrema-direita difundidos entre os séculos XX e XXI. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 17, n. 33, p. 21-51, 2023. DOI: 10.30612/rehr.v17i33.16126. Disponível em:

<<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/16126>>. Acesso em: 03 junho. 2025.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cornejo. 2ª ed. rev. e ampliada. São Paulo-SP: Boitempo, 2011. 152p.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, G. E.; COELHO, H. F.; SANTOS, C. R. O ensino de história e geografia na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental: desafios permanentes. **Ensino**

de Geografia, Uberlândia, v. 5, p. 150-166, jun. 2014. Disponível em:

<http://repositorio.unifap.br/bitstream/123456789/552/1/Artigo_EnsinoHistoriaGeografia.pdf>. Acesso em: 02 de junho. 2025.

NAPOLITANO, M. In: AULA inaugural abordando negacionismo e revisionismo ideológico. **Casa de Oswaldo Fiocruz**, [S. l.], 19 mar. 2021. Disponível em:

<http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1930-aula-inaugural-aborda-negacionismo-e-revisionismo-ideologico.html#.YNtlE_lKg2w>. Acesso em: 26 jun. 2025.

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde. **Histórico da emergência internacional de COVID-19**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19#:~:text=Em%2011%20de%20mar%C3%A7o%20de,%20referente%20%C3%A0%20COVID%2D19>>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico – Crítica, as lutas de classe e a educação escolar.

Germinal: Marxismo e Educação em debate, Salvador, v. 5, n.2, p.25-46, dez. 2013.

SEGATTO, C. I., ABRUCIO, F. L. A gestão por resultados em quatros estados brasileiros.

Revista do Servidor Público, Brasília 68 (1) 85-106 jan/mar 2017. Disponível em:

<<https://repositorio.enap.gov.br/jspui/handle/1/2951>>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SILVA, A. M. F.; LOPES, P. I. X.; CASTRO, A. M. D. A. Avaliação da educação no brasil: a centralidade dos testes em larga escala. **HOLOS**, Natal, ano 32, v. 7, p. 388-401, nov. 2016. Disponível em:

<<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4939/1613>>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2025

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Líber Livro, 2010. 256p.

WORLD BANK. **Priorities and strategies for education: a World Bank review**.

Washington, D.C., World Bank. (1995a).

WORLD BANK. **Learning to realize education's promise**. Washington, D.C., World Bank. 2018.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: ENTRE A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E O PROJETO NEOLIBERAL DE FORMAÇÃO

Mara Dalila Maia Silva

Professora da Educação Básica de Ensino Médio do Estado do Ceará; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino - PPGEEN/UECE; Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2022); Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2022) e Integrante do Grupo de Pesquisa: Epistemologia e Didática das Ciências Humanas Interseccionais Descoloniais: Investigação Sobre as Formas de Ensinar e Aprender em Tempos de Neotecnicismo.

Larissa Maia Silva

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará - UECE, campus FAFIDAM; Bolsista do Programa de Educação Tutorial PET-Interdisciplinar da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM/UECE; Integrante do Grupo de Pesquisa: Epistemologia e Didática das Ciências Humanas Interseccionais Descoloniais: Investigação Sobre as Formas de Ensinar e Aprender em Tempos de Neotecnicismo.

Carlos Rochester Ferreira Lima

Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará - UECE, campus FAFIDAM; Professor pesquisador do Programa de Pós Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN), da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Pós-doutor em Educação Brasileira (PPGE-UFC). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará -UFC (2020); Mestre em História e Cultura pela Universidade Estadual do Ceará -UECE (2014); Especialista em Fundamentos para o Ensino de História e Geografia pela Faculdade da Lapa-FAEL (2022); Especialista em Arte-Educação e Cultura Popular pela Faculdade Darcy Ribeiro (2012);

Graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará- UECE (2009); Graduado em Pedagogia pela Faculdade da Lapa- FAEL (2019); Tutor do Programa de Educação Tutorial PET-Interdisciplinar da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos- FAFIDAM/UECE; Coordena o Projeto de Pesquisa Epistemologia e Didática das Ciências Humanas Interseccionais Descoloniais: Investigação Sobre as Formas de Ensinar e Aprender em Tempos de Neotecnicismo.

RESUMO

O ensino médio brasileiro tem passado por transformações influenciadas pelo projeto neoliberal, que prioriza a formação voltada ao mercado de trabalho e flexibilização curricular. Com isso, neste trabalho buscou-se analisar as mudanças promovidas pela Medida Provisória nº 746/2016 e pela Lei nº 13.415/2017, que alteraram a estrutura curricular, a carga horária e modificaram a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Lei nº 11.496/2007. Partimos da premissa de que a formação de sujeitos críticos é um dos pilares fundamentais para uma educação emancipadora. Contudo, essa premissa não se concretiza na proposta do Novo Ensino Médio, que, ao contrário, promove uma flexibilização curricular pautada nas reformas educacionais alinhadas ao projeto neoliberal de formação. Partindo disso, foi desenvolvida uma análise crítica sobre o Novo Ensino Médio à luz das reformas educacionais recentes que se embasam no projeto político, econômico e educacional do neoliberalismo, empreendimento esse que gera implicações e consequências agravantes na educação brasileira. Este trabalho tem por objetivo realizar uma investigação crítica sobre o modelo educacional vivenciado atualmente na realidade brasileira das escolas públicas de Ensino Médio, implementado com o intuito de trazer para a educação à realidade produtivista do mercado neoliberal. Para tal objetivo, apoiamos-nos em um referencial teórico que trata das seguintes categorias teóricas: reformas educacionais, ensino médio, educação brasileira, flexibilização curricular, neoliberalismo, formação, aprendizagem, formação crítica e emancipadora. Ademais, a metodologia deste trabalho se valeu de fontes bibliográficas, usando um corpo de referências que tratam sobre o assunto. A metodologia incluiu análise bibliográfica e documental, com base em autores como Lima e Maciel (2018), Cunha (2009), Frigotto (2016), Ramos (2016) e Saviani (2007; 2012). O estudo qualitativo evidencia a influência neoliberal nas reformas, destacando seu caráter economicista e sua aproximação com o setor privado, que fragmenta a formação dos estudantes. Além disso, discute os impactos da flexibilização curricular, os desafios das escolas públicas para implementar itinerários formativos e a necessidade de um projeto educacional crítico que promova uma formação integral e emancipatória.

Palavras-chave: Ensino Médio. Projeto neoliberal. Reformas educacionais. flexibilização curricular.

ABSTRACT

The Brazilian high school education has undergone significant transformations influenced by the neoliberal project, which prioritizes market-oriented training and curricular flexibility. This study analyzes the changes introduced by Provisional Measure No. 746/2016 and Law No. 13,415/2017, which altered the curricular structure, workload, and modified the LDB (Law No. 9,394/1996) and Law No. 11,496/2007. Based on the premise that the formation of critical subjects is a fundamental pillar for emancipatory education, this research critically examines the New High School Education proposal, which, in contrast, promotes curricular flexibility aligned with neoliberal educational reforms. This study aims to investigate the current educational model in Brazilian public high schools, which has been implemented to bring education in line with the productive reality of the neoliberal market. The theoretical framework is grounded in categories such as educational reforms, high school education, Brazilian education, curricular flexibility, neoliberalism, formation, learning, critical and emancipatory formation. Moreover, the methodology of this study relied on bibliographic sources, which included bibliographic and documental analysis, based on author such as Lima and Maciel (2018), Cunha (2009), Frigotto (2016), Ramos (2016), and Saviani (2007; 2012). The qualitative study reveals the neoliberal influence on reforms, highlighting their economic nature and their alignment with the private sector, which fragments student formation. Furthermore, it discusses the impacts of curricular flexibility, the challenges faced by public schools in implementing formative itineraries, and the need for a critical educational project that promotes integral and emancipatory formation.

Keywords: High school. Neoliberal project. Educational reforms. Curriculum flexibility.

INTRODUÇÃO

O diálogo sobre educação nunca se permitiu ser um tema desnecessário nas sociedades, sendo ela um assunto recorrente, mesmo com todas as tentativas de banalização e naturalização de suas questões mais essenciais e imprescindíveis. Quando tratamos da educação brasileira, o tema se torna ainda mais indispensável em nosso contexto atual, visto que ele se tornou “palco” de muitas proposições de ideias e temas, na qual os formuladores de políticas públicas, especialistas e consultores técnicos, Profissionais e pesquisadores, entidades e organizações educacionais e em grande contribuição os setores privados e organizações internacionais opinam sobre o que é bom e necessário, sem terem embasamento teórico-metodológico.

Nós últimos anos, a realidade brasileira passou por mudanças significativas em se tratando de educação, entre elas, podemos destacar, em especial, a reforma do Novo Ensino Médio. Mudança essa que tem como objetivo e discurso a garantia e oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros ingressantes nas escolas, permitindo a aproximação das escolas à realidade dos estudantes, de modo que leve em consideração as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Marcado por muitas portarias, resoluções e documentos, os últimos anos da educação brasileira têm sofrido uma corrida disputada em que o cenário tornou-se cada vez mais desafiador. Toda essa batalha ao redor, principalmente do Ensino Médio, no entanto, parte do pressuposto de que a escola sendo um espaço de formação, é o espaço ideal para que o projeto político do neoliberalismo entre e proporcione a formação de indivíduos que o mercado quer formar. A educação agora tem o objetivo de construir sujeitos competitivos e empreendedores.

Acreditamos, de fato, que a formação intelectual é uma perspectiva primordial na condição e processo formativo humano, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e social. Com essa condição concedida a nós, humanos, por conseguinte, diferentemente dos outros animais, conseguimos alcançar uma melhora nas condições de existência em diferentes aspectos, sejam eles intelectual, moral e material. Porém, que não nos falte, diante de todo esse contexto, a perspicácia de questionar quais os elementos e interesses que proporcionaram esse cenário tão agressivo da educação.

Sabendo, contudo, dos inúmeros desafios que a educação brasileira enfrenta, ressaltamos neste trabalho as propostas de reformas desenvolvidas para o Ensino Médio, caracterizando-as como uma proposta de ensino que se baseia, principalmente, no fenômeno do neoliberalismo pedagógico e nas concepções operacionais do produtivismo, afastando-se de um modelo educacional que seja sistematizado e alinhado a realidade da prática social dos estudantes.

Diante dessa prerrogativa, o artigo busca estabelecer uma linha de raciocínio que reflita alguns passos que o nível de Ensino Médio vem passando nos últimos anos da história educacional brasileira, justificando, assim, como imprescindível nosso olhar atento para essa questão, visto que elas claramente surgem como mecanismo para bombardear a educação com uma perspectiva de ensino que nega as possibilidades pedagógicas humanísticas e críticas, que são essenciais aos sujeitos nessa fase de sua vida: a juventude.

Partindo disso, buscamos desenvolver uma análise crítica sobre o Novo Ensino Médio à luz das reformas educacionais recentes que se embasam no projeto político, econômico e educacional do neoliberalismo, empreendimento esse que gera implicações e consequências agravantes na educação brasileira. Este trabalho tem por objetivo realizar uma investigação crítica sobre o modelo educacional vivenciado atualmente na realidade brasileira das escolas públicas de Ensino Médio, implementado com o intuito de trazer para a educação à realidade produtivista do mercado neoliberal.

Metodologia

Este artigo é derivado de um trabalho de dissertação em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino - PPGEEN, sendo apenas um recorte da análise feita sobre o Ensino de História no atual ensino médio brasileiro, que tem como base o ensino por competências e habilidades. O presente texto apresenta reflexões importantes que emergiram ao longo do processo investigativo sobre a realidade educacional, contribuindo para o aprofundamento teórico e metodológico da temática abordada.

O presente trabalho fundamenta-se nos métodos da pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar as obras de autores dessa área de investigação, como os documentos oficiais sobre a reforma do ensino médio, de modo que contribuam para uma maior compreensão da temática investigada.

Através da pesquisa bibliográfica, tentamos não organizar alguns saberes já existentes sobre as reformas do ensino médio no Brasil, entendendo o processo de flexibilização curricular e as influências do projeto neoliberal na formação dos discentes. Além disso, buscamos aqui identificar possíveis lacunas que, posteriormente, podem ser preenchidas por outras investigações. Lakatos e Marconi (2003) destacam que a pesquisa bibliográfica tem como função principal oferecer uma base teórica sólida para a compreensão dos problemas e fenômenos sociais, permitindo que o pesquisador construa um referencial que dialoga com as principais correntes de pensamento.

Além da fonte bibliografia, faremos uso também de fontes de natureza documental, pois entendemos que os dois tipos de fontes oferecem muito, sendo possível, assim, que conseguimos enquanto pesquisador, a partir desses dois métodos, reter o máximo de

informação através da análise dessas fontes e as informações nelas dispostas ao longo do tempo.

Segundo Pesavento (2003) “[...] as fontes são marcas do que foi, são cacos, fragmentos, registros, vestígios do passado que chegam até nós, revelados como documento pelas indagações trazidas pela História. [...] São, sem dúvida, dados objetivos de um outro tempo, mas que dependem do historiador para revelar sentidos” (Pesavento, 2003). Elas são a rigor do pesquisador e é por elas que se acessa o passado, ou seja, são através das análises e interpretações cuidadosas do pesquisador que as fontes e evidências históricas adquirem relevância e precisão.

Caso contrário, são apenas traços de um outro tempo ou momento, material velho, na melhor das hipóteses, vestígio de algo antigo, e, por isso, sempre interessantes, a estabelecer a estranheza do diferente da contemporaneidade. “[...] Mas, sem a questão posta, sem a formação do problema, não serão fontes na acepção íntima do termo: nascente, aquilo que origina ou produz, o que, no caso da História, propicia uma resposta, uma explicação”. (PESAVENTO, 2003).

O propósito desta pesquisa foi, através do aparato metodológico, realizar um recorte do contexto nacional em que desenvolvem as reformas propostas para o Ensino Médio brasileiro, compreendendo se realmente é possível desenvolver uma formação e aprendizagem dos alunos e quais os objetivos por trás de tais empreendimentos.

Primeiramente, iniciamos realizando uma etapa bibliográfica, na qual foi feito um levantamento de fontes teóricas que abordam sobre as categorias teóricas usadas por esta pesquisa. Entre as categorias, estão: reformas educacionais, ensino médio, educação brasileira, flexibilização curricular, neoliberalismo, formação, aprendizagem, formação crítica e emancipadora, entre outras. Para tal, nos apoiamos, com isso, em Bacellar, (2022), Brasil (2017), Cunha (2009), Frigotto (2016), Lima e Maciel (2018), Marconi e Lakatos (2003), Pesavento (2003), Ramos (2016), Saviani (2007, 2012).

Outro momento importante para este trabalho foi a análise documental crítica, tendo como principal referência os estudos de Bacellar, este que nos deixa claro, “a maior ou menor importância dada um determinado documento, estará estritamente ligado com os questionamentos e com as intencionalidades do pesquisador” (Bacellar, 2006). Quando olhamos para determinados documentos, podemos inferir que não oferecem “nada”, se não for observado com precisão teórico-metodológica, porém o olhar atento

do pesquisador é capaz de identificar dados, informações, entendimentos e experiências escondidas, onde as fontes se mostram significativas e valiosas.

Para tal propósito, estão sendo analisados, portanto, os seguintes documentos oficiais:

1- Medida Provisória nº 746, de 2016 que trata da reformulação do Ensino Médio, de autoria da presidência da república, no governo do ex-presidente interino Michel Temer;

2- Lei nº 13.415/2017 também conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, que estabelece mudanças no currículo e na carga horária do Ensino Médio Brasileiro, além de alterar as Lei nº 9.394/1996 (LDB) e a nº 11.496/2007;

3- Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e define a organização da educação brasileira, que foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Com base nas análises desenvolvidas neste trabalho, ressaltamos que o estudo realizado se fundamenta na perspectiva do materialismo histórico, pois entendemos que a educação é um processo social que está diretamente vinculado com as contradições do modo de produção e mercado capitalista. Nesse sentido, compreendemos as recentes reformas como expressões de um projeto político e econômico que busca adequar a escola brasileira às exigências do mercado, que esvazia a educação do seu caráter formativo e crítico.

Fundamentação teórica

O ensino médio no Brasil se caracteriza pela etapa final da educação básica, sendo consignado como direito da população entre 15 a 17 anos, como também aqueles que por algum motivo não tiveram acesso a sua conclusão no tempo adequado. Ao analisarem a reforma do ensino médio, Lima e Maciel, afirmam que “atravessado por muitas questões desde sua configuração como colegial e educação de segundo grau, nos anos de 1960 e 1970, respectivamente, essa etapa de ensino é constantemente colocada em xeque em seu papel e funcionamento” (Lima; Maciel, 2018).

A esse respeito, percebemos que o ensino médio brasileiro vivencia, na construção de currículo, influências fortíssimas do mundo do trabalho, do mercado e do capital, tudo isso com direcionamento do ideário neoliberal. Quando pensamos o que Luiz Antônio

Cunha (2009) denominou de “experimentalismo pedagógico”, percebemos exatamente essa perspectiva na educação do país, observando, verdadeiramente, um modelo de educação e ações pedagógicas que não estão preocupadas com a aprendizagem dos alunos. É possível perceber na realidade educacional atual, até mesmo, um certo,

entusiasmo com propostas curriculares elaboradas sem bases científicas, anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais, estendidas apressadamente para o conjunto da rede escolar, antes de serem suficientemente testadas (Cunha, 2009, p.122).

De acordo com Marcelo Lima e Samantha Lopes Maciel (2018), podemos identificar que desde os anos de 1970, o ensino obrigatório vem se expandindo, saindo dos 4 anos/séries para 8 séries, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/1971, para 12 anos/séries, sendo 9 anos para o ensino fundamental + 3 anos no ensino médio. Com a incorporação na LDB nº 9.394/1996 dos preceitos das emendas constitucionais 53/2006 e 59/2009 na constituição de 1988, incluindo, assim, a etapa do ensino médio, tornando a educação básica, de modo geral, como um direito.

