



Jader Silveira (Org.)

Saber 360°

Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões

Volume 1 - 2025

uniatual
EDITORA



Jader Silveira (Org.)

Saber 360°

Visões Inovadoras

em Múltiplas

Dimensões

Volume **1** - 2025

uniatual
EDITORIA

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

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

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões- Volume 1
S587s / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2025. 163 p.: il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-86013-80-1
DOI: 10.5281/zenodo.15468771

1. Coletânea. 2. Conhecimento. 3. Transformação. 4. Cultura. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4
CDU: 001

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.

Uniatual Editora
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniatual.com.br
universidadeatual@gmail.com

Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniatual.com.br/2025/05/saber-360-volume-1.html>



AUTORES

**Bruna Alves Oliveira
Daiane de Moura Costa
Fabricio N Silva
Felipe Azevedo da Silva Vieira
Felipe Lima Pires de Mello
Giovana Mylena Silva Soares
Gleyson Silva dos Santos
Hevelynn Franco Martins
José da Silva
Lariza dos Santos Nolêto
Letícia Santos de Araujo Mesquita
Lion Granier Alves
Lucimar da Silva Pereira Junior
Ludmila Silva
Marcia Regina Pereira da Silva Louzada
Mauricio Silva Alves
Ranilson Edilson da Silva
Rayça Gomes Batista
Sérgio Rodrigues de Souza**

APRESENTAÇÃO

Vivemos uma era marcada por transformações profundas e aceleradas. Os avanços tecnológicos, as dinâmicas sociais, os desafios ambientais e as novas formas de organização econômica e cultural impõem ao conhecimento humano a necessidade de se reinventar constantemente. Neste cenário, torna-se cada vez mais evidente que os saberes compartmentalizados, embora ainda relevantes, já não bastam para compreender a complexidade do mundo contemporâneo. É nesse contexto que se insere a presente obra, *Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões*, cuja proposta é oferecer ao leitor uma experiência de leitura plural, integradora e, sobretudo, reflexiva.

A escolha pelo título desta coletânea não é fortuita. A expressão “Saber 360°” remete, de maneira simbólica e conceitual, à ideia de amplitude, de visão global, de abertura a diferentes perspectivas do conhecimento. Em vez de se limitar a uma única área ou enfoque disciplinar, o livro propõe um diálogo transversal entre distintos campos do saber, explorando suas interseções, convergências e complementaridades. Cada capítulo constitui, assim, uma peça singular de um grande mosaico intelectual, contribuindo com reflexões originais sobre temas atuais e relevantes.

A construção desta obra coletiva partiu da convicção de que o conhecimento é, por natureza, dinâmico e interdependente. Ao reunir especialistas com trajetórias acadêmicas e profissionais diversas, buscamos proporcionar um ambiente propício ao entrelaçamento de ideias, metodologias e visões de mundo. Os textos aqui apresentados foram organizados de forma a favorecer uma leitura fluida, ainda que provocativa, respeitando a autonomia de cada contribuição, mas também estimulando a leitura crítica e comparativa entre os diferentes capítulos. O leitor encontrará, ao longo destas páginas, análises que transitam entre a educação e a ciência, a tecnologia e a cultura, o meio ambiente e a economia, a gestão e a comunicação, entre tantas outras áreas que compõem o rico universo da produção de conhecimento contemporâneo.

Importa destacar que esta obra não pretende esgotar os temas que aborda. Ao contrário, sua missão principal é lançar luzes, suscitar questionamentos, provocar

inquietações intelectuais e instigar novas investigações. Trata-se, portanto, de um convite ao pensamento crítico, à curiosidade epistemológica e à valorização da diversidade cognitiva. Em um mundo marcado por incertezas e pela necessidade urgente de soluções sustentáveis e éticas, acreditamos que fomentar a interdisciplinaridade e o pensamento sistêmico seja não apenas um diferencial acadêmico, mas uma responsabilidade social.

Ao leitor que agora se debruça sobre estas páginas, desejamos uma leitura atenta, fecunda e inspiradora. Que este livro seja, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada: ponto de partida para novas jornadas intelectuais, e ponto de chegada de uma busca sincera por compreender o mundo em sua multiplicidade e profundidade. Que *Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões* cumpra, enfim, o nobre papel de semear ideias, promover conexões e alimentar o desejo permanente de aprender, ensinar e transformar.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1 MOVIMENTO E APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL Lariza dos Santos Nolêto DOI: 10.5281/zenodo.14458045	10
Capítulo 2 ALÉM DA TELA: “PRA FRENTES, BRASIL” COMO FONTE HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO SOBRE A DITADURA MILITAR Giovana Mylena Silva Soares; Felipe Lima Pires de Mello DOI: 10.5281/zenodo.14458073	22
Capítulo 3 PROMOVENDO EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSIVA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM FOCO NA LIBRAS Lucimar da Silva Pereira Junior; Marcia Regina Pereira da Silva Louzada; Letícia Santos de Araujo Mesquita; Rayça Gomes Batista; Bruna Alves Oliveira DOI: 10.5281/zenodo.14458093	33
Capítulo 4 ESCLARECIMENTOS ACERCA DA LICENÇA POÉTICA Sérgio Rodrigues de Souza DOI: 10.5281/zenodo.14458123	43
Capítulo 5 OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR EDUCADORES NO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO: UMA REFLEXÃO A RESPEITO DAS CONDIÇÕES ADVERSAS DE TRABALHO Mauricio Silva Alves; Hevelynn Franco Martins; Daiane de Moura Costa; Ludmila Silva; Fabricio N Silva; Felipe Azevedo da Silva Vieira DOI: 10.5281/zenodo.14458155	73
Capítulo 6 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ESPAÇOS PRISIONAIS EM PERNAMBUCO José da Silva; Gleyson Silva dos Santos DOI: 10.5281/zenodo.14789857	87
Capítulo 7 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS José da Silva; Gleyson Silva dos Santos DOI: 10.5281/zenodo.14789859	99
Capítulo 8 ENSINAR E APRENDER: A INTERDEPENDÊNCIA DE PROCESSOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA Lucimar da Silva Pereira Junior DOI: 10.5281/zenodo.14789861	109

Capítulo 9 OS FÓRUNS DE EJA: POTENCIALIZANDO A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA José da Silva; Gleyson Silva dos Santos DOI: 10.5281/zenodo.14789863	116
Capítulo 10 ASPECTOS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA Lion Granier Alves; Sérgio Rodrigues de Souza DOI: 10.5281/zenodo.14789865	129
Capítulo 11 DESAFIOS PARA IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL Ranilson Edilson da Silva DOI: 10.5281/zenodo.14789869	154

Capítulo 1

MOVIMENTO E APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



DOI: 10.5281/zenodo.14458045

Lariza dos Santos Nolêto

*Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);
Pós-graduanda em Educação Física Escolar com ênfase em Educação Especial
pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail: dssnoleto@hotmail.com*

RESUMO

Este artigo visa analisar a relevância e as contribuições da psicomotricidade para o progresso da aprendizagem na Educação Infantil. A psicomotricidade desempenha um papel fundamental no crescimento intelectual, motor, social e em outras formas de interação. Assim, a entrada da criança na escola proporciona uma oportunidade de socialização além do lar, uma vez que ela se desenvolve por meio de diversas atividades. É importante ressaltar que a ausência dessa habilidade pode impactar negativamente o aprendizado da leitura e da escrita em crianças que estão começando sua trajetória escolar. Contudo, para que ocorra um progresso efetivo, o processo de adaptação é essencial para atingir os objetivos estabelecidos em suas várias dimensões. Esta pesquisa é de natureza bibliográfica e básica, pois buscou aprofundar e entender melhor a teoria. Como resultado, observou-se que a eficácia desse método se dá quando é executado com qualidade e dedicação.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Educação Infantil. Aprendizagem. Desenvolvimento psicomotor.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relevance and contributions of psychomotricity to the progress of learning in Early Childhood Education. Psychomotricity plays a fundamental role in intellectual, motor, social growth and other forms of interaction. Thus, a child's entry into school provides an opportunity for socialization beyond the home, as they develop through various activities. It is important to highlight that the absence of this skill can negatively impact the learning of reading and writing in children who are starting their school career. However, for effective progress to occur, the adaptation process is essential to achieve the objectives established in its various dimensions. This research is bibliographic and basic in nature, as it sought to deepen and better understand the theory. As a result, it was observed that the effectiveness of this method occurs when it is executed with quality and dedication.

Keywords: Psychomotricity. Early Childhood Education. Learning. Psychomotor development.

1. INTRODUÇÃO

A psicomotricidade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem infantil, favorecendo o desenvolvimento intelectual, motor, social e outras formas de comunicação. Ao ingressar na escola, a criança vivencia a socialização fora do ambiente familiar, participando de diversas atividades, muitas delas de caráter lúdico, cujo objetivo é auxiliar na construção de estratégias cognitivas e comportamentais, promovendo a reflexão antes da ação.

Segundo Barreto (2000), o desenvolvimento psicomotor é essencial na prevenção de dificuldades de aprendizagem, sendo aplicado por meio dos movimentos corporais, considerando fatores como idade, cultura corporal e interesses infantis. Para trabalhar a educação psicomotora, é necessário envolver as funções motoras, perceptivas, afetivas e socioemocionais, permitindo à criança explorar o ambiente e vivenciar experiências concretas que são essenciais ao seu desenvolvimento intelectual. Esse processo também ajuda a criança a desenvolver uma consciência mais ampla de si mesma e do mundo ao seu redor.

A diversão direcionada oferece às crianças a oportunidade de participar de atividades esportivas que trazem benefícios tanto para a saúde física quanto para a saúde mental, além de promover o equilíbrio socioafetivo, o que a torna especialmente relevante no desenvolvimento infantil, principalmente na primeira infância. É amplamente reconhecido que há uma interdependência entre os desenvolvimentos motores, afetivos e intelectuais.

A questão que norteia esta pesquisa é: qual a importância e o papel da psicomotricidade no aprendizado infantil por meio de atividades dinâmicas, e como essas técnicas podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos?

Deste modo, este estudo justifica-se por investigar a relevância das habilidades psicomotoras na educação infantil e sua contribuição para a aprendizagem, ajudando as crianças a compreenderem o corpo inteiro em relação à realidade que as rodeia. Refletir sobre a importância da educação psicomotora nesta fase é fundamental e transforma tanto a prevenção das dificuldades de aprendizagem como a promoção de uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida.

Esta fase do desenvolvimento psicomotor é considerada de grande importância, partindo da premissa de que as crianças são capazes de aprender desde muito cedo. Além disso, de acordo com a Lei de Diretrizes e Fundamentos da

Educação de 20 de dezembro de 1996 (Lei 9.394/1996), no artigo 29, a educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica, é definida como a educação integral para crianças de até cinco anos de idade. Destina-se ao desenvolvimento das dimensões físicas, psicológicas, intelectuais e sociais adequadas à idade e complementam as atividades familiares e comunitárias.

Assim, o objetivo central desta pesquisa é compreender a importância e as contribuições da psicomotricidade para o aprendizado na Educação Infantil.

Especificamente, busca-se definir a origem e o desenvolvimento da psicomotricidade, entender o processo de aprendizagem das crianças e discutir como essa abordagem contribui para o desenvolvimento infantil e o aprendizado.

Para a elaboração deste artigo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando como base textos acadêmicos, como artigos, monografias, revistas científicas, dissertações e teses, tanto de autores clássicos quanto contemporâneos. Em relação à sua natureza, trata-se de uma pesquisa básica, cujo objetivo é aprofundar ou compreender melhor as teorias existentes.

Esse tipo de pesquisa está relacionado a projetos que envolvem levantamento bibliográfico, como é o caso deste estudo. Conforme Gil (2008) uma pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, evoluindo a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos futuros.

2 HISTÓRIA DA PSICOMOTRICIDADE

2.1. A Importância da Psicomotricidade no Desenvolvimento Infantil

A palavra "psicomotricidade" tem suas raízes na língua grega, onde "Psyché" significa "alma" ou "espírito", referindo-se ao estudo da mente humana. A palavra "motriz" está relacionada ao movimento. Portanto, a psicomotricidade estuda o indivíduo colocando o movimento como um aspecto central de sua abordagem.

No início do século XIX, a psicomotricidade era restrita à área da saúde, especialmente no campo médico, como a neurologia. Contudo, no final desse mesmo século, surgiu a necessidade de identificar zonas corticais além das áreas motoras. Com os avanços na neurofisiologia, comprovamos a existência de disfunções graves sem lesão cerebral evidente ou simplesmente localizada. Foram identificados os

"distúrbios da atividade gestual" e "da atividade prática", que não estavam ligados a uma área anatômica específica do sistema nervoso.

O modelo anátomo-clínico, que relacionava uma lesão específica a cada sintoma, não conseguia explicar certas especificidades patológicas. Isso levou à necessidade de nomear uma área capaz de esclarecer essas especificações clínicas, resultando no surgimento da palavra "Psicomotricidade", mencionada pela primeira vez em 1980.

A psicomotricidade se consolida como uma ciência que abrange tanto a saúde quanto a educação, pois, apesar das diversas abordagens teóricas – como psicológica, condutista, evolutiva e genética –, seu foco é a representação e a expressão motora por meio do uso das capacidades psíquicas e mental do indivíduo. Desde tempos antigos, o corpo humano sempre teve grande importância, com um destaque especial para a valorização do físico e o desenvolvimento muscular, visto como um símbolo de masculinidade.

Em 1909, Dupré definia a síndrome da debilidade motora a partir das relações entre o corpo e a inteligência, lançando como bases para o estudo dos transtornos psicomotores, ou seja, disfunções sem causas neurológicas aparentes, abordadas pela Psicomotricidade. Apenas no século XX, essa área passou a ser oficialmente reconhecida como ciência. A prática psicomotora foi introduzida em 1935 por Eduard Guilmain, que criou protocolos para avaliar e diagnosticar transtornos psicomotores.

A abordagem da psicomotricidade é integrada, respeitando as limitações e necessidades do indivíduo, e trabalha aspectos físicos, cognitivos e afetivos de forma interligada. Essa prática promove a educação dos movimentos, melhorando as capacidades psicofísicas da criança.

Nesse contexto, o movimento não é visto como um fim, mas como um meio para a criança adquirir sensações, percepções e conceitos, facilitando o conhecimento do próprio corpo e do ambiente ao seu redor. A psicomotricidade se baseia em três pilares fundamentais: o movimento, o intelecto e o afeto, estruturados por três sistemas principais: o querer fazer (emocional) – sistema límbico, o poder fazer (motor) – sistema reticular, e o saber fazer (cognitivo) – córtex cerebral. O equilíbrio entre esses sistemas é essencial para um processo de aprendizagem eficaz, pois qualquer desequilíbrio pode resultar em dificuldades no aprendizado. A motricidade desempenha um papel crucial, para levar as experiências vívidas para o cérebro, onde

os estímulos sensoriais, afetivos e perceptivos são processados e armazenados. Como destaca Schelbauer e Pereira (2012):

"A ciência que estuda os seres humanos através de seus corpos em movimento, suas relações com seus mundos internos e externos e suas habilidades de perceber, agir e interagir com outras pessoas, objetos e com eles mesmos. Está relacionado a processos maturacionais em que o corpo é fonte de realizações cognitivas, emocionais e orgânicas." (pág. 117).

À medida que o tempo passa, diversos autores renomados descobriram que tanto o movimento quanto a aprendizagem estão interligados. Como afirmado, ao desenvolver o movimento, a criança interage e descobre o mundo existente ao seu redor, sendo o corpo o primeiro objeto que ela percebe.

A psicomotricidade, como prática pedagógica, coopera para o desenvolvimento integral de uma criança, favorecendo aspectos físicos, mentais, emocionais e sociais. Além disso, ajuda a superar dificuldades e prevenir desastres, desenvolvendo o discernimento da criança e seu esquema corporal (OLIVEIRA, 2003).

Movimentar-se fisicamente, por intermédio do trabalho psicomotor, está intimamente ligado ao desenvolvimento mental. Esse processo envolve ouvir, interpretar, imaginar, organizar e representar, permitindo que a criança transite do abstrato para o concreto. O desenvolvimento se dá por meio de experimentos e erros, em que a criança aprende a transformar seus erros em conhecimento.

Boulch (1982) justifica a ação pedagógica da psicomotricidade ao destacar sua importância na prevenção de dificuldades educacionais e na educação do corpo, promovendo o desenvolvimento global do indivíduo. A escola tem como objetivo preparar os alunos para a vida, utilizando métodos pedagógicos inovadores que ajudam as crianças a se desenvolverem de forma plena e a se formarem para uma vida social bem-sucedida.

No Brasil, a psicomotricidade foi implementada na década de 1970, trazida por profissionais formados na Europa. As práticas iniciais focavam na Educação e Reeducação Psicomotora. Em 1976, Françoise Désobeau, pioneira em psicanálise infantil, dinâmica a Terapia Psicomotora, que priorizava atividades livres, valorizando o brincar. Em 1980, foi fundada a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade.

A psicomotricidade, no contexto educacional, se divide em três vertentes: reeducativa, terapêutica e educativa. A reeducação psicomotora atende indivíduos com sintomas de ordem psicomotora, enquanto a terapia psicomotora foca em

perturbações patológicas. A educação psicomotora, aplicada principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, visa prevenir distúrbios de aprendizagem e promover o desenvolvimento integral por meio de atividades que desafiam e estimulam as crianças.

Segundo Boulch (1982), a Educação Psicomotora deve ser considerada uma base essencial para o Ensino Fundamental, ajudando as crianças a alcançar a consciência corporal e desenvolver habilidades motoras, fundamentais para o sucesso no âmbito escolar.

2.2. DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A psicomotricidade tem como objetivo fomentar nas crianças o desenvolvimento das principais etapas que as ajudam a se conhecerem integralmente, abrangendo aspectos motores, afetivos e sociais. Nas instituições de ensino infantil, como creches e pré-escolas, os processos educativos são dinâmicos e envolvem tanto aqueles que orientam quanto aqueles que são guiados simultaneamente. Nesse ambiente, as crianças são incentivadas desde cedo a desenvolver suas múltiplas habilidades.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação infantil, como a primeira etapa da educação básica, visa o desenvolvimento integral da criança de quatro aos cinco anos de idade, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e social, complementando as ações da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Conforme Matos (1994), durante as primeiras fases do desenvolvimento infantil, o movimento introduz a linguagem, e à medida que a criança cresce, ambos caminham juntos, com o movimento enriquecendo a linguagem, especialmente quando o verbal não é suficiente para expressar as experiências vívidas. Dessa forma, o termo psicomotricidade se refere ao movimento organizado e integrado, através do qual as experiências moldam a linguagem, a personalidade e as relações interpessoais do indivíduo. Isso ressalta a importância de uma abordagem psicomotora, que está intrinsecamente ligada aos aspectos cognitivos, afetivos e motores no desenvolvimento humano.

Gonçalves (2004) sugere que as fases do desenvolvimento psicomotor envolvam tanto a maturação neurológica quanto os resultados das interações sociais.

O progresso motor pode ser dividido em três fases: a primeira, relacionada à estruturação motora e ao tônus de fundo; a segunda, que se concentra no aprimoramento espacial e temporal por meio das interações sociais; e a terceira, onde as habilidades motoras adquiridas são automatizadas pelo sujeito.

A função motora está associada ao controle dos músculos responsáveis pelos movimentos voluntários e é frequentemente trabalhada na coordenação motora. O esquema corporal, que surge das experiências que uma criança tem com seu corpo no ambiente, desempenha um papel essencial nesse desenvolvimento. A coordenação motora, por sua vez, é uma habilidade de sincronizar movimentos de maneira equilibrada, sendo crucial para o desenvolvimento do equilíbrio, da orientação espacial e de outras habilidades que envolvem atividades motoras finas, como escrever ou manipular objetos.

Fonseca (2016) afirma que a psicomotricidade envolve uma mediação expressiva do corpo, onde o professor observa e intervém em diversas situações relacionadas a problemas de desenvolvimento psicomotor, aprendizagem e comportamento. O corpo é visto como mais que um mecanismo de movimento; ele é um meio de expressão emocional, comunicação e aprendizagem através da interação com o ambiente.

Nesse contexto, a psicomotricidade desempenha um papel vital no processo de aprendizagem, uma vez que o movimento reflete a maturação neurológica da criança e a ajuda a conhecer o mundo ao seu redor por meio das sensações e percepções do próprio corpo. Assim, os elementos psicomotores são fundamentais para a aprendizagem, incluindo o desenvolvimento do esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e orientação temporal, conforme MONTEIRO (2015).

Para Gromowk e Silva (2014), a psicomotricidade é uma forma essencial de relacionamento com o mundo, permitindo que uma criança, por meio do movimento e dos sentidos, descubra o ambiente e a si mesma. A educação psicomotora, considerada uma base para a escola primária, condiciona todos os aprendizados, levando a criança a tomar consciência de seu corpo e desenvolver habilidades fundamentais.

Portanto, o papel do educador na educação infantil é essencial para o sucesso do processo psicomotor, com a parceria da família auxiliando na aquisição de linguagem e escrita, conforme destacado por Lopes (2010).

2.3. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE PARA O APRENDIZADO INFANTIL

A psicomotricidade está presente em diversas atividades motoras realizadas pelas crianças, desempenhando um papel essencial no processo de autoconhecimento e controle corporal. Ela é um método indispensável para o desenvolvimento global e harmônico da criança, servindo como uma base fundamental para a aprendizagem. Pode ser aplicado de maneira coletiva ou individual, por meio de brincadeiras, jogos, canções e atividades que envolvam recortes, pinturas, desenhos e pontilhados. Essas atividades precisam ser ajustadas à faixa etária e às necessidades específicas de cada criança, a fim de promover seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, ajudando-a a entender tanto suas limitações quanto suas capacidades (JESUS; DANTAS; BEZERRA, 2017).

O ambiente no qual a criança está inserida também exerce grande influência sobre seu desenvolvimento psicomotor. Atividades práticas que estimulam o corpo são de extrema importância nas séries iniciais, pois, por meio dos movimentos, à medida que as crianças expressam seus sentimentos, ganham autonomia e desenvolvem sua criatividade e cidadania. Embora a escola não interfira diretamente na sociedade, ela desempenha um papel crucial ao proporcionar uma educação crítica e transmitir conhecimentos básicos de cidadania para seus alunos (KRAMER, 1989).

Segundo Mendonça (2004) a psicomotricidade tem uma influência marcante na formação e estruturação do esquema corporal, incentivando a prática de movimentos em todas as fases da infância. Com atividades variadas, as crianças não apenas se divertem, mas também criam, interpretam e se conectam ao mundo ao seu redor.

A psicomotricidade desenvolve os aspectos motores, cognitivos e afetivos na vida das crianças. Quando aplicado na Educação Infantil, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das mesmas, proporcionando benefícios tanto na vida escolar quanto em suas atividades diárias. A psicomotricidade está diretamente relacionada a áreas como neurologia, psicologia, psicanálise e pedagogia, e é essencial para o desenvolvimento integrado nessas disciplinas.

Essa abordagem da psicomotricidade na educação infantil permite que a criança melhore a consciência do seu corpo e a capacidade de se expressar por meio dele. O ato de brincar, por exemplo, desempenha um papel central nesse contexto, pois é por meio das brincadeiras que a criança se desenvolve, conquista

independência e explora o mundo, experimentando diversas experiências sensoriais e motoras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa permitiu compreender a seriedade e relevância da psicomotricidade na educação infantil, evidenciando sua contribuição para um aprendizado de qualidade. A motricidade favorece o desenvolvimento de técnicas tradicionais, utilizando atividades lúdicas como recursos complementares, o que se torna um forte aliado no processo de aprendizagem psicomotora das crianças. Esse método permite que elas aprendam a partir de seus próprios limites, utilizando a imaginação, emoções e sentimentos, ao mesmo tempo em que interagem com outras pessoas, aprendendo a lidar com vitórias e derrotas, e adquirindo conhecimentos valiosos para sua vida.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de um trabalho de alta qualidade por parte dos profissionais da Educação Infantil e Educação Física, pois, nos primeiros anos de vida, as crianças dependem de estímulos e intervenções dos adultos para seu desenvolvimento e a formação de sua personalidade.

A psicomotricidade é uma abordagem que pode melhorar significativamente o aprendizado de crianças com dificuldades, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento motor, visto que problemas nessa área podem impactar outros aspectos do desempenho escolar.

Portanto, é possível afirmar que a psicomotricidade tem um papel importante no processo de aprendizagem, pois estimula os movimentos em todas as fases da vida. Quando a Educação Psicomotora é trabalhada de maneira eficaz desde os primeiros anos, uma fase essencial do desenvolvimento humano, ela pode prevenir dificuldades de aprendizagem. Ao receber uma variedade de estímulos, a criança estabelece mais conexões e, ao chegar na fase de alfabetização, já desenvolveu várias habilidades, necessitando apenas de refinamento e aprofundamento.

Os movimentos são uma forma pela qual os indivíduos se expressam e interagem com o ambiente, o que favorece o desenvolvimento do aprendizado. Na educação psicomotora, o aprendizado da criança ocorre através do desenvolvimento de seus sentimentos e movimentos, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, emocionais e motores MACEDO (2018). Ao analisar essa base teórica, percebe-se a

importância e a responsabilidade do trabalho com a Educação Psicomotora para o desenvolvimento integral do indivíduo.

No contexto infantil, as atividades psicomotoras desempenham um papel fundamental na formação da criança, oferecendo-lhe a oportunidade de se conhecer e de conhecer o outro. Durante a educação infantil, a psicomotricidade contribui diretamente para o desenvolvimento das crianças. Nessa fase, eles utilizam o brincar como uma forma de explorar e compreender o mundo ao seu redor. Nos primeiros anos de vida, ocorre a formação do ser humano, período em que sua personalidade se desenvolve e ele começa a tomar consciência de si mesmo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou análise da relevância do trabalho com a Psicomotricidade na educação infantil, ressaltando que quanto mais estímulos o indivíduo recebe, melhor será o seu desenvolvimento. Os autores consultados demonstraram concordância com essa abordagem, o que permitiu confirmar a eficácia desse método quando aplicado com qualidade e comprometimento. Acredita-se que grande parte das habilidades que o indivíduo utilizará no futuro são adquiridas durante uma fase essencial do desenvolvimento, que ocorre na Educação Infantil.

A Psicomotricidade é descrita como uma ciência que transforma o corpo em um meio de interação e expressão com os outros, por meio de movimentos que envolvem o ser em sua totalidade, abrangendo os aspectos motores, emocionais, afetivos, intelectuais e sociais. Assim, a psicomotricidade destaca a conexão entre motricidade, mente e afetividade, que se manifesta de maneira intensa na fase da Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento físico, mental, cognitivo, sensorial e emocional da criança de forma integrada, preparando-a para o futuro.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. **Blumenau: Acadêmica**, 2000.

BOULCH, Jean Le; **O Desenvolvimento psicomotor** :Do nascimento até os 6 anos; A psicocinética na idade pré-escolar. Trad. Ana Guardiola Brizolara. 1982.

BRASIL. Decreto 3.298/99 Regulamenta a **Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989**, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 18 de out de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FONSECA, Girleide Menezes De Jesus Fonseca; SOARES, Jane Cristina Oliveira Passos. **EDUCAÇÃO FÍSICA E PSICOMOTRICIDADE: POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA PRÁTICA CONCRETA**. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GONÇALVES, Alessandra de Araújo. Psicomotricidade na educação infantil, a influência do desenvolvimento psicomotor na educação infantil. **Monografia (Especialização em Educação Infantil) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro**, 2004.

GROMOWSKI, Vanderlélia. SILVA, Jayme Ayres da. Psicomotricidade na Educação Infantil. Publicado na Edição de: janeiro de 2014. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/psicomotricidade-naeducacao-infantil>. Acesso em: 22 set. 2024.

JESUS, L.S.; DANTAS, V. M. C. S.; BEZERRA, A. A. C. **Psicomotricidade na Educação Infantil: Um breve estudo sobre sua contribuição no desenvolvimento da aprendizagem**. 10 Enfope Fopie. Aracaju- SE, v. 10, n. 2. 2017.

KRAMER, Sonia et al. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. Editora Ática, 1989.

LOPES, Vanessa Gomes. Fundamentos da educação psicomotora. **Curitiba, PR: Fael**, 2010.

MACEDO, Eliane Gouveia. **Desenvolvimento da Criança de Zero a 12 Anos**. In Trabalho acadêmico. São Paulo (2018).

MATOS, Margarida. **Corpo, Movimento e Socialização**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1994.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. **ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união**. Rio de Janeiro: Wak, p. 19-34, 2004.

MONTEIRO, Cláudia Sofia Nunes et al. **A importância da psicomotricidade na educação pré-escolar.** 2015. Tese de Doutorado.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. In: **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** 2003.

SCHELBAUER, Camila Regina; PEREIRA, Paty Aparecida. Os efeitos da equoterapia como recurso terapêutico associado com a psicomotricidade em pacientes portadores de síndrome de down. **Saúde e meio ambiente: revista interdisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 117-130, 2012.

Capítulo 2

ALÉM DA TELA: “PRA FRENTES, BRASIL” COMO FONTE HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO SOBRE A DITADURA MILITAR



DOI: 10.5281/zenodo.14458073

Giovana Mylena Silva Soares

*Graduanda em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), monitora de Brasil Republicano e professora do ensino básico.
Email para contato: giovanamylena@hotmail.com*

Felipe Lima Pires de Mello

*Graduando em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista de iniciação científica pelo Núcleo de Estudos em Turismo & Antropologia Social.
Email para contato: felipelpmello@yahoo.com.br*

RESUMO

O presente artigo examina o uso do filme "Pra Frente, Brasil" (1982), dirigido por Roberto Farias, como recurso pedagógico para o ensino da Ditadura Civil-Militar no Brasil. A obra cinematográfica, ambientada durante a Copa do Mundo de 1970, aborda temas centrais como a violência institucionalizada, o apoio empresarial à repressão e a utilização do nacionalismo ufanista para legitimar o regime militar. Neste sentido, o filme é analisado como uma crítica à repressão política e social, e como um retrato das contradições presentes no período, marcado pelos chamados "Anos de Ouro" e "Anos de Chumbo." O estudo propõe a aplicação do filme em sala de aula, sugerindo um roteiro didático para a terceira série do ensino médio. A proposta inclui a exibição de trechos da obra, seguida de discussões sobre o contexto histórico da época, as estratégias de propaganda política do regime militar e as práticas repressivas adotadas. O objetivo, portanto, é promover uma abordagem crítica e reflexiva sobre a ditadura, confrontando as diferentes memórias sociais que coexistem sobre o período. Ademais, este estudo debate as dificuldades em reconhecer a participação de civis na manutenção do regime repressivo, um ponto amplamente discutido por historiadores que analisam a colaboração civil durante a ditadura. Por fim, embora o cinema seja reconhecido como um recurso educativo valioso, o estudo ressalta a necessidade de complementá-lo com outras formas de análise histórica mais aprofundadas, para garantir uma compreensão abrangente e crítica dos acontecimentos daquele período.

Palavras-chave: Ditadura Civil-Militar. Cinema. Repressão. Memória Social. Educação.

ABSTRACT

This article examines the use of the film "Pra Frente, Brasil" (1982), directed by Roberto Farias, as a pedagogical resource for teaching about the Civil-Military Dictatorship in Brazil. The film, set during the 1970 World Cup, addresses central themes such as institutionalized violence, business support for repression, and the use of nationalist propaganda to legitimize the military regime. In this sense, the film is analyzed as a critique of political and social repression and as a portrayal of the contradictions present in the period, marked by the so-called "Golden Years" and "Years of Lead." The study proposes the application of the film in the classroom, suggesting a didactic plan for high school seniors. The proposal includes screening excerpts from the film, followed by discussions on the historical context of the time, the political propaganda strategies of the military regime, and the repressive practices adopted. The aim, therefore, is to foster a critical and reflective approach to the dictatorship, confronting the different social memories that coexist about the period. Additionally, this study discusses the challenges of recognizing the participation of civilians in maintaining the repressive regime, a point widely discussed by historians analyzing civil collaboration during the dictatorship. Finally, while cinema is acknowledged as a valuable educational tool, the study emphasizes the need to complement it with other, more in-depth forms of historical analysis to ensure a comprehensive and critical understanding of the events of that period.

Keywords: Civil-Military Dictatorship. Cinema. Repression. Social Memory. Education.

INTRODUÇÃO

Durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), o Brasil viveu o chamado Milagre Econômico, com alto desenvolvimento econômico, controle da inflação e grandes obras públicas. Em 1970, o país venceu a Copa do Mundo, tornando-se tricampeão mundial, nos chamados *Anos de Ouro*. No entanto, o cenário político era marcado pela repressão, desaparecimentos, prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de opositores, caracterizando os *Anos de Chumbo*. O regime militar usou a vitória na Copa para criar uma narrativa de sucesso e estabilidade, associando-a ao Milagre Econômico. A conquista foi promovida para mostrar que o Brasil estava no caminho certo sob a liderança dos generais. Tendo em vista o contexto histórico supracitado, este artigo analisa como o governo Médici é retratado no filme 'Pra Frente, Brasil' (1982), dirigido por Roberto Farias.

Este trabalho busca explorar tal filme como uma fonte histórica para o ensino da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Através da análise das temáticas: violência institucionalizada, financiamento à repressão por empresários e propaganda ufanista durante a Copa do Mundo de 1970, destaca-se a importância do cinema na prática

educativa. Ademais, propõe-se uma mediação didática com o uso deste filme em turmas da terceira série do ensino médio. Por fim, o estudo contribui para uma abordagem crítica e reflexiva, discutindo-se o papel do historiador como professor e pesquisador, através do trinômio: história, cinema e educação.

Pra Frente, Brasil e a volta do cinema político

Lançado em 1982, *Pra frente, Brasil* é um filme nacional, dirigido por Roberto Farias, que retrata em sua narrativa o mês de junho de 1970. O uso do título “*Pra frente, Brasil*” faz referência tanto ao ufanismo das propagandas do regime militar quanto à música-tema da seleção de futebol no campeonato de 1970. Acerca das propagandas e das tentativas dos governos militares de demonstrarem prosperidade política e econômica, Fico (1997) aponta que tal visão de um Brasil triunfalista não foi um invento daquela época. O uso do ufanismo faz parte da cultura política¹ do país, sendo atualizado com a finalidade de protagonizar o regime militar, sobretudo, os anos relativos ao Governo Médici. Dessa maneira, nota-se uma tentativa de buscar legitimidade e estabilidade política, através do convencimento da população de que o regime militar trazia o progresso ao país.

A obra cinematográfica foi a primeira a mencionar as prisões arbitrárias, os desaparecimentos políticos e as torturas praticadas pelo regime militar, enquanto o país ainda era governado por João Baptista Figueiredo, sendo censurada provisoriamente por isso (Batalha, 2008, p. 138). Produzido na década de 1980, o filme refletiu as ações de abertura política de um regime já fragilizado. Outro aspecto importante dessa época foi a disputa entre as memórias sociais, com os "memorialistas da esquerda" contrastando com a "memória oficial" vigente até então (Fico, 2004, p. 32). Cabe ressaltar que, apesar das menções às violações dos direitos humanos, como tortura e repressão, as instituições democráticas ainda não estavam plenamente estabelecidas, e a transição do governo para mãos civis ainda não havia ocorrido.

¹ Para Serge Berstein (1998), a Cultura Política é um fenômeno de múltiplos parâmetros, que não leva a uma explicação unívoca, mas permite adaptar-se à complexidade dos comportamentos humanos. Tal fenômeno trata de uma espécie de código e de um conjunto de referentes, os quais são difundidos por meio de uma tradição política (Berstein, 1998, p. 350). Tendo em vista o caso brasileiro, o historiador Carlos Fico aponta que o regime militar tende a uma tradição de “reinventar o otimismo”, como forma de legitimar seus respectivos governos (Fico, 1997, p. 121 – 143).

Conforme apontado por Paulo Campos (2014), o clima de euforia das ruas não era compartilhado pelos grandes empresários, militares e dirigentes públicos pois, para eles, a sociedade brasileira não estava pronta para o fim do governo militar. A democratização estava em andamento, mas seus protagonistas não podiam prever o futuro. Não se sabia como e quando o controle do Estado seria entregue aos civis. Por outro lado, ações terroristas isoladas de grupos militares de extrema-direita mostravam claramente que nada havia sido formalizado legalmente. Logo, é notório que mesmo com a luta quase perdida, os setores sociais interessados na manutenção do governo militar não desistiam facilmente.

No que se refere à trajetória do diretor e roteirista Roberto Farias, o historiador Cláudio Batalha (2008) aponta que Farias foi um dos expoentes do chamado Cinema Novo, alcançando sucesso em *Assalto ao trem pagador* (1962). Com a instauração do regime militar, em 1964, o diretor brasileiro voltou-se para produção cinematográficas dos filmes protagonizados por Roberto Carlos, ou seja, de conteúdo conformista e caráter “apolítico” (Gatti, 2007). Farias chegou a presidir a Embrafilme entre 1975 e 1979, mas isso não o impediu de ter o seu filme censurado demonstrando, assim, o caráter limitado da abertura política e a permanência de um dos pilares centrais do período ditatorial: a censura prévia. De acordo com a censora Solange Maria Teixeira Hernandes², o filme foi censurado pois provocava incitamento contra o regime, a ordem pública, as autoridades e seus agentes.

No enredo fílmico, Jofre (Reginaldo Faria), um homem comum e “apolítico”, entra no mesmo táxi e troca algumas palavras com um homem envolvido na resistência armada contra a ditadura (Cláudio Marzo). Ele é confundido com um possível “terrorista subversivo” e detido por engano, no ano de 1970, no mesmo período em que o Brasil venceu a Copa do Mundo no México. A partir daí, sua esposa (interpretada por Natália do Valle) e seu irmão (interpretado por Antônio Fagundes) tentam descobrir o seu paradeiro, encontrando dificuldades nesta busca. Dessa forma, o filme retrata a tortura, a participação da sociedade civil na ditadura, o financiamento a repressão e o uso político da conquista do Tricampeonato Brasileiro.

O primeiro aspecto a ser salientado em *Pra Frente, Brasil*, é a dicotomia relacionada à sociedade brasileira pois, enquanto muitos comemoravam a prosperidade econômica do país, bem como a felicidade de ganhar a Copa do Mundo

² Solange Hernandes era historiadora formada pela Universidade de São Paulo e braço direito da censura política, trabalhando na Divisão de Censura e Diversões Públicas a partir de 1982.

e se tornarem tricampeões no futebol – aspectos relacionados a narrativa dos *Anos de Ouro* -, outros sentiam literalmente na pele a repressão, a tortura, dentre outras violações aos direitos humanos, aspectos presentes nas narrativas de quem vivenciou os *Anos de Chumbo*. Janaína Martins Cordeiro, em seu artigo *Anos de Chumbo ou Anos de Ouro: A memória social sobre o governo Médici*, analisa que para além dos binarismos, que tendem a ser simplificadores, o período que vai de 1969 a 1974, não foi apenas dos “anos de ouro” e nem tampouco dos “anos de chumbo”, pois foi um período no qual coexistiam ambas as memórias sociais (Cordeiro, 2009, p. 99).

No entanto, tais memórias foram vivenciadas por segmentos sociais de maneiras distintas. A representação filmica busca caracterizar apenas uma pequena parcela da sociedade civil enquanto conivente com as violências cometidas pelo Estado. Todavia, para a historiadora Janaína Martins Cordeiro, é um erro acreditar nisso, já que houve a participação direta de diversos setores da sociedade. Dessa forma, pode-se dizer que não foram apenas a repressão e a propaganda as responsáveis pelo fortalecimento do regime. Pelo contrário, o regime ditatorial se instaurou no Brasil e se manteve durante 21 anos através da ampla adesão e consentimento social (Cordeiro, 2009, p. 88).

A imprevisibilidade da tortura também é retratada no filme, mostrando que qualquer opositor ao governo ditatorial poderia ser alvo da repressão. No caso da obra de Roberto Farias, nota-se que até mesmo pessoas que não tinham o mínimo envolvimento político, tal como Jofre, poderiam ser vítimas da repressão, sendo torturadas ou assassinadas. A esse respeito, Cláudio Batalha (2008, p. 142), afirma que: “Aos olhos dos funcionários da repressão não havia inocentes, todos eram potencialmente culpados”. Partindo dessa problemática, levanta-se um questionamento: durante os 21 anos do regime ditatorial, quantos casos como esse aconteceram fora da ficção? Ademais, o filme salienta o desconhecimento e a indiferença de parte da sociedade civil, perante os casos de desaparecimento, prisões arbitrárias e casos de tortura, ao mostrar a omissão dos colegas de trabalho de Jofre, os quais se recusavam a ajudar a família a procurá-lo.

Outra cena do filme que busca reforçar este desconhecimento da sociedade ocorre quando a esposa de Jofre afirma não saber da existência da guerrilha, da censura prévia aos jornais e da tortura. Para Cordeiro (2009), além do dualismo entre os que faziam parte da repressão e os que faziam parte da resistência, também existiam aqueles que apoiavam regime e outros que demonstravam indiferença,

alegando não saber nada e serem “apolíticos”. Sendo assim, o filme se preocupa em mostrar como diferentes grupos da sociedade agiam e pensavam em relação ao governo ditatorial da época, destacando os sujeitos que apoiavam a ditadura, os que tentaram resistir através do movimento armado e, por fim, os indivíduos que eram indiferentes as questões políticas.

Cabe destacar que *Pra Frente, Brasil* também retrata a participação de empresários no financiamento à repressão, mostrando, inclusive, uma cena em que empresários se reúnem em uma sala para assistir as novas técnicas de tortura utilizadas durante os interrogatórios. Na mesma cena, é possível perceber que as pessoas que ensinavam as práticas de tortura falavam em inglês, indicando a participação norte-americana nos treinamentos relacionados às práticas de tortura, incluindo a destruição física, psicológica e moral. Neste sentido, o filme faz referência ao caso do empresário Boilesen³ que financiava e assistia às cenas dos supostos “subversivos” sendo torturados. A despeito das semelhanças, todavia, faz-se necessário salientar que o filme não tem compromisso com a exatidão (Batalha, 2008, p. 140) e nem tampouco com a precisão da análise histórica.

Dentro dessa perspectiva do colaboracionismo, Cordeiro (2009) enfatiza que a sociedade brasileira apresenta dificuldades em analisar o período como uma ditadura civil-militar, uma vez que negam a participação de civis neste processo político. Com isso, muitos defendem que foram apenas os militares os responsáveis pela ditadura e por toda repressão. Em contrapartida, nota-se que o filme não deixa explícito a participação dos militares nas torturas, de modo a parecer que a tortura não era institucionalizada e apenas exercida por grupos paramilitares e descontrolados, sem ter nada a ver com uma política de Estado. Esta visão serve, sobretudo, à construção da “memória oficial” que busca a isenção de responsabilidade no que diz respeito a repressão e ao envolvimento dos grandes generais e das Forças Armadas em casos de violação dos direitos humanos.

Por fim, a obra cinematográfica retrata o enfraquecimento da esquerda guerrilheira e sua crise de consciência, através da cena em que dois militantes estão

³ O dinamarquês Henning Boilesen, foi presidente da Ultragaz e atuou como fundador do Centro de Integração Empresa Escola. Sua figura é muito polêmica, pois há claros indícios que ele financiava a Operação Bandeirantes (Oban), além de gostar de assistir as sessões de tortura. Ele foi assassinado em 1971. Para mais informações, assistir o documentário intitulado “Cidadão Boilesen”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VWnJrS_ijWsg&t=1s. Acesso em 15 de outubro de 2024.

conversando e dizem que o comando se reduziu a eles dois. Enfim, ao analisar o governo Médici, observa-se as distintas memórias coexistentes. Para aqueles que se recordam daquele período destacando o caráter concentrador de renda, o "arrocho salarial" imposto à classe trabalhadora, além do medo da repressão que agia das mais variadas formas, essa memória se relaciona diretamente aos Anos de Chumbo. Todavia, para aqueles que enriqueceram e não tiveram suas vidas afetadas pela repressão, aqueles foram os Anos de Ouro.

Portanto, *Pra Frente, Brasil*, dirigido por Roberto Farias, representa um marco no retorno do cinema político nacional. O filme se destacou por retratar as práticas ditatoriais enquanto o regime militar ainda estava em vigor, oferecendo uma crítica corajosa e necessária à repressão e à tortura que marcaram aquele período. Passados 42 anos do lançamento, o filme mantém sua relevância, pois não apenas documenta uma fase sombria da história brasileira, mas também exemplifica a capacidade do cinema de servir como ferramenta de resistência e reflexão política. Seu legado continua a influenciar e inspirar cineastas e espectadores a questionar e entender o passado, reafirmando o poder do cinema como veículo de memória e transformação social.

Cinema e História: potencialidades em sala de aula

O cinema é uma ferramenta poderosa na construção da memória histórica e no processo educativo. Através das produções cinematográficas, é possível revisitar eventos do passado e entender suas nuances, proporcionando uma compreensão mais ampla e crítica dos acontecimentos históricos. Marc Ferro, um dos principais teóricos sobre a relação entre cinema e história, argumenta que os filmes não são apenas fontes históricas, mas também instrumentos valiosos para a prática educativa, pois permitem uma abordagem sensorial e emocional dos eventos passados (Ferro, 1992).

No contexto brasileiro, o cinema tem desempenhado um papel crucial na retratação de períodos históricos sensíveis e traumáticos, especialmente no que diz respeito à Ditadura Militar (1964-1985). Segundo Marcos Napolitano (2003), a cinematografia nacional durante e após este período buscou denunciar as arbitrariedades do regime e manter viva a memória das violações de direitos humanos cometidas. Essas produções oferecem uma visão crítica e muitas vezes contrapõem

a narrativa oficial, destacando-se como importantes recursos para a educação e reflexão histórica.

Os filmes históricos, como "Pra Frente, Brasil" (1982), dirigido por Roberto Farias, exemplificam como o cinema pode funcionar como uma ferramenta educativa eficaz. Este filme, ambientado durante a Copa do Mundo de 1970, utiliza o futebol como pano de fundo para abordar temas como a violência institucionalizada, o apoio empresarial à repressão e a propaganda ufanista. Através dessas narrativas, o filme permite uma compreensão mais profunda das estratégias de controle e supressão política utilizadas pela ditadura, bem como das resistências e oposições ao regime.

Além de fornecer um retrato histórico, os filmes têm a capacidade de envolver os espectadores de forma emocional e sensorial, facilitando a assimilação e reflexão sobre os eventos retratados. Ferro (1992) destaca que essa capacidade de imersão torna o cinema uma ferramenta única para a educação, pois os alunos podem não apenas aprender sobre os fatos históricos, mas também empatizar com as experiências das pessoas que viveram esses eventos. Este aspecto é particularmente relevante na educação básica, cujo envolvimento emocional pode estimular o interesse e a compreensão dos alunos sobre a história.

Proposta de Mediação Didática

Tendo em vista a importância deste filme e das temáticas abordados por ele, defende-se uma mediação didática para a Terceira Série do Ensino Médio, utilizando duas aulas de 50 minutos cada. Objetiva-se relacionar trechos de "Pra Frente, Brasil" com aspectos históricos da ditadura civil-militar; compreender o uso político da vitória na Copa do Mundo de 1970; analisar propagandas ufanistas e seu impacto na sociedade; discutir a repressão e tortura, além de investigar o financiamento à repressão. Neste sentido, ressalta-se que o incentivo a utilização de recursos audiovisuais em sala de aula é respaldado legalmente pela lei nº 13.006 da LDB, reeditada em 2014.⁴

⁴Disponível

em <<https://legis.senado.leg.br/norma/584817#:~:text=Acrescenta%20%C2%A7%208%C2%BA%20a%20art,nas%20escolas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.>> Acesso em: 15/10/2024.

Para a primeira aula, faz-se necessário analisar o contexto histórico da ditadura no Brasil (1964-1985) e explicar a relevância política da vitória na Copa do Mundo de 1970. Em seguida, exibe-se uma cena do filme "Pra Frente Brasil" que ilustra a comemoração da vitória na Copa e a utilização política deste evento pelo regime. Após a exibição, sugere-se que a turma seja dividida em pequenos grupos para discutir como a vitória no campeonato foi utilizada para promover a agenda do regime militar e qual foi o impacto dessa propaganda na sociedade brasileira.

Na aula seguinte, apresenta-se uma cena do filme que retrata propagandas ufanistas e situações de repressão e tortura. Após tal exibição, a finalidade é promover uma discussão sobre o impacto dessas propagandas no apoio ao regime e como a repressão e tortura foram justificadas pelo governo. Depois, exibe-se uma cena que mostra o financiamento de empresários à repressão, e realiza-se um estudo de caso sobre os motivos e consequências desse financiamento para a perpetuação do regime militar. Por fim, a turma poderá ser dividida em grupos para criar cartazes e textos relacionados às diferentes memórias sociais construídas naquele período e que nos acompanham, na maioria das vezes, até os dias de hoje.

Ao utilizar o cinema como fonte histórica e educacional, os professores podem enriquecer o ensino de história, oferecendo uma abordagem mais dinâmica e envolvente. O filme "Pra Frente, Brasil" serve como um exemplo significativo de como o cinema pode ser integrado ao currículo escolar para abordar a Ditadura Militar de maneira crítica e reflexiva, promovendo debates e análises que vão além dos livros didáticos tradicionais. Dessa forma, conclui-se que o cinema não só complementa o ensino de história, mas também fortalece o papel do historiador como educador e pesquisador, capacitando os alunos a entenderem e questionarem as narrativas históricas estabelecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar o potencial do filme "Pra Frente, Brasil" como um recurso pedagógico para o ensino da Ditadura Civil-Militar no Brasil, proporcionando uma perspectiva crítica sobre as práticas repressivas e as estratégias de propaganda do período. Através da análise do filme e de sua aplicação em sala de aula, buscou-se explorar as tensões entre o discurso oficial do regime e as experiências de violência vividas por muitos brasileiros, oferecendo aos alunos a

oportunidade de confrontar diferentes memórias sociais que marcam essa fase da história brasileira. As reflexões apresentadas ao longo do estudo ressaltam a importância de integrar o cinema a outras metodologias de ensino, como a análise de documentos históricos e o debate crítico em sala de aula.

Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios da História Pública (Frisch, 2016), que busca tornar o conhecimento histórico acessível e relevante para a sociedade em geral. O uso de "Pra Frente, Brasil" em um contexto educacional promove a História Pública ao engajar os alunos em discussões sobre o passado de maneira crítica, permitindo que compreendam as disputas de memória que ainda permeiam a história do Brasil. Dessa forma, o estudo reforça a necessidade de uma abordagem educativa que capacite os alunos a questionar e entender as diversas narrativas sobre o passado, contribuindo para a formação de uma visão crítica e reflexiva acerca da história recente do Brasil, ao mesmo tempo em que fortalece o papel da história no espaço público e na construção da cidadania.

FONTE

PRA FRENTE, BRASIL. Direção: Roberto Farias. Brasil, 1982. Ficção. 105 min.
Disponível em: [\(30\) \(1964-1985\) Pra Frente, Brasil - 1982 - Roberto Farias - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=JyfjwvXWzqU)

REFERÊNCIAS

BATALHA, Cláudio H. M. Pra frente Brasil: o retorno do cinema político. In: SOARES, M.; FERREIRA, J. (Orgs.). **A História vai ao Cinema**. Rio de Janeiro: Record, 2008, p. 135-145.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. In: **Jean-Pierre Rioux & Jean François Sirinelli. Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998. p. 349-363.

CAMPOS, Paulo. Tortura e transição democrática: uma análise histórica do filme "Pra frente, Brasil". **Revista Acesso Livre**, v. 1, p. 1, 2014.

CORDEIRO. Janaína Martins. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 22, p. 85-104, 2009. <https://www.scielo.br/pdf/eh/v22n43/v22n43a05.pdf>

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar.** Revista Brasileira de História, ANPUH, São Paulo, v. 24, n. 47, jan.-jun., 2004.

FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo.** Rio de Janeiro: FVG, 1997.

GATTI, André Piero. **Embrafilme e o cinema brasileiro.** São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula?** São Paulo: Contexto, 2003.

Capítulo 3

PROMOVENDO EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSIVA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM FOCO NA LIBRAS



DOI: 10.5281/zenodo.14458093

Lucimar da Silva Pereira Junior

*Professor da rede Pública Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ
Pedagogo (ISEPAM); Cientista Social (UNICSUL); Mestrando em educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação (PPGCE/IECU)*

Marcia Regina Pereira da Silva Louzada

*Professora da rede Pública Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ
Pedagoga (ISECENSA); Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e
Institucional (FAMEESP)*

Letícia Santos de Araujo Mesquita

*Professora da rede Pública Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ
Pedagoga (UNESA); Licencianda em História (UNIBF)
Especialista em Educação e Sociedade (FESL)*

Rayça Gomes Batista

*Professora da rede Pública Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ
Pedagoga (ISECENSA); Especialista em Práticas Educacionais na Docência do
Século XXI (IFF)*

Bruna Alves Oliveira

*Professora da rede Pública Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ
Pedagoga (ISEPAM); Especialista em Práticas Educacionais na Docência do Século
XXI (IFF)*

RESUMO

Este trabalho abordará a temática da equidade na educação, com ênfase na promoção da inclusão por meio da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com foco na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Investigamos o papel crucial desempenhado pela Educação Especial e Inclusiva na garantia de acesso equitativo à educação para todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais. Destacamos a importância da Libras como ferramenta de comunicação e aprendizado para estudantes surdos, ressaltando a necessidade de políticas e práticas educacionais que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e cultural. Nossa pesquisa revisa sistematicamente a literatura existente sobre o tema, analisando políticas educacionais, práticas inclusivas, estratégias de ensino-aprendizagem e desafios enfrentados na implementação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo. Examinamos como a formação de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e o uso de tecnologias assistivas podem contribuir para o sucesso acadêmico e social dos alunos com deficiência auditiva. Além disso, exploramos os desafios e oportunidades na promoção da equidade educacional, destacando a importância da colaboração entre diferentes atores, incluindo escolas, famílias, comunidades e órgãos governamentais. Por meio dessa análise, identificamos lacunas no conhecimento e áreas que requerem maior atenção e investimento para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e que respeite suas necessidades individuais. Este estudo contribui para o avanço do debate e das práticas em torno da equidade na educação, fornecendo insights valiosos para educadores, pesquisadores e formuladores de políticas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Equidade Educacional.

INTRODUÇÃO

A busca pela equidade na educação é um imperativo moral e social que permeia as discussões contemporâneas sobre políticas educacionais em todo o mundo. Isso porque, de acordo com Pimentel (2016), no contexto brasileiro, essa busca é ainda mais relevante, dada a diversidade de necessidades e desafios enfrentados pelos alunos em um sistema educacional plural e multifacetado.

Neste sentido, a promoção da inclusão por meio da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com enfoque na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), emerge como uma área fundamental de investigação e intervenção para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade.

O objetivo deste artigo é examinar criticamente o papel da Educação Especial e Inclusiva na promoção da equidade na educação, com um foco específico na

importância da Libras como meio de comunicação e aprendizagem para estudantes surdos. Por meio de uma revisão sistemática da literatura, buscamos identificar políticas, práticas e desafios relacionados à implementação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo, que atenda às necessidades individuais de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

A metodologia empregada neste artigo, consiste na pesquisa bibliográfica, a partir de uma análise criteriosa de estudos, artigos e documentos relevantes sobre o tema, com o objetivo de sintetizar e avaliar as evidências disponíveis e fornecer insights significativos para a comunidade acadêmica e educacional (GIL, 2008).

As seções deste artigo estão divididas de forma a abordar diferentes aspectos relacionados à equidade na educação, incluindo políticas educacionais, práticas inclusivas, desafios enfrentados e estratégias para superá-los, e oportunidades para aprimorar a eficácia das iniciativas de Educação Especial e Inclusiva com foco em LIBRAS.

Este artigo visa contribuir para o avanço do debate e das práticas em torno da equidade na educação, oferecendo uma análise abrangente sobre o tema e destacando áreas-chave para futuras pesquisas e intervenções. Ao reconhecer a importância da Educação Especial e Inclusiva na promoção da equidade educacional, esperamos inspirar ações concretas que transformem positivamente o cenário educacional brasileiro, tornando-o mais acessível, inclusivo e justo para todos os alunos.

EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO O PAPEL VITAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA COM ENFOQUE EM LIBRAS

Nesta seção, será realizado um exame detalhado do papel da Educação Especial e Inclusiva, com um foco específico na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na promoção da equidade na educação. Serão discutidas políticas, práticas e desafios relacionados à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, destacando a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de estratégias de ensino-aprendizagem adaptadas.

Visto que, a promoção da equidade na educação é uma missão que demanda um compromisso inabalável com a inclusão e a diversidade (GARCIA; MICHELS, 2021). Dentro desse contexto, a Educação Especial e Inclusiva desempenha um papel

essencial na garantia de que todos os alunos tenham acesso igualitário e oportunidades de aprendizagem significativas.

Sendo assim, a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais é um desafio complexo que requer a implementação de políticas educacionais abrangentes e práticas pedagógicas inclusivas (BATISTA; CARDOSO, 2020). Nesse sentido, segundo Lima e Córdula (2017), a LIBRAS desempenha um papel fundamental ao permitir que alunos surdos ou com deficiência auditiva se comuniquem efetivamente e participem plenamente das atividades educacionais.