Com a Lei de Diretrizes e Bases de (LDB) de 1996, fica definido que o ensino médio deve ser realizado com uma duração de mínimo de 3 anos, o que contabilizava 600 dias letivos, e 2400 horas, divididos igualmente, onde 25% com parte diversificada no currículo e 75% baseada na base nacional comum. Uma estrutura de ensino com uma série de disciplinas e componentes curriculares obrigatórios, reunindo um conjunto de conteúdos que devem consolidar o que foi desenvolvido no ensino fundamental, além de permitir o prosseguimento dos alunos na educação superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Influência do Projeto Neoliberal nas Reformas Educacionais no Brasil

Pensando o contexto das reformas, umas das primeiras iniciativas que deram lançamento foi a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, instituída pelo governo de Michel Temer (PMDB) após assumir à presidência da república, em decorrência do impeachment de Dilma Rousseff (PT), em setembro de 2016. A medida tinha como argumento apresentado o de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, sendo proposto agora uma divisão em opções

formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional, estas que estariam inteiramente “alinhadas com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Em nome de uma urgência alicerçada pelos indicadores de fluxo escolar e pela estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), supostamente buscando a superação das mazelas do ensino médio, o governo de Michel Temer tenta justificar o uso da medida provisória afirmando que há décadas se fala em modificar o ensino médio e que chegou a hora de fazê-lo. (Temer, 2016 *apud* Lima; Maciel, 2018, p.10).

Marcada principalmente pelo teor e discurso economicista de caráter reformador e com grande aproximação com o setor privada, em meio ao desencadeamento do processo midiático, depois de 11 audiências públicas marcadas por polêmicas, manifestos, críticas a MP foi convertida na Lei 13.415/17, alterando as Leis nº9.394/96 que havia estabelecido as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como também a nº 11.494/07, esta que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, como também, institui a política de Fomento à Implementação de Ensino Médio em Tempo Integral.

A Medida Provisória quando aprovada, tornou-se o ponto inaugural para a efetivação da reforma do ensino médio, trazendo à tona, em seu artigo 5º, o tema da educação em tempo integral, que já foi objeto do artigo 34 da LDB e da Meta 6 estabelecida pelo PNE de 2014-2024, “ao ser tratada no documento em análise, não foram definidos meios, garantias ou obrigações do Estado, sistemas de ensino e escolas para viabilizá-la” (Lima; Maciel, 2018). A ampliação e efetivação do tempo integral no ensino médio foi mantida na Lei nº 13.415/2017, alterando agora a LDB, como também estipulando um prazo máximo de 5 anos, contando a partir da edição do PNE de 2014, em que todo o ensino médio, portanto, com essas mudanças, passa a ter uma carga horária ampliada para 1.400 horas anuais.

Para Ramos (2016), se anteriormente na LDB se previa uma carga horário para uma formação básica comum com 800 horas anuais, o que totalizam 2.400 horas, com a aprovação da lei que instituiu a reforma do ensino médio, a base comum de formação passou a ser reduzida em 600 horas, sendo assim, a parte diversificada do currículo é aumentada com foco na formação especializante. Dessa forma, fica evidente compreender que o aumento da carga horária não se configura como um ganho nas condições e

ampliações da formação básica obrigatória, nas quais os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade são valorizados e garantidos a todos os jovens nas mesmas condições, pelo contrário, a Base Nacional Curricular fica limitada às condições profissionalizantes.

Segundo o texto redigido no portal do Ministério da educação - MEC, em linhas gerais, compreendemos que:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. (Brasil, 2017).

Sendo assim, com essas modificações, e objetivando uma nova organização curricular, flexível e ampla, traduzida em uma nova estrutura de ensino com a finalidade de oferecer diferentes possibilidades aos estudantes brasileiros, com base em áreas de conhecimento, com foco em itinerários formativos⁷. Configurando-se como uma das mais relevantes modificações propostas, primeiramente pela Medida Provisória n.º 746/2016 no artigo 36 da LDB.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

- I - linguagens;
- II - matemática;
- III - ciências da natureza;
- IV - ciências humanas; e
- V - formação técnica e profissional; (Brasil, 2016).

⁷ Segundo o portal do Ministério da Educação - MEC, "Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar".

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017 as alterações realizadas foram poucas, incluindo agora que os itinerários formativos devem ser organizados e oferecidos por meio de ofertas de diferentes arranjos curriculares, não definindo exatamente o que seria.

Art. 36. 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 de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas; e
- V - formação técnica e profissional (Brasil, 2016).

Nos questionamos até que ponto essa proposta está sendo colocada em prática na sala de aula, e até que ponto as escolas públicas conseguiram ofertar todos os itinerários e toda a estruturação do novo ensino médio diante das inúmeras limitações, sejam elas orçamentárias, de recursos humanos, estruturas físicas das escolas, currículos escolares limitados, material didático, etc. O que acontece na realidade é que em decorrência da falta de condições para ofertar tal ensino por itinerários, muitos jovens não conseguem escolher o que querem cursar. Na verdade, quando se é ofertado, são obrigados a estudarem o que está à disposição, visto que a realidade escolar brasileira é muito diversa e muitos estados e municípios encontram-se, muitas vezes, em situações desafiadoras.

Destarte, analisando a realidade do ensino médio após a aprovação da Lei 13.415/2017, Marcelo Lima e Samantha Maciel compreendem que,

um estudante que opte por determinados itinerários dificilmente terá contato com outra área nem poderá compensar seu desconhecimento em outro campo, obtendo uma formação por meio da BNCC cada vez mais escassa epistemológica e temporalmente. [...] o aluno poderá concluir seus estudos sem nunca na vida ter contato com outra área do conhecimento diferente da por ele cursada (Lima; Maciel, 2018, p.17).

Em outras palavras, podemos concluir que, além do processo de esvaziamento da base de conteúdos obrigatórios das disciplinas escolares, essa perspectiva deixa brechas enormes para que as exigências curriculares do ensino médio não sejam cumpridas. Agora, diante disso, cabe aos sistemas de ensino reconhecer e regular o exercício de

colocar em prática os conhecimentos, os saberes e principalmente as habilidades e competências exigidas.

Desde a Medida Provisória até a implementação da Lei 13.415, outra questão levantada em questão dessa nova estruturação do novo ensino médio, refere-se às disciplinas obrigatórias. A proposta de exclusão do ensino de Artes e Educação Física reduzindo somente a Educação Infantil e Fundamental, como também de questionamento da necessidade das disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Geografia terem grandes cargas horárias, mostra um aspecto importante da BNCC, não passando ela, de um documento que não compreende as necessidades de organização da formação dos estudantes nesta etapa tão importante, não contemplando os princípios gerais para uma formação integral dos estudantes.

Em decorrência da alta pressão popular, essas alterações e exclusões não permaneceram no texto final, mesmo que saibamos das grandes dificuldades que professores ainda encontram de ter essas disciplinas valorizadas dentro do espaço escolar. A Lei no seu artigo 35-A compreende que a sociologia e a filosofia, por exemplo, foram inseridas como obrigatórias na BNCC, porém quando realizamos uma leitura atenta da estrutura do texto percebemos uma diferença em como elas são citadas em comparação com outras disciplinas.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (Brasil, 2017).

Percebemos que as disciplinas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia são tratadas como obrigatória de ser realizados estudos e práticas, dando a possibilidade de não acontecerem como componente curricular obrigatória, mas como temas importantes, o que podem acontecer de serem tratadas como temas transversais, por exemplo. Quando o texto fala de português e matemática, notamos que o texto não fala que as disciplinas precisam ser como estudos e práticas, pelo contrário, o texto é claro em afirmar somente que serão obrigatórias.

As disciplinas de ciências humanas, incluindo também a história, são tratadas como dispensáveis em detrimento de outras, em que até mesmo na prática e realidade escolar recorrentemente são vistas como disciplinas menos importantes, empobrecendo

a formação dos alunos que também são constantemente ensinados sobre esse ponto de vista. Dois exemplos dessa desvalorização: 1º quando na escola existem atividades extracurriculares, provas externas, etc, inevitavelmente são essas disciplinas que têm suas cargas horária semanal restritas para a realização desses momentos; 2º quando analisamos os dados das escolas públicas que oferecem cursos técnicos, ou disciplinas eletivas, pouquíssimas são as que têm como temática alguma área do conhecimento voltado para a área de ciências humanas.

A Flexibilização Curricular e seus Impactos na Formação dos Estudantes

Em conformidade com isso, Frigotto (2016) entende que a retirada e diminuição da carga horária de algumas disciplinas pautada em um discurso de que na escola existem excessos de disciplinas e conteúdos e que os alunos não aguentam mais essa formulação. Isso tudo esconde na realidade a medíocre e fantasiosa situação das escolas brasileiras.

[...] uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas. Um professorado que de forma crescente adoece (Frigotto, 2016, p.03).

Inúmeras são as situações de desconformidades da estrutura educacional brasileira, o que dificulta o processo de aprendizagem integral dos alunos, que contemplem seus múltiplos aspectos, principalmente históricos-sociais. Segundo Frigotto (2016) essas mudanças na estrutura da educação e nos currículos se trata nada mais nada menos que:

[...] uma traição aos alunos filhos dos trabalhadores, ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo vai ajuda-los na vida. Um abominável descompromisso geracional e um cinismo covarde, pois seus filhos e netos estudam nas escolas onde, na acepção de Desttut de Tracy estudam os que estão destinados a dirigir a sociedade. Uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferenciada para cada classe social. Justo estes intelectuais que em seus escritos negam a existência das classes sociais (Frigotto, 2016).

Para Ramos (2016), este discurso mentiroso que a escola não chama atenção e não atende as necessidades dos jovens trata-se de algo muito mais profundo, que de fato não se trata apenas de um bom currículo, com boas competências e habilidades, com boa estrutura para as escolas dos alunos segundo seus gostos e metas pessoais, mas da situação como as escolas públicas se encontram muitas vezes em situações precárias de funcionamento, o que na prática dificulta o processo de materialização da aprendizagem.

Para a autora, o desafio da escola hoje é não somente incorporar nos currículos dos jovens seus interesses, mas educar esses próprios interesses.

Os jovens, vindos de sua realidade — seja qual for, de uma vida burguesa, sofisticada, cara, ou de uma vida pobre, de carência —vão trazer os interesses que foram produzidos por essa realidade. Não cabe à escola simplesmente incorporar os seus interesses, ou então adequar-se aos seus interesses. O que cabe à escola é, em se conhecendo esses interesses, confrontá-los com as necessidades formativas desses jovens, à luz de um projeto de sociedade (Ramos, 2016).

Tem-se a necessidade, então, de pensar esse currículo nas dimensões diversas da vida desse estudante, trazendo aspectos das ciências, o conhecimento, o trabalho, a cultura em todas as suas dimensões, desde a cultura juvenil, midiática, erudita, etc.

Precisa haver um encontro entre projeto educacional e interesses do jovem. Antes de um encontro, na verdade, é preciso haver um confronto para se poder, então, se encontrar e se reconstruir a convergência entre a finalidade da escola e o interesse do jovem (Ramos, 2016).

Sob a perspectiva da necessidade desses discentes terem acesso a um projeto de educação que abranja o cumprimento curricular amplo baseado nos conteúdos historicamente construídos pela humanidade sejam sistematizados, preservados e transmitidos às novas gerações, tudo isso com o interesse de darmos continuidade a espécie, em vista que isso configura-se como um verdadeiro processo de aprendizagem e corrobora para a validação das experiências históricas dos seres humanos como sujeitos.

Nas comunidades primitivas (modo de produção comunal) a educação coincide totalmente com o fenômeno acima descrito. Os homens se apropriam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educam e educam as novas gerações (Saviani, 2007, p.154).

A atividade educativa é uma atividade humana que interfere diretamente na construção da sociedade em seus muitos aspectos. Quando pensamos na atuação dos

indivíduos, é recorrente a necessidade de sua formação para que possam, historicamente, atuar através de mecanismos de transformação, construção e preservação da vida humana.

Dermeval Saviani (2012), ao propor uma nova teoria da educação, desenvolve a prerrogativa de que:

A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (Saviani, 2012, p. 30).

Seguindo esse horizonte, concordamos com Saviani quando o autor desenvolve uma teoria crítica da educação que considera a escola um instrumento capaz de contribuir para a formação dos estudantes e que dá substância concreta à bandeira de luta por uma formação crítica, que pense os conhecimentos históricos e os transforme em saberes sistemáticos que se contextualizam com as realidades dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou de modo substancial, compreender e problematizar os impactos das reformas do Ensino Médio no contexto da educação brasileira, destacando que tais empreendimentos possuem alinhamentos diretos ao ideário neoliberal, o que consequentemente movimenta inúmeros problemas para a formação dos alunos. Quando articulou a análise documental e revisão bibliográfica, a pesquisa buscou contribuir para ampliar os conhecimentos já produzidos no campo educacional ao evidenciar como as políticas de flexibilização curricular fragilizam em maior grau o acesso ao direito dos discentes a uma formação de fato integral e crítica.

Ressaltamos que a principal contribuição deste trabalho está em reforçar que precisamos de uma educação que vá além das demandas efêmeras do mercado, que resgate o papel da escola como espaço de construção do pensamento crítico e humanístico. Nesse sentido, o estudo contribui para o debate sobre os rumos que a educação brasileira está tomando na defesa de um currículo que considere as diversas dimensões da formação dos alunos.

Durante a realização podemos identificar algumas limitações, destacamos a ausência de investigações teóricas, como principalmente empíricas nos espaços das

escolas da rede pública de ensino, o que, infelizmente, impossibilita a observação direta dos efeitos concretos dessas reformas no ambiente escolar. Diante disso, como outrora citado, este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada no cotidiano escolar com participação de professores, estudantes e gestores, com o intuito de compreender de forma mais efetiva e aprofundada as dinâmicas e desafios impostos no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BACELAR, C. **Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos.** In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 21–79.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Atualizada até 1999.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui o Novo Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 12 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

CUNHA, Luiz Antonio. **As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão.** In: FERREIRA, Elza B.; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 121-139.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para pobres.** *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — ANPED*, 22 set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621>. Acesso em: 12 nov. 2024.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. **A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. e230058, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PESAVENTO, Sandra J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntico, 2003.

RAMOS, Marise. **O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses.** *EPSJV/Fiocruz*, Rio de Janeiro, 28 set. 2016. Entrevistadora: R. Júnia. Disponível em:

<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. ***Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política***. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. ***História das ideias pedagógicas no Brasil***. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

O PROCESSO DE TRABALHO E A DESNATURALIZAÇÃO DAS DINÂMICAS SOCIAIS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Carla Gardênia da Silva Melo

Formadora MAIS PAIC (Jaguaruana/CE), mestra em Educação e Ensino (MAIE/UECE), licenciada em Pedagogia (FAFIDAM/UECE), carla.cgsm1@gmail.com.

João Paulo Guerreiro de Almeida

Professor do Instituto Federal do Ceará – campus Limoeiro do Norte, Doutor em Educação (PPGE/UFPB), licenciado em Pedagogia (FAFIDAM/UECE), mestre em Educação e Ensino (MAIE/UECE). E-mail: joaopaulo.guerreiro@ifce.edu.br.

RESUMO

A sociologia, enquanto ciência, é fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais, partindo do pressuposto de que a imaginação sociológica busca desnudar a realidade social. Apesar de sua importância, a presença da sociologia no currículo escolar no Brasil é relativamente recente e instável. Diante dos desafios de sua implementação e das reformas, que muitas vezes negam a presença da disciplina no currículo, buscamos esclarecer a categoria Trabalho por meio da proposta de uma Sequência Didática (SD), com o objetivo de promover o estranhamento da realidade social entre os alunos do 2º ano do ensino médio na disciplina de Sociologia. Tal proposta visa não apenas acumular os conteúdos, mas desnaturalizar a concepção de Trabalho. O escrito é fundamentado em Giddens (2001), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), e no método da Pedagogia Histórico-crítica de Saviani (2021), concretizada em cinco momentos: Prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Quanto a sequência didática, é composta por quatro momentos, articuladas com o método supracitado, estão imbricadas na discussão do conceito de trabalho e a teorias sociológicas dos autores clássicos, a divisão social do trabalho em diferentes sociedades, além dos desafios contemporâneos, bem como o

desemprego, questões trabalhistas e a uberização. A meta foi, para além do acúmulo dos conteúdos, elucidar o papel de sujeito numa sociedade, contribuindo para a formação de uma consciência crítica sobre as dinâmicas do trabalho e da exploração, mas também promover a valorização da luta coletiva por direitos, em consonância com os princípios da pedagogia histórico-crítica.

Palavras-chave: Sequência didática. Sociologia. Trabalho. Desnaturalização.

ABSTRACT

The study of Sociology is essential for understanding how societies function and transform, as it uses sociological imagination to reveal the underlying structures of social reality. Despite its relevance, the inclusion of Sociology in the Brazilian school curriculum remains recent and unstable. Faced with the challenges of its implementation and the recurring reforms that limit its presence, this study aims to explore the category of *Work* through the development of a Didactic Sequence (DS), designed to promote critical reflection among second-year high school students in the subject of Sociology. The objective goes beyond the simple transmission of content; it seeks to denaturalize the concept of work and encourage critical awareness. The study is based on Giddens (2001), Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2011), and Saviani's (2021) Historical-Critical Pedagogy, structured around five stages: social practice, problematization, instrumentalization, catharsis, and new social practice. The Didactic Sequence consists of four interconnected moments, articulated with this pedagogical method, and addresses the concept of work through classical sociological theories, the social division of labor in different societies, and contemporary issues such as unemployment, labor relations, and the gig economy. The goal was not only to go beyond the accumulation of content, but also to clarify the individual's role in society, contributing to the development of critical awareness about the dynamics of work and exploitation, while promoting the appreciation of collective movements for rights, following the principles of Historical-Critical Pedagogy.

Keywords: Didactic Sequence; Sociology; Work; Denaturalization.

INTRODUÇÃO

O artigo em tela é um fragmento de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* Limoeiro do Norte, no qual se buscou elucidar a categoria Trabalho no ensino de Sociologia, sobretudo no 2º ano do Ensino Médio, por meio da apresentação de uma Sequência Didática (SD) fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. A proposta visa instigar o estranhamento da realidade social, promover a desnaturalização da categoria

trabalho, problematizar a realidade concreta e estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, articulando o saber sistematizado com a prática social, conforme os cinco passos educativos propostos por Saviani.

A sociologia é, antes de mais nada, o estudo da vida social humana, compreendendo seus grupos, estruturas e sociedades. Como uma das ciências sociais, seus estudos abrangem diferentes vertentes e abordagens, tomando a realidade social como objeto de estudo, logo, devido seu caráter abrangente, a ação humana deve ser percebida para além das aparências.

Nesta vertente, Giddens (2001) sinaliza que o estudo sociológico parte da análise do próprio comportamento humano, tornando claro que as forças históricas e sociais influenciam o pensar e agir, eis que tudo aquilo considerado natural ou dado é influenciado por forças que nos direcionam a determinada ação. Ao apropriar-se do saber sociológico, para além da acumulação de conceitos, o referido autor parte do desenvolvimento do *pensar sociológico*, como uma capacidade intelectual, desnudando-se das circunstâncias pessoais partindo para um contexto abrangente, olhando tudo que há por trás de determinada situação que aparenta ser natural.

Da mesma forma, Mills (1975) nos apresenta o conceito de *imaginação sociológica*, elemento capaz de perceber, com lucidez, os fenômenos sociais, não apenas como situações corriqueiras, mas a consciência de que tal situação/acontecimento/fenômeno possui camadas que vão além daquilo que está diante dos olhos de quem vê. Ou seja, a imaginação sociológica centra-se em extrair essas camadas para enxergar a essência do fenômeno.

A perspectiva da Sociologia enquanto componente curricular da educação básica, precisamente do ensino médio, desempenha papel preponderante na construção do pensar e da imaginação sociológica no estudante, não tomando a disciplina como uma mera acumulação de conhecimentos⁸ ao longo da vida escolar, mas como uma tomada de consciência da própria existência e dos fenômenos que ocorrem ao seu redor, em busca de um olhar crítico frente às dinâmicas sociais, fugindo das explicações redundantes e simplistas do que está aparente. Somente após a capacidade de desnaturalizar e estranhar a realidade social que será possível agir na sociedade, pois numa rede de informações abundantes, sobretudo, diante da era digital, muitas vezes é sobrecarregada a capacidade

⁸ Giddens (2001).

de assimilação dos indivíduos, logo, há uma necessidade essencial de cultivar uma qualidade espiritual que permita usar a informação de forma eficaz e desenvolver a razão para compreender o que acontece no mundo e dentro de si mesmo (Milss, 1975).

Diante do importante papel desempenhado pelo ensino de Sociologia, é necessário inferir sua história relativamente curta na educação brasileira, uma vez que a obrigatoriedade da inclusão da disciplina no Ensino Médio ocorre apenas com a virada do século, mediante a Lei nº 11.684/2008. Apesar dos debates prolongados sobre a inclusão da disciplina no currículo oficial dessa etapa da educação básica, sua presença tem sido intermitente⁹, o que para nós, torna-se preocupante.

É necessário pontuar que conforme as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no inciso III do § 1º do art. 36 da referida lei, a sociologia, imersa no ensino médio apresentava como proposta, juntamente com a filosofia, o domínio pleno do exercício da cidadania, sendo posteriormente revogada pela Lei nº 11.684/2008. Machala (2017) disserta ainda pela capacidade do ensino de sociologia promover uma formação reflexiva diante de temas sensíveis, tais como desigualdade, cor/raça, gênero, mobilidade social, etc., relacionados à ciência política e das relações sociais, fundamentais para pensar a formação cidadã, pontuando que a sociologia, ao abordar conceitos e teorias fundamentais, contribui de maneira significativa para a compreensão das dinâmicas sociais, embora não seja a única capaz de fomentar uma postura cidadã nos estudantes, a disciplina dispõe de instrumentos metodológicos e teóricos que favorecem uma postura reflexiva e crítica, permitindo a análise do real e do cotidiano a partir de uma base teórica sólida.

Corroboramos, então, o papel da Sociologia na distinção entre o senso comum e o saber científico, no intento de oferecer aos estudantes a capacidade de dirimir acerca das dinâmicas da sociedade que se altera de maneira frenética, necessitando então de uma postura crítica e questionadora, pois como sabemos, a escola é ou deveria ser a instituição detentora de facilitar a construção do senso crítico dos estudantes. De tal modo, será que sem a Sociologia é possível atingir tal formação?

Enquanto conhecimento escolar e diante das dinâmicas sociais, a Sociologia é bastante abrangente, neste mote, a questão norteadora que buscamos investigar é a

⁹ A inclusão da Sociologia no Brasil ocorreu pela primeira vez em 1887, como uma substituição da disciplina de Direito Natural. Novamente, em 1890, com Benjamin Constante, na proposta da construção da reforma da educação secundária do primeiro governo republicano, onde a Sociologia aparece como disciplina obrigatória (BRASIL, 2006).

seguinte: Como compreender as dinâmicas sociais e interpretar a realidade social, para além da memorização dos conceitos no ensino de Sociologia no ensino médio?

O escrito em tela segue tal organização de tópicos: Iniciando pelo ensino de Sociologia, apresentando a trajetória percorrida pela ciência no contexto brasileiro, explorando seus avanços e retrocessos, sobretudo, diante do que está exposto nas diretrizes e orientações curriculares, além da categoria Trabalho, como *suprassumo* para as discussões dispostas. Posteriormente, realizaremos uma explanação quanto a necessidade e importância das sequências didáticas (SD) enquanto recurso teórico-metodológico. Apresentaremos ainda a metodologia do estudo, que utiliza a Pedagogia Histórico-Crítica. Por fim, exporemos a proposta de SD no ensino de Sociologia, mediante suas etapas, construções e correlações com o método.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA: AVANÇOS E RETROCESSOS

O ensino de Sociologia, apesar de recente no currículo brasileiro, é objeto de discussão desde o século XIX, desencadeado pela substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia em 1887, e alcançando a promulgação da Lei nº 11.684/2008 que insere a referida disciplina no currículo oficial. Desde então, passou-se a discutir a inserção da Sociologia nos parâmetros curriculares. Sousa e Vieira (2017) discorrem que desde o período da República, em 1891, Benjamin Constant sinalizava que o ensino de Sociologia deveria adentrar-se ao currículo não apenas dos cursos superiores, mas também nos secundários. No entanto, tal reforma não logrou na Sociologia como disciplina escolar, retornando aos debates somente em 1925, com a Reforma de João Luís Alves-Rocha Vaz que instituíu a disciplina como obrigatória, sobretudo, nos cursos secundários.

Mais tarde, em 1928, a Sociologia figura os cursos de magistério em algumas regiões do país e, em 1931, passa a ter sua inserção ampliada no nível secundário, pois a Reforma Francisco Campos propunha uma formação mais humanista aos estudantes, o que favoreceu ao acréscimo nos currículos em todo o Brasil. Diante de tal crescimento, fica evidente que a Sociologia passa a garantir um espaço constitucional na educação brasileira, o que resultou na vinda de professores estrangeiros para formar docentes das Ciências Sociais e garantiu também a formação docente para a área sociológica (Sousa; Vieira, 2016).

No entanto, tal avanço passa a ser interrompido no Estado Novo, mediante o caráter conservador que em 1942, entra em vigor a Reforma Capanema, da Lei nº 4.244, tirando a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, uma vez que a referida Reforma não apresentava o intento de formar para o ensino superior, e no período, a disciplina de Sociologia oferecia a preparação para cursos de direito, medicina e engenharia (Florêncio, 2009). Percebe-se então os mecanismos conservadores, das quais este período passa a ser fortalecida a formação prática, com o domínio de técnicas para a formação do trabalho, neste cenário, as ciências sociais enfraquecem-se, sobretudo, no período ditatorial, onde o afastamento se torna ainda mais claro com o Golpe Militar, onde a disciplina afasta-se do currículo oficial no período de 1964 a 1981.

Após longas décadas de negação, a Sociologia volta a figurar no currículo nacional em 1982, com a Lei nº 7044, aparecendo como disciplina optativa, pondo fim a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, a disciplina de Sociologia reaparece, agora, de maneira obrigatória, período este em que as Ciências Sociais parecem figurar de maneira mais clara na legislação brasileira. Sousa e Vieira (2016) dissertam que o art. 36, 3º parágrafo da LDB determina que após a conclusão do ensino médio, o educando deve dominar os conhecimentos de filosofia e sociologia, necessários para o exercício da cidadania.

Finalmente, em 2008, com a Lei nº 11.684, o ensino de Sociologia tornou-se obrigatório nos três anos do ensino médio, para todas as escolas públicas e privadas do país. Rissardi (2016) ainda salienta que devido ao histórico marcado pelas idas e vindas, o ensino de Sociologia apresentaria questões didático-pedagógicas mais avançadas, além de apresentar produção científica em estado embrionário, sobretudo, pela instabilidade da disciplina no currículo brasileiro, corroborando para o interesse de pesquisadores de natureza sociológica.

Ademais, apesar do avanço representado pela inserção da Sociologia no currículo escolar, tal conquista não significa o fim dos desafios enfrentados pela disciplina, uma vez que nos últimos anos a educação brasileira passou por diversas transformações, tais como a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), que, embora mencione a Sociologia enquanto estudos e práticas, delega às instituições escolares a responsabilidade de organizar o ensino de forma fragmentada e muitas vezes desarticulada. Somado a isso a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

que, juntamente com a referida reforma, promoveu alterações substanciais na LDB. Vale salientar que ambos os documentos foram elaborados sem ampla participação popular, tampouco com o envolvimento efetivo de professores e estudantes, revelando, assim, um caráter autoritário e centralizador em seu processo de formulação.

No estado do Ceará, a organização pedagógica das disciplinas do Ensino Médio está distribuída em áreas do conhecimento, das quais o ensino de Sociologia está imerso na Matriz de Conhecimentos Básicos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo esta, dotada de princípios epistemológicos voltadas para o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais, articulada, metodologicamente através de conceitos, temas e teorias (Ceará, 2021).

Ademais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (ONC's) (2006) ainda apontam que as estruturas sociais, por estarem ainda mais complexas, sobretudo no que se refere às relações de trabalho e do discurso econômico, é promovida uma “renaturalização” das relações sociais, como forma de reforçar a necessidade e as razões da presença da sociologia no ensino médio.

A CATEGORIA TRABALHO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: REFLEXÕES PARA O ENSINO MÉDIO

A categoria Trabalho é basilar nas ciências sociais, das quais compreende as dinâmicas sociais e políticas da sociedade. O termo trabalho, por sua vez, pode ser designado como a atividade primordial que define e diferencia o ser humano dos demais seres, pois é por meio dele que o ser humano passou a intervir na natureza, transformando-a mediante suas necessidades basilares e na sua própria existência.

Segundo Melo (2021), o trabalho medeia as diversas manifestações da vida humana e, conforme a perspectiva de Lukács (2018), permite que o ser humano se distancie de sua base biológica. No entanto, a potencialidade humana não se limita ao trabalho, sendo fundamental o papel de complexos como a educação no desenvolvimento do sujeito como ser social. Assim, a ação consciente dos indivíduos sobre a natureza reflete tanto uma necessidade biológica quanto ontológica, pois, por meio do trabalho, compreendem sua necessidade de sobrevivência.

Considerando os clássicos da Sociologia, Durkheim, Marx e Weber, ambos tratam do trabalho como objeto de estudo. Na apreensão marxiana, “o trabalho é, antes de tudo,

um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (Marx, 2013, p. 326), por ser a categoria fundante, toma o trabalho como instrumento fundamental para a existência humana, capaz de transformar a natureza, tomando a perspectiva ontológica.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), a categoria aparece nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no qual pretende-se que os estudantes compreendam o significado de trabalho em diferentes contextos históricos, “suas especificidades e os processos de estratificação social caracterizados por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política” (Brasil, p. 576).

Além disso, a BNCC (2018) caracteriza o estudo da categoria trabalho em diferentes dimensões: filosófica, econômica, sociológica e histórica. Dentre os autores clássicos, ela é pensada em diferentes vertentes, em Marx, o trabalho é entendido como valor, em Weber na perspectiva da racionalidade capitalista e em Durkheim como elemento de interação dos indivíduos com a sociedade. Em ambas as formas o trabalho é percebido junto a sua relação com o sujeito, bem como as relações sociais.

Mediante a perspectiva teórica do marxismo, buscamos problematizar o conceito do trabalho, desde a compreensão do conceito, da construção do ser social, nas discussões em torno das categorias presentes na categoria trabalho, na superação da aparência do conceito, sendo entendida, e muitas vezes simplificada ao entendimento de emprego socialmente, buscando desnaturalizar as dinâmicas sociais que corroboram com a divisão de classes, o desemprego e a exploração das massas.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

A sequência didática é um instrumento pedagógico capaz de organizar o processo de ensino e aprendizagem em etapas lógicas e sistêmicas, permitindo ao estudante realizar uma série de atividades planejadas pelo professor (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Nóbrega (2005) evidencia a necessidade da sequência didática em todos os componentes curriculares, sobretudo, na disciplina de Sociologia, considerando que esta conta, em geral, com apenas 50 minutos semanais. Tal limitação de tempo exige uma organização mais eficiente das aulas, pois o curto período disponível, somado à

necessidade de lidar com questões de indisciplina e com tarefas burocráticas, compromete o desenvolvimento integral das atividades pedagógicas. Diante desse cenário, o autor sinaliza que a sequência didática apresenta-se como uma estratégia fundamental para estruturar o processo de ensino e aprendizagem de forma produtiva e coerente, onde torna-se um instrumento capaz de socializar diferentes estratégias, contemplando diferentes formas de aprendizagem dentro do universo da sala de aula.

Ademais, sabemos que, mesmo com o manejo de plano de ensino, planejamentos e sequências didáticas, o tempo destinado para a execução da disciplina é curto, que muitas vezes ainda deve ser driblado pelos aulões e momentos destinados ao estudo de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, que são frequentemente cobrados em avaliações externas como SPAECE¹⁰ e ENEM.

Assim, é necessário tornar lúcidas as orientações das ONC's, que estabelecem o pressuposto metodológico para o ensino de Sociologia, seguindo três recortes: conceitos, temas e teorias, no qual conceitos sociológicos não podem ser trabalhados de forma isolada, pois, sem relação com um tema ou teoria, tornam-se meramente um conjunto de definições desprovidas de sentido para os estudantes. Da mesma forma, os temas precisam estar articulados a conceitos e teorias para evitar abordagens superficiais e baseadas no senso comum. As teorias, por sua vez, adquirem concretude e relevância apenas quando associadas a temas e conceitos que possibilitem a compreensão crítica da realidade social, sendo essa articulação essencial para despertar o interesse e a reflexão dos alunos (BRASIL, 2006).

Neste sentido, fica evidente que ambos os recortes estão entrelaçados, sem tal integração, os conceitos e teorias acabam confundindo com o ensino memorístico, tornando-se abstratas e desinteressantes, evitando a abstração dos conceitos e promovendo a prática social, é necessário que tais conceitos sejam tratados de maneira crítica pelos próprios alunos, em conjunto com o professor.

¹⁰ O Sistema permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE, é um programa do Governo do Estado do Ceará que tem como objetivo a avaliar o desempenho dos estudantes da rede pública em diferentes etapas da Educação Básica.

PERCURSO METODOLÓGICO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O caminho percorrido neste estudo toma como método a Pedagogia Histórico-Crítica, abordagem desenvolvida e fundamentada por Demerval Saviani como instrumento de transformação e emancipação dos indivíduos, uma proposta que vai além dos métodos novos e tradicionais, sedimentado na vinculação entre a educação e a sociedade, corroborando com o intento do ensino de Sociologia. Tal proposta é justificada por Saviani mediante a prática educativa, ao evidenciar a função da escola como espaço que torna possível mostrar a face oculta dos fenômenos (Saviani, 2011).

A teoria possui como especificidade a superação do pensamento sincrético para dialético, tomando como base o trabalho e a produção contínua da própria existência. Neste sentido, em *Escola e Democracia* (2021), Saviani, ao dissertar sobre as teorias da educação, destaca a necessidade de uma prática educativa que fuja da hegemonia da classe dominante, pela construção de uma teoria educativa que esteja desarticulada dos interesses dominantes¹¹, que seja desenvolvido frente ao saber produzido historicamente, uma vez que o papel da escola é a socialização do saber sistematizado. Para isso, Saviani formulou o método em cinco passos: Prática social inicial; problematização; instrumentalização; generalização; prática social final.

O primeiro passo, *prática social* é determinado como o professor e os discentes como unidades detentoras de conhecimento e experiência, mas em níveis distintos, uma vez que cada sujeito constrói sua própria trajetória. O estudante, por exemplo, chega à escola com conhecimentos acumulados, sendo ele informal, tal conhecimento entrará ao encontro do conhecimento do docente, que buscará a construção do conhecimento para um outro patamar, aproximando-se do conhecimento elaborado, denominado como síntese. Neste sentido, o primeiro passo pode ser entendido como uma organização dos conhecimentos já acumulados pelo estudante. Petenucci (2008) sinaliza que as informações desconexas dos estudantes se transformam num conhecimento organizado e coerente, mas para isso, o professor precisa dialogar e interagir para perceber o conhecimento já carregado pelo estudante, manifestando suas curiosidades e o que gostariam de saber.

¹¹ Saviani (2021).

O segundo passo é pontuado por Saviani como *problematização*, onde o autor sinaliza que, diferentemente de como é realizado na pedagogia tradicional e pedagogia nova, é o momento em que o docente deve instigar os estudantes a refletir sobre as questões que devem ser resolvidas, mas não de maneira hipotética, o professor deve ser capaz de fazer o educando a refletir acerca das problemáticas de sua realidade concreta. Tal atitude é mediada por duas etapas: “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (Saviani, 2021, p. 57).

Petenucci (2008) pontua que este passo deve ser realizado com questões problematizadoras que instiguem os estudantes a refletirem sobre diferentes aspectos, para chegarem a diferentes dimensões do tema estudado. Diante de tal construção, partirão para o passo seguinte, a *instrumentalização*, momento este que pode ser confundido com a assimilação de conteúdos proposto pela pedagogia tradicional, ou até mesmo com a coleta de dados da pedagogia nova, porém, nesta etapa, é oportunizada a apropriação não apenas do acúmulo de conteúdos, mas da possibilidade de estabelecer ligações entre o conhecimento apreendido e o cotidiano em que vivem, no qual Saviani (2021) dispõe que nesta etapa há possibilidade de desatar as amarras de exploração vivenciadas pelos educandos, percebido também por Petenucci (2008) como o momento que o estudante toma o conhecimento, antes sincrético para científico.

O quarto passo é chamado de *catarse*, neste momento, os estudantes já possuem a consciência das problemáticas presentes no seu cotidiano, bem como da base científica que constrói tal estrutura, Saviani (2021) dita esta fase como a acepção *gramsciana*, uma vez que a tomada de consciência da sociedade de classes já foi construída no educando, havendo a possibilidade de agir como sujeito ativo na sociedade, como sujeito de transformação, das quais “manifesta-se através da nova postura mental unindo o cotidiano ao científico em uma nova totalidade concreta no pensamento” (Petenucci, 2008, p. 18).

Chegando na etapa final, temos novamente a *prática social*, mas desta vez, não temos o conhecimento sincrético, o estudante passou do nível sincrético para o orgânico, na qual compreende a realidade social a qual está inserido, sendo capaz de agir sobre ela. Nesta fase, Saviani (2021, p. 58) pontua que o estudante chegou ao mesmo patamar do professor no momento da prática social inicial, evidenciando “uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”. Posto isso, entendemos que a educação

como mediação da prática social do sujeito, que no processo educativo, ao construir o pensamento científico e dialético torna-se capaz de levar o conhecimento à sua vivência, ao seu cotidiano, oportunizando a transformação social e, sobretudo, da desnaturalização das dinâmicas, antes normalizadas.