Isto é, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como uma ferramenta crucial na promoção da equidade na educação (ANGELO, 2021). O AEE oferece suporte personalizado e intervenções pedagógicas especializadas para alunos com necessidades educacionais especiais, desafiando o paradigma tradicional de ensino uniforme e valorizando a diversidade de habilidades e aprendizagens dos alunos, conforme explica Batista e Cardoso (2020).

Entretanto, apesar dos progressos notáveis, persistem desafios consideráveis na busca pela equidade na educação. Destacam-se a escassez de recursos, a necessidade de capacitação adequada para docentes e demais profissionais da área educacional, além da resistência institucional à implementação de mudanças, como alguns dos obstáculos que demandam superação (OLIVEIRA; NÓBREGA, 2021).

Para alcançar uma verdadeira equidade na educação, é essencial adotar uma abordagem holística e colaborativa que reconheça e valorize a diversidade de experiências e necessidades dos alunos (GARCIA; MICHELS, 2021). Isso envolve não apenas a implementação de políticas inclusivas, mas também a criação de uma cultura escolar que celebre a diversidade e promova um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

Em suma, a Educação Especial e Inclusiva, com um foco específico na LIBRAS, desempenha um papel vital na promoção da equidade na educação (LIMA; CÓRDULA, 2017). Ao reconhecer a importância da comunicação acessível e da adaptação curricular, estamos dando passos significativos em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária para todos os alunos.

TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A EQUIDADE POR MEIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA COM ÊNFASE EM LIBRAS

Nesta seção, abordaremos estratégias eficazes para promover a equidade na educação, com ênfase na Educação Especial e Inclusiva e no uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Serão exploradas práticas inclusivas, adaptações curriculares, formação de professores e a importância do acesso a recursos e tecnologias assistivas para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Para Ciríaco (2020), a transformação da educação rumo à equidade requer a implementação de estratégias eficazes que garantam o acesso igualitário e significativo à aprendizagem para todos os alunos. Dentro desse contexto, a Educação Especial e Inclusiva desempenha um papel crucial, especialmente quando se concentra no uso da Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos ou com deficiência auditiva (SILVA, 2022).

De acordo com Oliveira *et al.* (2022), uma estratégia fundamental é a implementação de práticas inclusivas que reconheçam e valorizem a diversidade de habilidades, experiências e necessidades dos alunos. Isso envolve a criação de ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis a todos, independentemente de suas diferenças individuais (ANGELO, 2021).

Além disso, adaptações curriculares são essenciais para garantir que o conteúdo educacional seja relevante e significativo para todos os alunos, incluindo aqueles que usam LIBRAS como sua principal forma de comunicação (SILVA, 2022).

A formação de professores desempenha um papel crucial na promoção da equidade na educação (CIRÍACO, 2024). Uma vez que, os educadores precisam estar preparados para atender às necessidades diversificadas dos alunos, incluindo aqueles com deficiências ou necessidades educacionais especiais (REIS, 2016).

Portanto, isso requer não apenas o desenvolvimento de habilidades pedagógicas específicas, mas também uma compreensão profunda das questões relacionadas à inclusão e à acessibilidade, como explica Reis (2016). Sendo assim, a formação contínua e o desenvolvimento profissional são fundamentais para capacitar os professores a enfrentarem os desafios complexos da sala de aula inclusiva.

Além disso, o acesso a recursos e tecnologias assistivas desempenha um papel crucial na promoção da equidade na educação (PAULINO; PINHEIRO FILHO,

2023). Isso inclui a disponibilidade de materiais didáticos adaptados, tecnologias de apoio à comunicação, como dispositivos de amplificação sonora e softwares de reconhecimento de voz, e dispositivos de acessibilidade digital. Garantir que todos os alunos tenham acesso aos recursos e tecnologias necessárias para apoiar sua aprendizagem é fundamental para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva (GIROTO; POKER; OMETE, 2012).

No entanto, apesar dos avanços significativos, ainda existem desafios a serem superados na promoção da equidade na educação. A escassez de recursos, a falta de capacitação adequada para professores e profissionais da educação, e a resistência institucional à mudança continuam sendo obstáculos significativos. Além disso, a garantia da qualidade e eficácia das práticas inclusivas requer um compromisso contínuo com a avaliação e aprimoramento das políticas e práticas educacionais.

Em suma, a promoção da equidade na educação requer uma abordagem holística e colaborativa que reconheça e valorize a diversidade dos alunos. Ao implementar práticas inclusivas, adaptar o currículo, capacitar os professores e garantir o acesso a recursos e tecnologias assistivas, podemos criar um ambiente de aprendizagem que seja verdadeiramente inclusivo e igualitário para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades individuais (PAULINO; PINHEIRO FILHO, 2023; CIRÍACO, 2024).

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA PROMOÇÃO DA EQUIDADE EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA COM FOCO EM LIBRAS

Nesta seção, serão analisados os desafios enfrentados e as oportunidades apresentadas na busca pela equidade educacional, com um foco específico na Educação Especial e Inclusiva, destacando o papel crucial da LIBRAS. Serão discutidos obstáculos enfrentados por estudantes com deficiência auditiva, políticas educacionais inclusivas, necessidades de formação de professores e a importância da colaboração entre diferentes setores da sociedade para superar esses desafios e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Segundo Lima e Córdula (2017), a busca pela equidade educacional, especialmente no contexto da Educação Especial e Inclusiva com foco na Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS), enfrenta uma série de desafios e apresenta oportunidades significativas. Um dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes com deficiência auditiva é a falta de acessibilidade e apoio adequados nas instituições educacionais (OLIVEIRA *et al.*, 2022).

Estudos mostram que a falta de intérpretes qualificados e materiais didáticos adaptados pode dificultar o pleno acesso dos alunos surdos à educação. Além disso, a discriminação e o estigma associados à surdez podem afetar negativamente a autoestima e o desempenho acadêmico dos alunos (SILVA, 2022).

As políticas educacionais inclusivas desempenham um papel crucial na promoção da equidade educacional para alunos surdos ou com deficiência auditiva. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas enfrenta desafios significativos. Por exemplo, a falta de financiamento adequado e a resistência à mudança em algumas instituições educacionais podem dificultar a adoção de práticas inclusivas e a disponibilidade de recursos necessários (LIMA; CÓRDULA, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2022; SILVA; 2022). Além disso, a falta de formação adequada para professores em relação ao ensino de alunos surdos pode limitar a eficácia das estratégias de ensino-aprendizagem inclusivas (LIMA; CÓRDULA, 2017).

A formação de professores emerge como uma necessidade urgente na promoção da equidade educacional para alunos surdos ou com deficiência auditiva. Os professores precisam ser capacitados para reconhecer e atender às necessidades específicas desses alunos, incluindo o uso adequado da LIBRAS e a adaptação do currículo para torná-lo acessível a todos os alunos (SILVA, 2022).

Por conseguinte, a formação inicial e contínua dos professores deve incluir não apenas habilidades pedagógicas, mas também uma compreensão profunda das questões relacionadas à surdez e à inclusão (CIRÍACO, 2020).

A colaboração entre diferentes setores da sociedade é fundamental para superar os desafios e aproveitar as oportunidades na promoção da equidade educacional para alunos surdos ou com deficiência auditiva. Isso inclui a cooperação entre instituições educacionais, organizações da sociedade civil, governo e comunidade em geral.

O envolvimento ativo de pais, familiares e alunos surdos também é essencial para garantir que suas vozes sejam ouvidas e suas necessidades atendidas de maneira adequada (SILVA; 2022).

Em conclusão, a promoção da equidade educacional para alunos surdos ou com deficiência auditiva requer uma abordagem abrangente e colaborativa que reconheça e enfrente os desafios específicos enfrentados por esses alunos. Ao superar obstáculos como a falta de acessibilidade, a discriminação e a falta de formação de professores, podemos criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo, onde todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos de forma abrangente o papel crucial da Educação Especial e Inclusiva, com um enfoque específico na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), na promoção da equidade na educação. Nossa análise destacou a importância fundamental de políticas educacionais inclusivas, práticas pedagógicas adaptadas, formação adequada de professores e acesso a recursos e tecnologias assistivas para garantir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e igualitário para todos os alunos.

Primeiramente, identificamos que a busca pela equidade na educação é um imperativo moral e social, especialmente em um país tão diversos como o Brasil, onde alunos enfrentam uma variedade de necessidades e desafios dentro de um sistema educacional multifacetado. Nesse contexto, a Educação Especial e Inclusiva surge como uma resposta essencial para assegurar que cada aluno tenha acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade.

Através de uma revisão sistemática da literatura, pudemos analisar criticamente as políticas educacionais existentes e as práticas implementadas em relação à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, destacando a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das estratégias de ensino-aprendizagem adaptadas, com foco na LIBRAS.

A metodologia utilizada, baseada em pesquisa bibliográfica e análise criteriosa de estudos relevantes, nos permitiu sintetizar e avaliar as evidências disponíveis, fornecendo insights significativos para a comunidade acadêmica e educacional. Esse rigor metodológico garantiu a robustez de nossas conclusões e recomendações.

Reconhecemos, no entanto, que apesar dos avanços significativos, ainda existem desafios a serem superados na promoção da equidade na educação.

Questões como escassez de recursos, falta de capacitação adequada para professores e resistência institucional à mudança continuam sendo obstáculos significativos no caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para superar esses desafios, é crucial adotar uma abordagem holística e colaborativa que reconheça e valorize a diversidade dos alunos. Isso implica não apenas a implementação de políticas inclusivas, mas também a criação de uma cultura escolar que celebre a diversidade e promova um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

Concluímos, portanto, que a Educação Especial e Inclusiva, com um foco específico na LIBRAS, desempenha um papel vital na promoção da equidade na educação. Ao reconhecer a importância da comunicação acessível e da adaptação curricular, estamos dando passos significativos em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, J. S. Inclusão e educação especial: o papel da escola na inclusão de estudantes na perspectiva pedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 07, Vol.08, pp. 163-176. Julho de 2021.
- BATISTA, L. A.; CARDOSO, M. D. O. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020.
- CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: cultura Acadêmica, 2012.
- LIMA, J. A. C.; CÓRDULA, E. B. L. O ensino da Libras no Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 17, nº 9, 02 de maio de 2020.

OLIVEIRA, A. S. A. et al. Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 18, 17 de maio de 2022.

OLIVEIRA, F. L.; NÓBREGA, L. Evasão escolar: um problema que se perpetua na educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 19, 25 de maio de 2021.

PAULINO, I. M. S.; PINHEIRO FILHO, I. S. O papel das tecnologias assistidas no processo de alfabetização de alunos com necessidades especiais. **Id on Line Rev. Psic.** V.17, N. 67, p. 182-194, Julho de 2023.

PIMENTEL, S. C. O desenvolvimento de uma práxis social inclusiva: uma proposta para a transformação do cotidiano escolar. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.). **Práticas de inclusão escolar**: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016.

REIS, M. B. F. Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente. **REVELLI**, v.8 n.1. Abril de 2016.

SILVA, L. L. Inclusão de alunos surdos no ensino regular: desafios, realidade e expectativas frente ao desenvolvimento de metodologias de ensino e necessidades do sistema educacional. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 34, 13 de setembro de 2022.

Capítulo 4

ESCLARECIMENTOS ACERCA DA LICENÇA POÉTICA

 DOI: 10.5281/zenodo.14458123

Sérgio Rodrigues de Souza

Licenciado em Letras-Português. Filósofo. Escritor. Pós-Doutor em Psicologia Social.

E-mail: srrodriguesdesouza@gmail.com

RESUMO

Este ensaio aborda a temática sobre a licença poética e como ela tem sido utilizada para tentar explicar e, mesmo, justificar a criatividade e a capacidade de interpretação de artistas acerca de seus respectivos momentos históricos. Diferente do que se tem preconizado, nenhum artista faz uso de nenhuma licença para produzir suas obras, porque sua criatividade não está restrita a nenhum código moral; ele expressa a sua visão e interpretação do mundo no qual esteja inserido através de sua imaginação, fazendo uso de sua liberdade, auferindo um matiz especial aos fatos. Trata-se de uma pesquisa exploratória, fundamentada na análise de várias obras literárias de autores e escritores renomados por sua criatividade e genialidade. Muitas destas inovações que foram introduzidas na literatura, através do uso da licença poética, tornaram-se objetos de estudos e mais tarde, foram agregadas às formas de produção de grandes mestres da arte de escrever; jamais sendo interpretadas como regras canônicas da Literatura e/ou da Língua; mas, como adornos estéticos. É possível analisar a existência da licença poética e sua aplicação aos contos e às outras formas de expressão artística devido ao fato de que a modernidade criou tal conflito que precisou-se recorrer a um artifício que permite a condição de liberdade para expressar sua técnica. A *Licença Poética* é uma explicação esdrúxula criada para tentar justificar e, de maneira estranha, explicar a produção artística. Ela não é um instrumento de trabalho do qual o artista lance mão para esclarecer os seus *insights* criativos, exatamente porque a sua existência não lhe provê nenhum tipo de vislumbre artístico.

Palavras-chave: Licença poética; Poesia clássica; Artes; Artistas e literatos.

ABSTRACT

This essay addresses the theme of poetic license and how it has been used to try to explain and even justify the creativity and interpretation capacity of artists regarding their respective historical moments. Contrary to what has been recommended, no artist uses any license to produce their works, because their creativity is not restricted to any moral code; he expresses his vision and interpretation of the world in which he is inserted through his imagination, making use of his freedom, giving a special nuance to the facts. This is an exploratory research, based on the analysis of several literary works by authors and writers renowned for their creativity and genius. Many of these innovations that were introduced into literature, through the use of poetic license, became objects of study and were later added to the forms of production of great masters of the art of writing; never being interpreted as canonical rules of Literature

and/or Language; but as aesthetic adornments. It is possible to analyze the existence of poetic license and its application to short stories and other forms of artistic expression due to the fact that modernity created such a conflict that it was necessary to resort to an artifice that allows the condition of freedom to express one's technique. Poetic License is a strange explanation created to try to justify and, in a strange way, explain artistic production. It is not a working instrument that the artist uses to clarify his creative insights, precisely because its existence does not provide him with any type of artistic insight.

Keywords: Poetic license; Classic poetry; Art; Artists and literati.

INTRODUÇÃO

A arte e seu conjunto de variantes, a destacar a poesia, a literatura, a pintura e a escultura são expressões humanas que visam a atender aos desejos mais íntimos de quem as expõe como de quem as admira e, é este indivíduo, em especial, quem determina o valor da obra, considerando que o reconhecimento deve ser e vir sempre do outro. Todo o sentido impresso em um trabalho artístico se deve à liberdade que o artista possui para revelar o seu pensamento sem que isto o condene a uma condição abjeta.

Para alguns povos da Antiguidade os artistas, através de suas técnicas, expressavam o pensamento e o sentimento dos deuses; estavam em conexão direta com estes e tudo o que produziam era uma revelação divina, um presente destes aos humanos. Por este motivo, suas criações não eram questionadas e ainda admiradas, o que não desmerece nenhuma parte de seus trabalhos, porque o curioso é que, como os deuses eram perfeitos, tudo o que pensavam e revelavam também o deveria ser e assim, as obras de arte eram criações impecáveis, perfeitas em seu conjunto harmônico.

Aqui, neste preâmbulo introdutório já se pode chegar ao entendimento de que não havia o conceito de criatividade sendo atribuído aos artistas, porque todas as suas obras não eram ideias suas, se não, uma expressão do que lhes fora revelado, sendo atribuído ao deus protetor da família ou da comunidade o mérito da criação. Da mesma forma, não havia qualquer transgressão ao que determinava a lei, porque tudo o que ele [o artista] fazia era servir como um instrumento de algum deus doméstico e, estes estavam acima e para além da lei.

Desta forma, não havia qualquer razão para que o poeta se defendesse com relação à sua técnica e ao que criava e produzia, ou que algum sacerdote e/ou

mecenas interviesse dizendo que ele estava fazendo uso de sua liberdade artística. Não até quanto durou a fé dos homens nos seus deuses; porque, a partir do momento em que os seres divinos se tornam marionetes nas mãos humanas, todo o jogo de cenas se transmuta e os artistas começam a ter que temer por suas criações, quando não, por suas vidas e, a solução encontrada foi a de criar um paradigma que pudesse protegê-los das censuras morais que provinham da inveja de outros seres humanos dominados pelo fracasso e que, como fim de destruí-los e às suas criações, escondiam-se sob a moral e os valores superiores das sociedades promíscuas nas quais viviam.

A partir do surgimento dos aedos e rapsodos na Grécia já se tem, concomitantemente, o aparecimento de uma justificativa para os arranjos que estes artistas davam às canções e contos, muitas das vezes retratando situações que mal haviam ouvido contar por guerreiros, soldados ou marinheiros. O exemplo mais transparente na Grécia Clássica são as obras de Homero, a *Ilíada* e a *Odisseia*, obras épicas clássicas, onde o poeta narra as aventuras de Aquiles e de Ulisses, respectivamente. Até aqui, não se havia uma limite aonde o poeta pudesse determinar a sua produção e, no Século de Perícles o Estado já intervém e permite aos poetas trágicos que explorem os *Mythói*, auferindo-lhes características novas, de maneira deliberada; mas, não era qualquer conto que poderia ser utilizado, havendo uma comissão julgadora prévia que cuidava de selecionar as obras que receberiam fundos mecênicos da Pólis e quais não poderiam participar dos torneios, caso não modificassem sua estrutura de apresentação do tema. Afora todo o zelo cuidadoso do Estado em relação ao que seria apresentado nos palcos do teatro de Dioniso, o artista sentia-se livre para explorar o *Mythós* e dar-lhe dimensões singulares, conforme sua criatividade intelectual e empírica.

Muito possivelmente, é neste momento em que, devido ao rompimento do humano com o sagrado, através dos filósofos sofistas que os artistas começam a ter que dar explicações sobre como produziam suas obras, acrescentando aos seus manequins e paisagens as mais diversas inovações, em um momento em que ninguém ainda entendia as sutilezas artísticas, se não pela revelação divina. Desprovido da proteção dos seres invisíveis precisaram justificar seus talentos adquiridos através da experiência com um termo que sobreviveu ao tempo e a todo tipo de incursão oriunda de quem não detém tamanho talento para as artes e suas variantes.

No período das trevas, momento em que a Igreja Católica e seus sacerdotes dominam todo tipo de produção que se conhece, o que prevaleceu no campo das artes foram a escultura e a pintura sobre afrescos e nisto, destaca-se dois gênios que ousaram e abusaram da licença poética, em que Michelangelo cria uma estátua de Davi, completamente nu e com seus genitais expostos e uma estátua de Moisés com chifres. A sua liberdade criativa não foi bem vista e várias queixas contra ele foram apresentadas aos papas da época, exigindo que uma folha de videira fosse colocada sobre os pudendos do sacerdote hebreu. O outro foi Rafael Sanzio que, ao pintar o teto da Capela Sistina e criar a sua versão do Juízo Final coloca a todos os condenados ao Inferno completamente nus. Lógico que a cúria católica não interpretou tais expressões como uma licença poética e mais tarde, quase todas as obras foram profanadas; em nome da moral e dos bons costumes (sic). Ainda na Idade das Trevas, quem abusou de seu direito à licença poética foi Nicoló Maquiavelo, em que satiriza os padres e outras autoridades de seu tempo através de contos teatrais encantadores e estilosos.

Virgílio e Dante Alighieri foram dois autores épicos que fizeram uso avassalador da licença poética para criar, às suas respectivas maneiras, os cenários mais inusitados, em que o primeiro, apaixonado e seduzido pela literatura Greco-helênicas cria um espetáculo incrível, onde coloca toda a fundação de Roma aos cuidados de um troiano Eneias e sua comitiva, quando fogem de Ílion, destruída e devastada pelos soldados espartanos, em busca de Helena, que havia sido seduzida e levada à cidade por Páris, o filho abandonado de Príamo, Arconte-rei da cidade. Em sua jornada para se chegar à Magna Grécia, onde hoje é a atual Itália, perpassa por inúmeras aventuras e amores, dentro os quais o mais famoso é o da princesa Dido que, abandonada pelo herói, em nome de seu destino inexorável, pratica o suicídio teatral, honra concedida a pouquíssimas mulheres, na história antiga, sempre pelas penas dos poetas; mas que, não sem antes declamar todo o seu amor e ódio, por causa da condição em que é deixada para trás na Etiópia. Acerca da obra, Gleeson-White (2009) revela que muitos dos episódios na *Eneida*, que narra um tempo mítico, têm uma correspondência síncrona com a atualidade de Augusto.

Dante, apaixonado por Beatriz e impossibilitado de desposá-la, fica sabendo de sua partida precoce e, então resolve escrever um romance épico, em que descreve o céu, o inferno e o purgatório, tomando a liberdade de colocar em cada uma das instâncias infernais os seus desafetos e demais glutões que empesteavam a Itália.

Colocou como seu guia até os céus, onde se encontra com sua amada o imortal poeta Virgílio, autor de outro épico, *Eneida*. Escreveu seu clássico *ao sabor da pena*. Lógico que toda esta licença poética não foi bem vista pela cúria católica e o poeta foi condenado à morte, o que lhe deixou mais livre ainda para escrever, agora *ao sabor da morte*, produzindo uma obra, *A Monarquia*, que foi proibida de sequer ser lida até o ano de 1908.

John Milton foi outro escritor épico que utilizou de toda a liberdade que pode para escrever uma obra imortal e única, em que narra desde a criação do homem até sua queda, não deixando de passar pela transformação de Lúcifer de anjo mais belo à serpente, por causa de sua inveja contra a criação mais perfeita de Yaveh. Cria um romance encantador e os sentimentos mais puros com dedicatórias imortalizadas por ambos os condenados, Adan e Eva que, mesmo tendo a opção de arrependimento e o perdão preferem, cada um deles, viverem amaldiçoados fora do Paraíso, porém, juntos e felizes, a persistirem na mais austera solidão e se enganarem com uma felicidade impossível de ser atingida de outra maneira que não fosse encontrando-a em seu parceiro.

Virgínia Wolf foi uma escritora britânica que inovou na dramaturgia literária, especialmente, quando escreve seu clássico *Orlando*, permitindo que ambos os amantes trocassem de sexo, em meio a uma revelação nada amigável de que cada qual, a seu modo estava enganando o outro, quanto a sua identidade. Aliás, os ingleses se mostraram mestres neste campo que, desde William Shakespeare já exploravam todo o cenário empírico que os cercavam e os transformavam em contos e dramas que se mantêm vivos até os dias atuais. A liberdade de que gozou William se deve ao fato de que nunca apresentou uma peça sua sequer para a nobreza; assim, podia zombar dos nobres e dos reis a *la volonté!*, alegando que tudo que explorava em suas peças dramatúrgicas não passa de *licença poética*.

Muitas destas inovações que foram introduzidas na literatura, através do uso da licença poética, tornaram-se objetos de estudos e mais tarde, foram agregadas às formas de produção de grandes mestres da arte de escrever; jamais sendo interpretadas como regras canônicas da Literatura e/ou da Língua; mas, como adornos estéticos e, no caso específico de Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616), muitas de suas expressões e vocábulos inovadores criados e utilizados no clássico *Dom Quixote* foram anexados ao léxico da Língua Castelhana, pela Academia Real Espanhola.

Tudo isto se torna possível, na espécie humana, devido à linguagem e, também, pelo fato de que, “a arte é um aspecto do comportamento social do homem. [...] É um registro delicado do que há de mais íntimo na experiência humana. Através dela se faz uma espécie de introspectivismo social. Porque não nos dá apenas o que pode ser conceitualmente expresso pela linguagem ordinária” (MENEZES, 1962, p. 37); ela oferece muito mais, desde que se esteja disposto a buscar, através da interpretação dos detalhes, sempre à vista e que, terminam, por vezes, jamais vistos e, se não vistos, não podem ser admirados.

Aqui encontro-me no ponto de inflexão a partir de onde pretendo direcionar este ensaio, em que o foco é a aplicação da licença poética à literatura e como ela se encontra restrita ao pensamento intelectual de cada sociedade, às descobertas e às inovações científicas, aos costumes e ao conhecimento técnico de cada época. Assim que, toda a visão inovadora do literato está limitada a um raio que é um pouco mais amplo que o de seus contemporâneos, devido ao fato de que sua existência é marcada pela extemporaneidade, ou seja, pode dar ao seu pensamento certas condições de voo que não é possível aos indivíduos ordinários, porque limitados pelo controle intelectual exercido pelo *establishment* estatal e religioso.

Há que esclarecer que, a *Licença Poética* é uma explicação esdrúxula criada para *tentar* justificar e, de maneira estranha, explicar a produção artística. Ela não é um instrumento de trabalho do qual o artista lance mão para esclarecer os seus *insights* criativos, exatamente porque a sua existência não lhe provê nenhum tipo de vislumbre artístico. Ademais, se um artista, em qualquer dimensão, for executar as suas obras de acordo com os ditames e os paradigmas criados por figuras que nada produzem [*além de regras esdrúxulas e ridículas sobre o trabalho alheio*] a arte e todas as suas variantes, no que se refere ao aspecto estético, já estariam condenadas à extinção iminente. Assim que, tudo o que se direciona ao artista e às suas produções são juízos de valor *ad hominem*, o que possibilita interpretar a Licença Poética como um elemento de retórica, não uma peça elementar no desenvolvimento e na criatividade artística de quem quer que seja.

ACERCA DA LICENÇA POÉTICA

Toda vez que se propõe a interpretar uma coisa a partir dela mesma, como se fosse autônoma o suficiente para esclarecer todos os pontos obscuros que guarda em

seu escopo, tem-se a primeira condição para terminar não compreendendo nada do que ela representa de fato; porque, uma coisa é determinar que determinado objeto exista como elemento que integra a existência filogenética humana, ou seja, faz parte da conjuntura empírica; outra coisa é admitir que determinado objeto exista no aspecto conceitual e, a situação se complica bastante, porque não havendo um conceito, não há como emitir juízos de valor sobre o mesmo, proporcionar estudos, produzir teses e elaborar normas, intervenções, interpretações e compreensões, ficando sempre como uma *coisa* sobre a qual muito se fala e pouco ou nada se sabe. Isto é o que acontece com a expressão *Licença Poética*, em que tem sido tomada como algo que é capaz de explicar a produção artística em todos os seus níveis e vertentes, o que não passa de uma ilusão e uma tentativa de preciosismo sobre a arte, porque ela é uma síntese oriunda de uma desconexa tentativa de limitar a criatividade dos artistas.

A fim de ampliar o pensamento e esclarecê-lo, toma-se aqui a concepção de Ivani fazenda (2003, p. 40) sobre o vocábulo, onde, “síntese, deriva do vocábulo grego *synthesis*, que se refere a conclusões que não se finalizam em si próprias, nunca se redundam em verdades absolutas”. E, para acrescer mais este elemento conceitual, ela não é o resultado do conflito entre uma tese e uma antítese, como quis fazer crer I. Kant, porque se assim fosse, não haveria necessidade de criação de um elemento que redundasse a confusão; ambas continuariam a existir e a se conflitarem no campo das ideias, deixando livre a adesão a quem assim preferisse e da maneira como o interessasse. No entanto, o que existe no mundo são ideias postas como verdades absolutas e qualquer coisa que venham a opor-se a elas, é logo considerada como falsa, devendo ser rebatida e execrada até que desapareça junto com seus defensores. Para haver uma antítese, o interlocutor teria que concordar com a veracidade do que está sendo apresentado, o que não acontece, em nenhum caso. Cada qual possui sua crítica ao objeto de defesa alheio.

A síntese não surge, no pensamento grego como uma forma de apaziguar disputas retóricas acerca de assuntos complexos; ela representa um ponto de compreensão sobre problemas relevantes, apresentando em sua conjuntura um conceito formal sobre o objeto de estudo, esclarecendo-o de tal forma que não reste dúvidas aos interessados no tema quanto ao seu sentido epistêmico e pragmaticidade.

Como Sigmund bem coloca, a *Licença Poética* é produto do convencionalismo científico, dominado por um sentimento de empáfia e inveja sem fim, em que,

dominados pelo primeiro, acham-se capazes de determinar como a criatividade de um artista se expressa, ou seja, não é a partir de sua capacidade única de ler o mundo a sua volta e interpretá-lo de acordo com sua imaginação; é que ele faz uso de sua Licença Poética, uma condição auferida a ele pela sociedade, pelo conjunto de outros artistas que se mostram complacentes e tolerantes com seus excessos, os quais ele próprio classifica como *insights de criatividade*.