Saviani (2021) disserta que tal método foi proposto a serviço das classes populares, que se encontram dominados na sociedade capitalista, no qual é consenso de todos que a pedagogia tradicional, reproduz, historicamente as relações de dominação burguesa. Por esta razão, é necessário que encontremos na educação esta “pedagogia revolucionária”, a serviço da construção e da transformação do conhecimento, em torno de sujeitos críticos e emancipados.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A CATEGORIA TRABALHO E O ESTRANHAMENTO DAS DINÂMICAS SOCIAIS

A sequência didática foi estruturada em quatro momentos, composta por aulas com duração de 50 minutos, realizadas semanalmente. Cada etapa contempla a descrição detalhada das atividades propostas, acompanhadas da explicitação do tema, conteúdos, objetivos, procedimentos metodológicos, formas de avaliação e do referencial teórico que fundamenta a prática. O tema central da sequência dialoga diretamente com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular de Sociologia, especificamente voltado ao 2º ano do Ensino Médio, sendo desenvolvido no contexto de uma escola de tempo integral, o que confere à proposta no estado do Ceará.

Dentre as competências a serem desenvolvidas ao longo da sequência didática, destacamos: 1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles; 2 - Examinar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Ainda, compreendemos que as seguintes habilidades da BNCC-Ensino Médio serão apreendidas: (EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das

novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos; (EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica; (EM13CHS403) Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos; (EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

Adiante, apresentamos as etapas que seguem a sequência didática, atribuindo as habilidades, competências, procedimentos e avaliação, sendo elas, relacionadas a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Quadro 1 – Síntese dos momentos da sequência didática

| Momento | Tema | Objetivos | Conteúdos | Procedimentos | Avaliação |
|-------------------|---|--|---|--|--|
| 1º momento | O conceito de trabalho e as teorias sociológicas clássicas (Marx, Weber e Durkheim). | Compreender o conceito de trabalho e sua relação com o Ser Social; Identificar as contribuições dos autores clássicos na compreensão das transformações do trabalho. | Conceito de trabalho. Perspectivas teóricas clássicas; Relação entre indivíduo e sociedade. | Acolhida com a música “Capitão da Indústria” (Paralamas do Sucesso); Tempestade de ideias; Exposição dialogada e debate sobre os autores clássicos; Apresentação da atividade de construção de cartilha. | Participação nas discussões. |
| 2º momento | Trabalho e a divisão social do trabalho em diferentes sociedades (da primitiva à contemporânea) | Identificar características do trabalho em diferentes períodos históricos; Analisar a divisão | Fordismo, taylorismo e toyotismo; Processo de mecanização; Produção e alienação. | Exibição de trecho do filme “2001: uma Odisseia no Espaço”; Construção de linha do tempo; Análise de charges sobre modos de produção. | Participação e elaboração de desenho comparativo sobre modos de produção |

| | | | | | |
|-------------------|---|---|--|---|--|
| | a) | social do trabalho e suas transformações. | | | |
| 3º momento | Trabalho, desemprego e desigualdades: os desafios da sociedade contemporânea. | Analisar a precarização e as novas formas de organização do trabalho; Discutir a exploração e as desigualdades sociais. | Emprego, subemprego e desemprego; Uberização e empreendedorismo; Sindicatos e CLT. | Acolhida com a canção “Cidadão” (Zé Ramalho); Exposição teórica e roda de conversa; Reflexão coletiva sobre precarização e discursos empreendedores. | Participação nos debates. |
| 4º momento | Trabalho, desemprego e desigualdades: A luta por direitos e o papel dos sindicatos. | Compreender a importância dos sindicatos e das leis trabalhistas; Desenvolver postura crítica diante do discurso do empreendedorismo. | Atuação sindical; CLT e direitos trabalhistas; Empreendedorismo e Uberização. | Acolhida com a música “Fermento pra massa” (Criolo); Palestra dialogada com representante sindical; socialização de cartilhas, em grupos, sobre os direitos trabalhistas. | Participação nas discussões e entrega das cartilhas. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Compreendemos que uma sequência didática de Sociologia para o Ensino Médio, abordando a questão do trabalho permite ao estudante compreender criticamente as bases materiais e históricas da sociedade em que vive e analisar o trabalho não apenas como atividade produtiva, mas como categoria central na constituição do ser social e na dinâmica das desigualdades de classe. Ao articular essa abordagem à pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, a sequência didática assume o compromisso de transformar o conhecimento científico em instrumento de emancipação, superando o senso comum e possibilitando a leitura crítica da realidade. Assim, o ensino da Sociologia torna-se espaço de reflexão e ação, formando sujeitos capazes de compreender e intervir nas contradições do mundo do trabalho contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão que norteou a escrita deste artigo assentou-se na seguinte questão: Como compreender as dinâmicas sociais e interpretar a realidade social, para além da memorização dos conceitos no ensino de Sociologia no ensino médio? Para a concretização de tal preceito, viabilizamos a proposta de sequência didática.

Tal proposta viabilizou-se em decorrência da problemática envolta da memorização de conteúdos no vasto currículo do ensino médio, uma vez que, entendemos que o processo educativo deve ir além da memorização de signos, mas da articulação e construção de sujeitos que possam materializar tais conhecimentos nas vivências sociais, logo, a sociologia, por ser uma ciência que oportuniza o pensar e refletir acerca do real, que parte da capacidade de desnudar as dinâmicas sociais do caráter particular, deve oportunizar tal desnaturalização.

Por esta razão, o desígnio a ser alcançado nesta proposta de sequência didática, é partir de uma abordagem histórico-crítica que viabilize a construção de sujeitos que possam não apenas perceber, mas partir para a prática social, numa perspectiva crítica, desnaturalizar as dinâmicas relacionadas a categoria trabalho, de partir para o engajamento social, de perceber sua própria realidade imersa nos debates e conceitos.

Entendemos ainda que, ao instigar o questionamento e a reflexão crítica sobre as dinâmicas sociais, vislumbramos a possibilidade de outros trabalhos que possam expandir e aprofundar essa abordagem, ou até mesmo, tratar de outras temáticas tanto na sociologia, como nas demais áreas, fortalecendo o compromisso com um ensino que empodere os sujeitos dentro de suas realidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Orientações curriculares nacionais:** Ciências humanas e suas tecnologias: conhecimentos de sociologia, v. 4, 2006.

CEARÁ. Matriz dos Conhecimentos Básicos. **Secretaria da Educação do Ceará**, 2021.

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michelle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARX, Karl. **O Capital** - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, Carla Gardenia da Silva. **Duas escolas, dois padrões**: a dualidade no ensino médio em Jaguaruana-Ceará. 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2023. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=111647>. Acesso em: 18 de out. 2024.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

NÓBREGA, José Aderivaldo Silva. Elementos para se pensar sobre a didática da Sociologia no ensino médio. **Revista Em Debate** (UFSC), Florianópolis, volume 14, p. 101-121, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-3532.2015n14p101>. Acesso em: 09 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SOUSA, Maria das Dôres; VIEIRA, Marial Alveni Barros. Percursos da Sociologia nos currículos do ensino médio no Brasil: o que dizem os professores e os alunos? **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.3, p. 484-493. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 13 maio 2024.

PETENUCCI, Maria Cristina. **Desvelando a pedagogia histórico-crítica**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: [2289-6.pdf \(diaadiaeducacao.pr.gov.br\)](https://diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadiaeducacao/pr.gov.br/2289-6.pdf) Acesso em: 17 ago. 2024.

QUEIROZ, Ana Patrícia Cavalcante de. Avaliação formativa: ferramenta significativa no processo de ensino e aprendizagem. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59424>. Acesso em: 02 nov. 2024

EDUCAÇÃO E QUESTÕES DE GÊNERO NA ATUALIDADE: REFLEXÕES SOBRE O MOVIMENTO *RED PILL* E SUAS INFLUÊNCIAS

Vanessa Brito Bessa

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE), formada no curso de licenciatura em História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE) e especialista em Docência e Gestão na Educação Básica pela Faculdade do Leste Mineiro. E-mail: vanessa.bessa@aluno.uece.br

Diana Nara da Silva Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará, docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). E-mail: diana.nara@uece.br

Luís Távora Furtado Ribeiro

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, docente titular pela Universidade Federal do Ceará e professor colaborador do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). E-mail: luistavora@uol.com.br

RESUMO

O seguinte artigo visa compreender as possíveis influências dos discursos de ódio que pregam o ataque às mulheres na educação e formação de jovens. Uma breve análise histórica recente dos movimentos políticos atuais possibilita perceber o crescimento de discursos que buscam atacar às mulheres e às minorias do país, influenciando jovens a seguirem movimentos que pregam ódio a esses grupos e aos direitos conquistados através de muita luta. Por meio de uma investigação bibliográfica e documental com análise qualitativa buscou-se compreender como as redes sociais e especificamente o movimento *Red Pill* atuam dentro do ambiente *online* para disseminar

manifestações que proferem conteúdos misóginos. Através do uso de fontes legais, jornalísticas, do referencial teórico e de uma análise crítica desses conteúdos, foi possível realizar discussões que envolvem o conceito de gênero e como esse conceito se configura na determinação de papéis sociais que influenciam à estrutura da sociedade capitalista. O estudo buscou atrelar as discussões que envolvem o meio digital e a formação de jovens à educação, salientando que é através da educação que é possível transformar a realidade social e formar cidadãos conscientes e compromissados com o bem-estar social, bem como, com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: educação. gênero. *Red Pill*. redes sociais.

ABSTRACT

This article aims to understand the potential influences of hate speech that advocates attacks on women in the education and upbringing of young people. A brief recent historical analysis of current political movements reveals the growth of discourses that attack women and minorities in the country, influencing young people to follow movements that preach hatred towards these groups and the rights won through much struggle. Through bibliographic and documentary research with qualitative analysis, we sought to understand how social media, and specifically the Red Pill movement, operate within the online environment to disseminate misogynistic content. Using legal and journalistic sources, theoretical frameworks, and a critical analysis of this content, it was possible to conduct discussions involving the concept of gender and how it is configured in the determination of social roles that influence the structure of capitalist society. The study sought to link discussions involving the digital environment and youth development to education, emphasizing that it is through education that it is possible to transform social reality and form citizens who are aware of and committed to social well-being, as well as to building a more just and egalitarian society.

Keywords: Education; Gender; Red Pill; Social Media

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que o machismo é vigente em nossa sociedade e nas pessoas que o reverberam através de ideias, práticas, ações, atitudes, discursos e pensamentos. O patriarcado é uma estrutura que impõe a lógica de que os homens fazem parte do controle do sistema em que vivemos, dentro das famílias e fora delas, existindo historicamente e resistindo às mudanças e transformações históricas da sociedade. Diante dessa realidade,

sabemos que atualmente o patriarcado, o machismo e a misoginia¹² são elementos que continuam presentes em nosso mundo (apesar de haver transformações sociais, históricas e culturais) influenciando pessoas e grupos a atuarem seguindo a lógica conservadora que preserva a mentalidade de que os homens continuem sendo detentores do poder e mantenham o controle sobre as mulheres, e que elas devem permanecer submissas e subservientes.

Diante disso, consideramos necessária a busca por compreender que tipo de movimentos têm surgido na atualidade que reverberam a lógica do discurso de ódio às mulheres e a todas as conquistas que o movimento feminista e de mulheres tem alcançado para esse grupo dito minoritário, mas que compõe grande parte da sociedade. Assim, observou-se que grupos conservadores de extrema direita têm “surgido”, ganhado espaço. Eles pregam discursos de ódio para vários grupos que sofreram em algum momento da história, ou continuam sofrendo perseguições por sua identidade, dentre eles: pessoas com deficiências, LGBTQIAPN+, negros, indígenas e outros, ou seja, as mulheres não são a única comunidade alvo desses grupos. Sabe-se, também, que essas perseguições e ataques são históricos e, portanto, não são algo exclusivo dos dias atuais.

Apesar dos indivíduos conservadores objetivarem atingir vários grupos de pessoas, buscamos aqui fazer o enfoque no gênero para perceber as dinâmicas negativas que esses discursos proferidos contra as mulheres geram na sociedade, sobretudo para as vítimas das violências que esse tipo de discurso acarreta. Diante disso, deixamos clara a necessidade de estudar e pesquisar para compreender as lacunas acerca desses discursos e seus respectivos impactos na sociedade para com os grupos minoritários, que já sofreram e ainda sofrem muito por suas identidades.

Atualmente, surge uma nova dinâmica na sociedade: o advento da tecnologia traz novas formas de se relacionar e interagir com as demais pessoas. Nesse sentido, podemos constatar que a internet e as redes sociais junto à globalização do mundo contemporâneo tornam possível a conexão de pessoas com interesses em comum que podem estar geograficamente afastadas. Infelizmente, o mundo *online* tem tornado viável a articulação desses sujeitos que contrariam e ferem os direitos humanos dos indivíduos, e a ausência de regulamentação e vigilância no meio digital podem ser fatores que garantem a

¹² No livro “Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva” (2004), Silvia Federici defende que o patriarcado é um sistema estrutural de dominação masculina. De acordo com a autora, esse sistema serviu de base para a construção e manutenção do capitalismo. Assim, o machismo e misoginia seriam facetas e mecanismos com o propósito de sustentar a exploração social e econômica das mulheres.

impunidade dos agentes que praticam os discursos de ódio e pregam a perseguição aos grupos minoritários, fazendo com que se sintam mais à vontade para disseminar violência por meio do virtual.

Dessa forma, é importante buscar atrelar toda essa situação à formação dos jovens, já que esses possuem certa expressividade em relação a presença nas redes sociais e fóruns *online*, bem como, são seres humanos em formação e, portanto, ficam vulneráveis a serem influenciados por certos discursos. Nossa questão norteadora aqui é buscar compreender: em que medida os discursos de ódio que incitam ataques às mulheres impactam a formação educacional e social de jovens? Nesse sentido, buscamos dar luz ao debate sobre como a interferência do meio digital ocorre na vida dos jovens e os influencia a construção do pensamento.

O espaço educacional tem buscado dialogar com as ferramentas digitais e incorporá-las na educação, no entanto, acreditamos que também pode-se fazer o inverso: compreender as problemáticas que estão submersas no mundo virtual, suas influências na vida dos jovens e, a partir disso, criar uma intervenção na qual a escola e o espaço da educação pensem em estratégias para fortalecer um espaço dialógico, buscando desconstruir a noção de que esses discursos de ódio e de ataque fazem sentido.

Nosso objetivo na construção desse artigo é: compreender de que forma os discursos de ódio interferem na formação e na construção do pensamento dos jovens, analisando suas implicações sociais, de gênero e educacionais. Este estudo adota uma abordagem **qualitativa e documental**, fundamentada na análise crítica de fontes jornalísticas, legais e bibliográficas que discutem a condição das mulheres, das meninas e as problemáticas de gênero no contexto brasileiro contemporâneo. A pesquisa foi desenvolvida em um período em que as **redes sociais já se consolidavam como espaço central de comunicação no Brasil**, o que potencializa tanto a disseminação de informações quanto a circulação de discursos de ódio de caráter misógino.

O *corpus* foi constituído por **notícias de jornais e revistas, documentos legais e referenciais teóricos**. Dentre as **Fontes jornalísticas** estão: reportagens da *BBC News Brasil* (2025), *Veja* (2024) e *Jornal Nacional/G1* (2025), que apresentam debates atuais sobre gênero, violência contra mulheres e o papel das redes sociais na disseminação de discursos de ódio; nas **Fontes legais**: o Decreto-Lei nº 2.848/1940 (Código Penal – artigo sobre feminicídio); Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); Lei nº 12.737/2012 (Lei Carolina Dieckmann – crimes cibernéticos); e Lei nº 13.642/2018

(competência da Polícia Federal para investigar crimes de ódio online); nas **Fontes institucionais**: dados estatísticos do *19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025), especialmente os referentes às vítimas de feminicídio; e nos **Referenciais teóricos**: *Ensinando a transgredir* (hooks, 2013) e *Ensinando pensamento crítico* (hooks, 2020), bem como, Judith Butler, em suas contribuições para a compreensão da categoria “gênero” como construção social.

A utilização da categoria “gênero” é fundamental para o desenvolvimento desse artigo, pois ela aparece como conceito central. Nossa compreensão acerca do gênero tem como base o que Judith Butler defende ao explicar que:

(...) O gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra (Butler, 2003, p. 56).

Ou seja, gênero é apresentado pelos indivíduos performativamente, em que, cada sujeito demonstra como se identifica através de atos performáticos definidos cultural, histórica e socialmente. Nesse sentido, masculino e feminino são construções simbólicas que atuam conforme discursos que são produzidos de acordo com a época e o local. Em nossa sociedade, por exemplo, existem tendências de padrões do que é dito feminino e masculino, essas características são ensinadas e repassadas de geração para geração, deixando permanências entre as épocas, mas também havendo rupturas.

Na construção e desenvolvimento deste artigo usaremos como base teórico-metodológica o Marxismo Histórico-Dialético que possibilitará a nossa análise sobre a situação, bem como, no desenvolvimento da metodologia, na qual faremos uma pesquisa qualitativa e bibliográfica para compreender e discutir acerca da temática. Além disso, é importante ressaltar que esse estudo requer uma pesquisa de cunho interseccional, em que, captamos os marcadores sociais existentes e como eles influenciam na forma como os sujeitos convivem.

Uma breve contextualização sobre a disseminação dos discursos de ódio

Na atualidade, não é incomum vermos notícias de mortes, estupros, perseguições, sequestros, assédios, entre outras inúmeras violências contra as mulheres, essas notícias podem ser expostas em vários meios, como na internet, televisão ou rádio. O Artigo 121 do Código Penal define o feminicídio como “Matar mulher por razões do sexo feminino” (Brasil, 2024), e a Lei 14.994 de 9 de outubro de 2024 foi responsável por alterar o que já havia sido conquistado:

(...)Para tornar o feminicídio crime autônomo, agravar a sua pena e a de outros crimes praticados contra a mulher por razões da condição do sexo feminino, bem como para estabelecer outras medidas destinadas a prevenir e coibir a violência praticada contra a mulher (Brasil, 2024).

Ou seja, o feminicídio não é aplicado pelo simples fato de ser mulher e sofrer um assassinato, mas sim, quando a condição de ser mulher é o motivador para alguém que possa cometer esse crime. Essa situação pode ocorrer quando, por exemplo, um ex-marido ou ex-namorado se sente no direito de praticar o assassinato contra a pessoa do gênero feminino por julgar que essa é uma posse sua, não devendo mais existir senão para pertencê-lo. Além desse exemplo que trouxemos, tão comum na realidade brasileira, o feminicídio também pode ser incentivado por grupos conservadores que pregam o ódio e a perseguição contra as mulheres. A lei do feminicídio mostra-se, então, uma conquista, pois reconhece que a sociedade patriarcal em que vivemos adentra e se enraíza nas mentes dos indivíduos, fazendo com que atuem de formas radicais contra o gênero feminino, por assumirem que, por assim serem, tornam-se passíveis a algum tipo de violência, como o próprio assassinato.

Em um passado recente, tivemos à frente do governo brasileiro o ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), que ficou conhecido por ser inimigo das mulheres, já que disseminava frases que faziam apologia ao estupro, além de discursos que promoviam uma lógica de desigualdade entre os gêneros, como quando comparou seus próprios filhos de acordo com os seus respectivos sexos biológicos. Em resposta, o movimento #EleNão atuou por meio de manifestações nas ruas de todo o Brasil e nas páginas *online*, em redes sociais e fóruns. Em 2018, a BBC News Brasil expressou que “A manifestação #EleNão em repúdio ao candidato a presidente Jair Bolsonaro, que se espalhou por cidades brasileiras neste sábado, foi a maior manifestação de mulheres na história do Brasil” (Rossi; Carneiro; Gragnani, 2018).

Bolsonaro foi a figura brasileira que representou e disseminou o discurso da extrema direita que colocava um alvo em grupos minoritários, como as mulheres. A ascensão de Jair, do bolsonarismo e do conservadorismo normalizaram o ato de espalhar mensagens discriminatórias nos diversos ambientes da sociedade. Nesse sentido, a internet se tornou um espaço que viabilizou manifestações de cunho preconceituoso. Além disso, a rápida mudança dos espaços *online*, como a possibilidade de apagar comentários e *posts*, pode ser um aspecto que faz com que os usuários se sintam mais seguros e à vontade para disseminar ódio contra outras pessoas e grupos.

Apesar de que a trajetória da ascensão de Bolsonaro à presidência da república e seu mandato foram marcados por discursos misóginos e machistas, o contexto brasileiro viu a disseminação de ódio contra as mulheres de forma mais evidente no ambiente *online* durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, que culminou no golpe.

(...) Durante a derrocada de Aécio Neves para Dilma Rousseff nas eleições de 2014, muitos brasileiros reagiram com ódio, expressando misoginia e discriminação contra Dilma e, consequentemente, as mulheres. Por exemplo, fotos dela foram manipuladas e exibidas em bombas de carro de maneira vulgar, insinuando-a a órgãos genitais femininos (Bezerra; Menezes, 2024, p. 173).

Os exemplos acerca da misoginia e machismo escancarados no contexto político são necessários, pois esses acontecimentos serviram para a produção de vários materiais audiovisuais que foram amplamente divulgados nas redes sociais. Além disso, a naturalização de discursos que promovem perseguição contra as mulheres, às suas vidas pessoais, bem como de mulheres que representam uma figura de poder (como Dilma no espaço político), demonstram para a população como um todo que esse tipo de conduta e postura é aceitável. Se os próprios políticos, considerados figuras sérias e importantes pelo senso comum, cometem e promovem esse tipo de discurso, o cidadão comum também sente-se validado para exercer tal comportamento.

A posição de Dilma Rousseff, primeira mulher eleita como presidenta da República Federativa do Brasil, simbolizou uma conquista para as mulheres brasileiras, pois a partir disso, vemos uma mulher em um espaço de poder majoritariamente masculino. Os discursos proferidos pelos grupos de extrema direita possuem a intenção de perseguir justamente as mulheres que não aceitam esse papel de subserviência que eles atrelam ao gênero feminino, por isso, parte das perseguições à Dilma se deu nesse tom violento, de

tentar atingi-la através da insinuação à uma violência cruel da qual milhares de mulheres já foram vítimas, a violência sexual.

A forma como utilizaram da imagem da ex-presidenta para criar uma simbologia que remetia ao abuso sexual era uma maneira de tentar tornar esse feito, cômico, satirizando a imagem de Dilma e a descredibilizando, bem como buscava causar uma sensação de poder perante o grupo que utilizava dessa tática, como se de alguma forma eles fossem responsáveis pelo suposto abuso que ali era cometido contra a figura da ex-presidenta ao abastecer o carro.

Sobre a sexualização de mulheres e a forma como essa pode soar agressiva perante esse grupo, a autora Silvia Federici aponta que:

A construção e a disseminação pela mídia de modelos hipersexualizados de feminilidade exacerbou esse problema, convidando abertamente à agressão sexual e contribuindo para uma cultura misógina em que as aspirações de autonomia das mulheres são degradadas e reduzidas à condição de provocação sexual (Federici, 2019, p. 84).

Enquanto o corpo masculino é culturalmente, socialmente e historicamente aceito como detentor de desejos sexuais, o corpo feminino é muitas vezes atrelado a ideia de ter que se resguardar perante essa área da vida. As mulheres que não seguem essa lógica normalmente são perseguidas e julgadas por seus atos, visto que, essa é uma das maneiras de descredibilizar a imagem de uma mulher e torná-la alvo de comentários acerca de sua sexualidade. Indo mais a fundo, a insinuação da violência sexual torna-se forma para humilhar, diminuir e desmoralizar a vítima, isso é o que podemos compreender ao analisar a forma como essas imagens acerca de Dilma Rousseff foram disseminadas na internet e como elas impactam na forma como as mulheres brasileiras têm de lidar com essa perspectiva de diferenças de gênero.

A internet e seu poder de devastação

Algumas leis estão se adaptando ao meio virtual, como a própria lei 14.994, já citada nesse artigo, que sugere que a pena do feminicídio seja aumentada caso o crime ocorra “na presença física ou virtual de descendente ou de ascendente da vítima” (Brasil, 2024), incluindo, assim, o ambiente *online*. Há também a conhecida Lei Carolina Dieckmann, que formalmente é identificada como a Lei 12.737, que “Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos” (Brasil, 2012). A lei que carrega o nome da

famosa atriz brasileira surgiu através do acontecimento que envolveu o crime virtual contra ela, na qual, fotos íntimas suas foram vazadas para a grande mídia a usuários *online*, expondo-a e deixando-a vulnerável.

Outra lei que demonstra a tentativa da legislação brasileira de atuar e regulamentar o ambiente *online* é a lei 13.642 que acrescenta “atribuição à Polícia Federal no que concerne à investigação de crimes praticados por meio da rede mundial de computadores que difundam conteúdo misógino, definidos como aqueles que propagam o ódio ou a aversão às mulheres.” (Brasil, 2018). Essa lei atende especificamente ao que nos propomos investigar nesse artigo, no entanto, apesar de termos esses e diversos outros exemplos de situações em que legislação brasileira busca atuar dentro do ambiente *online*, é perceptível que os crimes virtuais continuam ocorrendo, evidenciando uma falha na vigilância que há nesse meio.

Grupos de pessoas com pensamentos conservadores e extremistas dominam nesses espaços virtuais, sobretudo nas redes sociais, que permitem que vários dos adeptos de regiões diferentes se encontrem, compartilhem informações e disseminem o ódio contra as mulheres. Um desses grupos que tem recebido certo destaque é a comunidade dos *Red Pill*. “O termo *Redpill* faz referência à trama do filme “Matrix”, na qual o personagem de Keanu Reeves toma uma pílula vermelha (em inglês, *red pill*) para tomar consciência de um mundo simulado à sua volta.” (G1, 2023). Nesse sentido, a intenção de utilizar a referência do filme para a denominação dessa comunidade é a de simbolizar que esse grupo seria consciente ao acordar para uma suposta realidade que tem ocorrido e que muitos não estão percebendo.

O grupo *Red Pill* deturpa “os conceitos feministas, atribuindo à luta das mulheres pela igualdade de gênero um teor de subversão da ordem natural, além da disseminação de discursos incentivando comportamentos machistas e “testes sociais” para identificar condutas de “mulheres de valor” (Bezerra; Menezes, 2024, p. 180). Dessa forma, eles acreditam que são conscientes por perceberem que os homens têm perdido espaço e poder para as mulheres, tentando voltar a um estado de sociedade na qual, os homens detinham esse status de superioridade. Os homens que seguem essa lógica, “pregam que é necessário se aproveitar das mulheres e torná-las submissas para recuperar a virilidade perdida” (G1, 2023).

Dessa forma, a comunidade *Red Pill* defende e incentiva que os homens tenham essa suposta superioridade perante as mulheres. Esse discurso promove falas que se

transformam em comportamentos violentos para com mulheres que não agem conforme o esperado por eles. Fernandes, Oliveira e Moraes (2024) explicam que, no Brasil, o *coach* e influenciador Thiago Schutz foi responsável por tornar a comunidade *Red Pill* uma realidade. Através das plataformas digitais, Thiago disseminou falas que defendiam como os homens devem se comportar com as mulheres.

Os papéis bem delimitados pelo masculinismo e refletidos nas falas de Thiago Schutz são perigosos porque, através de discursos ora mais agressivos ora mais brandos, podem contribuir para uma geração de homens que cultive um desprezo pelas mulheres e que sejam mais violentos (Fernandes; Oliveira; Moraes, 2024, p. 15).

A série “Adolescência” (2025) da plataforma de *streaming* Netflix apresenta a trama em que um adolescente é acusado de assassinar uma jovem de idade semelhante a dele. Na obra é evidenciado como os adolescentes, imersos no ambiente virtual das redes sociais, promoveram discursos e ataques uns contra os outros. No entanto, a série apresenta que a comunidade *Red Pill* influencia jovens meninos a cometerem atitudes desrespeitosas e violentas contra as meninas, causando o assassinato da jovem. A série faz menção não somente a esse grupo específico, mas também, referencia outros termos e grupos que possuem uma lógica e sentido parecidos: uma compreensão de desigualdade entre os gêneros onde o feminino é tido como inferior.

Apesar da série aborda uma história ficcional, na qual os acontecimentos fazem parte de uma trama com o intuito de ser vendida e se obter lucro, ela apresenta fatos que podem ser constatados no mundo concreto, real, como a existência da própria comunidade *Red Pill*. Os eventos que ocorrem na série e envolvem a participação de um público jovem que passa pela etapa da adolescência, se assemelha ao contexto em que a globalização insere esses seres humanos em desenvolvimento no ambiente *online* sem maiores avisos, resguardos, segurança ou vigilância. Assim como a série abordada, é disseminada pela sociedade e pelo Estado a ideia de que os pais ou os responsáveis são os encarregados pelo que o ser em desenvolvimento faz ou deixa de fazer, no entanto, como cita o Art. 4º da lei 8.069 que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990).

Ou seja, o Estado, a sociedade em geral e todos são responsáveis por garantir o pleno desenvolvimento dos jovens, construindo mecanismos para que possam atravessar essa etapa da vida exercitando sua cidadania e aprendendo a lidar com os demais com o devido respeito. Assim, grupos que pregam perseguição às minorias vão na contramão do que se espera para a formação de jovens comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Algumas redes sociais, como Instagram, Facebook e X têm atuado de maneira a facilitar a forma como os discursos de ódio são disseminados, bem como aponta o G1 (2025): “Zuckerberg disse que vai mudar as políticas do Facebook e tirar várias restrições ao que pode ser postado. Ele deu como exemplo questões de imigração e de gênero”. Além disso, uma série de alterações na atuação perante o monitoramento de *posts* foi realizada, como a diminuição da verificação de publicações falsas e da remoção de conteúdos perante denúncias.

Apesar do indicativo de que essas mudanças seriam apenas nos Estados Unidos, isso representa a forma como a política das redes sociais não tem sido neutra e possui uma posição, a da extrema direita. A atuação dos empresários e donos dos meios de comunicação digitais demonstram como o direcionamento das redes tem sido feito de acordo com interesses políticos e pessoais bem delimitados.

Diante de como as redes sociais têm sido manejadas, é possível compreender que a percepção dos jovens que estão dentro desse ambiente *online* pode estar sendo afetada pelos conteúdos que ali estão sendo disseminados pelo algoritmo. Atualmente, a juventude tem apresentado quadros na quais meninas têm se mostrado com uma formação mais progressista, enquanto os meninos apresentam pensamentos mais conservadores, segundo o que aponta a revista VEJA (2024) em um estudo encomendado:

O grupo feminino que começa na adolescência e vai até os 30 anos acumula, no Brasil e no mundo, características que não só rompem com os estereótipos do século passado como saltam além deles: elas não fazem questão de se encaixar em padrões, são independentes e levantam bandeiras ruidosas, como legalização do aborto e das drogas, cotas raciais e desarmamento civil. Mais de meio século depois das primeiras passeatas pela liberação feminina, que fizeram as ruas trepidar nos anos 1960 e 1970, muitas desapegaram do sonho de suas mães e avós de se casar e ter filhos e se dizem coladas ao desenvolvimento pessoal e de carreira (VEJA, 2024).

Enquanto as jovens garotas e mulheres possuem uma consciência crítica quanto aos direitos que foram conquistados por suas antepassadas e sobre as negações de direitos que as mulheres ainda vivenciam e precisam superar, os jovens do gênero masculino têm seguido uma lógica diferente, encarando a conquista dos direitos femininos como uma ameaça a lógica patriarcal, na qual possuem maior poder na sociedade. “A escritora e pesquisadora inglesa Laura Bates afirma que testemunhamos hoje um movimento de radicalização em massa de meninos e adolescentes, estimulado pelos algoritmos da internet.” (BBC NEWS BRASIL, 2025). Nesse sentido, o meio digital e os conteúdos inseridos nesse ambiente têm estimulado jovens do gênero masculino a concordarem e reverberarem discursos misóginos, o que tem transformado uma geração de meninos em pessoas que compactuam com a propagação do ódio contra as mulheres e outras minorias.

Um estudo realizado com adolescentes masculinos entre 12 e 16 anos de idade, com o objetivo de compreender os estereótipos de gênero que esse público apresentava, apontou que:

(...) a persistência de visões estereotipadas e sexistas contra as mulheres, tanto através da hostilidade quanto da benevolência. São variáveis que geralmente se associam à dominação, discriminação, aos preconceitos e à violência, através de agressões físicas e psicológicas contra a mulher, bem como à manutenção de quadro de opressão do gênero feminino (Mesquita Filho; Eufrásio; Batista, 2011, p. 564).

O estudo foi realizado em uma época em que as redes sociais e o ambiente *online* já tinham espaço no Brasil, no entanto, podemos fazer uma comparação dessa época com a atual e veremos que o meio digital se tornou bem mais comum e participante do cotidiano das pessoas. Ou seja, se refletirmos sobre como os adolescentes já possuíam um pensamento machista em uma época na qual as redes sociais ainda não tinham atingido tanto espaço dentro dos lares brasileiros, podemos refletir também que há a possibilidade de que essas concepções tenham se atenuado conforme a globalização e a inclusão do meio digital foram se acelerando e aumentando, considerando que parte significativa do discurso de ódio e perseguição contra as minorias é realizado através desse meio.

A educação como esperança: o papel reparador e igualitário

Ao dissecar a temática que envolve as problemáticas de gênero e o contexto virtual, percebemos que a formação de pensamento dos indivíduos, seja em qual for a idade, tem ocorrido também por meio do consumo de conteúdos que são transmitidos por um algoritmo que possui interesses bem definidos. Ao compreender isso, podemos chegar ao impasse da formação de jovens, pessoas que estão em desenvolvimento psicossocial e aprendendo sobre a vida, e que, devido a pouca maturidade e possível ausência de senso crítico, podem estar mais vulneráveis a receber certos conteúdos nocivos e serem manipulados. Portanto, o papel da educação nesse contexto é fundamental para atuar contra a onda de ódio e a perseguição às minorias que tem ocorrido.

O 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum brasileiro de segurança pública, 2025) divulgou que houve um aumento de 0,7% em vítimas de feminicídio, sendo dessas 97% assassinadas por homens. Houve também aumento de 19% em tentativas de feminicídio, 6,3% em violência psicológica e 18,2% em *stalking*, esse último se referindo a perseguição. Ainda de acordo com o Anuário, houve o aumento de medidas protetivas concedidas pela justiça e também nas que foram descumpridas, sendo respectivamente 6,6% e 10,8%. Além desses dados, pôde-se constatar que houve aumento no que se refere ao crime de estupro, no qual constatou-se o maior número de estupros e estupros de vulnerável da história, sendo 87,7% do sexo feminino. Os dados apresentados sugerem que o contexto brasileiro tem se tornado cada vez mais perigoso para as pessoas do gênero feminino, além disso, de acordo com alguns desses dados, podemos compreender que o gênero masculino tem se mostrado praticante e conivente com os crimes que são cometidos contra as mulheres.

As violências contra o gênero feminino podem ser incentivadas por uma série de fatores históricos, sociais, culturais e políticos, por isso, é necessário que a conjuntura seja avaliada para que se possa pensar alternativas de combate a essas violências. O meio digital não deve ser o único encarregado de culpa por disseminar o ódio contra as mulheres, no entanto, é inegável que esse ambiente é responsável por proferir mensagens que adentram as mentalidades dos indivíduos e que podem acarretar o aumento dos dados já apresentados no que se refere aos inúmeros tipos de ataques que as mulheres têm vivenciado.

Paulo Freire já havia explicado o fenômeno dos poderosos que apoderam-se da tecnologia e a destinam aos seus fins quando afirmou que: “Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam.” (Freire, 1987, p. 30).

Nesse sentido, a educação é um dos meios pelos quais é possível efetuar uma transformação desse quadro de violência contra as mulheres. Através da educação é possível formar nos jovens uma consciência crítica para perceber os sentidos, questionar os conteúdos que aparecem na tela do celular e a não aceitar qualquer discurso sem antes se perguntar o que está nas entrelinhas. Como diz bell hooks: “Manter a mente aberta é uma exigência essencial do pensamento crítico.” (2020, p. 34). Portanto, é necessária a defesa de um ensino crítico em sala de aula onde o professor junto aos alunos dialoguem sobre as temáticas, fazendo desse momento não um espaço de transmissão de conteúdos, mas sim de debates e do exercício do pensamento crítico.

No modelo de educação bancária existente, no qual o ensino é moldado por transmissão de conhecimentos, e a função do aluno é decorar os conteúdos para realizar as avaliações internas e externas e tirar boas notas, há a ausência de construção de saberes realmente significativos para a vida desses indivíduos. Já, no modelo de educação libertadora, “(...) esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado.” (hooks, 2013, p. 22). Dessa forma, essa se apresenta como uma educação inclusiva que defende os direitos de todas as pessoas e que se debruça sobre a tarefa de construir saberes relevantes que vão impactar nas vivências em sociedade. Defende-se, então, que a educação compreenda as realidades envolvidas no cotidiano dos estudantes para que essas sejam discutidas e através disso sejam produzidos conhecimentos significativos, comprometidos e responsáveis com as pautas sociais.