O que se tem é que, a expressão, em si, não possui caráter empírico, ficando restrita ao universo teórico e que, os artistas aprenderam a fazer uso para escapar de perseguições, em que justificam suas apresentações, às vezes, em confronto aos ditames morais e às regras esdrúxulas criadas por sacerdotes analfabetos e sem talento algum como um direito que lhes compete, uma vez que estão fazendo uso de uma autorização prévia conquistada em favor de sua ocupação técnico-profissional. Na mesma medida, não possui caráter pragmático em relação à produção do artista, porque seu uso está vinculado a evitar sanções e admoestações, não a possibilitar avanços nas técnicas ou a interpretar o mundo de uma forma mais vibrante e emotiva, condições que cabem à inteligência e à ousadia pertinentes ao indivíduo. Diferentemente do que se possa crer, a sua criação não libertou o poeta, o literato ou o artista plástico de uma condição escravizante e reducionista aos cânones e às determinações teóricas sacerdotais de que passou a valer o pensamento erudito; apenas revelou que paradigmas começaram a serem criados, fundamentados em concepções individuais e com o tempo passaram a determinar os conceitos de arte e produção artística, um autêntico eufemismo determinante da censura prévia, em todos os campos da expressão artística.

Dentro do universo do convencionalismo artístico, *Licença poética* se refere à “liberdade concedida a um artista, não necessariamente um poeta, para se expressar criativamente, sem obediência rígida a um cânone, a uma gramática, a um código ou a um modelo convencional de escrita. Ao sabor deste tipo de liberdade, é possível encontrar os mais diversos desvios à norma poética, desde rimas falsas a versos de métrica irregular, desde temas obscenos em épocas de contenção moral a mistura de várias formas de expressão literária na mesma composição. Da Idade Média ao Modernismo, pudemos assistir ao compromisso que o poeta tinha com a retórica e com as artes poéticas que disciplinavam a escrita dos versos. Também conhecida em outros momentos por licença métrica, não estranharemos que a maior parte das liberdades consagradas para infringir a norma são de natureza prosódica ou retórica

(quando ocorrem sinalefas, diéreses, sinéreses, síncopes, apócopes, etc.). Dada a dificuldade natural em respeitar todas as regras escolares, que obrigavam o poeta a conter a sua imaginação criativa a formas programadas e controladas por códigos complexos de poética e retórica, a licença poética serviu muitas vezes para esconder a impossibilidade de tais regras serem infalíveis e totalmente reguladoras da poesia. A partir do momento em que o modernismo inaugura praticamente o fim das artes poéticas e dos códigos de retórica, para que a poesia se pudesse expressar com total liberdade formal, torna-se difícil falar de licença poética, a não ser quando se utiliza uma fórmula clássica, o soneto, por exemplo, sem obedecer às suas regras canônicas. As recentes teorias sobre o gênero têm sido das mais interventivas na crítica às regras que outrora colocavam na autoridade de um crítico erudito o poder extraordinário de declarar os limites da licença poética. Hoje aceita-se que nenhuma forma de expressão literária pode estar sujeita a regras castradoras da sua concretização artística" (PERLOFF, 1990, p. 37).

A autora esclarece que fora a partir da patrística e do surgimento das universidades que o controle sobre a expressão artística, poética e literária se impõe, fazendo com que, praticamente, seja extinta da Europa durante a *Idade das Trevas*⁵, chegando até o modernismo, em que muitos artistas foram caçados e punidos até mesmo pela Santa Inquisição por causa de seus escritos [*poesias e romances*], não bastando que fizessem parte do *Index Librorum Prohibitorum*⁶.

A doutrinação no campo da produção poética foi tão intensa que o uso da rima nos versos somente foi quebrado em 1922, na Semana de Arte Moderna, evento que aconteceu no Brasil, mais especificamente na cidade de São Paulo e, dentre os poetas que recitaram suas peças, o único que não foi vaiado foi Graça Aranha (1868-1931). Quase 10 (dez) séculos antes dos brasileiros, os poetas goliardos já escreviam poesias sem preocupação com a rima; entretanto, seus textos ficaram perdidos por séculos, vindo a ser publicados já no século XIX.

⁵ A *Idade das Trevas* é uma periodização histórica que enfatiza as deteriorações demográfica, cultural e econômica que ocorreram na Europa *Oxford English Dictionary*. 2. Ed. Oxford, England: Oxford University Press, 1989.

⁶ "O *Index Librorum Prohibitorum*, em tradução livre o *Índice dos Livros Proibidos* era uma lista de publicações consideradas heréticas, anticlericais ou lascivas e proibidas pela Igreja Católica. A primeira versão do *Index* foi promulgada pelo Papa Paulo IV em 1559 e uma versão revista foi autorizada pelo Concílio de Trento. A última edição do índice foi publicada em 1948 e o *Index* só foi abolido pela Igreja Católica em 1966 pelo Papa Paulo VI. Nessa lista estavam livros que iam contra os dogmas da Igreja e que continham conteúdo tido como impróprio" (SCHMITT, C. B.; KRAYE, Jill; KESSLER, Eckhard; SKINNER, Quentin. *The Cambridge History of Renaissance Philosophy*. [S.I.]: Cambridge University Press, 1990).

A leitura tardia que se apresenta sobre tais obras é que, os artistas faziam uso de sua licença poética para escreverem com liberdade, desrespeitando os cânones e as liturgias sagradas criadas pelos sacerdotes que se apoderaram da língua e da técnica da escrita poética. Não admira que todos estes apóstatas tiveram seus trabalhos guardados em porões escuros por séculos, vindo a ser conhecidos e tratados como figuras lendárias icônicas e clássicas através da pena de historiadores que se apaixonaram por seus escritos. Em seus respectivos tempos de existência, foram tratados como loucos, pervertidos, profanos, ebrios e tudo o que produziam era revelação do Adversário do Bem; logo, deveria ser banido de qualquer convívio social.

Leituras realizadas *a posteriori*, tratadas e interpretadas sob contextos distintos daqueles em que se situavam os artistas que ousaram escrever de acordo com suas naturezas imaginativas, induzem a pensar que, quando os poetas do período das trevas da poesia e da literatura produziam seus textos e obras tendo em consideração suas próprias convicções do que era uma expressão autêntica da *ars poética*, estavam fazendo uso de sua liberdade artística ou licença poética, como convir interpretar a expressão do pensamento. Entretanto, há que esclarecer que, como não existia do ponto de vista conceitual e, para todo e qualquer artista, ela continua sendo uma metáfora criada para justificar interpretações academicistas que insistem em ignorar a expressão artística como produto do pensamento e da imaginação individuais sobre o real e a partir de uma análise interpretativa dele. Com isto, tem-se que a Licença Poética possui um conceito apenas no universo semântico daqueles que ainda persistem na ideia de que todo o pensamento deva ser controlado por regras, a fim de que uma parte da população que nada entende possa compreender o significado dos símbolos expostos nos trabalhos.

Esta é uma ideia ridícula e que já encontrava resistência em Nietzsche (1944-1900), que advogava o retorno de uma arte nos moldes gregos e, o que se tem a argumentar é que a arte e suas variantes não são produzidas para que alguém as possa compreender; sua função é provocar e despertar o patético no espectador, no observador e no leitor; levá-los ao êxtase, à admiração, ao encanto. A leitura que o indivíduo deve fazer da obra é a partir dos sentimentos que esta lhe provoca, ou seja, a liberdade de expressão do técnico para criar um mundo de acordo com sua visão particular não pode se transformar em uma ditadura sobre o pensamento de seus leitores; porque o que foi gerado a partir de sua inteligência, como expressão de sua

criatividade e interpretação do real é uma construção singular e que somente existe em sua cabeça e em nenhum outro lugar conhecido que seja passível de ser visitado.

Assim que, em um lugar deste, onde somente o próprio autor é senhor absoluto de seu universo, de seus pensamentos e de toda doutrina que se proponha a criar, a ideia de que permite à sua criatividade se expressar por causa de uma licença que lhe é auferida por um grupo de burocratas desprovidos de inteligência criativa e imaginativa é tomar o cúmulo do ridículo como ponto de honra para emitir juízo de valor sobre a criação e a expressão artística de um gênio.

Mas, a empáfia de tais juízes vem se tornando tão avantajada que, não satisfeitos em ditar as regras da métrica poética e do jogo de palavras nas prosas, como faziam os padres analfabetos da Idade das Trevas, começaram por elencar vocábulos que devem ser evitados (sic) nas obras, por apresentarem caráter preconceituoso contra os afrodescendentes e, assim, toda a criatividade do escritor fica sujeitada ao dicionário criado pelos censores; ou seja, a licença poética, antes garantida ao artista vai, aos poucos, sendo restringida ao que um grupo acredita ser correto. Tudo em nome dos direitos e da dignidade de determinados indivíduos. Nisto, a arte vai se tornando uma coisa caquética e desprovida de *pathos*, porque a estética se ausenta à fórceps e, em seu lugar se apresenta a sua antítese, a *anestesia*.

Arte e censura diligencial não se coadunam e a criação da expressão *Licença Poética* e sua divulgação nos mais diversos campos do conhecimento, fazendo-a aproximar-se de uma expressão de massa, presente no entendimento do senso comum como algo que *explica* a genialidade artística, apesar de parecer uma mera conjunção explicativa para a capacidade criativa dos poetas, literatos e artistas em suas formas singulares de interpretação da natureza é um mecanismo de expressão de poder vindo da parte de quem não tem capacidade para criar nem recriar nada sobre aqueles que são dotados de talentos que foram sendo desenvolvidos e aprimorados sob intenso esforço empírico.

Sigmund vai argumentar que ao escritor criativo se deve deixar a responsabilidade de apresentar e descrever todas as artimanhas utilizadas pelos apaixonados, em nome do amor, situação para a qual não há crime que as justifiquem (CERVANTES, 2004). Ocorre que, desde tempos muito remotos, os escritores e os poetas perceberam que quando um ser humano é tomado de amores por outro, todo o seu juízo fica comprometido e realiza coisas absurdas aos olhos dos outros. Eles, simplesmente, não sabiam como interpretar tais ações à luz das ciências médicas, até

porque não existiam do ponto de vista sociológico e conceitual; mas, Safo de Lesbos, em seu poema *À Átis*, dá uma descrição exata do comportamento de um apaixonado quando diante de seu objeto de amor. Pode-se até ser induzido e/ou tentando a pensar que a poetisa está criando uma condição singular e esquizopática de expressão romântico-erótica; mas, o que, de fato, está a expressar é uma condição fisiológica que acomete aos humanos em situações semelhantes e Virgílio (2000) vai dizer, logo após Dido atravessar o próprio peito com uma espada: “Maldito amor, a que não levaste tu a fazer os pobres mortais!”

Assim que, “(...) deixamos ao escritor de ficção descrever-nos as condições necessárias ao amor que determinam a escolha de um objeto feita pelas pessoas e a maneira pela qual elas conduzem as exigências de sua imaginação em harmonia com a realidade. O escritor pode, realmente, valer-se de certas qualidades que o habilitam a realizar essa tarefa: sobretudo, de sensibilidade que lhe permite perceber os impulsos ocultos nas mentes de outras pessoas e de coragem para deixar que a sua própria, inconsciente, se manifeste. Há, entretanto, uma circunstância que diminui o valor comprobatório do que ele tem a dizer. Os escritos estão submetidos à necessidade de criar prazer intelectual e estético, bem como certos efeitos emocionais. Por essa razão, eles não podem reproduzir a essência da realidade tal como é, se não que devem isolar partes da mesma, suprimir associações perturbadoras, reduzir o todo e completar o que falta. Esses são os privilégios do que se convencionou chamar ‘licença poética’” (FREUD, [1910] 2006, p. 99).

Sigmund faz a leitura mais objetiva do que seja a capacidade de criar do artista e como elabora os seus arranjos estéticos. Não recria a realidade de modo literal; apenas a ajusta de tal modo que uma sucessão de ocasos se conecte permitindo as cadeias de pensamentos se condensarem em um emaranhado de eventos impossíveis de serem pensados fora da ficção, dada a improbabilidade de sua ocorrência no mundo real. Freud era médico, um biólogo e fisiologista; logo, sua visão explicativa dos comportamentos humanos seguia padrões muito rígidos de entendimento das situações, o que o levava a interpretar os acontecimentos sob um viés contundente tomando como leitmotiv os seus objetos de estudo, a saber, o Complexo de Édipo, o conflito com o pai e o desejo de posse da mãe, resumindo tudo em um conflito direto entre o Ego e o Superego. Interessante que foi graças a estas suas teorias que a Literatura tornou-se ainda mais complexa permitindo que os autores explorassem um mundo que estavam acostumados a visitar através de seus

personagens; mas, que não sabiam o que significava e muito menos sabiam como interpretá-lo à luz de alguma ciência, porque até então não havia uma que se tivesse debruçado na sua compreensão profunda e de forma sistemática.

Sigmund jamais afirmou que um escritor criativo vivesse alienado da realidade objetiva ou que se mantivesse preso em uma realidade subjetiva; o que afirma é que, devido às exigências de sua profissão, ele necessita criar este universo singular e alimentá-lo com o que há de mais indeterminado na existência, a fim de que suas obras expressem situações de ocaso como se fossem acontecimentos encadeados no pensamento de algum deus superior, a quem os gregos preferiram chamar de Destino. Sem este elemento ordenador da vida e da existência, as histórias gregas da Idade Clássica não teriam o menor sentido e seriam contos desconexos de qualquer sentido. Uma mudança no aspecto político da Grécia possibilitou o surgimento de uma das maiores literaturas de todos os tempos, influenciando todas as outras, no Ocidente, que se queiram mostrar-se dignas de serem respeitadas.

A criação do Destino e sua condição inexorável permitiram ao poeta que fizesse de sua criatividade de tal forma que mesmo sob os ataques aos *Mythói* durante séculos a fio eles permaneceram como modelos de literatura e inspiração para incontáveis estudos científicos, a sua maioria tentando desvendar o segredo de sua vitalidade estética. O próprio Freud se fundamenta em um *Mythós* e na condição imposta ao herói pelo Destino para que cumpra uma sina terrível e assimila esta mesma situação sendo imputa ao homem comum como uma forma de transformação. Desta forma, aquilo que se tem convencionado de chamar de *Licença Poética* não seria possível de ser e de existir sem determinados elementos que parecem simples, por terem caído na expressão de uso comum, mas que, ao serem estudadas dentro de um contexto complexo, revelam-se de elevada complexidade e não podem ser definidas de modo apressado ou isoladas de seus contingentes políticos.

Os gregos eram muito pragmáticos e, quando algum dom era concedido a um mortal ele deveria fazer valer o mérito a ele atribuído. Assim que, o poeta, ao receber dos legisladores a liberdade para alterarem os contos antigos e criarem novas estruturas sobre os mesmos, deveriam torná-los objetos de encanto para os espectadores. Se assim não fosse, a pena era a negação e o alijamento. Não fora atribuído a eles uma *Licença Poética* de modo a que pudessem escrever o que bem entendessem como sendo uma obra de arte. Esta ideia libertina é produto do século

XXI, em que a capacidade de criar algo inovador e com potencial para encantar aos espectadores chegou ao nível mais rasteiro da decadência. A liberdade que os artistas gregos tinham para escrever estava condicionada à produção de algo sublime, de valor excepcional, que se não alcance, ao menos que se aproximasse da *Aretè* (a excelência).

Freud sempre teve muito cuidado ao analisar o quanto o poeta estava inserido no mundo psíquico inconsciente dos seus personagens e isto lhe permitiu fazer inúmeras descobertas científicas acerca do comportamento humano, tanto masculino quanto feminino, de indivíduos normais quanto dos sofriam dos nervos e, ainda mais, as situações descritas pelos literatos sempre colocavam seus personagens em algum tipo de situação existencial *sui generis*, do tipo, estavam apaixonados, haviam perdido alguém ou alguma coisa especial, destacando que as descrições até o surgimento e consolidação da Psicanálise como uma ciência popular estavam sempre vinculadas à fase adulta ou muito próxima de quando apresentava os sintomas e manifestava comportamento estranho. Após a sua ampliação e por estar aberta ao público leigo em Medicina, os escritores, em algum momento de seus escritos, inseriram algum tipo de violência ocorrida ainda na infância, contra os personagens, provocando um trauma e, isto passa a ser a causa de suas tragédias e comportamentos bizarros. Por um lado, ajudou os escritores a explicarem tais atitudes; por outro lado, isto passou a ser interpretado como justificativa para os atos insanos praticados, resultando em absolvição por parte do público e, ao invés de produzir o patético, produzia misericórdia, um sentimento grego foi substituído por um sentimento cristão, o que faz a literatura perder boa parte de seu *pathos* [se não, todo ele]. Isto, em parte, muito mais por culpa da formação acadêmica dos professores que aprendem na escola a se sensibilizarem com o abjeto, sem conseguir distinguir o que seja uma obra de arte e a realidade existencial. Como não conseguem ajudar a ninguém real, porque foram ensinados a terem medo de tais indivíduos, transferem seus sentimentos reprimidos para o mundo da ilusão e, com tal atitude, deturpam a formação intelectual infantil de tal maneira que se torna impossível uma correção no futuro.

Mas, quando se analisa a construção e a fundamentação da literatura, temos duas construções que lha permitiram tornar-se o que se é hoje, em termos clássicos, sendo a primeira delas a criação do Destino, pelos gregos e sua conceituação tal qual são descritas e retratadas nas obras de Homero, na *Iliada* e na *Odisseia*, as fiandeiras da vida, as Moiras, as três irmãs que determinavam o destino dos homens. Eram elas

Cloto (*Κλωθώ*; *klothó*) em grego significa ‘fiar, segurava o fuso e tecia o fio da vida. Junto de Ilica, Ártemis e Hécate, Cloto atuava como deusa dos nascimentos e partos. Láquesis (*Λάχεσις*; *láchesis*) em grego significa ‘sortear’, puxava e enrolava o fio tecido, Láquesis atuava junto com Tique, Pluto, Moros e outros, sorteando o quinhão de atribuições que se ganhava em vida. Átropos (*Ἄτροπος*; *átropos*) em grego significa ‘afastar’, ela cortava o fio da vida. Átropos, juntamente a Tânato, Moros e as Queres, determinava o fim da vida. As moiras eram filhas de Nix a deusa da noite. *Moira*, no singular, era inicialmente o destino. Na *Ilíada*, representava uma lei que pairava sobre deuses e homens, pois nem Zeus estava autorizado a transgredila sem interferir na harmonia cósmica.

Homero, o mais criativo de todos os poetas da Antiguidade, quiçá, da história da literatura precisou criar uma modalidade divina para que pudesse explicar o porquê um guerreiro semideus e tão valente como Aquiles viria a morrer e até mesmo, porque Tróia cairia pelas mãos dos gregos, em decorrência de uma paixão pré-adolescente e, por causa de uma mulher desconhecida. Nada disto faria sentido para o leitor daquele momento, caso não houvesse um oráculo vaticinado contra um personagem histórico de Ílion e que, não fosse toda uma trama muito bem articulada, nada daquilo aconteceria. O que fica muito claro é que o poeta cego tomou uma história sobre a destruição de uma cidade no Mediterrâneo e construiu todo um enredo que pudesse justificar aquilo que viria a produzir depois e não o contrário, como se pode ser tentado a pensar e que, poderia até parecer óbvio.

A criação do Destino, pelo poeta, foi tão forte que esta ideia se mantém viva até os dias atuais, na ausência de uma forma mais lógica para se explicar determinados acontecimentos extraordinários, para os quais a lógica não dá conta de tornar transparente. Os humanos continuam a desafiar o *Destino*, este deus que ainda se mostra soberano a todos os deuses de todas as culturas conhecidas e, o mais estranho é que não se trata de uma descoberta da natureza; foi, literalmente, uma criação humana, demasiado humana e que se tornou imponente sobre o pensamento sociológico erudito e do senso comum. Os gregos eram tão pragmáticos que, muitos dos personagens históricos de suas lendas foram mortos, porque, simplesmente, se recusaram a cumprir o *destino* de todo mortal na Terra, a de gerar filhos para a continuação do culto doméstico e municipal. Entre estes estão os mais famosos: Hipólito, Fedra, Narciso. É a partir de espaços em branco existentes entre a lei e sua obrigatoriedade e o Destino e sua inexorabilidade que o poeta pode criar os vários

contos que perduram até os dias atuais, fazendo uma conexão tão perfeita dos personagens e suas aventuras até culminar no desfecho final, de tal maneira que deixa a impressão de que ele pode ser considerado um gênio por si só.

A segunda construção maravilhosa veio pelo pensamento e as mãos de Sigmund Freud, quando descreve um espaço no pensamento humano em que o próprio homem não detinha controle, chamando de Inconsciente (Id), um termo latino que significa *isto, aquilo*; em sentido figurado, querendo dizer que era algo não definido e, mesmo impossível de o ser, porque desconhecido ao entendimento lógico. Este espaço, onde estariam guardadas as lembranças mais sinistras e proibidas pela sociedade, bem como os traumas poderia ser retratado como o grande responsável por promover ações contra a sociedade em que esta condena a sua livre expressão.

Para manter tudo sob controle, o cérebro humano criou uma instância ainda mais poderosa, o Superego, em que os instintos e impulsos perversos se mantêm ocultos da realidade; não suprimidos, como se tem a noção falsa de tentar compreender e, para escapar a esta censura, o Ego busca várias alternativas, sendo algumas delas apenas descritas pelos pesquisadores e outras criadas pelos escritores de grande talento. Neste espaço escuro e sombrio, eles puderam colocar para fora todo tipo de perversão e bestialidade que sempre sonharam em fazer com seus iguais, mascarado através dos seus contos e romances em todos os estilos, destacando que, entre os adolescentes o que mais faz sucesso, depois dos romances são os de terror. O artista, mais fez é ajustar sua capacidade criativa à exigência de um público específico e caminha neste sentido, produzindo cada vez mais com maior teor estético, em que situações inusitadas atravessam as ocorrências naturais da existência. Nada há de muito surpreendente em tudo isto, nem mesmo uma renúncia por parte do artista em relação à realidade objetiva, como argumenta Namba (2016), em que defende a ideia de que,

“Para a psicanálise freudiana, o artista, por sua incapacidade de renunciar ao prazer e aceitar a realidade tal como ela é, cria um mundo imaginário que se apóia na realidade, mas a transforma de acordo com as regras de sua imaginação, de sua fantasia. Essa realidade, recriada por preceitos da imaginação, é a forma como o artista representa o seu jogo no mundo real, é como se tivesse de travestir tanto suas fantasias quanto a realidade para aceitar essa última, bem como ter suas fantasias aceitas pelos outros e pela sua própria consciência. Dessa maneira, o artista também traduz suas fantasias em representações de acordo com a realidade, ou

representações aceitas pela consciência. Como o sonho, as representações artísticas aparecem disfarçadas para que possam burlar a censura e ter acesso à consciência" (NAMBA, 2016, p. 94)

Não é no campo da psicanálise freudiana que este comportamento artístico é assim interpretado, exatamente, porque ele é, tipicamente e usual dos humanos e, quem deixou isto muito claro foi Platão, ao escrever a sua obra *A República*, onde cria uma cidade perfeita [aos seus moldes, óbvio] e a povoa com aqueles que julga serem dignos de ali estarem. Em muitos casos, o artista elege situações de forma a provocar o patético e mesmo a polêmica entre os espectadores e leitores, com a intenção de se auto promover e à sua arte; não, necessariamente, porque possui um distúrbio de dissociação da realidade objetiva. Se assim fosse entendido como expressa a autora supracitada, o artista em questão seria um doente dos nervos, um louco, sofrendo com algum transtorno psiquiátrico e buscando nas artes uma fuga de sua condição de insanidade e não da realidade, esta da qual já se encontraria alijado pela própria doença em si. Como um artista possui uma liberdade muito mais ampla para se expressar e ser quem deseja ser dentro de seu mundo artístico, natural que faça uso desta condição para explorar universos que estão além do pensamento ordinário. No entanto, isto não faz dele um alienado; apenas alguém com capacidade para ultrapassar as barreiras impostas por uma educação castradora e limitante da inteligência, restringindo-a de tal forma que o indivíduo passa a aceitar sua mediocridade como algo de muito valor.

O artista é alguém que ultrapassou todos os limites criados e injetados nos seres humanos, com a finalidade de mantê-lo cativo a ideias frustrantes, oprimido pela certeza de sua mediocridade e que, para ser especial, é necessário ser agraciado com algum dom espetacular pelos deuses; não havendo condições de se tornar melhor através do esforço empírico. Embora se esteja em uma era, supostamente, tão avançada, tecnicamente, as crenças ainda continuam a reinar o pensamento humano e a determinar o grau de esforço a ser empreendido em todos os campos e, na arte, esta determinação é mais imponente, porque perpassa pela vontade deliberada do indivíduo em assim continuar a ser, a não desejar fazer parte da massa.

Mas, não é somente no campo da literatura que esta condição de produzir ideias subjetivas, como se fossem coisas objetivas acontece; mesmo cientistas das áreas de ciências exatas e biológicas podem cair no estado de percepção distorcida da realidade, seja por uma condição infantilóide, em que, tomados de intenso

entusiasmo começam a expressar suas descobertas acerca do comportamento animal e compará-los com o comportamento consciente humano e passam a determinar tal ação como antropomorfismo, o que significa o fim da credibilidade para estes; mas, ainda assim continuam a fazê-lo.

Os delírios psicóticos tomam conta de vários setores da produção humana, muitas vezes, na ânsia de satisfazer um desejo latente escondido da vista de todos. O ser humano busca realizar aquilo que mais lhe daria prazer e não o que traria condições de melhorias para a sociedade. No campo da Física, um caso que chama a atenção foi o de Stephen Hawking, ao defender que o universo já havia se expandido até um limite e que agora já se encontrava em retração; sendo assim, se uma xícara cai da mesa ela se espalha seus cacos não voltarão a se reunir; mas, se o Universo começasse a se contrair, os pedaços da xícara, antes despedaçada, voltariam a formar uma xícara novamente. Porém, ele abandonou esta ideia, porque ela não nem uma teoria ou uma hipótese, se não, o seu desejo de que pudesse voltar àquele momento de sua vida em que estava livre da cadeira e da doença que o acometeu.

Quem se aproveitou desta ideia e criou uma das mais belas novelas da literatura clássica universal foi Thomas Harris, em sua trilogia *Hannibal*, em que o médico psiquiatra psicopata canibal, Dr. Hannibal Lector, colecionava revistas onde Hawkings aparecia defendendo tal ideia e, se assim fosse, Michika, sua irmã que fora devorada pelos seqüestradores e por ele [também], voltaria à vida, da mesma forma que a xícara quebrada voltaria a ser inteira. Eis a expressão do pensamento do astrofísico:

“Suponhamos, no entanto, que Deus decidiu que o Universo devia acabar num estado muito ordenado, sem importar o seu estado inicial. Nos primeiros tempos o Universo estaria possivelmente num estado desordenado, o que significaria que a desordem diminuiria com o tempo. Veríamos chávenas partidas a juntarem-se de novo a partir dos pedaços e a saltarem inteiras para cima das mesas. Todavia, quaisquer seres humanos que estivessem a observar as chávenas estariam a viver num universo em que a desordem diminuía com o tempo. Argumentarei que esses seres teriam uma seta psicológica do tempo voltada ao contrário. Ou seja, lembrar-se-iam de acontecimentos do futuro e não se lembrariam de acontecimentos do seu passado. Quando a chávena se partiu, lembrar-se-iam dela ter estado em cima da mesa, mas quando estava realmente lá, não se lembrariam de ter estado no chão” (HAWKINGS, 1994, p. 116).

O cientista é tão imponente ao expressar seu pensamento que, nada mais é que seu desejo mais intenso e profundo, que revela que até mesmo a lembrança do que ocorreu e de tudo o que viveu será, até mesmo apagado da memória. Interessante que esta ideia contraria um dos principais preceitos da Física, a de que uma vez que algo passa a existir, jamais deixa de existir, exatamente, por causa do pensamento e da memória. No filme *Superman I* (1978) este princípio hipotético descrito por Hawkings, em 1988, fora utilizado na cena em que Lois Lane morre em um acidente de carro após a explosão de um míssil. Kal faz a Terra girar ao contrário, provocando um retrocesso no tempo e tudo volta a ser como antes da explosão, incluindo a vítima do acidente não se lembrando de nada do que houvesse ocorrido com ela, ou seja, o acontecimento fatídico foi até mesmo apagado de sua memória. Será que Hawkings apresentou um caso de criptomnésia⁷?

Até que se tenha condições de se provar a tese defendida de criptomnésia, o que não é uma ideia abstrata, dado que um clássico do cinema como ainda o é o referido filme e as controvérsias sobre o personagem e suas potencialidades, natural que não somente Hawkings tenha assistido ao filme, como toda a comunidade científica internacional, com muito mais curiosidade do que os fãs dos quadrinhos do Homem-de-Aço. O exemplo posto é no sentido de esclarecer que mesmo indivíduos tomados como os mais céticos do planeta podem ser tomados por dissociações cognitivas da realidade em prol de algum desejo inconsciente e isto refletir, de forma, muito transparente, em seus escritos, ideias e opiniões.