É preciso que as escolas, professores, educadores e qualquer profissional da educação, estejam envolvidos com a realização de uma prática e teoria engajada e crítica, que se relacione com a práxis. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (Freire, 1987, p. 25). Dessa forma, é possível criar espaços no ambiente educacional onde são discutidas as questões que estão inerentes no mundo dos jovens e que trazem reflexões históricas, sociais, culturais e políticas da sociedade. Ao abordar o

debate sobre a misoginia, machismo, patriarcado, violência e desigualdade de gênero, a escola pode combater e talvez reverter os índices preocupantes que têm sido apresentados acerca da violência contra as mulheres na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da discussão realizada nesse estudo, é perceptível que o ambiente *online*, a internet e as redes sociais têm possibilitado a disseminação de discursos de ódio que acarretam comportamentos radicais e violentos contra as mulheres. Diante disso, compreende-se que a parcela mais jovem tem sido um público propenso a dar credibilidade para esses conteúdos misóginos que são divulgados entre grupos e comunidades que se reconhecem enquanto homens que precisam reafirmar e defender sua masculinidade. Os jovens podem estar mais vulneráveis a reconhecer e aceitar esse tipo de discurso devido à ausência de um conhecimento crítico e educação comprometida com os direitos de cada cidadão, além disso, a pouca maturidade perante assuntos tão complexos como gênero pode ser mais um fator que agrava para que esses jovens estejam propensos a se tornarem favoráveis aos conteúdos misóginos.

É importante salientar que a cultura machista em que vivemos também proporciona uma experiência na qual os indivíduos do gênero masculino, apesar de terem seus privilégios perante a sociedade, também possuem padrões, normas e valores que são ditados e são prejudiciais às suas vidas, criando exigências tóxicas, como por exemplo o discurso de que devem ser “pegadores” ou que não devem ser “menininhas”. Nesses exemplos, é criada uma noção de masculinidade exacerbada que deve ser mantida, fazendo com que essas normas, junto aos discursos proferidos contra as mulheres possam se somar e criar um sentimento de ódio contra o inimigo errado.

Nesse sentido, é preciso que se invista em políticas públicas e práticas que condenem as ações e discursos discriminatórios, bem como, criem um espaço de aprendizado dialógico, em que os debates acerca do gênero e respeito a diversidade possam acontecer. É importante que os jovens tenham acesso a conteúdos que dialoguem com o que vivenciam em seu cotidiano, por isso, as redes sociais e os conteúdos que são disseminados fazem parte, mais do que nunca, da realidade da juventude brasileira e é necessário que esses temas sejam abordados em sala de aula para que possamos formar cidadãos conscientes e comprometidos com o bem-estar social de todos.

REFERÊNCIAS

ADOLESCÊNCIA. Direção: Philip Barantini. Roteiro: Stephen Graham e Jack Thorne. [S. l.: s. n.], 2025.

BARROS, Duda Monteiro de. Mulheres da geração Z lideram adesão a ideias progressistas no Brasil: Pesquisa mostra que as jovens brasileiras são a única parcela da população em que prevale a marcha da remodelação dos valores. **VEJA**. [S. l.], 15 mar. 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/comportamento/mulheres-da-geracao-z-lideram-adesao-a-ideias-progressistas-no-brasil/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BEZERRA, Josinaldo Alves; MENEZES, Camilla Karoline Rêgo de. Misoginia na era digital: explorando o movimento *red pill* e os desafios legais do combate à misoginia *online* no Brasil. **Direitos Humanos e Transdisciplinaridade**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 170-186, 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Casa Civil. **Feminicídio**, Brasil, 9 out. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm#art121a. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12. 737, de 30 de novembro de 2012**. Presidência da República: Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm. Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13. 642, de 3 de abril de 2018**. Presidência da República: Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13642.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8. 069, de 13 de julho de 1990**. Presidência da República: Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2004.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e caça às bruxas**. São Paulo: Boitempo, 2019. ISBN 978-85-7559-726-2.

FERNANDES, Carla Montuori; OLIVEIRA, Luiz Ademir de; MORAIS, Ana Luiza Vieira. Masculinismo e misoginia no programa *jovem pan morning show*. **Caderno CRH**, Salvador, v. 37, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/58947>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em:

<https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

JORNAL NACIONAL. Meta, dona do Instagram e do Facebook, anuncia fim do sistema de checagem de fatos nos EUA: Mark Zuckerberg anunciou as mudanças em um vídeo. Ele disse que o objetivo é retomar a liberdade de expressão nas redes sociais de que é dono. **G1**. [S. l.], 7 jan. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/01/07/meta-dona-do-instagram-e-do-facebook-anuncia-fim-do-sistema-de-checagem-de-fatos-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MESQUITA FILHO, Marcos; EUFRÁSIO, Cremilda; BATISTA, Marcos Antônio. Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 554-567, 2011. Disponível em: <https://revistas.usp.br/sausoc/article/view/29741>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PELA primeira vez na História, machismo é maior entre mais jovens', diz pesquisadora. **BBC News Brasil**. [S. l.], 20 jun. 2025. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c7vr69pr2j3o>. Acesso em: 28 jul. 2025.

REDPILL, Incel, MGTOW: entenda o que acontece em grupos masculinos que pregam ódio às mulheres. **G1**. [S. l.], 3 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2023/03/03/redpill-incelel-mgtow-entenda-o-que-acontece-em-grupos-masculinos-que-pregam-odio-as-mulheres.ghtml>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ROSSI, Amanda; CARNEIRO, Julia Dias; GRAGNANI, Juliana. #EleNão: A manifestação histórica liderada por mulheres no Brasil vista por quatro ângulos. **BBC News Brasil**, [S. l.], p. 1-2, 30 set. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45700013>. Acesso em: 14 jul. 2025.

FORMAÇÃO LEITORA E JUVENTUDES: CAMINHOS E DESAFIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA NO ENSINO MÉDIO

Ana Kílvia Silva

*Professora efetiva da rede estadual do Ceará, graduada em Letras (FAFIDAM/UECE) e
mestra em Educação e Ensino (MAIE/UECE).*

ana.silva20@prof.ce.gov.br

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

*Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará – UECE, graduada em Serviço
Social (UECE) e doutora em Educação (UFC).*

sandra.gadelha@uece.br

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar estratégias didático-metodológicas que estimulem o ato de ler no ensino médio e suas possíveis implicações na formação dos jovens, ancorando-se no esteio da educação literária para assim caminhar na perspectiva de uma educação libertadora. O foco é um projeto de rodas de leitura nas turmas de primeiro ano de uma escola pública estadual do interior do Ceará, onde uma das autoras leciona. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, como parte da dissertação de mestrado. Os procedimentos metodológicos incluem observação participante, conversas informais e avaliação de indicadores formativos na perspectiva dialética que envolve o "(con)textual" de abordagens textuais críticas e suas reverberações na formação leitora e humana, referenciando-se em: Freire (2022, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2020), Hooks (2017), Kleiman (2016), Dayrell (2007), Leahy-Dios (2004), Lima, Alencar, Carvalho, Silva e Rabelo (2018) e Minayo (1994). Constata-se uma ampliação do gosto pela leitura, por parte dos estudantes participantes, maior mobilização para acesso ao livro e o fortalecimento de uma reflexão coletiva sobre questões sociais, a partir das rodas de

leitura. Todavia, percebe-se também que esse intento leitor demanda um aporte maior de material didático que muitas vezes a escola não possui, bem como um trabalho docente mais acurado, e que se verifica dificuldades para conciliá-lo com o ativismo que a escola exige e também pela própria necessidade de uma formação docente mais reflexiva sobre a prática pedagógica do professor.

Palavras-chave: Juventude. Formação leitora. Formação crítica.

INTRODUÇÃO

A formação leitora junto à juventude das classes populares no ensino médio público é um desafio docente e tema desta investigação. Portanto, o objetivo do trabalho orbita em torno de reflexões para melhor compreender e vislumbrar estratégias didático-pedagógicas na formação leitora e suas implicações na inclusão e “leitura do mundo” (Freire, 2021) das juventudes envolvidas. Kleiman (2022) destaca o fato de podermos atingir na hierarquia da compreensão textual o nível crítico, em que o leitor estará apto a fazer apreciações de qualidade, e validade do material linguístico; para tanto, há de se buscar caminhos, e a escola poderá fomentá-los.

Na experiência de docência do ensino médio, foi possível observar que os vínculos entre os estudantes e a leitura não eram muito estimulados. Tomazetti e Schlickmann (2016) alertam que o atual contexto de um “novo” ensino médio pode levar a mudanças na cultura e nas práticas escolares de leitura em um cenário de políticas educacionais, cujo amálgama está sendo formado pela massificação ou fragmentação dessa etapa de ensino.

Indaga-se, assim: que estratégias pedagógicas poderiam ser constituídas para fortalecer o vínculo entre a formação leitora dos jovens e suas reflexões sobre a vida, sobre si mesmos, sobre o mundo? A partir dessa questão original, constitui-se o Projeto “Rodas de Leitura”, buscando novas estratégias de formação leitora, foco deste estudo, ancorado nas categorias juventude, formação leitora e formação crítica.

Diante da relação orgânica da educação com a sociedade, surge a necessidade de participarmos do crescimento intelectual e humano de nossos alunos (Hooks, 2017), buscando metodologias de leitura que validem sua autonomia como sujeitos participantes da escola. Discutir a formação da juventude passa pela promoção da sua leitura de mundo e da palavra (Freire, 2021) num contexto didático-pedagógico que possa incluir, mediar e problematizar temáticas de construção cidadã. Entender a conjuntura da juventude e sua

prática leitora é fulcral para repensarmos uma educação que venha a contemplar aprendizagens emancipadoras.

METODOLOGIA

Por se tratar de uma pesquisa cujo objeto está alocado no campo interdisciplinar das Letras, da Linguística, da Educação e das Ciências Sociais, ostentando um caráter provido de provisoriedade, dinamismo e especificidade (Minayo, 1996), será utilizada no percurso metodológico a pesquisa social com abordagem qualitativa por meio do método da pesquisa participante, que adentrará no universo da historicidade do recorte conjuntural a ser examinado através de pesquisas bibliográficas, conversas informais, análise de planos didáticos, observação participante e apreciação do material pedagógico constitutivo da elaboração do projeto “Rodas de Leitura”. Teremos, assim, um processo de trabalho científico amparado em três etapas (Minayo, 2016), sendo estas a fase exploratória, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental.

1 PROJETO RODAS DE LEITURA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO

O *locus* de investigação é o ambiente da EEMTI Manuel Sátiro, no município de Jaguaruana, CE, e os sujeitos foram os alunos dessa instituição. Reverberamos aqui a relevância da politicidade desse lugar, enquanto espaço em potencial de vislumbres emancipatórios que a formação leitora da juventude da classe popular pode vir a experienciar, uma vez que tal questão leva-nos a pensar sobre

[...] um reforço da dualidade da escola no processo de reprodução social, ou seja, duas escolas num só sistema educacional: uma que arremessa os alunos para os cursos superiores, social e economicamente privilegiados, e outra que arruma os egressos das camadas populares para os cursos economicamente desvalorizados (Mendes; Medeiros, 2022, p. 45).

O espaço escolar no contexto neoliberal, sob a ótica de Mendes e Medeiros (2022), abre uma via bifurcada que poderá conduzir a caminhos distintos de cursos acadêmicos privilegiados ou não em que os filhos da classe trabalhadora poderão ingressar. Essa conjuntura, então, corrobora a necessidade de pesquisarmos sobre como vem

acontecendo a formação leitora da juventude que assenta nos bancos da escola pública e de que forma a leitura crítica está se efetivando na busca de uma pedagogia libertadora.

O Projeto Rodas de Leitura pesquisado é fruto de propósitos didáticos que introduzem um convite atrativo e deveras criativo para que os alunos se enveredem nessa atividade. Ele se corporifica em aulas com rodas de leitura realizadas em espaços diferenciados como bibliotecas, escolar e municipal, pátio, quadra esportiva, em espaço externo, como o rio da cidade, para criar uma ambiência geradora de uma atmosfera que encanta e prende, inicialmente, pelos olhos, para depois conquistar pelo intelecto. O cenário é, indubitavelmente, o limiar pedagógico que abre caminho para essa empreitada. Ao longo do itinerário literário, os participantes vão entrando no universo da leitura através de vídeos, músicas, pinturas, desenhos, teatro, objetos, escrita, reflexões, dinâmicas e leituras para, desse modo, conhecer o autor e dialogar com a obra numa perspectiva de ludicidade e também da criticidade do pensamento, na tentativa de trazer os jovens para o terreno fértil dos embates suscitadores de consciência reflexiva que culmine em caminhos alternativos de emancipação.

Os enredos pedagógicos das tramas diversas vivenciadas em cada sala de aula põem à vista a pluralidade do mundo dos alunos e o do professor, uma vez que ambos são personagens dessas histórias. É a vida que transborda lá, que se apresenta como maior crivo para a validação da prática educativa calcada na construção sempre perene do pensamento crítico em que o docente, por se reconhecer ser incompleto, carece dessa forma de pensar que o torna sujeito e não mero objeto. Dessas vivências e experiências é que o educador vai construindo sua pedagogia crítica, revestindo-se de autonomia e, assim, agigantando seu significativo e insubstituível ofício de mestre (Arroyo, 2013) para, dessa maneira, também validar a condição de sujeitos de seus alunos e juntos transgredirem ideologias etnocêntricas e vivenciarem uma educação como prática da liberdade.

1.1 Juventude, a categoria essência do ensino médio

De acordo com Bessa (2019), ao nos reportarmos à categoria juventude, o olhar investigativo deve sempre ponderar sobre o tempo e o espaço, assim como as características culturais, históricas e sociais desta e a sociedade a que pertence. Desta feita,

[...] a categoria juventude como é reconhecida hoje, surge com o modernismo, conjuntamente com o desenvolvimento do capitalismo devido a dois processos, o primeiro que seria: as transformações ocorridas na estrutura familiar, que passa a ter um convívio mais estreito, voltando-se cada vez mais para si e sua prole, como uma nuclearização familiar, o que não ocorria antes. Além disto, o segundo processo que seria a necessidade da escolarização destes jovens para uma melhor preparação para os processos de industrialização [...] (Bessa, 2019, p. 21).

A função precípua da educação, na conjuntura da sociedade capitalista, consiste em efetivar a apropriação das objetivações constituintes do gênero humano (Lima; Jimenez, 2011, p. 92). A educação, assim, assume um sentido *lato* de cunho genérico que se realiza no próprio processo natural, existindo sistematização, mas sem a institucionalização; já o sentido restrito advém da complexificação do trabalho, categoria fundante do ser social, que altera a constituição do senso inicial de educação que se realizava de forma espontânea como um complexo universal para atender a demanda das relações cada vez mais engendradas do trabalho. Vê-se, portanto, que a escolarização dos jovens do ensino médio, evidenciada com a institucionalização e universalização do processo educacional, acentuou os contornos da juventude dentro do espaço escolar a partir dos anos 1990, enxergando-a como futura mão de obra a ser qualificada e preparada para a vida adulta, sem, contudo, considerar suas reais necessidades de inserção e integração sociais (Bessa, 2019).

Revisitando o histórico do ensino médio em nosso país, constatamos que a luta por uma educação gratuita sempre foi regida por longas pelejas travadas pelos grupos sociais menos favorecidos com o poder público, que a priori deveria garantir esse direito constitucional legislado em nossa Carta Magna. Percebemos que esse pensamento corrobora as reflexões de Corti (2019, p. 47-48)¹³:

O ensino médio, parte final da educação básica, foi o último a ser massificado e popularizado no Brasil, o que aconteceu apenas na década de 1990. Quando finalmente os grupos sociais mais pobres e diversos conseguiram entrar na escola média, esta já havia passado por enormes “crises”, debates nacionais e reformas. Como ocorreu com outras etapas escolares, a massificação do ensino médio se deu basicamente pela ampliação da oferta de vagas em escolas públicas, nesse caso, estaduais. Daí podermos afirmar que a única escola efetivamente acessível ao povo brasileiro foi a escola pública.

¹³ CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 47-48.

A constituição coetânea do ensino médio, portanto, confere uma ressignificação de seus sujeitos, pois, embaladas pelo ritmo da historicidade, as circunstâncias sempre estarão a se movimentar imersas na areia da ampulheta que marca a passagem do tempo e isso denota novos olhares para o entendimento de que outras juventudes, na concepção de Arroyo (2014) – jovens populares, trabalhadores, filhos de trabalhadores das periferias ou do campo – hoje se assentam nos bancos escolares da educação pública. Expandir nossas concepções dos alunos da etapa finalizadora da educação básica compele também a transformação tanto do currículo para que este se desprenda das amarras da meritocracia seletiva e excludente, como dos coletivos docentes no tocante à inserção dessa categoria em seus planejamentos pedagógicos de forma a despertar a criticidade, enxergando-os parte integrante destes e não apenas recipientes de uma educação bancária, em que “o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 2021c, p. 79). Sem essas mudanças, inexoravelmente, a escola continuará a perpetuar diálogos não horizontais entre seus sujeitos, dificultando e/ou não permitindo o deslocamento dos jovens discentes de seus lugares marginalizados na ordem social e econômica de nossa sociedade.

Dayrell (2007, p. 1113), percebendo o universo experimental de circunstâncias que pavimentam o caminho do ser jovem até a vida adulta, bem como os reflexos sociais que vão se vão se fazendo presentes ao longo desse processo, nos expõe:

Nesse processo, testam suas potencialidades, improvisam, se defrontam com seus próprios limites e, muitas vezes, se enveredam por caminhos de ruptura, de desvio, sendo uma forma possível de autoconhecimento. Para muitos desses jovens, a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição, e aqueles intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e símbolos próprios, o prazer. É nesse percurso, marcado pela transitoriedade, que vão se delineando as trajetórias para a vida adulta. É nesse movimento que se fazem, construindo modos próprios de ser jovem.

A nova arquitetura social, oriunda de novos contextos socioculturais, segundo Giddens (1991 *apud* Dayrell, 2007), vem lançando profundas influências na formação das juventudes que, particularmente em nosso país, têm suas possibilidades demasiadamente restringidas, devido ao alijamento dos matizes de experiências oportunizadas, sobretudo, quando nos reportamos aos jovens das classes populares, que formam majoritariamente a escola pública. Isso mostra a face pungente do quinhão

destinado a cada classe social no sistema capitalista, sendo pertinente situar que o trabalho é uma constante no caminhar desses jovens, uma vez que muitos necessitam exercer alguma atividade remunerada para auxiliar no sustento familiar, ao mesmo tempo que estudam e sonham com um futuro promissor no que concerne à sua profissionalização, sendo estes mais impactados num cenário em que há uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o desassalariamento e a geração de postos de trabalho precários (Dayrell, 2007). Refletimos, pois, diante desse panorama, até que ponto o conceito de trabalho se ampara exclusivamente em uma concepção de educação voltada para a técnica, desconsiderando uma formação omnilateral do ser humano, compreendendo por meio disso que somos seres em constante aprendizagem, em constante mudança (Duarte; Oliveira; Koga, 2016).

O ser jovem, portanto, possui uma identidade que assinala sua construção social. Não podemos concebê-los dentro de uma percepção estática intermediária do caminho entre infância e maturidade, sendo preciso estudar os modos de vida juvenis e para a produção de seus territórios de existência (Alencar, 2019), pois sua condição dinâmica nos propõe uma ótica distinta de produção de culturas juvenis diferenciadas, nos impelindo à reflexão sobre o modo como os jovens são compreendidos nas suas relações com as culturas hegemônicas e parentais (Perondi, 2013). Então, urge que tenhamos como reflexão a medida de compromisso que a instituição escolar tem abraçado a causa juvenil de um coletivo que merece ser respeitado em suas demandas e diversidades peculiares, ou seja, jovens que também fazem parte e que devem ser considerados sujeitos do processo educativo. Na linha de raciocínio desse pensamento, Perondi (2013, p. 22, grifo do autor) nos fortalece expondo:

A maneira plural como os jovens vivem suas vidas depende de diversos fatores, como as condições sociais, as relações que estabelecem e as oportunidades que lhes são oferecidas. Por mais que existam *diferentes juventudes*, os jovens não vivem este momento de forma isolada, mas sim através de aproximações com seus coetâneos, que buscam respostas semelhantes às suas, ocasionando, deste modo, o surgimento das culturas juvenis.

A proposição de Perondi (2013) leva-nos a perceber que há o ser jovem e toda uma gama de repercussões culturais e sociais advindas das idiossincrasias de sua categoria. Considerar, pois, sua existência, respeitando suas singularidades, é condição relevante para compreendermos o seu *modus operandi* em nossa sociedade, “podendo compartilhar conosco também sobre como constroem suas práticas em busca da

liberdade, ou seja, de que modo fortalecem suas resistências e compreendem a luta por uma nova sociabilidade” (Lima; Alencar; Carvalho; Silva; Rabelo, 2018, p. 9).

1.2 A formação leitora de caráter crítico no contexto de uma educação literária

A leitura no contexto da educação literária, nos torna cômicos das bases epistemológicas e ontológicas do entendimento da realidade para, assim, poder transformá-la, como assevera Dalvi (2021, p. 34-35):

Uma educação para a resistência entende que produzir uma nova sociedade é um processo que não pode ser pensado na lógica de bravatas nem ser realizado como projeto de governo. Trata-se de um processo necessariamente articulado a uma visão econômica – por extensão, financeira, produtiva etc. – política, social e cultural, que deve investir na dinâmica da correlação entre articulação social e liberdade/responsabilidade individual e que deve se compreender numa dinâmica de avanços e recuos, de tensões e disputas.

Dalvi (2021), nas suas palavras, nos instiga a compreendermos a realidade com todos os seus matizes econômicos, políticos, sociais e culturais em que estamos inseridos para, dessa maneira, projetarmos nossos objetivos de fazer educação/formar alunos/as críticos pautados em responsabilidades coletivas e individuais numa lógica de consideração da totalidade.

As linguagens literárias, absorvendo toda criação poética e ficcional, se enveredam por um leque de possibilidades de abrangência da diversidade curricular, o que poderá levar à ampliação da capacidade de contribuição com a formação leitora dos/as jovens, uma vez que, “nas suas diferentes complexidades, podem ser objetos de leitura e reflexão por meio de processos de mediação que tomem como ponto de partida os textos e as linguagens mais próximos dos leitores em formação” (Macedo, 2021, p. 46-47).

Na leitura literária, portanto, encontramos um terreno fértil e complexo em que se medra a linguagem, pois a sementeira é feita com a palavra. A arte da palavra nas suas mais variadas facetas de transmitir mensagens ao tomar os recursos expressivos como essência da escrita em que autores/as verbalizam os mais diversos discursos, pois estes se constituem como referentes para a construção dos textos literários. Percebe-se, então, a existência de flexibilidade no ato de ler, que, na ótica da educação literária, criaria possibilidades de o professor medrar prováveis momentos pedagógicos de aprendizagem em que o aluno leitor irá dispor de condições favoráveis à construção do seu pensamento crítico, como é exposto por Cosson (2022a, p. 50):

A leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos.

Cosson (2022a), sabiamente, expõe a faceta extraordinária da arte literária como laboratório para nossa construção humana. Nos meandros do texto ficcional, podemos adquirir qualquer papel, experimentando o enredo em suas múltiplas facetas e nos metamorfoseando em qualquer personagem. Nesse ínterim de percepção de lugares distintos que abrigam pontos de vista variados, poderemos ir construindo a criticidade de quem atua como sujeito, pois até esse protagonismo em potencial nos será permitido ao entrarmos em contato com a ficção literária.

Leahy-Dios (2004, p. 8) confirma a força da índole crítica e criativa da educação literária ao propor que

[...] Seu papel pedagógico é tão importante quanto seu caráter recreativo e artístico, pelo fato de a educação literária se situar em uma interseção interdisciplinar, se apoiar em um “triângulo multidisciplinar”, lidando com formas, meios e objetos variados. Por envolver a linguagem escrita e falada, a disciplina se aproxima da história e da economia, se liga a questões sociais e políticas, recorrendo a fontes psicológicas, esbarrando em emoções, sentimentos e sensações.

O texto de Leahy-Dios (2004) indica a função pedagógica, estética e de prazer da literatura. Por ser de qualidade interdisciplinar, a educação literária abrange um espectro de possibilidades de ensinar e aprender diverso para a realização de uma prática pedagógica libertária, e que para se constituir democraticamente requer que seu processo educativo seja acompanhado, ouvindo seus sujeitos/as, professores/as e alunos/as, para, assim, se ter condições favoráveis de participação ativa de todos/as, medrando alternativas de transformar os discursos dominantes da cultura do opressor (Leahy-Dios, 2004) e oportunizando novos horizontes para as juventudes das escolas públicas.

A leitura literária no espaço escolar, mais do que em qualquer outro lugar, adquire

conotações de conhecimento. A existência dessa condição indica a necessidade de a escola encontrar estratégias profícuas para que os mecanismos de interpretação dos textos a serem explorados por alunos/as sejam condizentes com a formação crítica e também humana do/a leitor/a, visto que é preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade leitora seja significativa (Cosson, 2022b, p. 27).

Para Cosson (2022b), a leitura se espraia em uma via de compartilhamentos resultantes dos sentidos/interpretações gerados na prática dessa atividade. Na concepção desse autor, ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão inseridos, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (Cosson, 2022b, p. 27).

Desta feita, busca-se observar que vínculos formativos entre os estudantes e a leitura estão sendo efetivados para que haja a construção de um corpus educativo através do diálogo crítico e libertador com os oprimidos (Freire, 2021c).

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a liberdade deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (Freire, 2021c, p. 72).

Adentrar e expandir o modo como os estudantes concebem a realidade e toda uma gama de elementos contextuais que a desenham em um espaço e tempo determinados, possibilitando uma consciência crítica, não é tarefa fácil para os docentes, pois a formação de um aluno leitor crítico anda de mãos dadas com uma pedagogia que se faz autônoma e libertadora. Assim, “o ato de ler é antes de mais nada um ato de conhecimento, um ato criador, no qual o leitor é um sujeito com criatividade na construção de seu saber e responsável diante da realidade social da qual ele faz parte” (Lacerda Junior; Higuchi, 2017, p. 110).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Constata-se a realização de dez rodas de leitura abordando questões de gênero, discriminação, política, dentre outras temáticas, a partir dos autores: Patativa do Assaré, Machado de Assis, Emília Freitas, Rachel de Queiroz, Clarice Lispector, Anne Frank, Quino, Monteiro Lobato e William Shakespeare. Elas aconteciam mensalmente nas aulas de português, utilizando vídeos, músicas, pinturas, teatro, dinâmicas, para estimular a reflexão sobre os textos.

O projeto vem possibilitando mudanças, pois os leitores da biblioteca escolar aumentaram de forma considerável. Percebeu-se que as rodas de leitura eram bastante aguardadas por serem diferentes da rotina escolar. Outro ponto evidenciado é o caráter interdisciplinar e reflexivo da literatura como mediação para questões sociais de nossos dias, tais como o meio ambiente, o sexismo, a desigualdade social.

Entende-se que problematizar as circunstâncias juvenis, compreendendo suas práticas e símbolos (Dayrell, 2007) torna-se condição *sine qua non* para que se repense, no processo educativo, o alcance de seus objetivos pedagógicos. Grandes são os desafios da escola pública que se faça democrática, requerendo-se ouvir as juventudes “nos sentidos atribuídos às suas vidas” (Perondi, 2013), em suas demandas e condições existenciais diferenciadas, como forma de constituírem o jeito de ser da escola, para o quê, a educação literária com viés de uma educação libertadora, poderá vir a contribuir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento e a realização das rodas de leitura no contexto das juventudes do ensino médio têm oportunizado a expressão do potencial imaginativo. Segundo constataam os jovens participantes, “torna as aulas mais interessantes e inclusivas”. Nessa perspectiva, “essa dimensão precisa ser mobilizada constantemente, pois o poder do ato criativo, inusitado, risível das atitudes que mexem com os sentidos humanos, trazem muita potência as ações pedagógicas” (Moraes, 2022, p. 160).

Compreende-se que a leitura requer estratégias cognitivas que viabilizem o seu processamento através de conhecimentos, como o linguístico, textual e de mundo (Kleiman, 2016). Quanto mais contato o estudante tiver com a leitura crítica e reflexiva, mais aprimorará sua compreensão textual, aperfeiçoando inferências, construindo

criticidade e solidificando aprendizagens, portanto, a contrapelo do vislumbre da prática leitora limitada às exigências de exames avaliativos massificados.

Percebe-se, ainda, características formativas no ato de ler que no esteio da educação literária dão sinalizações de leituras de mundo com caminhos para se sensibilizar, fortalecer as narrativas juvenis, refletindo-se criticamente sobre questões sociais, como desigualdades de gênero, racismo, violência social, meio ambiente, dentre outras, que podem representar possibilidades democráticas que disponham contra uma pedagogia do silêncio, opressão e manutenção das diferenças (Leahy-Dios, 2004).

Ao auferirmos todas as implicações para a execução do Projeto Rodas de Leitura, constatamos que, nesse caminho que está sendo feito ao se caminhar diferente, também reverberam condições que carecem de observações mais atentas, pois estas acabam por recair e interferir na sua efetivação como, por exemplo, material didático escasso, demanda exaustiva de projetos externos que entram na pauta do planejamento escolar, formação continuada docente não condizente com práticas reflexivas e críticas de seu trabalho, entre outras.

O trabalho que envolve a formação crítica é sempre desafiador por tentar mudar estruturas que rompem com paradigmas que são feitos para serem reproduzidos e não pensados a partir da tomada de consciência. Quiçá a mudança venha de um “inédito viável” (Freire, 2021c) em que essa consciência brote da importância do ato de ler freiriano que levará nossos jovens a refletir sobre o porquê de um sistema em que estes estão ilhados por avaliações de desempenho que quantificam e não qualificam, por currículos que não correspondem à real necessidade de construção de aprendizagens significativas, por infraestruturas que muitas vezes mesmo reformadas não contemplam a verdadeira demanda presente na escola. Nossos alunos podem e devem ler o mundo/realidade e pensar diferente!

REFERÊNCIAS

BESSA, Carine dos Santos. **Juventude e o ensino médio no município de Beberibe – Ce: a Casa do Estudante como política de escolarização**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2019. Disponível em: [file:///D:/Arquivos%20Salvos%20-%20N%C3%A3o%20apague/Downloads/yourFile%20\(18\).pdf](file:///D:/Arquivos%20Salvos%20-%20N%C3%A3o%20apague/Downloads/yourFile%20(18).pdf). Acesso em: 25 out. 2023.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2022a.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 13. reimp. São Paulo: Contexto, 2022b.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 4. ed., Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. 15. reimp. São Paulo: Contexto, 2022.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 73-94, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XMB4cn5PgLxTt8T5VHvTRdc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

LIMA, Tânia Maria; ALENCAR, Claudiana Nogueira de; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; SILVA, Mila Nayane; RABELO, Maria Ivanilde Fidelis Damasceno. Escola e currículo: uma análise sobre a ausência das vivências dos alunos da classe popular na educação básica. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 4, n. 2, p. 59-68, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8659/5571>. Acesso em: 20 out. 2023.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

MENDES, J. E.; MEDEIROS, F. V. G. de. A reforma do ensino médio: que encruzilhada é esta? para quê? para quem?. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 33-57, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/14507>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MORAES, Ana Cristina. Peripécias do Saci, formação docente e aulas antropofágicas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n.1, p. 148-164 jan.-maio 2022.

PERONDI, Maurício. **Narrativas de jovens:** experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A EJA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO VALE DO JAGUARIBE

Joel Ivo de Sousa Araújo

Mestrando em Educação e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE); graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos

Diana Nara da Silva Oliveira

Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; mestra em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará; graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará; graduada em Pedagogia pela Faculdade da Lapa

RESUMO

O presente artigo discute a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino que promove a reintegração de sujeitos aos estudos, potencializando espaços de transformação social, com ênfase na região do Vale do Jaguaribe, no Ceará. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, mobiliza autores, como Paulo Freire (1987, 1996) e Arroyo (2017), que evidenciam a centralidade do diálogo, da contextualização e da valorização das experiências de vida no processo educativo. Parte-se do percurso histórico da EJA no Brasil, marcado por disputas políticas e resistências, até chegar à realidade local, em que se destacam desafios, como a precarização da oferta, a necessidade de expansão dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) e a formação continuada dos docentes. Argumenta-se que a EJA, ao respeitar as singularidades de seus educandos, torna-se um espaço de emancipação e cidadania, contribuindo para democratizar o acesso ao conhecimento e à vida social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Transformação social. Vale do Jaguaribe. Direito à educação.

ABSTRACT

This article examines Youth and Adult Education (EJA) as an educational modality that enhances the re-engagement of individuals in formal schooling and reinforces spaces for social transformation, with particular attention to the Vale do Jaguaribe region, in Ceará, Brazil. This qualitative, bibliographic study draws on theorists such as Paulo Freire (1987; 1996) and Arroyo (2017), who emphasize the central role of dialogue, contextualization, and the appreciation of learners' lived experiences within the educational process. The discussion begins with a historical overview of EJA in Brazil, characterized by political disputes and persistent forms of resistance, and subsequently focuses on the regional context, where challenges include the precarious nature of program provision, the need for the expansion of Youth and Adult Education Centers (CEJAs), and the relevance of ongoing teacher professional development. The article presents that EJA, by recognizing and valuing the unique experiences of its students, helps build an education focused on emancipation and citizenship, contributing to the democratization of access to knowledge and social participation.

Keywords: Youth and Adult Education. Social Transformation. Vale do Jaguaribe. Educational Rights.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como reintegração de sujeitos aos estudos e aos espaços de transformação social na região do Vale do Jaguaribe, no Ceará. Desse modo, busca-se trazer aspectos do cotidiano de sujeitos que, por algum motivo, não concluíram os estudos no ensino regular e buscaram na modalidade a conclusão dessa etapa de ensino, bem como ingresso na universidade, melhores oportunidades de trabalho e maior inserção no mundo letrado.

Assim, torna-se imprescindível respeitar as múltiplas percepções de mundo a partir das vivências de trabalho, casa, família, dentre outros aspectos do cotidiano de jovens e adultos que, desde cedo, tiveram que arcar com responsabilidades do cotidiano.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, buscando compreender a EJA como espaço de reintegração educacional e social na região do Vale do Jaguaribe, Ceará. A escolha da pesquisa qualitativa se justifica pela necessidade de

interpretar sentidos, experiências e trajetórias de sujeitos que, após a interrupção dos estudos, retornam à escola em busca de novas possibilidades de vida.

A revisão bibliográfica se ancora em autores que problematizam as relações entre educação, trabalho e direitos, tais como Arroyo (2017), Freire (1987, 1996), Rodrigues, Moreira e Lucca (2021) e Segnini (2000), além de produções recentes sobre a temática. A análise se organiza em duas dimensões: (i) o percurso histórico da EJA no Brasil, evidenciando disputas e resistências; (ii) as especificidades da modalidade no Vale do Jaguaribe, considerando os limites estruturais, as práticas docentes e o potencial transformador da educação.

EJA NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS, DISPUTAS E RESISTÊNCIAS

A EJA é uma modalidade de ensino que oferece a oportunidade de retorno aos estudos para jovens, adultos e idosos que não concluíram essa etapa no ensino regular. Partindo desse pressuposto, a EJA, frequentemente, é alvo de discussões, sendo negada por uns e defendida por outros. Esses debates levam a manifestações políticas/populares que visam garantir esse direito disposto constitucionalmente.

A educação brasileira vai se constituindo no decorrer da história do país, e se formalizando a partir do seu desenvolvimento político, econômico e social. Nesse cenário, a EJA se faz presente como ferramenta de instrução a sujeitos “marginalizados” e, segundo Strelhow (2012), vista na história como um instrumento de solidariedade, e não um direito.

A educação de adultos, antes mesmo de se tornar uma modalidade de ensino garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou Lei nº 9.394/1996, já se manifestava em programas e projetos que buscavam erradicar o analfabetismo no Brasil, mesmo que de forma intencional, partindo de um viés político/ideológico, na tentativa de instruir minimamente as classes populares a partir de interesses políticos e mercadológicos.

Um dos primeiros indícios para instruir adultos no Brasil foi no ato de 1834, com o letramento voluntário. Nesse período, a história da educação de adultos no país esteve marcada pela culpabilização do sujeito, excluindo-o de práticas sociais e democráticas, tendo como característica a Lei Saraiva, em 1881, que restringia o voto a pessoas alfabetizadas.

Com o desenvolvimento econômico e industrial da sociedade brasileira, e a entrada do século XX, outras discussões sobre o analfabetismo e a educação de jovens e adultos vão surgindo no Brasil. Com a tentativa formar mão de obra qualificada para atuar diretamente no desenvolvimento econômico do país e de erradicar o analfabetismo como fragmento de atraso, vão surgindo, ao longo do século, alguns programas/projetos de educação de jovens e adultos¹⁴ – contudo, vale ressaltar que, historicamente, os programas carregaram o caráter do assistencialismo, não impactando muito na transformação social.