Todo artista escreve e produz em perfeita comunhão com todo o conhecimento científico que se tem à disposição em seu tempo, subordinado aos conceitos e contextos políticos, valores sociais e à própria Biologia. Vai um pouco além, imaginando situações a partir do que está demonstrado, através da experiência ou de hipóteses e as expõe em seus textos e trabalhos. Exemplos clássicos não faltam em que autores criativos produziram obras que somente podem ser compreendidas a partir do entendimento sociológico das sociedades aonde foram ambientadas, a destacar as obras *Presença de Anita* (1948), de Mário Donato (1915-1992) e *Lolita* (1955), de Vladimir Nabokov (1899-1977).

⁷ “Criptomnésia é o nome dado a um fenômeno psicológico, caracterizado por um distúrbio no processamento de memórias. Todos os seres humanos são suscetíveis a ele, de modo que sob o seu efeito, informações esquecidas são trazidas a tona e, incapazes de reconhecê-las como lembranças, a tomamos como ideias novas” (YOUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008).

Mário Donato era um jornalista brasileiro e, muito possivelmente, conhecia bem os preceitos morais da sociedade brasileira, com seus rigores moralistas e religiosos, o que mesmo que *casamentos* arranjados aconteciam entre homens maduros e meninas recém-púberes, tudo seguia um rigoroso padrão moral e até o próprio costume social, em que o casamento era algo tão sagrado que lavava mesmo a honra de meninas violadas sexualmente. Conhecedor de toda esta condição especial da cultura brasileira não podia dar-se ao luxo de criar uma personagem selvagem no campo do sexo que fosse muito jovem, até mesmo porque às mulheres cabiam serem recatadas em todos os campos, em especial na cama e às meninas cabiam serem comportadas, não provocando escândalos às suas famílias. Desta forma, o autor apela para um ponto na vida feminina da qual não há como nenhuma mulher escapar, que é a fase de amadurecimento das gônadas, situação que acontece por volta dos 17 anos de idade, a mesma que é retratada a personagem Anita no romance.

Ele usa do conhecimento sobre a biologia feminina, criando uma personagem que atua como uma ninfomaníaca não por causa de uma patologia ou um desvio moral sexual; mas, atendendo a um apelo natural que, ao acontecer o amadurecimento psicossexual impõe à mulher o desejo à reprodução e, tudo o que acontece entre os protagonistas da peça é culpa da Biologia, não de qualquer outra forma de conduta desviante. O amante, atormentado pela culpa, propõe que ambos suicidem; mas, nada faz sentido para Anita, porque segue um sentimento muito mais forte que sua educação moral e os costumes de uma sociedade; mas, para manter-se fiel aos preceitos de uma época e aos seus ditames sociais, a única forma de expiação que conheciam por terem transgredido a ordem moral era a redenção por meio da morte. A criatividade do autor estava presa aos elementos sociológicos do momento em que existia e a toda a sua formação moral, esta superando até mesmo sua formação intelectual.

A liberdade que o autor utilizou para descrever as cenas picantes entre os amantes foram consideradas ultrajantes para a época, exatamente, por causa da moral social e da questão política brasileira, que não permitia tais excessos, notadamente, porque mesmo o Brasil vivendo sob um regime ditatorial até bem pouco tempo, a religião católica e todos os seus dogmas moralistas criados pelos sacerdotes da censura imperavam sobre a nação e seus modelos existenciais.

Diferente de Donato, Nabokov era nativo da União Soviética, em que, com a Revolução Bolchevique, ocorrida em 1917, houve rompimento abrupto com todos os

valores morais que comportavam a sociedade russa e, em especial, em relação ao sexo, tudo se tornou aberto ao interesse particular das meninas que, podiam dar-se ao luxo de experiências sexuais sem que isto lhes custasse cobranças de qualquer autoridade. Assim que, a personagem nabokoviana Lolita, tem 12 anos de idade e se envolve com um homem mais velho, vivendo um romance aberto.

Até que havia leis que puniam o estupro e a sedução de menores; mas, a política progressista imposta à sociedade russa, após uma terrível guerra civil, onde passou-se a defender a liberdade irrestrita, como forma de se contrapor aos ditames tradicionais da era czarista e da religião ortodoxa deixava muito livre a vontade de todos os cidadãos, desde que pudessem responder por seus atos. Mesmo as famílias se renderam a esta nova ideologia e a obra de Mabokov é um retrato explícito desta nova postura diante do sexo e da sexualidade, na Rússia. Com a liberação irrestrita do aborto, através de acesso público direto às clínicas e hospitais estatais, não havia muito com o que se preocupar, em termos de consequências por causa do ato sexual, em si, como gravidez indesejada, por exemplo, nem por parte do homem, muito menos por parte da menina.

Isto esclarece que a criatividade que um artista utiliza e aplica às suas produções estão vinculadas à política e ao momento político de seu tempo, em que, em situações de repressão faz uso de um vocabulário rebuscado e fino, de tal forma que expresse seus sentimentos de revolta e contrastes sem que fique explícito o que pensa e o que defende e mesmo aquilo com que discorda. O livro foi publicado, originalmente, na França, o que evidencia que era uma crítica ao comportamento libertino que se apoderou da União Soviética, graças à política progressista implantada pela Revolução.

Júlio Verne é outro autor que foi extremamente criativo em suas obras literárias e, dentre as várias que escreveu, *Da Terra à Lua* (1865) é a que tratarei aqui, como forma de esclarecer os limites da criatividade a que estão submetidos os artistas e literatos. Todos os recursos utilizados pelos protagonistas para levar o homem à Lua são fundamentados em recursos que se detinham à época e em conhecimentos que possuíam sobre os mecanismos. A criação do foguete que levaria os *tripulantes* e, se observa que, o termo utilizado para os aventureiros é o mesmo utilizado na marinha. A forma de lançar o foguete ao espaço é fazendo uso de um dispositivo de canhão, dado que ainda não se conhecia o combustível de hidrogênio, utilizado nos foguetes. Uma vez no espaço, o drama se segue e, como não se conhecia ainda, nenhuma

estratégia de navegação no espaço, muito menos como pousar na Lua, os tripulantes ficam perdidos e, sua reserva de mantimentos dá somente para 2 meses. O romance termina assim... E, há quem diga que é uma obra incompleta, o que não é, sob nenhuma hipótese; porque Verne toma como modelo para o desdobramento de sua peça, o conhecimento que se tinha de navegação em alto mar e, transfere o espaço marítimo para o espaço sideral e, o fato de a nave ficar vagando com a tripulação pelo espaço aberto é uma transliteração da condição a que se submetiam os naufragos em alto mar.

A fim de ilustrar a categoria de criatividade e seus representantes mais célebres na literatura clássica, cito aqui, Alexandre Dumas (pai [1802-1870]) em que não cria a Fortaleza de If, uma prisão estatal francesa, que fica em uma ilha no Mediterrâneo, da qual era impossível escapar com vida. No entanto, cria uma história maravilhosa e fantástica, em que um prisioneiro ilustre, fazendo uso de uma brilhante estratégia consegue realizar o feito, até aquele momento impossível. A sua criatividade se deu na forma de protagonizar a ação, concretizando-a de maneira magistral, proporcionando toda uma sequência ocasionais de eventos que permitem a concretização do ato de fuga perpetrado por seu personagem.

Herman Melville, o autor do clássico *Moby Dick*, descreve situações acerca da caça de baleias cachalote no Oceano Pacífico, como ninguém e mesmo situações de enfrentamentos e conflitos psicológicos que, para quem não conhece sua história como ex-baleeiro, vai dizer que se trata de mera ficção, o que não é de todo. O seu conhecimento sobre as situações em alto-mar, as condições precárias dos navios, a ganância dos donos dos navios, os cortes nas cotas de rações destinadas aos caçadores foram situações, por ele, vivenciadas em seus dias de caçador de baleias.

Sidney Sheldon, quando escreveu seu romance *A Herdeira* (1977), toda a trama se passa em torno de uma indústria farmacêutica e, sabotagens as mais diversas começam a acometer o conglomerado. Dentre todos os laboratórios de pesquisa e cientistas, havia um que estava para revolucionar o mercado de cosméticos. O pesquisador estava desenvolvendo um creme que prometia manter a juventude eterna. Todas as apostas da empresa se concentraram neste setor, uma vez que havia a expectativa de que, quando este produto fosse comercializado, salvaria toda a empresa da ruína. Eis que, logo este laboratório é sabotado, o cientista assassinado e toda a investigação, em andamento, destruída. Esta foi uma situação inusitada a que, por muito tempo, fui tentado a questionar o porquê, dentre tantos

departamentos já em franca produção, este foi atacado e devastado pelo criminoso. A resposta é que, não existe uma fórmula da juventude disponível em qualquer formato e, assim, o autor da trama teve que destruí-la, por completo, a fim de que, qualquer momento, no futuro, não fosse tentado a reabrir a sua produção. Foi o fato de inexistir tal produto que o fez encerrar a carreira do pesquisador, junto com todo o trabalho investigativo, fórmulas, testes e resultados até aquele momento alcançados, sem quaisquer possibilidades de continuação por outro cientista. Não há como um escritor, por mais criativo que possa ser descrever algo que, ainda, não existe e que, ainda que exista, não tenha sido descrito pela ciência.

George Orwell pode ser considerado como um escritor, extremamente, criativo por sua *magnum opus* 1984, uma novela que retrata uma realidade distópica onde tudo e todos são controlados por um grande olho, o *Big Brother*. Bem, isto é o que fizeram com que todos entendessem e tomassem como verdade, descaracterizando a sua descrição, *ipsis litteris*, do que era o mundo pós-1917, sobre o qual pairava a ameaça comunista. O autor era um socialista e quando estoura a Guerra Civil Espanhola (1936-1939) ele se une ao movimento contra o General Franco e, durante sua estadia na Espanha foi vigiado a todo tempo, tendo todos os seus movimentos monitorados e reportados às autoridades. Mesmo quando retorna à Escócia, sua vida continua sendo escrutinada. Assim que, seu romance não é uma obra de ficção literal; se não, uma autobiografia, baseada no que havia experimentado, enquanto revolucionário.

Todo artista, por mais criativo que seja, depende do real para criar suas façanhas imaginárias e colocar os seus personagens em meio a elas, buscando uma saída das armadilhas e das situações mais inusitadas que os acometem, de maneira acinte ou accidental. Lógico que nenhum deles irá admitir que sua criatividade esteja sob amarras ideológicas e suas produções são limitadas por diversos vieses de caráter sociológico. Todas as artimanhas que criam e recriam, rompendo com paradigmas sociais são resultados de seus conflitos inconscientes, da educação que recebe e de suas experiências. A *Physis* se revela tão poderosa que, mesmo um autor que não tenha formação universitária e amplo conhecimento técnico, suas explanações vão coincidir com as determinações biológicas a que estão presos os personagens pela filogenia e pela ontogenia. Assim que, acreditar que o simples fato de existir a tal *Licença Poética* isto, por si só, se mostraria como uma garantia de produção literária espetacular em que todos os dogmas sociais e determinantes

biológicos seriam subvencionados à criatividade do autor e à sua imaginação ilibada é apenas produto da ignorância sobre métodos de criação artístico-literárias ou resultados de empáfia.

Com a proposta de criar um contraponto ao pensamento de Aubenque, em que argumenta em contrário ao que foi exposto acima, onde, para ele, “num mundo, perfeitamente transparente à ciência, isto é, onde estivesse estabelecido que nada poderia ser diferente do que é, não haveria lugar para a arte; nem de maneira geral, para a ação humana” (AUBENQUE, 1966, p. 282), procurarei fazer-me esclarecido que, a criatividade do artista se encontra em sua capacidade de compreender todo o enredo e contexto que o envolve e, em meio a tudo isto, criar uma situação emblemática e encantadora, que somente pode existir naquele contexto específico, em nenhum outro lugar fora daquela realidade virtual. Isto porque o artista deve criar todo um enredo de ocasos e acontecimentos síncronos que, na existência real são impossíveis de que se aconteça com tamanha precisão.

A liberdade do artista está em controlar estes acontecimentos, aparentemente, ocasionais e, ao final, esclarecer que ele os estava controlando de tal forma que a confluência dos personagens e das sucessivas ocorrências não são obras do destino e sim de sua vontade; porém, no pensamento mágico e sob encanto do espectador/leitor, tudo segue como uma construção fantástica de situações que se sobrepõem, criando a trama e solucionando os problemas ao fim de determinado período, em que a questão relativa ao tempo, acaba sendo suprimida de seu pensamento.

Quando o autor consegue toda esta façanha, elaborando uma trama bem construída e dinâmica, manipulando os elementos que, fora deste mundo, são impossíveis de serem controlados é que se diz que é criativo e suas obras encantadoras. Na mesma proporção, dizer que ele assim age, porque possui uma autorização, uma licença, auferida sabe-se-lá por quem ou qual autoridade é cair no ridículo, porque isto seria a admissão de que o pensamento humano e suas expressões artístico-criativas são propriedades de alguém.

De todos os literatos conhecidos, o mais brilhante em termos de criatividade é Miguel de Cervantes e Saavedra (1547-1616) que, ao escrever sua *magna opus El Engenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha* se revela como alguém que brincava com sua capacidade e potencialidade criativa de tal forma que, seu livro (*op.cit.*) é a obra mais traduzida em todo o mundo, sendo considerada, em 2002, como a *melhor*

obra de ficção de todos os tempos. Mas, eis uma pergunta complexa e que merece uma resposta, de igual envergadura: Como Cervantes conseguiu ser tão criativo ao produzir Don Quixote? Para responder a tal questionamento, irei partir do entendimento explicitado pelo autor, já nas primeiras páginas de seu texto que, Alonso Quijano, depois de ler uma incomensurável quantia de livros de cavalaria acabou por tornar-se *louco*, ou seja, perdera a conexão com a realidade objetiva, passando a viver em um mundo fictício, fantasioso e alucinógeno. Lógico que sua ideia fora bem recebida, porque este era um preceito pregado pela Igreja Católica, a fim de manter a população europeia e as demais que encontravam-se sob seu domínio na mais absoluta ignorância.

Já, no preâmbulo de seu livro, explicando que seu protagonista estava *louco*, sofrendo do que hoje se sabe ser *dementia praecox* (Kraepelin [1856-1926]), conhecida como esquizofrenia e, tudo o que ele dizia e fazia não se podia dar crédito, porque eram ações e afirmações de um louco; porém, o *louco mais divertido de toda a história*, como revela o Barão, ao fim da novela, quando Don Quixote é derrotado pelo Cavaleiro da Branca Lua e, humilhado por esta derrota, decide abandonar a sua vida de Cavaleiro Andante. Com esta fala, Cervantes demonstra que, não fosse o cansaço da própria existência e a exigência do próprio cânone literário, ele poderia continuar a escrever por toda a eternidade. A Licença Poética de que faz uso Cervantes é a aplicação de um conceito social da época sobre o seu personagem e que, uma vez de posse da mesma, encontrava-se livre para colocar na boca de seu protagonista todas as ideias, neologismos e delírios que desejasse. Sua genialidade e capacidade de leitura e interpretação do seu tempo e todas as nuances que o envolviam permitiu-lhe tornar-se o maior literato de todos os tempos e produzir uma obra prima da criatividade.

CONCLUSÃO

O estudo sobre a licença poética se revela como uma análise muito complexa sobre como o artista, o poeta e o escritor de cada tempo procuraram revelar, ao seu público, as descobertas e os avanços científicos que se mostravam, ainda, incomprendidos aos próprios estudiosos. Isto já revela que não foi a arte quem antecedeu a ciência e aos cientistas e, sim, ao contrário, foram estes últimos quem abriram portas que permitiram aos escritores criativos vislumbrarem oportunidades

para irem além do que se conhecia até então, usando, para tanto, suas capacidades de imaginação e de criatividades aguçadas, o que foi interpretado, na posteridade, como inteligência.

A capacidade criativa de qualquer artista está limitada ao seu conhecimento empírico e, se por acaso, sua dotação estiver restrita ao campo epistemológico, vai criar nada mais que quimeras, estas que o futuro, em algum momento, cuidará de revelar sua face, provando ser uma obra de ficção, sem a menor conexão com a realidade. Esta condição não diminui o valor literário da produção; apenas a coloca como sendo algo que deva ser analisado no campo estrito da subjetividade e da potencial vinculação ao mundo real, não podendo ser objeto de defesa factual; se não, de especulações e hipóteses que, jamais podem ser comprovadas, empiricamente.

Na mesma proporção, a capacidade criativa de um artista está delimitada pelo desenvolvimento técnico-científico de seu tempo, em que a sua arte expressa uma ideia subjetiva do que se poderá alcançar através da exploração da natureza e de seus elementos; jamais uma antecipação da realidade objetiva, uma vez que no mundo da arte, existe uma liberdade para fantasiar a vida e a existência e toda sua conjuntura, com a diferença de que toda esta condição pode ser exposta, sem incorrer no risco de ser taxado como um insensato perante a sociedade.

Segundo Nietzsche (2008, p. 33), “o grande poeta cria apenas a partir da sua realidade”, permitindo entender, com isto, que só é possível criar a partir do que é sensível e perceptível; daquilo que é possível e passível de ser vivido através da experiência. Com isto, tem-se que, mesmo o poeta mais ousado não ultrapassa sua cultura, porque existe todo um conjunto de educação que o condicionou eticamente [para não dizer que o castrou intelectualmente], não sendo possível que seja alguém que fique imaginando coisas para além da imaginação. Há que distinguir entre o poeta, que fantasia as construções intelectuais e o poeta que descreve a realidade de seu tempo. Ambos não vão muito além de suas potencialidades epistemológicas e as que são oferecidas por seu tempo. Há pouco a ser avançado em cada momento, estando condicionado ao desejo da sociedade por novas maravilhas. “É quando esta exige-as que estes gênios recebem a autorização para irem além de seus respectivos espaços e tempos” (SOUZA, 2018, p. 102).

A necessidade que a espécie humana tem de ver-se livre de suas obrigações realistas impostas pelo processo civilizatório, em que este imputou-lhe obrigações junto a outros, tão ou mais deprimidos que cada qual no processo, fez surgir uma

casta de indivíduos que passaram a reproduzir a realidade de forma mais intensa e a auferir-lhe um matiz diferenciado, o que foi entendido pelo coletivo como algo que transformava a vida em algo menos dispendioso, fazendo com que se esquecessem, ao menos, por uns breves momentos, de toda a agonia que a existência representava. A este grupo seleto passou a ser exigido que criasse novas situações e, como havia poucas situações cotidianas que abrillantassem suas imaginações, a saída pode ter sido a de acompanhar os guerreiros em suas caçadas e depois reproduzir as situações vivenciadas, acrescentando a elas elementos que exaltavam a bravura e a imponência dos homens durante as aventuras de perseguição às suas presas.

Outros dedicaram-se a estudar os astros e suas manifestações sobre a natureza e, à medida que descobriam novos agrupamentos de elementos nos céus, na terra e na água, foram criando histórias de maneira a que pudessem explicar a origem de tais coisas, enquanto procuravam entreter sua platéia e, quanto mais esta se tornava ávida por novas histórias maravilhosas, mais se fazia necessário que explorasse a natureza à sua volta, na expectativa de que ela lhe revelasse outros segredos e ele, o poeta, pudesse provocar o êxtase em seus ouvintes.

O que se encontra, ao estudar a origem da licença poética, é que ela não surgiu do nada; foi elaborada como um elemento pragmático que permitisse ao científico da Idade Antiga expressar suas descobertas sem cair no ridículo. Paradoxalmente, com o surgimento do Cristianismo e sua institucionalização e, mais tarde com o pensamento positivista assumindo todo o controle das ciências, a licença poética foi marginalizada e dada como uma forma de liberdade aos gênios criativos que viviam embriagados em suas fantasias e elucubrações. O cientista viu-se obrigado a expressar suas ideias a um grupo de colegas na forma mais cartesiana possível, completamente desprovido do brilho e do encanto que outrora enlaçava suas descobertas e o artista fora condenado à loucura e, por este motivo, fora-lhe permitido o excesso e a *desmesure* em suas obras.

Devido ao fato de se tratar a poesia e a criatividade como algo que pode ser determinado e controlado, ensinado e aprendido, criou-se regras canônicas para a poesia e a literatura e, para tristeza de todos, a licença poética passa a ser interpretada como *resistência*, o que a descaracteriza em sua origem como instrumento proporcionador da estética e do maravilhoso sobre os contos primitivos e das inovações literárias. Foi graças a ela que os aedos e os rapsodos e, mais tarde, os poetas trágicos puderam criar obras magníficas que se imortalizaram. Portanto,

sua função primordial não era a de gerar conflitos; até porque na Antiguidade primitiva não havia qualquer tipo de confronto quanto à técnica e muito menos normas que ousassem ditar como e de que maneira o artista e/ou literato iria expor a sua arte, para que assim pudesse ser considerada como tal. De forma que a expressão, em si, surge no vocabulário a partir do instante em que supostos eruditos, crendo-se donos da língua e da expressão linguística começam a ditar regras criadas por eles próprios e impostas àqueles que eram criativos por natureza e por excelência.

É possível analisar a existência da licença poética e sua aplicação aos contos e às outras formas de expressão artística mesmo na longínqua Antiguidade, devido à distância que esta se encontra e o fato de que a modernidade criou tal conflito e, como mecanismo de sobrevivência da estética natural de criação do poeta, do literato e do artista (fosse ele um escultor, um pintor, um arquiteto ou um engenheiro) precisou recorrer a um artifício que permite-se-lhe a condição de liberdade para expressar sua técnica em sua máxima potencialidade.

REFERÊNCIAS

- ALIGHIERI, Dante. *A Divina Comédia*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. [Obra publicada, originalmente, em 11 de abril de 1472].
- ALIGHIERI, Dante. *A Monarquia*. São Paulo: Escala, 2007. [De acordo com a cronologia mais aceita, *Monarchia* foi composta nos anos 1312-13, ou seja, o tempo da viagem de Henrique VII de Luxemburgo a Itália; de acordo com outros, a data da composição deve ter sido por volta de 1308; e ainda outros, estimam ela ter ocorrido em 1318, pouco antes da morte do autor, em 1321].
- AUBENQUE, Pierre. *Sobre o ser em Aristóteles*. São Paulo: Paulus, 2012.
- CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. [Primeira edição publicada em Madrid, em 16 de janeiro de 1605. É dividido em duas partes: a primeira publicada em 1605 e a segunda, em 1615].
- CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de La Mancha*. Edición del IV Centenario. Madrid: Real Academia Española – Asociación de Academias de La Lengua Española, 2004.
- DONATO, Mário. *Presença de Anita*. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1983. [Obra publicada, originalmente, em 1948].
- DUMAS, Alexandre. *O Conde de Monte Cristo*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1948. [Obra publicada, originalmente, entre 1844 e 1846 - Primeira parte: do

dia 28 de agosto ao dia 19 de outubro de 1844. Segunda parte: do dia 31 de outubro ao dia 26 de novembro de 1844. Terceira parte: do dia 20 de junho de 1845 ao dia 15 de janeiro de 1846].

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11. Ed. Campinas: Papirus, 2003.

FREUD, S. (1910). *Um tipo especial de escolha de objeto feita pelos homens* (contribuições à psicologia do amor I). Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GLEESON-WHITE, Jane. *50 Clássicos que não podem faltar na sua biblioteca*. 11. Ed. Campinas: Papirus, 2009.

HARRIS, Thomas. *Dragão Vermelho*. Rio de Janeiro: Record, 1981.

HARRIS, Thomas. *O silêncio dos inocentes*. Rio de Janeiro: Record, 1989. [Livro publicado, originalmente, em 19 de maio de 1988].

HARRIS, Thomas. *Hannibal*. Rio de Janeiro: Record, 2000. [Livro publicado, originalmente, em 1999].

HARRIS, Thomas. *Hannibal: a origem do mal*. São Paulo: Bestbolso, 2014. [Livro publicado, originalmente, em 2006].

HAWKING, Stephen. *Uma breve história do tempo*. Lisboa: Gradiva, 1994. [Livro publicado, originalmente, em 1988]

MAQUIAVEL, Nicoló. *O Príncipe*. São Paulo: Escala, 2005. [Livro escrito em 1513, e a primeira edição foi publicada, postumamente, em 1532].

MAQUIAVEL, Nicoló. *Belfagor, o Arquidiabo*. São Paulo: Escala, 2007. [Escrito entre 1518 e 1527 e publicado com as obras coletadas de Maquiavel em 1549].

MAQUIAVEL, Nicoló. *A Mandragora*. São Paulo: Escala, 2007. [Obra publicada, originalmente, em 1524].

MELLVILLE, Herman. *Moby Dick*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. [Obra publicada, originalmente, no dia 18 de outubro de 1851].

MENEZES, Djacir. *Crítica social de Eça de Queiroz*. 2. Ed. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1962.

MILTON, John. *Paraíso Perdido*. São Paulo: Martin Claret, 2005. [originalmente, publicado em 1667 em dez cantos. Uma segunda edição foi publicada em 1674 em doze cantos, com pequenas revisões do autor].

NABOKOV, Vladimir. *Lolita*. Rio de Janeiro: Globo, 2000. [Obra publicada, originalmente, em 1955].

NAMBA, Janaina. A estética freudiana. *SOFIA*. Vitória (ES), vol. 6, n. 1, Jan.- Jul., 2016, p. 89-100.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. Como se chega a ser o que se é. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008. [Obra escrita, em 1888 e publicado, originalmente, em 1908].

ORWELL, George. *A Revolução dos Bichos*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1977. [Obra publicada, originalmente, no dia 18 de outubro de 1851].

ORWELL, George. 1984. Rio de Janeiro: Editora Companhia Nacional, 1975. [Obra publicada, originalmente, no dia 17 de agosto de 1945].

PERLOFF, Marjorie. *Poetic License: Essays on Modernist and Postmodernist Lyric*. S.n.e., 1990.

RENASCIMENTO. Coleção Quero Saber. São Paulo: Editora Escala, 2008.

SHELDON, Sidney. *A Herdeira*. Rio de Janeiro: Record, 1986. [Obra publicada, originalmente, em 1977].

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *A arte pela arte: uma abordagem psicanalítica*. Vitória (ES): JRPrint Ltda., 2015.

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *A Loucura como determinante do estilo literário de Friedrich Nietzsche*. São Paulo: Perse, 2018.

SOUZA, Sérgio Rodrigues de. *O Conflito Pathológico entre Eros e Thânatos no Poema ‘A Átis’, de Safo, de Lesbos*. Formiga (MG): Editora Unigala, 2022.

SUPERMAN: O Filme. Califórnia: Warner Bros Co. NTSC: Color. Dublado, 1978.

VERNE, Júlio. *Da Terra à Lua*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005. [Obra publicada, originalmente, em 1865].

VIRGÍLIO. *Eneida*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. [Obra publicada, originalmente, no ano 19 a.n.e.].

WOENSEL, Maurice Van. *Carmina Burana: Canções de Beuern*. São Paulo: Ars Poética, 1994. [Poemas escritos por volta de 1230. A Coleção fora publicada em 1847, por Johann Andreas Schmeller].

WOLF, Virgínia. *Orlando*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976. [Obra publicada, originalmente, em 11 de outubro de 1928].

YOUNG, Carl G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008. [Obra publicada, originalmente, em 1964].

Capítulo 5

OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR EDUCADORES NO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO: UMA REFLEXÃO A RESPEITO DAS CONDIÇÕES ADVERSAS DE TRABALHO



DOI: 10.5281/zenodo.14458155

Mauricio Silva Alves

Doutor em Filosofia (Unisinos), Professor Assistente na Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: msalves@uefs.br

Hevelynn Franco Martins

Doutorando em Biotecnologia (PPGBiotec), na Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: hevelynn_martins@hotmail.com

Daiane de Moura Costa

Mestre em Ciências Ambientais UNESP. E-mail: daianemoura19@gmail.com

Ludmila Silva

Doutorado em educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: ludmilanedinasilva@gmail.com

Fabricio N Silva

Doutor em aducação pela Universidade Católica de Brasilia. E-mail: fabriciolegal@hotmail.com

Felipe Azevedo da Silva Vieira

Graduando em Ciências Biológicas, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral, Ceará. E-mail: Felipeazvedo20@gmail.com

RESUMO

Este artigo de natureza científica visa discorrer a respeito da situação por vezes adversa que se faz vivenciada por educadores no contexto do ensino público nacional, ressaltando assim a imensa importância de se capacitar os docentes para lidar com

situações que exigem componentes psicossociais, uma vez que a sala de aula corresponde a um ambiente de encontro na qual diálogos são estabelecidos, e nisso vivências são trocadas entre os atores. De forma que o estudo de natureza qualitativa aqui relatado, se configura como um levantamento de ordem bibliográfica, cujos componentes teóricos derivam de relevantes bases de dados acadêmicas com destaque para a Scielo e os repositórios de conceituadas universidades federais brasileiras. Por fim, observou-se que existe um problema de todo generalizado afetando a rede do sistema público de ensino, tal situação está atrelada a uma evidente falta de recursos, bem como a necessidade de se valorizar o trabalho dos profissionais que se decidam a nobre arte de lecionar.