O enfrentamento ao analfabetismo no Brasil começou a ganhar maior visibilidade no início do século XX. Em 1915, surge a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, primeira iniciativa organizada da sociedade civil, tendo como finalidade denunciar os altos índices de analfabetismo e pressionar o Estado a assumir responsabilidades no campo educacional. Já em 1934, com a promulgação da nova Constituição, é elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, que representou um avanço na tentativa de sistematizar diretrizes para a educação em âmbito nacional, ainda que de forma incipiente.

No ano de 1938, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, posteriormente transformado em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão que assumiu um papel estratégico, ao defender a destinação de 25% dos recursos públicos para a educação de jovens e adultos, o que se constituiu como um marco de reconhecimento da importância da escolarização desse público historicamente marginalizado. Esse movimento representou o despertar de uma política mais efetiva para a EJA, ampliando os segmentos contemplados por ela.

Na década seguinte, esse processo ganha força com a Lei Orgânica do Ensino de 1946, que incluiu dispositivos voltados à educação de adultos, e a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), órgão vinculado ao Ministério da Educação. Essas iniciativas expressaram o esforço de institucionalizar a educação de jovens e adultos no país, articulando ações governamentais e sociais em resposta a uma demanda crescente por inclusão educacional e cidadania (Paiva, 2015).

Todos esses avanços da EJA são fruto da luta e resistência da classe trabalhadora, professores, movimentos sociais e populares, camadas da sociedade que estão frente às

¹⁴ Alguns programas/projetos criados no século XX foram: O Movimento de Educação de Bases (MEB) - 1961, A Programa Nacional de Alfabetização (PNA) - 1964, O Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL) - 1967, A Fundação Educar - 1985, O Programa Alfabetização Solidária (PAS) - 1997. (Araújo, 2023).

situações precárias que lhe são impostas, limitando direitos, como moradia, saneamento, trabalho, educação básica e lazer. Comisso, são princípios que despertam na classe trabalhadora o desejo de reivindicar.

Na área da educação, sobretudo a partir do final da década de 1950, ganha destaque a atuação de Paulo Freire, um dos principais defensores de uma educação contextualizada, dialógica e igualitária, voltada especialmente para jovens e adultos das classes populares. Suas reflexões e práticas inovadoras buscaram romper com o modelo tradicional e bancário de ensino, propondo uma pedagogia crítica que partia da realidade concreta dos educandos, dos seus saberes prévios e de sua inserção no mundo do trabalho.

Enquanto educador comprometido com a transformação social, Freire contribuiu para que a EJA deixasse de ser vista apenas como uma ação assistencialista e passasse a ser concebida como direito e instrumento de emancipação. Suas experiências iniciais, como os círculos de cultura, deram força e legitimidade para que fossem elaborados novos planos e propostas de valorização da EJA, apontando a necessidade de metodologias participativas e políticas públicas permanentes.

Esse movimento pedagógico e político também serviu de base para o fortalecimento de importantes movimentos sociais que emergiram nas décadas seguintes, articulando a luta pela alfabetização e por cidadania, justiça social e democracia. Assim, a pedagogia freireana se tornou referência não apenas para a formulação de políticas de EJA no Brasil, mas também para experiências educativas em diversos países da América Latina e do mundo. Nesse sentido, segundo Araújo (2023, p. 19):

O Movimento de Cultura Popular (MCP) (1959), O Centro Popular de Cultura (CPC) (1961), Movimento da Educação de Base (MEB) (1961), A Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) (1962), O “Método Paulo Freire”, experiência de Angicos (1963), Campanha Pé no chão também se aprende (Natal-RN).

Paulo Freire foi muito importante para a educação brasileira, o que provocava oponentes à sua pedagogia libertadora, chegando a ser exilado no golpe militar de 1964 (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001), o que não o impediu de construir um legado fora do país, proporcionando-lhe um olhar amplo sobre as questões educacionais da América Latina, Europa e África.

De acordo com Araújo (2023), é dessa forma que a EJA vai se estabelecendo como modalidade de ensino no país, na Constituição de 1988, e se fortalecendo na LDB. Assim,

é importante destacar os avanços sobre a EJA, após a aprovação da LDB, especificamente nos artigos 4º, 5º, 37, 38º, e 87º, possibilitando à modalidade ganhar visibilidade e fazer parte da agenda governamental (Silveira; Oliveira; Feitosa, 2020).

A EJA atende sujeitos analfabetos e aos que precisam concluir o ensino fundamental e médio, com isso, muitas questões são discutidas sobre até que ponto a EJA é um “investimento” e um “gasto” para o estado e os sistemas de financiamento.

A partir desse percurso histórico, busca-se discutir como a EJA pode ser um espaço de transformação social de jovens que muito cedo saíram do ensino regular para adentrar ao mundo do trabalho, diante das vastas realidades vivenciadas por eles.

A EJA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO VALE DO JAGUARIBE

O Vale do Jaguaribe é uma região do Estado do Ceará que se divide em quatro microrregiões: o Litoral de Aracati (Aracati, Fortim, Icapuí e Itaiçaba), o Baixo Jaguaribe (Alto Santo, Ibicuitinga, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Quixeré, Russas, São João do Jaguaribe e Tabuleiro do Norte), o Médio Jaguaribe (Jaguaretama, Jaguaribara e Jaguaribe) e a Serra do Pereiro (Ererê, Iracema, Pereiro e Potiretama), cidades de aspectos interioranos e que ainda abrangem famílias simples e com trabalhos manuais, como a pesca, a renda e a agricultura familiar.

Apesar dessa realidade, nos centros urbanos, há uma expansão do mercado de trabalho, e uma característica que chama atenção é a exigência de formação mínima (ensino fundamental) para algumas funções laborais, fazendo perceber a quantidade de jovens que não concluíram o ensino básico.

O desejo é que esses jovens retornem aos estudos na EJA e trace novamente o caminho da educação. Nesse aspecto, Araújo (2023, p. 46) entende que “A expectativa é que o ensino da EJA seja ofertado em todas as cidades do Vale do Jaguaribe, mas cabe analisar, quais garantias o estado e os municípios estão dando para que seja oferecido um ensino de qualidade nesta região”.

A partir da pesquisa realizada em 2023, foi constatado que o ensino fundamental para jovens e adultos está sendo de responsabilidade dos municípios, e o ensino médio responsabilidade do estado. Segundo Nunes, Carvalho e Mendes (2014), no Vale do Jaguaribe, existe apenas um CEJA, localizado na cidade de Limoeiro do Norte, que permite o atendimento de alunos em todos os turnos, favorecendo a formação de jovens que

trabalham no período noturno, o que não é comum as aulas de EJA dos municípios vizinhos serem ofertadas.

Ao mesmo tempo que o CEJA garante a maleabilidade de horários para os alunos, preocupa a falta de flexibilização de horários no ensino de EJA dos municípios vizinhos e, de acordo com Araújo (2023, p. 47), “[...] muitos trabalhadores que não podem concluir os estudos [...] no período noturno, buscam saída no CEJA de Limoeiro do Norte, acarretando no deslocamento dos mesmos, consequência que faz com que muitos desistam”.

Ainda para Araújo (2023, p. 47), é necessário avaliar “[...] a importância da expansão dos CEJAS no Vale do Jaguaribe, visto que, além de acolher os trabalhadores da região [...]”, permite a democratização do acesso aos jovens e adultos que trabalham em horários diversos, “[...] garantido uma locomoção mais segura aos estudantes, devido à proximidade” dos CEJAS em suas cidades”.

O Quadro 1 sintetiza os achados da pesquisa realizada no Vale do Jaguaribe, apresentando os desafios identificados, os avanços observados e as propostas de encaminhamento para a modalidade.

Quadro 1 – Resultados da pesquisa sobre a EJA no Vale do Jaguaribe

| Desafios identificados | Avanços observados | Propostas de encaminhamentos |
|---|---|--|
| Alta evasão de jovens que não concluíram o ensino básico; exigência crescente de escolarização mínima para inserção no mercado de trabalho. | Criação do CEJA em Limoeiro do Norte, com atendimento em todos os turnos, favorecendo trabalhadores do período noturno. | Ampliar a oferta de turmas de EJA em escolas municipais e estaduais, garantindo maior cobertura regional. |
| Centralização do atendimento no CEJA de Limoeiro do Norte, gerando deslocamentos e abandono escolar. | Flexibilização de horários no CEJA, possibilitando conciliar estudo e trabalho. | Expansão dos CEJAS para outras cidades do Vale do Jaguaribe, aproximando a oferta da realidade dos estudantes. |
| Falta de flexibilização de horários nas turmas municipais de EJA. | Reconhecimento, por pesquisas (Araújo, 2023), da importância da democratização do acesso. | Garantir horários alternativos e flexíveis nos municípios, especialmente para trabalhadores rurais e urbanos. |
| Ausência de políticas específicas para professores e estudantes com deficiência. | Discussões recentes sobre qualidade da EJA e necessidade de inclusão. | Formação continuada para professores; atendimento especializado; materiais e livros adaptados ao público da EJA. |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Isto é, para a EJA no Vale do Jaguaribe ser uma educação justa, igualitária e que transforme a realidade de muitos sujeitos, é preciso reivindicar melhorias a partir da expansão dos CEJAS, além da oferta de turmas de EJA em escolas de educação básica, a

capacitação de professores, do atendimento especializado a pessoas com deficiência, livros didáticos adaptados ao público-alvo, dentre outros aspectos que tornam a EJA não só uma volta aos estudos, mas uma oportunidade de emancipação de sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A sociedade brasileira percorre um histórico de lutas, com isso, muitas pautas são relevantes para a construção de políticas públicas em favor dos menos favorecidos. Assim, a principal questão é: por que alguns jovens entram no mercado de trabalho cedo?

Partindo de um pensamento crítico-social, Araújo (2023, p. 37) afirma que “[...] muitos fatores estão ligados a esses motivos, a questão econômica de muitas famílias é uma delas, o que promove a alternativa de muitos jovens migrar da escola para o mercado de trabalho”. Nesse cenário, muitos jovens, ao chegarem aos 15 ou 16 anos, depararam-se com uma realidade social que os instiga a procurar emprego, sendo as extensas horas de trabalho o motor para alguns desistirem dos estudos.

Outras realidades são resultados desse processo de evasão escolar, como aponta Araújo (2023): “[...] gravidez na adolescência, trabalho, responsabilidades familiares, casamento, drogas e problemas de aprendizagem”. Ademais, Oliveira (2007, p. 119 *apud* Araújo, 2023, p. 37-38) também pontua “[...] as questões pedagógicas (metodologias, currículos inadequados, materiais didáticos precários, professores mal qualificados e mal remunerados), contribuem significativamente”, para situações de insatisfação escolar do aluno”.

Com a expansão tecnológica, a indústria do consumo busca suprir as demandas de seus usuários, ampliando o sistema de produção. A partir daí, Araújo (2023, p. 34) entende que “[...] a busca por trabalhadores com qualificação profissional é habitual, o que forja muitos jovens a voltar aos estudos, encontrando na educação uma saída para se inserirem no mercado de trabalho”.

Essa qualificação, mesmo sendo necessária para suprir as exigências do mercado, ainda não é suficiente para a valorização desses sujeitos, pois jovens e adultos ainda estão, segundo Arroyo (2017, p. 52), “[...] submetidos às formas de trabalho e de sobrevivência mais precarizadas”, a extensas horas de trabalho, sem direitos trabalhistas e remuneração baixa, como é o exemplo de trabalhos por aplicativos (Rodrigues; Moreira; Lucca, 2021).

Diante disso, percebe-se uma lacuna entre jovens, mercado de trabalho e educação, sendo uma discussão que coloca para pensar como tornar os espaços educacionais e de trabalho mais justos numa sociedade capitalista, sendo o capitalismo o germe das desigualdades sociais.

A EJA tem características distintas do ensino regular, pois tal modalidade de ensino trabalha desde a alfabetização ao ensino fundamental e médio, com jovens a partir dos 15 anos até idosos. Nesse sentido, é preciso analisar que, diante de uma variável faixa etária que esses sujeitos se encontram, a EJA deve ser uma educação justa às distintas realidades.

O fato de a EJA ser uma educação para jovens e adultos, é necessário compreender que esses sujeitos chegam na educação com uma bagagem de vivências que deve ser respeitada – e mais ainda, aproveitada. Jovens e adultos, donas de casa, trabalhadores e profissionais autônomos que retornam à EJA precisam receber uma educação atenta às suas realidades de vida, através do diálogo, da contextualização, permitindo que esses sujeitos se percebam parte da sociedade.

Assim, para que os espaços da EJA sejam capazes de transformar a realidade de seus educandos, muitos fatores devem ser pontuados, e um deles é o ambiente escolar e o acolhimento, seja ele localizado nos centros urbanos, seja no campo ou nas periferias, devendo estar em manutenção para acolher a comunidade.

Outros pontos devem ser levados em conta, como a formação de professores, o livro didático e o currículo, aspectos que precisam ser discutidos a partir das especificidades presentes no cotidiano escolar da EJA. Uma escola que se planeja com base na realidade de seus estudantes está no caminho da equidade e do comprometimento com a sociedade.

Professores e professoras da EJA convivem com a realidade dos estudantes de maneira mais presente, observando e dialogando, o que favorece esses profissionais a serem responsáveis pela absorção de alguns paradigmas presentes na vida de seus discentes. A formação continuada dos professores também se torna pauta importante a ser discutida, pois a grande maioria dos cursos de licenciaturas ainda carece de disciplinas voltadas para a educação de jovens e adultos, tornando a formação continuada fundamental para essa modalidade.

Nesse sentido, é essencial que esses profissionais que atuam nas salas de aula de EJA tornem “[...] o aprendizado dos seus alunos significativo de forma que transforme a

realidade dos mesmos [...]” (Araújo, 2023, p. 43), encorajando-os, mostrando que são parte da sociedade e que suas ações permitem modificar o rumo da história, chegando à democratização da educação.

Sendo assim, o ensino de jovens e adultos assume um papel importante para a educação, transformando realidades, valorizando culturas, respeitando as diferenças e experiências, firmando um compromisso de incluir para o progresso, para o crescimento da população letrada, alfabetizada e, mais que isso, para tornar sujeitos participativos da sociedade, contribuindo com a democracia, partindo das reflexões de quem são, de onde são e como são.

É assim que a EJA se torna um espaço de transformação social desses sujeitos, permitindo a descoberta, o aprender, a partir do diálogo, o conhecimento científico e tecnológico, rompendo paradigmas de uma sociedade que intitula padrões de idade e gênero, e que limita o acesso das minorias a espaços de saberes e de poder.

Silva (2019) traz um termo bastante instigante sobre a “juvenilização” da EJA, propriamente se referindo à expansão de jovens ao ensino que, por muito tempo, era “visto” para adultos e idosos, e que os jovens que a frequentavam eram os que nunca tinham sido alfabetizados, sendo comum a entrada de jovens que já tinham frequentado o ensino regular.

Corroborando com essa discussão, Arroyo (2017) enfatiza algumas reflexões sobre como acolher as distintas realidades presentes nas salas de EJA, bem como transformá-las em situações importantes para a emancipação do ser e elemento transformador de suas realidades. Desse modo:

[...] as pessoas jovens-adultas que chegam a cada noite da sobrevivência para o estudo são as mesmas de 10, 20 anos atrás? Trazem as marcas das mudanças destes outros tempos? [...]. Que motivações os levam a lutar por sua emancipação?” (Arroyo, 2017, p. 52).

Com isso, a luta por uma educação justa, humanizadora e coletiva é parte das discussões de professores e movimentos sociais que lutam para a democratização da EJA e sua valorização como modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho mostra que a EJA está no pleito das discussões governamentais, sociais e de movimentos populares, fazendo parte da história da educação brasileira e que, por muito tempo, não era vista como uma modalidade de ensino, mas uma ferramenta de caridade e interesses políticos.

Toda trajetória da EJA no Brasil é marcada por programas e projetos que têm beneficiado muitos jovens e adultos, porém não se consolidam, sendo necessário a contrapartida de movimentos sociais, fóruns EJA, professores, pesquisadores e instituições de ensino, para que não fique esquecida nos planos de governo.

A EJA no Vale do Jaguaribe é ofertada tanto pela rede municipal quanto pela estadual, mas o que se observa é a carência de flexibilização de horários para que se democratize a retomada de muitos jovens e adultos aos estudos, além da precarização nessa oferta.

Nesse sentido, algo que pode ser reivindicado é a ampliação de CEJAS no território ou o atendimento de qualidade nas escolas do município e estado. Com isso, cabe salientar as mudanças e investimentos necessários para tais reivindicações, como a formação especializada para professores da EJA, a ampliação do corpo docente, visto o aumento da carga horária, e a estrutura das escolas, devido à ampliação de salas para abranger a EJA juntamente com o ensino regular.

Assim, analisar criticamente tais discussões permite reivindicar ou orientar as medidas que devem ser tomadas para que a EJA seja o seio das transformações sociais de jovens e adultos brasileiros, onde quer que eles estejam – na cidade ou no campo –, apoiando-se na luta e na pesquisa como a chave de uma reparação histórica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. I. de S. **A importância da Educação de Jovens e Adultos para o/as trabalhadore/as do município de Russas - Ceará**. 2023. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2023. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=111159>. Acesso em: 20 out. 2025.

ARROYO, M. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NUNES, M. E. M.; CARVALHO, S. M. G. de; MENDES, J. E. **A educação de jovens e adultos (EJA) no Vale do Jaguaribe**: avanços e desafios à formação docente. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. Fortaleza: EdUECE, 2014.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RODRIGUES, N. L. P. R.; MOREIRA, A. S.; LUCCA, S. R. de. O presente e o futuro do trabalho precarizado dos trabalhadores por aplicativo. **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 37, n. 11, p. 1-13, dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/XRNXxkSN4k6Y9svCKk4SbSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 72-81, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/7g5d46nQkNQ7KRdnfZP5mgk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVA, J. H. da. Juventudes, trabalho e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil? **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 43-63, dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46588>. Acesso em: 20 out. 2025.

SILVEIRA, E. A.; OLIVEIRA, D. N. da S.; FEITOSA, A. M. Educação Brasileira Perspectiva e Experiência da Pesquisa. *In*: FURTADO, L. *et al.* (org.). **Educação de jovens e adultos a partir de marcos legais e operacionais**: limites e possibilidades. Curitiba: CRV, 2020. p. 51-62.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 20 out. 2025.



ISBN 978-655492150-3