Palavras-chave: Realidade escolar. Formação dos professores. Didática.

ABSTRACT

This scientific article aims to discuss the sometimes adverse situation experienced by educators in the context of national public education, thus highlighting the immense importance of training teachers to deal with situations that require psychosocial components, since the classroom corresponds to an environment in which dialogues are established, and in this, experiences are exchanged between the actors. Thus, the qualitative study reported here is configured as a bibliographic survey, whose theoretical components derive from relevant academic databases, with emphasis on Scielo and the repositories of renowned Brazilian federal universities. Finally, it was observed that there is a widespread problem affecting the public education system network, such a situation is linked to an evident lack of resources, as well as the need to value the work of professionals who decide to practice the noble art of teaching.

Keywords: School reality. Teacher training. Didactics.

1. INTRODUÇÃO

Destaca-se que para todos os fins o sistema público de ensino instituído em âmbito nacional pela letra da lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 visa basicamente promover o amplo acesso da população à educação, ao qual convém ressaltar que no texto apresentado em seu art. 4 se faz estabelecido alguns elementos que correspondem ao dever estatal em relação a promoção do ensino, ao qual cabe se destacar a oferta dos seguintes serviços: Educação básica; Educação infantil; atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência; Acesso ao nível superior; Oferta de ensino noturno; Padrões mínimos de qualidade de ensino; atendimento ao educando. Esses elementos são relativos em suma a importantes parâmetros para o estabelecimento da educação em âmbito nacional como um todo, contudo, para o desenvolvimento pleno da presente pesquisa acadêmica serão considerados no recorte estudado: Padrões mínimos de qualidade; Atendimento ao educando; Educação Básica e Infantil.

Com a ressalva de que os demais elementos mencionados no texto do art. 4 da referida lei são igualmente importantes para o desenvolvimento educacional, mas deve ser pontuado que em relação às perspectivas estabelecidos para o presente artigo acadêmico correspondem a um desvio acentuado, uma vez que este estudo tem como objetivo avaliar a situação geral das instituições de ensino da rede pública, e nesse sentido particular os quatro elementos ressaltados no parágrafo acima são de todo relevantes na promoção de uma análise mais adequada.

Observa-se também que a psicologia no âmbito escolar deve ser considerada tendo em vista que o ensino deve ser percebido em seu aspecto social, conforme expressa Mendes (2009) em artigo acadêmico na qual esta argumenta justamente a respeito da relevância de se instruir os educadores a respeito desse tópico, como pode ser lido no enxerto que segue:

A Psicologia escolar necessita ser compreendida como uma ciência que procura dar suporte a professores, alunos e instituições escolares com relação ao desenvolvimento humano, a seus problemas e a estratégias de intervenção. É preciso priorizar a Psicologia escolar como especialidade, e é preciso que os profissionais que atuam junto ao sistema educacional consigam reconhecer a necessidade de uma formação contínua e crítica, a fim de direcionar seu trabalho para uma proposta que tenha possibilidades de maior envolvimento com a comunidade educacional e com sua dinâmica em prol de uma educação de qualidade. (Mendes, 2009, p. 7)

Desse modo, tem-se a prerrogativa de que o ensino é uma experiência flagrantemente social, como bem destaca o notório educador Paulo Freire que em uma de suas mais célebres obras, intitulada “Pedagogia do oprimido” datada de 1970 estabelece que as duas partes diretamente envolvidas no processo educacional, que a princípio eram referidas apenas como Educador e Educando em verdade devem ser postas de uma forma que se faça mais completa, como sendo Educador-educando e Educando-educador a fim de remeter a relação que se faz instituída entre as duas partes.

Destaca-se que Freire (1970) percebeu que o processo de ensino não deve ocorrer de uma forma impositiva a qual este rotulou como sendo “educação bancária” em clara alusão a o gesto de depositar valores em um banco, mas por meio de um diálogo honesto entre as partes, tendo em vista que os atores possuem suas próprias vivências que devem ser consideradas no diálogo, portanto, o professor é capaz de

aprender com seus alunos tanto quanto os alunos aprendem com os ensinamentos provenientes de seu professor.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (Freire, 1970, p. 39).

Portanto, deve ser dito que o presente estudo acadêmico científico busca avaliar de uma forma considerada ampla os aspectos inerentes a situação das instituições vinculadas a rede de ensino pública nacional, por meio de uma análise sistemática de diversos artigos/estudos que abordam essa relevante questão, assim se fará possível estabelecer o que entende-se efetivamente como *status quo* relativo a realidade vivenciada pelos educadores atuantes em território nacional.

2. DESENVOLVIMENTO

O presente capítulo deste estudo acadêmico científico contempla em suma algumas das principais informações relativas ao tema em desenvolvimento, a fim de que este seja plenamente compreendido pela pessoa do leitor, tendo em vista que esta investigação é relativa a complexa situação que se faz apresentada pelas instituições de ensino públicas que encontram-se geograficamente localizadas em território nacional.

2. 1. Ensino público nacional

Existe o particular entendimento que se fez consolidado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), datada de 1996 segundo a qual se estabelece que o estado Brasileiro possui o dever de garantir os padrões mínimos correspondentes à qualidade do ensino ofertado em território nacional, conforme a

letra do art. 4, IX da referida LDB/96 que também discorre a respeito do papel exercido pelos docentes nesse propósito, ao qual pode ser lido no art. 13 inciso III do referido dispositivo legal. Destaca-se que um artigo escrito pelo estudiosa Mendes (2009, p. 63) encontra-se algumas considerações relevantes a respeito do referido dispositivo legal, na qual expressa o seguinte:

De acordo com a LDB/96, a educação escolar pública é dever do Estado, que garantirá a efetivação dos padrões mínimos da qualidade do ensino, os quais serão estabelecidos com a diversidade e a quantidade mínima, por aluno, dos recursos imprescindíveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (art.4, IX). Entretanto, para que esse processo tenha resultado, é necessário que os docentes se encarreguem de zelar pela aprendizagem do aluno (art.13, III). O Brasil, por meio dessa reforma educacional implantada pela nova LDB/96, reflete a centralidade da educação, concebendo-a como uma esfera importante para o País sair do seu atraso cultural e adquirir condições de competitividade no cenário mundial. (Mendes, 2009, p. 63).

Convém observar que no texto do recorte apresentado acima desenvolve-se algumas perspectivas bastante interessantes para o presente artigo, segundo a destacada autora o papel desempenhado pelos educadores é de fundamental importância para o pleno implemento das referidas diretrizes, tendo em vista que é esperado que os educadores “zelem pela aprendizagem do aluno” todavia cabe avaliar que apesar dessa perceptível relevância exercida pela classe docente nesse processo, uma vez que o processo de educação é fundamentalmente social, conforme aliás se fez expresso por Freire (1970).

Nota-se que existe uma flagrante desvalorização do trabalho desempenhado pelos docentes ao menos no que vem a ser o contexto Brasileiro, fato este que foi averiguado por Augusto (2015, p. 6) em um estudo que discorre a respeito da valorização salarial da classe docente, segundo a qual se destaca que apesar de existirem instrumentos legais que visam proporcionar rendimentos mais adequados a esses profissionais, tais dispositivos não são o suficiente para que tais medidas ainda que importantes, seja de fato efetivamente tomadas, conforme pode ser lido no trecho em destaque na próxima linha:

As ações que permitem a valorização dos professores da educação básica estão, de fato, contempladas no PNE, embora essa inclusão não garanta o seu cumprimento. Embora seja necessário, não é suficiente estar na lei, pois estar escrito na lei não garante a mudança da precariedade das condições profissionais do magistério da

educação básica no país. Isto seria apenas o passo inicial, pois representa que os elaboradores das políticas não estão de costas para a educação pública do país. Entretanto, faz-se necessária uma conjugação de fatores, vontade política, recursos financeiros bem aplicados na educação, além da participação das comunidades escolares e da sociedade em geral, no monitoramento das ações previstas, conforme mostram estudos, para mudar o quadro atual. (Augusto, 2015, p. 6)

Em vista disso, se evidencia que existe uma certa expectativa por parte de setores da sociedade para com os educadores cuja função certamente deve ser desempenhada com zelo, mas que é tida quase como uma missão altruísta na qual ao menos em tese os ganhos financeiros relativos à prática profissional docente são tidos como supérfluos, no entanto conforme aponta Ratier (2023, p. 4) essa perspectiva que em um primeiro momento enaltece bastante a função exercida pelo educador acaba por ser amplamente prejudicial, pois como qualquer outra profissão esta exige preparo e uma dose significativa de dedicação, como bem expressa o referido autor no excerto apresentado a seguir:

Antes de tudo, porque educar é papel de profissionais. Defender que para ensinar bastam boa vontade e paixão é ignorar a complexidade inerente à tarefa. Dar boas aulas exige formação específica e aprofundada, que inclui conhecimentos sobre didática e metodologias de ensino, psicologia da infância e da adolescência, sociologia e filosofia da educação, legislação educacional, - e claro, sobre as especificidades dos conteúdos da disciplina e da faixa etária para a qual se vai lecionar. Isso para não mencionar a crescente carga de responsabilidades que a sociedade deposita nas costas do professor: alguém pensou em educação midiática, financeira, para a saúde, para o trânsito, para a saúde, para o trânsito, para a paz, para o uso das tecnologias? Se a lista é virtualmente infinidável, o salário continua o mesmo. (Ratier, 2023, p. 4).

Em um estudo acadêmico que se fez desenvolvido pela dupla de pesquisadores Sampaio e Guimarães (2019) na qual foram comparados alguns dados apresentados por instituições de ensino públicas e privadas, notadamente colégios da educação básica, a fim de identificar eventuais discrepâncias no que entende-se como qualidade de ensino ofertado. Esses autores acabaram percebendo que para os alunos que se destacavam academicamente o ensino das instituições estaduais de educação era significativamente inferior àquele ofertado pelas instituições de ensino federais, estes que se aproximavam bastante da qualidade apresentada pelo setor privado. Como inclusive pode ser lido no enxerto que se faz expresso a seguir:

Analizando os colégios públicos federais e estaduais quanto à eficiência para diferentes níveis de entrada de aluno, mostrou-se que, para alunos com nível de entrada abaixo da média, há pouca diferença entre os sistemas de ensino. No entanto, para alunos com nível de entrada superior à média, o sistema público federal mostrou-se bastante superior ao sistema público estadual, aproximando-se bastante do sistema de ensino privado para os melhores alunos. Isto mostra que, para os melhores alunos, estudar em escolas privadas ou públicas federais não é o decisivo para seu aprendizado. Para as escolas públicas estaduais, o impacto sobre o aprendizado dos melhores alunos é inferior à média geral dos colégios públicos estaduais. (Sampaio; Guimarães, 2019, p. 5)

3. METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se basicamente de uma investigação acadêmica com um teor qualitativo na qual as principais informações efetivamente utilizadas em sua composição têm origem em bases de dados tidas como relevantes. Ressaltando que de acordo com a percepção dos estudiosos Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 67) esse processo de pesquisa evidentemente obedece determinados parâmetros que auxiliam no desenvolvimento do estudo proposto, em suma, ressalta-se que segundo esses autores: Assim uma pesquisa bibliográfica se resume em procedimentos que devem ser executados pelo pesquisador na busca de obras já estudadas

Dessa forma convém destacar que o processo investigativo aqui estabelecido leva em conta determinados parâmetros que abrangem desde o aspecto cronológico, como o período de tempo referente a publicação dos artigos utilizados que no caso em questão abrange o marco temporal de seis (6) anos, portanto, correspondendo ao limite 2024-2018.

Observa-se que além desse delimitador temporal, esta pesquisa também considerou determinados termos empregados no processo de busca por estudos relevantes ao tema, visando proporcionar assim uma pesquisa de todo mais assertiva, portanto se estabeleceram os seguinte descritores: Educação no Brasil; Desafios da educação no contexto Brasileiro; Desafios dos educadores no âmbito da sala de aula; Realidade escolar Brasileira; Atuação dos professores em escolas públicas; Formação continuada dos professores;

Outro elemento a ser considerado vem a ser o fato de que os estudos acadêmicos encontrados foram desenvolvidos no Brasil, tendo em vista que o

presente trabalho se dispõe objetivamente a retratar a realidade das instituições de ensino estabelecidos em âmbito nacional.

Enquanto que também foi estabelecido que a pesquisa aqui empreendida iria ocorrer em bases de dados que fossem consideradas como proeminentes, a exemplo da notória Scielo, bem como provenientes de repositórios de instituições de ensino superior com um relativo destaque no cenário acadêmico nacional, como vem a ser o caso da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

4. RESULTADOS

Destaca-se que este capítulo se dispõe a apresentar de modo particularmente sucinto as principais informações que se fazem referentes aos artigos encontrados no decorrer do processo de pesquisa que se fez estabelecido pelo presente estudo acadêmico científico. Ressaltando também que foram efetivamente encontrados seis (6) artigos de relevância em uma amostragem geral composta por vinte e um (21) estudos, após um processo minucioso de triagem realizado em conformidade com os parâmetros previamente estabelecidos.

Tabela - Relação de artigos encontrados

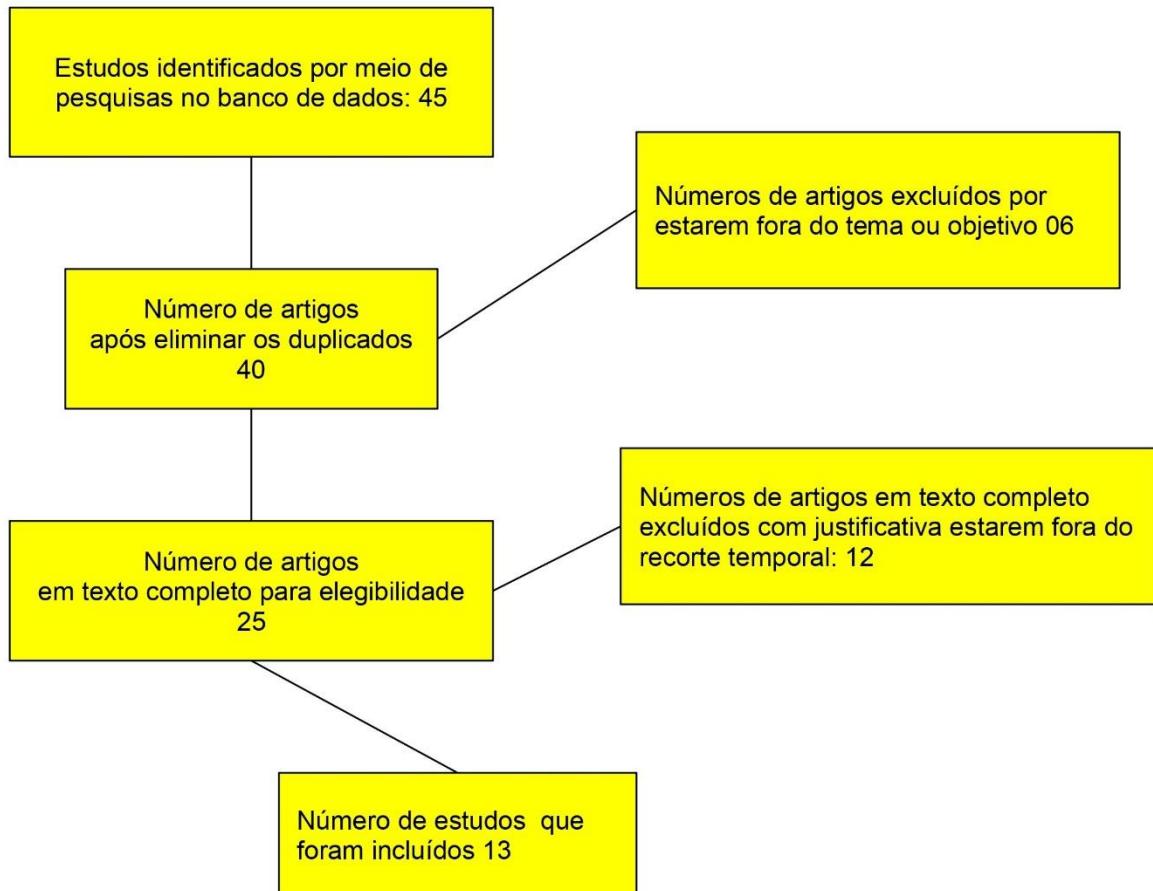
Autores	Título	Resultados
Mesquita, 2021	“Ensinar para quem não quer aprender”: um dos desafios da didática e da formação de professores	Constata-se que o ensino da didática nos cursos de formação inicial de professores vem perdendo o caráter prescritivo da didática instrumental, porém não encontrou ainda um novo caminho (Andre & Cruz, 2012). Ouvir os professores e os alunos parece ser uma estratégia viável. Problemas da educação precisam ser pensados na perspectiva do aprender, e não do ensinar. O trabalho de ensinar para “alunos que não querem aprender” não é missão impossível. Um caminho se apresenta a partir das constatações de que o professor faz a diferença, assim como a didática e a formação docente. Como afirma Roldão (2007), “o professor profissional é aquele que ensina não porque sabe, mas porque sabe ensinar”.
Tostes, 2018	Sofrimento mental de professores do ensino público	A presente pesquisa apontou que os professores da rede estadual de educação do Paraná apresentaram níveis muito elevados de sofrimento mental (depressão, ansiedade e distúrbios psiquiátricos menores), muito superiores aos encontrados em outros grupos de professores, outras categorias

		profissionais e/ou outros grupos populacionais. O gênero feminino e o elevado número de alunos por turma, bem como os fatos de levarem trabalho para casa, lecionarem no ensino fundamental e serem portadores de outras doenças constituíram situações que demonstraram relação estatisticamente significativa com a presença de sofrimento mental. Também o tempo de trabalho como professores demonstrou relação positiva com o sofrimento mental, embora não estatisticamente significativa.
Arenhart e Kuhn, 2023	Eu, nós e os outros: desafios docentes para ensinar.	Todos os problemas pedagógicos contemporâneos são complexos. Portanto exigem ser enfrentados na teoria, na pesquisa e na prática, no/pelo marco epistemológico do pensamento complexo. Também a formação continuada de professores(as), a fim de avançar na compreensão dos problemas educacionais de nosso tempo, precisa se alinhar com a abordagem epistemológica que ousa enfrentar a complexidade. Nesse sentido, o diálogo entre as aporias do não aprender/aprender não encontram resolução no âmbito lógico/racional, mas no movimento prático, no exercício cotidiano da docência.
Leite, et al. 2018.	Alguns desafios de demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade.	Não obstante o volume de pesquisas e discussões produzidas sobre a formação docente no Brasil nos últimos anos, verifica-se ainda que grande parte dos desafios relacionados a essa questão no país não foi superada no contexto formativo, conforme amplamente apontado na construção das DCN de 2015: distanciamento entre o ensino na formação inicial e as necessidades da profissão docente; falta de articulação entre teoria e prática, bem como entre componentes curriculares de cunho específico e pedagógico; proximidade, por meio de parcerias, entre as IES e a escola; isolamento das instituições formadoras diante das novas dinâmicas culturais e demandas sociais apresentadas à educação escolar; a não abordagem de conhecimentos voltados para o uso das TIC na formação inicial e a falta de uma construção de repertório de conhecimentos, saberes e habilidades que valorize e considere a diversidade cultural em suas diferentes dimensões, bem como oportunizar, ao futuro professor, trabalhar em diferentes níveis de ensino da educação básica.
Fernandes, 2024.	Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação	As reflexões desenvolvidas partem do pressuposto de que não há política municipal de educação infantil que atenda às crianças de forma qualificada, sem que a gestão educacional e a gestão da instituição educativa sejam imbuídas de mecanismos de acompanhamento das ações e de avaliação do processo e dos resultados obtidos. Um dos grandes desafios é a tradução das políticas formuladas em práticas e ações. Traduzindo-a, segue um segundo desafio, que é garantir que os objetivos para a educação infantil sejam cumpridos, e uma das dimensões que auxiliam a gestão no seu cumprimento são as ferramentas de monitoramento e avaliação. Para isso, é preciso qualificar mecanismos de acompanhamento e de avaliação que dêem suporte à gestão da educação.

Guisso e Gesser, 2019.	Docência e Processos de Escolarização : Desafios nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	O estudo mostrou que a escola não tem conseguido fornecer espaços de escuta e acolhimento para os docentes que sentem sua função social como complexa e desafiadora, diante do processo de judicialização das práticas escolares por eles vivenciado. A relação entre a equipe pedagógica e os docentes, nessa instituição, é indicada como distante. Professores acabam sozinhos nas salas de aula, dando conta das demandas apresentadas. Ao buscarem auxílio da escola, esta acaba sendo pontual (como colocar o estudante identificado com problemas para desenhar) e/ou descontínua quando a escola chama os pais da criança e não convida os professores para essa conversa. Entende-se que a valorização da participação da família na escola começa por esses momentos, em que também se valorizam as contribuições de todos (pais, professores, coordenação) no intuito de chegarem à melhor solução para as dificuldades vivenciadas pelo professor na sua relação com o estudante, seja de ordem acadêmica ou relacional.
------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Figura 1 - Fluxograma de seleção de artigos



Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

5. DISCUSSÕES

Este segmento do trabalho apresenta uma análise amplamente reflexiva quanto aos artigos que se fizeram selecionados para figurar no presente estudo acadêmico, com a relevante ressalva de que em alguns dos trabalhos existe o entendimento segundo o qual a atividade docente acarreta em um desgaste psicológico para os profissionais engajados na tarefa de lecionar. Portanto, observa-se especialmente que nos estudos acadêmicos que se fizeram desenvolvidos pelos estudiosos de nome Tostes (2018); Guisso e Gesser (2019) existe o reconhecimento de que a atividade docente ocasiona um severo desgaste de ordem emocional, que muito notadamente compromete o desempenho pleno desta estimada função.

Cabe se considerar que Tostes (2018) realizou um recorte geográfico bastante específico para o desenvolvimento de seu estudo, que trata-se de uma pesquisa extritamente focada no grupo de docentes vinculados a rede estadual Paranaense, avalizando a determinados indicadores que se relacionam a saúde mental desses educadores, esse trabalho constata que existe pouco acolhimento o que se faz consonante com o estudo desenvolvido pela dupla Guisso e Gesser (2019), estes por sua vez observaram que existe um problema relacionado ao acolhimento dos professores, que têm afetado diversas instituições de ensino públicas em âmbito nacional, segundo essa perspectiva “Professores acabam sozinhos nas salas de aula, dando conta das demandas apresentadas.”

Aqui se faz pertinente estender a discussão estabelecida para uma pesquisa promovida por Mesquita (2021) em que este realiza uma reflexão quanto a atuação dos educadores que lidam com um cenário desestimulante, na qual os estudantes não estão interessados em aprender, apresentando a ideia de que o educador trata-se de um profissional que “sabe ensinar” em outros termos possui um domínio da didática que se faz somado aos conhecimentos específicos, relativos a determinadas disciplinas da grade curricular.

Ao passo que Fernandes (2024) constroi seu argumento apoiado amplamente no que vem a ser a necessidade do desenvolvimento de mecanismos eficazes voltados ativamente no processo de mensurar com destacada precisão os resultados obtidos no desenvolvimento das ações focadas no processo educacional, a fim de que as medidas empregadas se façam de todo mais assertivas.

Soma-se a essa perspectiva estabelecida por Fernandes (2024) algumas

importantes ponderações advindas de dois estudos muito singulares, cujos autores são efetivamente Leite *et al* (2018) e a dupla de pesquisadores referida como Arenhart e Kuhn (2023). Através desses estudos acadêmicos se faz nítido que existe uma necessidade que não é sanada por conta tanto da substancial precarização da profissão docente, que não proporciona os saberes necessários para o pleno desenvolvimento em um cenário desafiador como vem a ser o caso de uma sala de aula repleta de estudantes que por vezes não estão verdadeiramente interessados no conteúdo ministrado,

De forma que estabelecer o diálogo proposto por Paulo Freire (1970) acaba por se revelar em uma tarefa particularmente exasperante para esses profissionais, que precisam de algum modo despertar o interesse dos estudantes, fazer com que estes participem ativamente desse processo, literalmente como co-atores ao lado dos educadores, para tanto é fundamental que o estado invista na formação desses profissionais, recompensando seu árduo trabalho com uma gratificação condicente a dedicação realizada por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a presente digressão logrou particular êxito em apresentar alguns importantes detalhes a respeito do panorama relativo à realidade da educação no contexto nacional, listando assim um conjunto composto por pesquisadores de seis artigos tidos como atuais, autores cujos trabalhos acadêmicos permitiram que fosse realizada uma reflexão quanto às adversidades enfrentadas pelos profissionais atuantes na área da educação no que vem a ser o exercício de sua função.

Entre os pontos que se fizeram percebidos como significativamente problemáticos, vem a ser bastante relevante pontuar que embora exista uma expectativa a respeito da atuação desses profissionais, que na equivocada percepção popular devem executar seu trabalho apenas por excepcional vocação, ou seja por um sentimento notável de altruísmo o que não corresponde com o fato de se tratar de uma profissão que exige a realização um preparo específico do indivíduo por conta de sua inerente complexidade.

Esse flagrante falta de valorização, acaba por prejudicar demasiadamente o andamento de todas as atividades educacionais, pois em vista disso esses profissionais não encontram motivos suficientes para se dispor a se dedicar ao

desenvolvimento de estratégias de ensino, uma vez que estes têm outras preocupações de ordem financeira a vista, ressalta-se que tal fato contrasta com as mencionadas cobranças que se fazem constantes por parte da sociedade civil.

Outro fator relevante a se considerar está relacionado diretamente a saúde mental dos educadores, é sabido que muitos docentes enfrentam um estado sofrimento psicológico exasperante em razão justamente da elevada carga de trabalho, como bem destacou Tostes (2018) que em seu estudo identificou uma prevalência considerável de algumas perturbações mentais em um grupo de educadores, ressaltando a importância de se estabelecer um acompanhamento adequado a fim de cuidar desses profissionais.

Para finalizar este artigo, cabe dizer que embora exista um dispositivo legal que estabelece importantes parâmetros para a educação nacional com uma caligrafia jurídica que pode ser descrita como excepcional, a realidade que se faz percebida nas instituições de ensino da rede pública é complexa e com problemas enraizados que exigem algum nível de cautela em seu tratamento.

REFERÊNCIAS

- ARENHART, L. O.; KUHN, M. **Eu, nós e os outros: desafios docentes para ensinar.** Caderno de pesquisa, 2023. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/GrSGkySjp87C5pg4DpBKmfQ/#> Acesso em: 11 set. 2024.
- AUGUSTO, M. H. **A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização:** o que há de novo no Plano Nacional de Educação? 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/NnmkwpBBNS3JdpvZVVVT9Yh/#> Acesso em: 11 set. 2024.
- FERNANDES, F. S. **Desafios do ensino médio no Brasil:** iniciativas das secretarias de educação. Educar em revista, 2024. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/7WbFTndXXBrnjFJxFLFDGYy/#> Acesso em: 11 set. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido,** 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- LEITE, E. A. P. et al. **Alguns desafios de demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade.** Educação e sociedade, 2018. Disponivel em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yyCJRCdt8bMZXSfrdQRNBM/#> Acesso em: 11 set. 2024.

MENDES, M. S. S. **Qualidade de ensino na escola pública:** desafios e (im)possibilidades. Ensaio e estudos teóricos, 2009. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v1n2/v1n2a06.pdf>> Acesso em: 11 set. 2024.

MESQUITA, S. “**Ensinar para quem não quer aprender**”: um dos desafios da didática e da formação de professores. Pro-positões, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/MyqFyz5JYrZsnXhVvnLHXns/#>> Acesso em: 11 set. 2024.

RATIER, R. **Precisamos superar a ideia de que professor trabalha 'por amor'.** 2023. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/eco/colunas/rodrigo-ratier/2023/10/15/precisamos-superar-a-ideia-de-que-professor-trabalha-por-amor.htm>> Acesso em: 11 set. 2024.

SAMPAIO, B.; GUIMARÃES, J. **Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil.** Economia aplicada, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/eco/a/5qKVPhTPX3t7R57487t5YsP/#>> Acesso em: 11 set. 2024.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S. ; ALVES, L. H. **A pesquisa bibliográfica:** princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, 2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>> Acesso em: 7 jul. 2024.

TOSTES, M. V. et al. **Sofrimento mental de professores do ensino público.** Saúde debate, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/#>> Acesso em: 11 set. 2024.

Capítulo 6

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ESPAÇOS PRISIONAIS EM PERNAMBUCO

 DOI: 10.5281/zenodo.14789857

José da Silva

Coordenador do Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco; Membro do Comitê Estadual de Educação do Campo; Coordenador da Articulação Sertaneja de Educação do Campo; Doutorando em Ciências da Educação. E-mail: josenilsonpetrolina@gmail.com

Gleyson Silva dos Santos

Professor de Linguagens da EJA na Educação do Campo no Estado de Pernambuco; Coordenador Regional do Fórum da Educação de Jovens e Adultos da Mata Sul; Mestrando em Ciências da Educação. E-mail: gleysonsilva15@hotmail.com

RESUMO

Este estudo científico aborda a importância da educação de jovens e adultos nos espaços prisionais em Pernambuco. A educação nessas situações não apenas promove a ressocialização, mas também oferece oportunidades de reinserção social e redução da reincidência criminal. O objetivo é discutir os desafios enfrentados, como a falta de recursos e a infraestrutura tecnológica, assim, propor soluções para a melhoria do acesso à educação nesse contexto. Por meio de políticas eficazes e programas educacionais adaptados, é possível transformar as prisões em ambientes de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao investir na educação dos detentos, não apenas se promove a sua reintegração na sociedade após o cumprimento da pena, mas também se cria uma oportunidade de quebrar o ciclo da criminalidade, transformando simbólicas não apenas suas vidas, mas também a comunidade em geral. A pesquisa é bibliográfica e com natureza qualitativa. A metodologia utilizada se baseou nos pressupostos teóricos de autores que escreveram sobre o tema aqui evidenciado, onde a fundamentação para a descrição da pesquisa foi norteada por seus estudos, assim como a Constituição Federal (1988), Assis (2007), Tavares & Menandro (2004), Lei de Execuções Penais (1976) e Moreira (2007).

Palavras-chave: Educação. EJA. Espaços Prisionais. Pernambuco.

ABSTRACT

This scientific study addresses the importance of educating young people and adults in prison spaces in Pernambuco. Education in these situations not only promotes resocialization, but also offers opportunities for social reintegration and reduced criminal recidivism. The objective is to discuss the challenges faced, such as the lack of resources and technological infrastructure, thus proposing solutions to improve access to education in this context. Through effective policies and adapted educational programs, it is possible to transform prisons into environments for learning and personal development, contributing to the construction of a more just and inclusive society. By investing in the education of inmates, not only is their reintegration into society after serving their sentence, but it also creates an opportunity to break the cycle of crime, symbolically transforming not only their lives, but also the community in general. The research is bibliographic and qualitative in nature. The methodology used was based on the theoretical assumptions of authors who wrote about the topic highlighted here, where the basis for the description of the research was guided by their studies, as well as the Federal Constitution (1988), Assis (2007), Tavares & Menandro (2004), Criminal Executions Law (1976) and Moreira (2007).

Keywords: Education. EJA. Prison Spaces. Pernambuco.

INTRODUÇÃO

Conforme previsto na Constituição Federal de 1988, a educação é um direito fundamental garantido a todos os cidadãos, não sendo uma concessão do Estado, mas sim um direito inalienável. O artigo 6º da CF, ao lado de outros direitos sociais como moradia, trabalho, lazer e saúde, apoia a educação como um dos pilares fundamentais da cidadania.

Além disso, o artigo 205 enfatiza que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. Isso evidencia que o Estado brasileiro tem a obrigação de garantir o acesso à educação a todos os indivíduos, sem exceção, ao pleno desenvolvimento pessoal, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o mercado de trabalho.

A educação de jovens e adultos nos espaços prisionais em Pernambuco é uma das maiores do país e é uma temática de extrema importância que merece ser abordada e discutida. Em um contexto onde a privação de liberdade muitas vezes é acompanhada pela falta de acesso à educação formal, torna-se crucial compreender o papel transformador que o ensino pode desempenhar na ressocialização e reinserção social dos indivíduos privados de liberdade.

Neste contexto, Pernambuco destaca-se como um estado que busca implementar políticas educacionais inclusivas e voltadas para a população carcerária. Através de iniciativas que visam promover a alfabetização, o ensino fundamental e médio, bem como a formação profissionalizante, o estado demonstra um compromisso com a promoção da dignidade e dos direitos humanos mesmo no ambiente prisional.

No entanto, é necessário reconhecer os desafios enfrentados nesse processo, como a falta de recursos, a superlotação das unidades prisionais e as limitações estruturais. Ainda assim, a educação emerge como uma ferramenta essencial na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, possibilitando a construção de novos horizontes para aqueles que estão cumprindo pena.

Em suma, a educação não é apenas um serviço prestado pelo Estado, mas sim um direito fundamental que deve ser assegurado a todos os cidadãos como parte essencial da sua dignidade e desenvolvimento.

Nesta perspectiva, exploraremos não apenas os programas educacionais em vigor, assim como melhorias e soluções que podem ser implementadas para fortalecer ainda mais o acesso à educação de qualidade nos espaços prisionais em Pernambuco. Ao fazê-lo, esperamos contribuir para um diálogo enriquecedor e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e compassiva.

1. Considerações Preliminares sobre a Educação de Jovens e Adultos em Espaços Prisionais de Pernambuco

O Sistema Prisional Brasileiro é frequentemente criticado devido à sua incapacidade de cumprir seu objetivo principal de ressocialização dos detentos. Superlotação, falta de recursos materiais e humanos competentes são questões frequentemente destacadas, e a intervenção da Comissão de Direitos Humanos é devido comum à falta de condições dignas para os detentos. As notícias midiáticas frequentemente expõem esses problemas, contribuindo para a descrição generalizada na eficácia do sistema.

Assis (2007) argumenta que a execução das penas privativas de liberdade deve ser fundamentada no princípio da humanidade. Qualquer forma de exclusão necessária, cruel ou degradante é vista como justa à legalidade e à dignidade humana.

A educação de jovens e adultos em espaços prisionais é uma questão de extrema importância para o estado de Pernambuco, assim como para todo o país. Através dela, é possível promover a ressocialização e a reinserção desses indivíduos na sociedade, além de contribuir para a redução da reincidência criminal. As prisões enfrentam superlotação crescente, com a proteção sendo vista como a principal forma de retribuição pelos crimes cometidos. O estado precário das prisões é um problema, recebendo indivíduos provenientes de grupos marginalizados que vivem em condições igualmente precárias.

A Lei de Execuções Penais (LEP) de 1976 estabelece a obrigação do Estado de prestar assistência aos detentos, com o objetivo de prevenir o crime e facilitar a reintegração à sociedade. O Artigo 10 da LEP destaca que essa assistência é um dever estatal, orientar o retorno dos indivíduos à convivência social. O Artigo 11 da LEP detalha as obrigações do Estado em relação aos presos, incluindo assistência material, saúde, jurídica, educacional, social e religiosa. Moreira (2007) enfatiza que é responsabilidade legal do Estado oferecer condições que permitam que o cumprimento da pena seja uma oportunidade real de reintegração social para os detentos.

No contexto específico de Pernambuco, há uma série de desafios que precisam ser enfrentados para garantir o acesso à educação nas prisões. Dentre eles, destacam-se a falta de recursos financeiros, a infraestrutura inadequada das unidades prisionais e a falta de políticas eficazes voltadas para esse fim.

Oferecer educação é uma obrigação estatal nos sistemas prisionais, exigindo a presença de profissionais oferecidos e programas de assistência às aulas. Os professores desempenham um papel crucial na formação pessoal e profissional dos indivíduos. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro do sistema prisional, existem especialistas que devem ser considerados, assim como desafios específicos relacionados à prática docente nas prisões Moreira (2007).

No entanto, é fundamental reconhecer que a educação é um direito fundamental de todos os cidadãos, inclusive daqueles que estão privados de liberdade. Portanto, é dever do Estado garantir o acesso a programas educacionais de qualidade dentro do sistema prisional.

Nesse sentido, é necessário desenvolver políticas públicas que promovam a educação nas prisões, investindo em programas de alfabetização, ensino fundamental

e médio, além de cursos profissionalizantes que possam preparar os detentos para o mercado de trabalho após o cumprimento de suas penas.

Além disso, é importante destacar o papel das instituições de ensino, organizações da sociedade civil e voluntários na promoção da educação nas prisões. A colaboração entre esses atores é essencial para ampliar o acesso à educação e garantir o sucesso dos programas desenvolvidos nesse contexto.

Em suma, a educação de jovens e adultos em espaços prisionais de Pernambuco é uma questão complexa, mas fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. É preciso enfrentar os desafios existentes e investir em políticas e programas que garantam o acesso à educação para todos, independentemente de sua condição de encarceramento.

Em resumo, a educação nos espaços prisionais em Pernambuco é conduzida por meio de uma variedade de iniciativas que visam proporcionar oportunidades educacionais aos detentos, capacitando-os para uma reintegração bem-sucedida na sociedade após o cumprimento de suas penas. Esses esforços são fundamentais para promover a dignidade humana, reduzir a reincidência criminal e construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

2. Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Espaços Prisionais: Uma Abordagem Não Formal

A educação de jovens e adultos em espaços prisionais é uma área crucial para a reintegração social e a redução da reincidência criminal. Nesse contexto, a abordagem não formal da EJA desempenha um papel significativo.

Segundo a Lei Federal nº 12.433/2011, os detentos que buscam educação dentro do Sistema Prisional têm a oportunidade de reduzir suas penas com base nos dias de estudo. A cada 12 horas dedicadas à educação, um dia de pena é remido. O Sistema Prisional Brasileiro enfrentou diversos desafios, pois precisa punir os indivíduos ao mesmo tempo em que buscam sua reabilitação para a reintegração na sociedade.

A educação surge como uma ferramenta importante para contribuir positivamente nesse processo. Português (2001), ao discutir as possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação prisional, destaca a necessidade desse debate, já que a dupla específica do

encarceramento – proteção e reabilitação – revela contradições inerentes à organização das prisões.

Ao contrário do ensino formal, a educação não formal em espaços prisionais se adapta às necessidades e realidades dos detentos, oferecendo flexibilidade em termos de currículo e metodologia. Essa abordagem reconhece as experiências de vida dos indivíduos e valoriza a aprendizagem autônoma, permitindo que eles desenvolvam habilidades relevantes para sua reintegração na sociedade.

Programas de EJA não formal em prisões de Pernambuco podem incluir atividades como grupos de discussão, workshops temáticos, projetos artísticos e culturais, além de cursos de capacitação profissional. Essas iniciativas não apenas promovem o aprendizado acadêmico, mas também estimulam o desenvolvimento pessoal e social dos detentos.

Além disso, a educação não formal em espaços prisionais oferece uma oportunidade para parcerias entre instituições educacionais, organizações da sociedade civil e empresas locais. Essas parcerias podem enriquecer os programas de educação com recursos adicionais, experiência prática e oportunidades de emprego pós-liberdade.

Educar dentro de um ambiente prisional é uma tarefa desafiadora devido à predominância de segurança e disciplina. Enquanto a sociedade almeja a ressocialização dos detentos, a segurança muitas vezes se torna um impedimento, restringindo o direito de entrega, enquanto a disciplina é vista como a conformidade com a pena e a obediência às regras impostas (Português, 2001).

Nesse contexto, as escolas dentro das prisões são saturadas à lógica do sistema carcerário (Penna, 2006). A formação inicial dos professores muitas vezes não é específica para o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com pouca ênfase em disciplinas pertinentes e projetos supervisionados geralmente não específicos para o ambiente prisional. Embora haja várias "capacitações", estas tendem a abranger a educação de forma geral, com pouca atenção para as necessidades específicas da EJA e ainda menos para os profissionais que trabalham nas escolas prisionais (Penna, 2006).

É importante ressaltar que a educação não formal em espaços prisionais enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos e o estigma associado aos detentos. No entanto, seu potencial transformador na vida dos indivíduos e na

sociedade como um todo justifica o investimento e o apoio contínuo a essas iniciativas (Penna, 2006).

Em resumo, a abordagem não formal da EJA em espaços prisionais de Pernambuco representa uma ferramenta poderosa para a promoção da reintegração social e a redução da reincidência criminal. Ao reconhecer e valorizar o potencial de aprendizagem de todos os detentos, podemos construir um sistema educacional mais inclusivo e justo, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e resiliente.

3. Perfil dos Profissionais da Educação Prisional: Um Desafio das Formações Continuadas

De acordo com Durkheim (1978), socializar é equivalente a educar, onde a educação é definida como a influência das gerações adultas sobre as crianças para desenvolver competências físicas, intelectuais e morais para a vida em sociedade. Por outro lado, ressocializar implica reintegrar um indivíduo à sociedade com disposição para cumprir as normas sociais após estar privado de liberdade, conceito especialmente relevante no sistema penitenciário.

No século XIX, os presídios serviam apenas para conter pessoas, sem nenhum esforço de ressocialização, o que só começou a ser abordado com o surgimento de programas de tratamento. Segundo Foucault (1987), a prisão historicamente atuosa como um dispositivo de transformação dos indivíduos, exercendo controle legal desde sua origem. O sistema penitenciário enfrenta desafios educacionais diversos, já que sua população não está envolvida em atividades educativas ou laborais, exigindo uma abordagem de "educação ressocializadora" para preparar os indivíduos para a reintegração à sociedade e evitar a exclusão social.

A UNESCO, em 2008, acordou dois fatores cruciais para a ressocialização: a formação dos professores envolvidos, muitos dos quais não receberam educação continuada, e a falta de materiais didáticos adequados, levando a uma variação na qualidade do ensino de uma escola para outra. No Brasil, a reincidência criminal é alta, destacando a necessidade de programas de ressocialização capazes de reintegrar os indivíduos à sociedade de forma eficaz.

O perfil dos profissionais da educação prisional desempenha um papel crucial na efetividade dos programas educacionais e no sucesso da ressocialização dos

detentos. Entretanto, essa área enfrenta diversos desafios, com a formação continuada dos profissionais emergindo como um ponto crítico.

Esses profissionais devem possuir um conhecimento pedagógico específico, adaptado às necessidades singulares dos detentos adultos. Isso inclui compreensão das metodologias de ensino para adultos, estratégias de aprendizagem não formal e habilidades para lidar com os desafios inerentes ao ambiente prisional.

A habilidade de comunicar efetivamente e estabelecer relacionamentos positivos com os detentos é essencial. A empatia, respeito e compreensão são fundamentais para criar um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal dos alunos.

O gerenciamento de sala de aula em um contexto prisional apresenta desafios únicos, exigindo que os profissionais saibam lidar com diversas experiências de vida e, muitas vezes, traumas. A capacidade de gerenciar conflitos, manter a disciplina e garantir a segurança torna-se imperativa. A conscientização das questões sociais e criminais é fundamental, abrangendo o entendimento das causas da criminalidade, as consequências do encarceramento e os desafios enfrentados pelos indivíduos após a liberdade condicional.

A formação em Educação de Jovens e Adultos (EJA) é essencial, visto que muitos detentos têm baixa escolaridade. Os profissionais precisam adaptar metodologias específicas da EJA às necessidades individuais dos alunos. A formação em saúde mental e bem-estar é cada vez mais relevante, uma vez que muitos detentos enfrentam problemas de saúde mental. Os profissionais devem estar preparados para identificar sinais de distúrbios mentais, oferecendo suporte ou encaminhamento adequado para serviços de saúde mental disponíveis na prisão.

No entanto, a formação continuada desses profissionais encontra desafios significativos. A falta de recursos e investimentos, a escassez de acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional e desafios logísticos, como medidas de segurança rigorosas, são obstáculos a serem superados.

Para enfrentar tais desafios, é imperativo investir em programas específicos de formação continuada para profissionais da educação prisional. Essas iniciativas não apenas aprimoram a qualidade da educação prisional, mas também contribuem para uma reintegração bem-sucedida dos detentos na sociedade, fortalecendo o papel transformador da educação dentro do sistema prisional.

Mediante a análise apontamos 10 características primordiais para os profissionais da educação em espaços prisionais:

O profissional de educação que atua em espaços prisionais desempenha um papel fundamental na promoção da ressocialização e na reintegração dos detentos à sociedade. Este profissional deve possuir características específicas e habilidades que permitam lidar com os desafios únicos desse ambiente. Abaixo, descrevo o perfil ideal para esse profissional:

1. Empatia e Respeito: O profissional deve ter empatia e respeito pelos detentos, reconhecendo sua dignidade e valor como seres humanos, independentemente de sua situação legal.
2. Capacidade de Comunicação: Boa habilidade de comunicação é essencial para estabelecer uma relação de confiança com os detentos e para transmitir efetivamente os conceitos educacionais.
3. Flexibilidade: É importante ser flexível e adaptável, pois os desafios e as circunstâncias dentro de uma prisão podem variar constantemente.
4. Paciência e Resiliência: Lidar com alunos em situações desafiadoras exige paciência e resiliência. O profissional deve estar preparado para enfrentar obstáculos e persistir em seu trabalho educacional.
5. Compreensão das Questões Sociais e Psicológicas: Uma compreensão profunda das questões sociais, emocionais e psicológicas que afetam os detentos é fundamental para oferecer suporte adequado e eficaz.
6. Capacidade de Gerenciamento de Conflitos: Conflitos podem surgir em um ambiente prisional. O profissional de educação deve ser capaz de gerenciar essas situações de forma pacífica e construtiva.
7. Conhecimento Pedagógico: É essencial ter formação sólida em pedagogia e metodologias de ensino, bem como experiência prática em educação de adultos e em situações de ensino não tradicionais.
8. Criatividade e Inovação: A capacidade de criar atividades educacionais criativas e inovadoras é importante para manter os detentos engajados e motivados no processo de aprendizagem.
9. Ética Profissional: O profissional deve aderir a altos padrões éticos e morais, garantindo a imparcialidade, a confidencialidade e o respeito pelos direitos dos detentos.

10. Colaboração e Trabalho em Equipe: Trabalhar em espaços prisionais muitas vezes envolve colaboração com outros profissionais, como assistentes sociais, psicólogos e agentes penitenciários. O profissional de educação deve ser capaz de trabalhar efetivamente em equipe para atingir os objetivos educacionais e sociais comuns.

Este perfil abrange as habilidades e qualidades essenciais que um profissional de educação deve possuir para trabalhar de forma eficaz em espaços prisionais, contribuindo para a transformação positiva da vida dos detentos e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos presídios enfrenta desafios complexos, e esta pesquisa investiga sua dinâmica dentro do Sistema Prisional. O papel do professor neste programa é crucial para entender as necessidades e realidades dos alunos. O ambiente prisional é singular, exigindo habilidades e competências específicas para qualquer atividade realizada ali. A EJA é essencial para indivíduos que não poderiam estudar na idade adequada, oferecendo aos encarcerados a oportunidade de avançar ou concluir seus estudos.

Além disso, estudos demonstram que a participação em programas educacionais pode contribuir para a remição da pena. No entanto, o acesso à educação no sistema prisional enfrenta obstáculos, incluindo a falta de recursos e materiais didáticos adequados. Ainda assim, programas bem-sucedidos de EJA dentro das prisões têm o potencial de impactar com certeza não apenas a vida dos detentos, mas também a sociedade como um todo, ao promover a reintegração e reduzir a reincidência criminal.

É reconhecido que, apesar da coincidência, existe uma oportunidade de aprendizagem para os detentos, sendo um direito assegurado. A pesquisa ressalta a importância de professores capacitados para trabalhar nesse ambiente, não apenas para fornecer instrução acadêmica, mas também para oferecer apoio emocional e aconselhamento quando necessário.

É destacado que, mesmo privados de liberdade, os titulares têm direitos garantidos, incluindo acesso à educação e saúde, que são universais no Brasil. Portanto, é crucial que os problemas de saúde relatados na pesquisa, como

ansiedade e problemas de visão, sejam tratados com prioridade, garantindo que os detentos recebam o atendimento necessário para enfrentar sua justiça com dignidade.

Em conclusão, a implementação da educação de jovens e adultos nos espaços prisionais em Pernambuco representa um avanço significativo na busca por uma justiça social mais efetiva e na promoção da ressocialização dos detentos. Ao oferecer oportunidades educacionais, desde o ensino fundamental até a formação profissionalizante, o estado demonstra um compromisso crucial em romper com o ciclo de criminalidade e contribuir para a reintegração dos indivíduos na sociedade.

A educação nesses contextos não apenas preenche lacunas educacionais, mas também serve como uma ferramenta poderosa para a transformação pessoal e social. Capacitar os detentos com conhecimentos acadêmicos e habilidades profissionais não apenas amplia suas perspectivas de futuro, mas também fortalece a possibilidade de se tornarem cidadãos produtivos após o período de reclusão. Ao investir na educação nos espaços prisionais, Pernambuco não apenas busca cumprir um dever humanitário, mas também abraça uma abordagem proativa para lidar com as raízes da criminalidade, promovendo a reinserção e, consequentemente, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e compassiva.

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. D. (2007). **A realidade atual do sistema penitenciário Brasileiro** Recuperado: 26 jun. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. Lei de Execução Penal - lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Brasília: Ministério da Justiça, 1984.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos/ Fundação Nacional de Material Escolar, Rio de Janeiro, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 16ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997. 21

MOREIRA, F. A. (2007). **A política de Educação de Jovens e Adultos em Regime de Privação de Liberdade no Estado de São Paulo Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da USP, São Paulo, SP.**

OIT (Organização Internacional do Trabalho). **A condição dos professores: A condição dos professores recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores.** Genebra: OIT/Unesco, 1984.

PENNA, M. G. O. **Exercício docente na prisão: apontamentos sobre aspectos do habitus do professor.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, 2006, pp. 31 - 38, jul-dez. Recuperado: 10 out. 2016.

PORTUGUES, M. R. **Educação de Adultos Presos: possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2001.

UNESCO, MEC, CEAAL, 2005. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Capítulo 7

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



DOI: 10.5281/zenodo.14789859

José da Silva

Coordenador do Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco; Membro do Comitê Estadual de Educação do Campo; Coordenador da Articulação Sertaneja de Educação do Campo; Doutorando em Ciências da Educação. E-mail: josenilsonpetrolina@gmail.com

Gleyson Silva dos Santos

Professor de Linguagens da EJA na Educação do Campo no Estado de Pernambuco; Coordenador Regional do Fórum da Educação de Jovens e Adultos da Mata Sul; Mestrando em Ciências da Educação. E-mail: gleysonsilva15@hotmail.com

RESUMO

De acordo com a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) (2024), 46% da população brasileira acima de 25 anos ainda não completou a educação básica. O número se agrava com analfabetos acima dos 40 anos, evidenciando os problemas nas políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mediante a isso, refletir sobre as políticas públicas e a alfabetização e letramento na EJA é essencial para combater o analfabetismo persistente no Brasil. E para essa discussão traremos autores que discutem sobre essa temática: FREIRE (1980) (2008), SOARES (2003), TFOUNI (2005), entre outros. Destacando que além de ensinar habilidades básicas de leitura e escrita, é crucial capacitar os alunos para compreender criticamente o mundo ao seu redor e participar ativamente da sociedade. Ainda, espera-se que esse estudo contribua para pesquisas posteriores, uma vez que o estudo não se encontra inesgotável.

Palavras-chave: Alfabetização. EJA. Letramento.

ABSTRACT

According to Pnad (National Household Sample Survey) (2024), 46% of Brazilian population over 25 years of age has not yet completed basic education. The number worsens with illiterates over 40 years of age, highlighting the problems in health policies Youth and Adult Education (EJA). Through this, reflect on public policies and literacy and literacy in EJA is essential to combat persistent illiteracy in Brazil. And for this discussion we will bring authors who discuss this topic: FREIRE (1980) (2008),

SOARES (2003), TFOUNI (2005), among others. Highlighting that in addition to teach basic reading and writing skills, it is crucial to enable students to understand critically the world around them and actively participate in society. Still, it is expected that this study contributes to further research, since the study is not inexhaustible.

Keywords: Literacy. EJA. Literacy.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é imprescindível para promoção da inclusão e no combate ao analfabetismo em diferentes contextos sociais. Dentro desse panorama educacional, a alfabetização e o letramento emergem como conceitos-chave, fornecendo as bases necessárias para que jovens e adultos desenvolvam habilidades essenciais de leitura, escrita e interpretação de textos.

Ao contrário do ensino regular, a EJA aborda uma população diversificada, composta por indivíduos com experiências de vida diversas e níveis variados de conhecimento prévio. Muitos desses estudantes enfrentam desafios adicionais, como a conciliação entre trabalho e estudo, a falta de recursos educacionais adequados e até mesmo questões emocionais relacionadas à sua trajetória educacional anterior.

Sob esse olhar, a alfabetização e o letramento assumem funções complementares e interdependentes. A alfabetização, como ponto de partida, visa fornecer aos alunos as habilidades básicas de decodificação e compreensão do sistema alfabético, permitindo-lhes reconhecer letras, formar palavras e compreender textos simples. Por outro lado, o letramento vai além da simples decifração de letras e palavras, englobando a capacidade de compreender e produzir textos em diferentes contextos sociais, desenvolvendo habilidades críticas e reflexivas que capacitam os alunos a participarem ativamente da sociedade.

Nesta análise, exploraremos a importância da alfabetização e do letramento na EJA, examinando as práticas pedagógicas eficazes, abordaremos ainda, a compreensão sobre alfabetização e letramento e/sobre um olhar político. Ao fazê-lo, buscamos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o acesso à educação seja legitimamente universal e transformador para jovens e adultos em busca de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional.

1. Prática Educativa na Educação de Jovens e Adultos

A prática educativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo desafiador e dinâmico que exige abordagens pedagógicas específicas para atender às necessidades diversas desse público. Soares, Giovanetti e Gomes (2007, p. 07) argumenta que: “[...] a educação de jovens e adultos (EJA) é um campo carregado de complexidade que carece de definições e posicionamento claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da educação popular”.

Destarte, a EJA tem como objetivo principal proporcionar a jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade apropriada uma oportunidade de retomarem seus estudos e desenvolverem habilidades que são fundamentais para sua inclusão social, profissional e cultural. E um dos aspectos centrais que se deve carregar na prática educativa na EJA é o reconhecimento das trajetórias de vida e das experiências prévias dos alunos, pois diferente das crianças, os estudantes da EJA trazem consigo uma bagagem rica de conhecimentos adquiridos em contextos não escolares, que devem ser valorizados e integrados ao processo de aprendizagem. Isso exige dos educadores uma postura acolhedora e flexível, capaz de adaptar o currículo e as metodologias de ensino às realidades e expectativas dos alunos.

Em consonância, Freire (1980) e Vigotski (2000) entendem o processo de aquisição de conhecimento como um fenômeno que depende da troca e interação, caracterizado essencialmente pela mediação social. Consequentemente, a metodologia adotada na EJA deve ser participativa e dialogada, seguindo os princípios da educação popular de Paulo Freire, que enfatiza a importância do diálogo como ferramenta de construção coletiva do conhecimento. Esse enfoque permite que os alunos sejam agentes ativos no seu processo de aprendizagem, contribuindo com suas experiências e saberes. Além disso, a problematização de questões reais e cotidianas dos alunos facilita a contextualização do ensino, tornando-o mais relevante e significativo.

Outro aspecto básico é a interdisciplinaridade, que permite abordar temas de forma integrada, conectando diferentes áreas do conhecimento e facilitando a compreensão dos conteúdos de maneira mais holística. Essa abordagem é particularmente útil na EJA, onde os alunos muitas vezes têm interesses variados e precisam ver a relevância prática do que estão aprendendo.

Assim como, a utilização de tecnologias digitais, como computadores, tablets e smartphones podem ser usadas para enriquecer o processo educativo, oferecendo acesso a uma vasta gama de recursos e conteúdos, além de facilitar a comunicação e a colaboração entre alunos e professores. Alonso (1998, p. 82) afirma que: “Não há a menor dúvida de que os artefatos tecnológicos e a sua cultura devem ter lugar no desenvolvimento curricular, assim como um tratamento específico da parte do método didático”, este assume a integralidade ao indivíduo à sociedade.

No entanto, existem vários desafios enfrentados na EJA, uma das mais corriqueiras inclui a alta evasão escolar, que pode ser mitigada por meio de estratégias que promovam a motivação e o engajamento dos estudantes, como a criação de um ambiente escolar acolhedor e a oferta de apoio psicopedagógico. Além disso, a formação contínua dos educadores é essencial para que estejam preparados para lidar com a diversidade de perfis e necessidades dos estudantes da EJA.

Em definitivo, a prática educativa na EJA deve ser centrada no estudante, respeitando suas experiências e conhecimentos prévios, e promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. A adoção de metodologias participativas, a integração de tecnologias digitais, a interdisciplinaridade e uma abordagem avaliativa formativa são estratégias eficazes para alcançar esses objetivos. Além disso, é intrínseco considerar a importância da alfabetização e letramento desses jovens e adultos, tema que discutiremos a seguir.

2. Alfabetização e Letramento e suas Interfaces

A alfabetização e o letramento são conceitos centrais na educação, especialmente no contexto da aquisição de habilidades de leitura e escrita. Segundo as reflexões de Cury (2005, p. 41), a propagação da educação no Brasil enfrentou desafios decorrentes de uma história complexa, na qual a importância da leitura e escrita pelos colonizadores foi inicialmente desconsiderada. Esse contexto também reflete profundas disparidades sociais persistentes, que limitam o acesso igualitário aos recursos educacionais necessários para uma participação política consciente. Além disso, é relevante abordar a necessidade de adaptação da escola para atender a uma diversidade de perfis de alunos, uma demanda que ainda não foi totalmente atendida.

No cenário atual, onde o conhecimento é produzido e disseminado em um ritmo acelerado, o analfabetismo vai além da mera falta de habilidades de leitura e escrita. É, primordialmente, uma privação de um direito legítimo: a plena participação em todos os setores da sociedade.

Embora muitas vezes a alfabetização e o letramento sejam usados de forma congruente, eles representam processos distintos, mas inter-relacionados, que abrangem diferentes aspectos do desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Alfabetização, em seu sentido mais básico, refere-se ao processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita e leitura de uma língua. É a aquisição de habilidades técnicas fáceis para decodificar e codificar símbolos gráficos, ou seja, aprender a ler e escrever.

Freire (2008), argumenta que a alfabetização vai além da simples decodificação de palavras. Para Freire, o ato de ler envolve uma leitura crítica do mundo, onde o sujeito se torna consciente de sua realidade e, assim, capaz de transformá-la. Freire destaca que a alfabetização deve ser um processo libertador, onde os indivíduos são agentes ativos e críticos, e não meros receptores passivos de conhecimento.

O conceito de letramento expande-se para além da alfabetização, englobando as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Soares (2003), descreve o letramento como um complexo específico que abrange não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a capacidade de usar essas habilidades de forma eficaz e significativa em diversos contextos sociais.

Soares enfatiza que o letramento está intrinsecamente ligado à cultura e às práticas sociais de um grupo ou sociedade. O letramento implica a habilidade de interpretar e produzir textos de diferentes gêneros e modalidades, adequando-se a diversas situações comunicativas. Dessa forma, uma pessoa letrada é aquela que não apenas sabe ler e escrever, mas também sabe utilizar essas competências de maneira funcional e crítica no seu dia a dia.

Tfouni (2005), explora as interfaces entre esses dois conceitos. Tfouni argumenta que, enquanto a alfabetização é uma base para o desenvolvimento do letramento, o letramento, por sua vez, retroalimenta a alfabetização, proporcionando contextos reais de uso da leitura e da escrita que enriquecem a aprendizagem.

Para Tfouni, a distinção entre alfabetização e letramento não deve ser vista de forma hierárquica, mas sim como partes de um contínuo de aprendizagem. A alfabetização é o ponto de partida que permite ao indivíduo entrar no mundo letrado,

enquanto o letramento é o processo contínuo de prática e aperfeiçoamento dessas habilidades.

Compreender as diferenças e intersecções entre alfabetização e letramento é crucial para uma prática educativa eficaz e transformadora. A alfabetização, conforme defendida por Freire, deve ser vista como um ato político e de libertação, enquanto o letramento, segundo Soares e Tfouni, deve ser entendido como a integração dessas habilidades em práticas sociais significativas. Juntos, esses conceitos promovem um desenvolvimento integral dos indivíduos, capacitando-os não apenas a decodificar palavras, mas a interpretar e transformar o mundo ao seu redor.

A compreensão clara das interfaces entre alfabetização e letramento permite a formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas mais eficazes e integradas. Ao promover tanto a alfabetização quanto o letramento, a educação pode preparar indivíduos não apenas para ler e escrever, mas para usar essas habilidades de maneira crítica e significativa em suas vidas pessoais e sociais.

3. Perspectiva Política sobre Alfabetização e Letramento na EJA

A alfabetização e o letramento, quando vistos sob uma perspectiva política na Educação de Jovens e Adultos, são elementos necessários para o entendimento do desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação. Quando observados sob uma perspectiva política, esses conceitos transcendem a mera aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, tornando-se ferramentas essenciais para o empoderamento dos cidadãos e para a construção de sociedades mais justas e democráticas.

Freire (2005, p. 09) expõe que “[...] a sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista sob o ângulo da luta política”.

A alfabetização em um contexto político, é reconhecida como um direito humano básico. Garantir que todos tenham acesso à educação e às habilidades básicas de leitura e escrita não é apenas uma questão de justiça social, mas também um investimento no potencial humano e no desenvolvimento econômico e social de um país. Uma população alfabetizada está melhor equipada para participar

ativamente da vida política, exercer seus direitos civis e contribuir para o processo democrático.

Pinto (1984, p. 29) destaca que a educação é o meio pelo qual a sociedade molda seus membros de acordo com suas características e interesses. Ele acrescenta que a educação é a formação do indivíduo pela sociedade, sendo um processo contínuo no qual a sociedade influencia o desenvolvimento humano. O objetivo é integrar o indivíduo ao modo de vida social predominante e orientá-lo a aceitar e perseguir os objetivos coletivos.

No que diz respeito ao letramento, Soares (2003) enfatiza que ele está intimamente ligado às relações de poder e controle social. Segundo ela, o letramento não é apenas uma habilidade técnica de ler e escrever, mas também um instrumento de inserção e participação social, que pode tanto emancipar quanto oprimir os indivíduos. Soares argumenta que o acesso ao letramento e a qualidade desse acesso são determinados por políticas educacionais que refletem interesses econômicos e sociais predominantes, influenciando quem tem o poder de se beneficiar plenamente do conhecimento letrado e quem permanece marginalizado. Ela enfatiza a importância de políticas inclusivas que promovam um letramento crítico, capaz de capacitar os indivíduos a questionar e transformar as estruturas sociais existentes.

Não obstante, Tfouni (2005) argumenta que o letramento não é apenas uma habilidade técnica, mas uma prática social profundamente enraizada em relações de poder e hierarquia. Ela destaca como o acesso ao letramento e a qualidade desse acesso são influenciados por estruturas sociais e políticas, refletindo e perpetuando desigualdades de classe, gênero, raça e outras formas de exclusão.

No entanto, apesar do reconhecimento da importância da alfabetização e do letramento, muitos países ainda enfrentam desafios significativos em garantir o acesso equitativo à educação de qualidade. Questões como pobreza, desigualdade, discriminação e falta de recursos podem impedir o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em determinadas populações, especialmente em comunidades marginalizadas.

Um meio para superar esses desafios, é que os governos adotem medidas políticas que priorizem a educação como uma questão de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. Políticas que promovam a igualdade de acesso à educação, que combatam a discriminação e garantam a participação ativa dos

cidadãos na vida política são fundamentais para a promoção da alfabetização e do letramento em escala nacional.

Em suma, na Educação de Jovens e Adultos, a perspectiva política sobre alfabetização e letramento enfatiza a importância desses processos como instrumentos de emancipação e participação cidadã. Em vez de encará-los apenas como habilidades técnicas, é imperativo reconhecer que a alfabetização e o letramento são práticas sociais que refletem e reproduzem relações de poder e desigualdade. Ao reconhecer o potencial transformador desses conceitos e adotar medidas políticas eficazes para promovê-los, os governos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento humano, a justiça social e o fortalecimento da democracia em escala global. Uma vez que a educação é um direito universal e um instrumento poderoso para promover a igualdade, a inclusão e o progresso de toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento representam pilares primordiais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo essenciais para capacitar indivíduos que, por diferentes razões, não tiveram acesso à educação formal em idades convencionais. Durante esta análise, pudemos destacar a importância desses processos educacionais como ferramentas de inclusão social, empoderamento pessoal e promoção do desenvolvimento humano.

Ao longo desta revisão, exploramos as complexidades e desafios enfrentados pelos educadores da EJA, bem como as estratégias pedagógicas eficazes para atender às necessidades diversificadas de uma população heterogênea de estudantes adultos. Desde a alfabetização inicial até o desenvolvimento de habilidades avançadas de letramento, fica claro que a abordagem pedagógica deve ser sensível às experiências de vida, interesses e objetivos individuais dos alunos.

Através da alfabetização, os estudantes adquirem as habilidades básicas de leitura e escrita, abrindo portas para novas oportunidades de aprendizado e participação na sociedade. Por sua vez, o letramento capacita os alunos a compreender e produzir textos de maneira crítica e reflexiva, capacitando-os a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma mais eficaz.

No entanto, reconhecemos que ainda há muito a ser feito para garantir que todos os adultos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Os desafios persistem, desde a falta de recursos educacionais adequados até as barreiras socioeconômicas e culturais que muitos estudantes enfrentam em seu cotidiano.

Portanto, concluímos que a alfabetização e o letramento na EJA não são apenas questões educacionais, mas sim questões de justiça social e direitos humanos. É imperativo que governos, instituições educacionais e a sociedade como um todo se comprometam a fornecer os recursos necessários e a implementar políticas eficazes para garantir que cada indivíduo, independentemente de sua idade ou origem, tenha a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial através da educação. Somente assim poderemos construir um futuro mais igualitário e inclusivo para todos.

REFERÊNCIAS

ALFANO, Bruno. **IBGE**: 9,3 milhões de brasileiros ainda são analfabetos, a grande maioria com mais de 40 anos. Rio de Janeiro, 22/03/2024.

Disponível em: <
<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/03/22/ibge-93-milhoes-de-brasileiros- ainda-sao-analfabetos-a-grande-maioria-com-mais-de-40-anos.ghtml>>. Acesso em: 01/06/2024.

ALONSO, Angel San Martin. O método e as decisões sobre os meios didáticos. In: SANCHO, Juana M. (Org.). **Para uma tecnologia Educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O princípio da gestão democrática na educação**. Gestão Democrática na Educação, Brasília, DF, n. 19, out. 2005.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 2^a ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.

SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lino (orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2^a ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

TFOUNI, LV. **Letramento e Alfabetização.** 7.ed. São Paulo, Cortez, 2005.

Capítulo 8

ENSINAR E APRENDER: A INTERDEPENDÊNCIA DE PROCESSOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

 DOI: 10.5281/zenodo.14789861

Lucimar da Silva Pereira Junior

*Professor na Rede Pública Municipal de Campos dos Goytacazes/RJ.
Mestrando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da
Educação (PPGCE/IECU). Pedagogo (ISEPAM) e Cientista Social (UNICSUL);
Licenciando em História pelo Centro Universitário ETEP. Especialização em Teoria
da História e Historiografia (FFOCUS), Antropologia Cultural e Social (FFOCUS) e
em Educação, Política e Sociedade (FESL).*

RESUMO

No espaço escolar, as crianças precisam sentir-se familiarizadas, sendo importante, portanto, encontrarem um local agradável para estudar e aprender, de modo que seja garantida uma melhor absorção e fixação dos conteúdos. O presente artigo tem como objetivo geral discutir o fato de que ensinar e aprender são processos diferentes que envolvem educadores e alunos, fortalecendo a discussão com teóricos e suas ideologias. Os objetivos específicos consistem em entender o sujeito dentro de uma perspectiva moderna e suas consequências para o processo ensino/aprendizagem; pontuar a diferenciação dos processos e apresentar as contribuições de Paulo Freire diante a temática. Por meio de uma revisão de literatura, a pesquisa notou que a interdependência entre os dois conceitos é fundamental para entender o que se passa sob esses nomes, conscientização e compreensão são vitais para o desenvolvimento de qualquer negócio de aprendizado.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Paulo Freire. Educação escolar.

INTRODUÇÃO

Na aplicação está profundamente enraizada a ideia de que ensinar e aprender são ações iguais, no entanto não são. A própria expressão ensino-aprendizagem auxiliou a fomentar e alimentar a confusão criando a imagem (fonética e visual) de que os dois termos são uma unidade indissociável, separados apenas por um minúsculo hífen, mas a realidade traz que esta unidade indivisível não existe (BONATTI, 2021).

O presente artigo tem como objetivo geral discutir o fato de que ensinar e aprender são processos diferentes que envolvem educadores e alunos, fortalecendo a discussão com teóricos e suas ideologias. Os objetivos específicos consistem em entender o sujeito dentro de uma perspectiva moderna e suas consequências para o processo ensino/aprendizagem; pontuar a diferenciação dos processos e apresentar as contribuições de Paulo Freire diante a temática.

A escolha da temática parte do fato de ser objeto de estudo da disciplina final, além de que existe um desperdício entre a vasta quantidade de informação ensinada no sistema educativo e a informação que os alunos efetivamente registram, processam e aprendem, sendo o fornecimento adequado de informações desnecessárias inevitável em qualquer processo educacional. A pesquisa almeja que o leitor compreenda a diferenciação dos processos, adquirindo mais conhecimento e informações.

Com a premissa de que ensinar é igual a aprender, a educação tradicionalmente se concentrou na perspectiva do ensino e tirou conclusões sobre o aprendizado a partir dele, assim o debate pedagógico e metodológico girou basicamente em torno dos métodos de ensino e não dos métodos de aprendizagem, assumindo que os métodos de ensino coincidem com os métodos de aprendizagem, sendo está uma grande problemática.

Freire (1996) relata que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25), assim nota-se que dentro do contexto educacional o docente e o discente são responsáveis pela troca de conhecimentos e experiências que estão além da simples transmissão de conhecimento. Partindo desse pressuposto a pergunta que rege a pesquisa consiste em “Qual a diferença entre ensinar e aprender?”.

Para responder a problemática, assim como atingir os objetivos traçados o estudo abrange uma revisão de literatura com natureza bibliográfica, fará uso de uma pesquisa qualitativa que tem objetivo de desmistificar um fato real, identificar o problema e cunhar alternativas que ajudem na melhora da situação abordada. A análise de dados ocorrerá por meio da pré análise, a exploração do material e o tratamento dos dados, inferência e interpretação. Assim, ocorreu de modo qualitativo, onde desenvolve-se com base em materiais prontos, constituídos principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2008).

O tipo de estudo consagra-se uma revisão narrativa, onde o sujeito tem como base trabalhos e fontes atuais e importantes sobre a temática. Apresenta seus resultados com base nos estudos realizados, sem muito critério ou método rígido a ser seguido. Tem o objetivo trazer uma revisão atualizada do conhecimento estudado, visto que é adequada para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses, trabalhos de conclusão de curso (CORREIA; MESQUITA, 2014).

Mattos (2015) ressalta que as revisões narrativas buscam descrever ou discutir o estado atual do tema pesquisado. O estudo não apresenta detalhes as fontes consultadas ou metodologia utilizada para buscar as fontes de referência. Os pesquisadores selecionam os trabalhos consultados de acordo com o ponto de vista teórico e o contexto do tema abordado.

Para tanto, foi realizada uma breve pesquisa bibliográfica, abordando os seguintes instrumentos: leitura, fichamento e análise. Sendo uma pesquisa tem caráter bibliográfico, “[...] é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (VERGARA, 2005, p. 48).

Pontua-se que a análise qualitativa de dados será conduzida usando uma ampla gama de métodos, estruturas teóricas e análises conceituais, o resultado não mostra números concretos, e sim narrativas, ideias e experiências individuais dos participantes. A frente apresenta-se o desenvolvimento composto pela discussão da temática e a conclusão, abrangendo as reflexões obtidas através do estudo.

2 DESENVOLVIMENTO

Nas últimas décadas, o trabalho pedagógico no Brasil vem sendo prejudicado devido ao baixo investimento público na educação e na qualidade educacional oferecida.

Segundo Menezes *et al* (2020), essa organização e planejamento é de vital importância para a educação. Visto que, a escola é a principal instituição na formação de ideologia de uma sociedade, é esse sistema que está ainda embutido na nossa identidade (educando e educador), gerando assim alguns conflitos, além disso a formação escolar tem por objetivo a aprendizagem do aluno por meio de práticas pedagógicas (LIBÂNEO, 2000).

A etimologia mostra que o substantivo “aprendizagem” vem do latim “apprehendere” que significa tomar, encaixar, adquirir conhecimentos, enquanto o verbo aprender é derivado do latim *prehensio-onis*, que descreve o ato de segurar, arrebatar, pegar, prender, pegar, agarrar, sendo ensinar, latim *insigne* marcar, distinguir, apontar (BOECHAT, 2008).

Ensinar e aprender andam juntos, mas ser professor não é somente ensina o conteúdo. O conhecimento não é transmitido, mas sinal dele, para que o outro disponha utilizá-lo e transformá-lo subjetivamente, o desejo e os caprichos funcionam como flutuações no processo potencializando e executando uso das diferentes ferramentas oferecidas para que se tornem ferramentas na construção do conhecimento e alcançam o objetivo final (FARO, 2009).

De acordo com Freire (1983), quando o educador adota uma postura democrática, pratica a autocritica e busca reduzir a distância entre o discurso e a prática, ele “[...] vive uma difícil, mas possível e prazerosa experiência de falar ‘aos’ educandos e ‘com’ eles” (p. 29).

Os termos são duas práticas que tiveram um papel importante em grande parte da história humana registrada, práticas que foram, são e prosseguirão sendo fundamentais para enfrentar os desafios que enfrentamos na vida em sociedade. Nessa trajetória maior de capacitação intelectual, a capacidade de transmitir conhecimentos, ideias, habilidades e soluções de problemas é fundamental para nos levar as condições de vida mais dignas (MENEZES, 2022).

Com raízes na sociedade escravagista da antiguidade, destinada a uma pequena minoria, a educação tradicional começou seu declínio já no movimento renascentista, mas sobrevive até hoje, apesar da expansão média da escolarização ocasionada pela educação urbana. A nova pedagogia, que emerge mais claramente da obra de Rousseau, evoluiu ao longo dos últimos dois séculos e trouxe consigo inúmeras conquistas, sobretudo no campo das ciências da educação e dos métodos de ensino (GADOTTI, 2000).

A educação contemporânea enfrenta o desafio de equilibrar as demandas sociais e culturais com as exigências de uma formação sólida e crítica. Nesse sentido, o papel do educador vai além da transmissão de conteúdos, pois envolve a mediação entre o aluno e o conhecimento, de forma que o aprendiz não apenas compreenda, mas também consiga aplicar e transformar o saber em práticas cotidianas.

Para tanto, é imprescindível que as políticas públicas ofereçam condições adequadas para o trabalho docente, valorizando tanto o profissional quanto as estruturas físicas e pedagógicas disponíveis. Sem esse suporte, a qualidade da educação segue comprometida, reforçando desigualdades estruturais.

A construção do aprendizado também requer um olhar atento para a diversidade dos contextos sociais e culturais dos alunos. Como destacado por Freire (1996), a prática educativa deve respeitar as experiências e os saberes prévios do educando, incorporando-os no processo de ensino. Essa abordagem dialógica promove a valorização da identidade cultural e a construção de uma educação inclusiva, em que todos têm a oportunidade de participar ativamente do processo de aprendizagem. Além disso, o respeito às particularidades dos sujeitos auxilia na superação de obstáculos que historicamente dificultaram o acesso e a permanência na escola, sobretudo para grupos marginalizados.

Outro ponto central é a necessidade de repensar os métodos de ensino tradicional, que muitas vezes se apoiam exclusivamente na memorização e repetição de conteúdos.

A educação deve priorizar práticas que incentivem o pensamento crítico e a autonomia do estudante, promovendo um aprendizado significativo. Segundo Gadotti (2000), as metodologias ativas e a incorporação de tecnologias educacionais têm potencial para transformar a sala de aula em um espaço mais dinâmico, onde o aluno assume um papel de protagonista em sua formação. No entanto, isso requer formação contínua para os professores, além de investimentos para modernizar as escolas e garantir acesso equitativo às ferramentas digitais.

Por fim, a reflexão sobre os processos de ensinar e aprender deve considerar a função social da escola como formadora de cidadãos capazes de atuar criticamente na sociedade. Isso implica um compromisso ético por parte dos educadores e gestores, que precisam compreender a educação como um direito fundamental e um instrumento de transformação social. A escola, enquanto espaço privilegiado de construção de saberes, deve ser também um lugar de diálogo, respeito e valorização das diferenças, promovendo uma educação integral que contemple os aspectos cognitivos, emocionais e sociais do aluno. Dessa forma, é possível construir uma sociedade mais justa e equitativa, pautada na formação de indivíduos conscientes e engajados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise realizada, comprehende-se que ensinar e aprender, embora frequentemente tratados como processos indissociáveis, possuem naturezas distintas que se complementam no contexto educacional. Ensinar, no sentido de compartilhar o conhecimento, e aprender, no sentido de internalizar e transformar esse conhecimento, requerem um entendimento mais profundo por parte de educadores e alunos. A distinção desses processos não diminui sua interdependência, mas ressalta a necessidade de abordagens pedagógicas que valorizem ambas as dimensões de forma equitativa.

O estudo revelou que a abordagem histórica da educação, marcada pela pedagogia tradicional, ainda influencia a prática escolar, mas que os avanços metodológicos oriundos da pedagogia moderna têm possibilitado mudanças significativas. A perspectiva freireana, que enfatiza a troca de experiências entre docentes e discentes, propõe um paradigma em que ensinar e aprender deixam de ser atividades unilaterais e passam a constituir um processo dialógico e transformador.

Por fim, a trajetória histórica e os avanços da pedagogia moderna demonstram que é possível superar as limitações do modelo tradicional e construir uma educação mais inclusiva, crítica e orientada para o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Assim, ensinar e aprender podem ser compreendidos como elementos complementares que, ao serem abordados de maneira consciente e planejada, promovem uma educação de maior qualidade e relevância social.

A preocupação com a formação das crianças é algo cada vez mais frequente no cotidiano. É na fase da infância que o indivíduo começa a desenvolver habilidades cognitivas, motoras, psíquicas e sociais. Além disso, na educação infantil, inicia-se o processo de alfabetização, sendo fundamental que essa ocorra com sucesso, de modo a deixar o mínimo de lacunas possível, uma vez que as habilidades de ler e escrever, por exemplo, são bases para as demais séries escolares e demandas sociais. Entende-se que ensinar e aprender consiste em um sistema complexo de interações comportamentais entre professores e alunos, processos independentes do comportamento humano constituídos por comportamentos complexos e de difícil compreensão. A pesquisa notou que a interdependência entre os dois conceitos é

fundamental para entender o que se passa sob esses nomes, conscientização e compreensão são vitais para o desenvolvimento de qualquer negócio de aprendizado.

REFERÊNCIAS

- BOECHAT, I. Ensinar é aprender. **Revista Educação Pública**, 2008.
- BONATTI, C. Muito mais do que transferir conhecimento. **Universidade de Minas**, 2021.
- CORREIA, A. M. R.; MESQUITA, A. **Mestrados e Doutoramentos**. 2^a. ed. Porto: Vida Econômica Editorial, 2014.
- FARO, M. G. C. **Uma reflexão sobre o aprender e o ensinar**. 2009. Disponível em: www.educacional.com.br. Acesso em: 20 Dez. 2024.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, Para quê?**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MATTOS, P. C. M. **Tipos de revisão de literatura**. Botucatu, 2015.
- MENEZES, S. K. O. FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 985-1012, 2020.
- MENEZES, A. B. C. (Orgs.). **Ensinar e aprender**: desafios para educação do século XXI. Curitiba: ABPMC, 2022. Disponível em: <https://abpmc.org.br/wp-content/uploads/2022/08/LIVRO-ENSINAR-E-APRENDER.pdf>. Acesso em: 14 Dez. 2024.
- PORTELA, G. L. **Abordagens teórico-metodológicas**: projeto de pesquisa no ensino de letras para o curso de formação de professores da UEFS, 2004.

Capítulo 9

OS FÓRUNS DE EJA: POTENCIALIZANDO A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

 DOI: 10.5281/zenodo.14789863

José da Silva

Coordenador do Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco; Membro do Comitê Estadual de Educação do Campo; Coordenador da Articulação Sertaneja de Educação do Campo; Doutorando em Ciências da Educação. E-mail: josenilsonpetrolina@gmail.com

Gleyson Silva dos Santos

Professor de Linguagens da EJA na Educação do Campo no Estado de Pernambuco; Coordenador Regional do Fórum da Educação de Jovens e Adultos da Mata Sul; Mestrando em Ciências da Educação. E-mail: gleysonsilva15@hotmail.com

RESUMO

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) representam uma importante ferramenta para promover uma educação emancipatória e inclusiva. Em muitos contextos, os Fóruns de EJA funcionam como espaços de discussão e participação política, onde diferentes atores, como educadores, gestores educacionais, representantes dos movimentos sociais, estudantes e membros da comunidade, podem se reunir para debater políticas educacionais, identificar desafios e propor soluções para melhorar a qualidade e o alcance da educação de jovens e adultos. Desse modo, o objetivo deste estudo é analisar a participação política dos Fóruns de EJA na educação emancipatória. A metodologia empregada, refere-se a uma revisão bibliográfica. Como fundamentação teórica usou-se: BRANDÃO (2013), FREIRE (1989, 1996, 2016), GOHN (2010), ZITKOSKI (2017), entre outros. Destarte, é importante entender que esses fóruns são fundamentais para uma educação emancipatória porque permitem que os próprios beneficiários da EJA participem ativamente do processo educacional e da formulação de políticas que impactam suas vidas. Isso não apenas fortalece o senso de pertencimento e empoderamento dos jovens e adultos, mas também promove uma abordagem mais democrática e inclusiva na educação.

Palavras-chave: EJA. Fóruns. Participação Política. Educação Emancipatória.

ABSTRACT

The Youth and Adult Education Forums (EJA) represent an important tool to promote emancipatory and inclusive education. In many contexts, EJA Forums function as spaces for discussion and political participation, where different actors, such as educators, educational managers, representatives of social movements, students and community members, can come together to debate educational policies, identify challenges and propose solutions. to improve the quality and reach of education for young people and adults. Therefore, the objective of this study is to analyze the political participation of EJA Forums in emancipatory education. The methodology used refers to a bibliographic review. The following were used as theoretical foundation: BRANDÃO (2013), FREIRE (1989, 1996, 2016), GOHN (2010), ZITKOSKI (2017), among others. Therefore, it is important to understand that these forums are fundamental to emancipatory education because they allow EJA beneficiaries to actively participate in the educational process and in the formulation of policies that impact their lives. This not only strengthens the sense of belonging and empowerment of young people and adults, but also promotes a more democratic and inclusive approach to education.

Keywords: EJA. Forums. Political Participation. Emancipatory Education.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa o direito à educação que não foi acessível na fase inicial da vida, proporcionando aos aprendizes uma oportunidade de reintegração no processo de construção do conhecimento e na reavaliação de conceitos de vida. Baseada no conhecimento científico transmitido pela educação formal, a EJA abre novas perspectivas para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos (Amorim; Dantas; Aquino, 2017).

Este aspecto motiva as reflexões abordadas neste estudo, que visa discutir a educação de jovens e adultos, considerando o potencial transformador da escola na perspectiva freiriana (Amorim; Dantas; Aquino, 2017). Segundo essa visão, a escola é um ambiente que promove a emancipação como um meio essencial para a libertação e a atuação consciente dos sujeitos em suas práticas diárias. Assim, a escola se torna um espaço de empoderamento para esses atores sociais.

Na visão democrática, é crucial reconhecer que as relações estabelecidas na escola determinam se este ambiente de aprendizado é verdadeiramente democrático e se as práticas educativas implementadas têm o potencial de serem emancipatórias, oferecendo condições mínimas para promover a emancipação dos alunos.

Emancipar-se significa adquirir a capacidade de avançar por esforço próprio, promovendo um autodesenvolvimento natural (Arroyo, 2006). Refere-se ao poder de

tomar decisões consideradas corretas, reconhecendo a responsabilidade inerente a cada uma dessas decisões como resultado do exercício da emancipação. Dessa forma, emancipar-se implica tornar-se apto a decidir de forma autônoma e assumir responsabilidade por essas decisões.

No contexto jurídico, a emancipação envolve conceder ao menor de idade os poderes para realizar todos os atos civis que, normalmente, seriam restritos até atingir a maioridade aos 18 anos (Arroyo, 2006). Esses poderes podem ser concedidos pelos responsáveis legais ou por decisão judicial, com registro público para formalizar a habilitação ao exercício pleno dos direitos civis.

A emancipação jurídica permite o pleno gozo de direitos que anteriormente estavam limitados, alterando o status do indivíduo para reconhecê-lo como plenamente capaz e, portanto, responsável por suas próprias ações (Arroyo, 2006). É um marco importante na vida do indivíduo, conferindo-lhe a capacidade de administrar seus bens e os frutos desses bens sem a necessidade de intervenção de terceiros, habilitando-o a estabelecer e aperfeiçoar relações jurídicas com autonomia para garantir sua efetiva realização.

Partindo do pressuposto, o objetivo principal deste estudo científico é analisar a participação política dos Fóruns do EJA na educação emancipatória. No contexto do processo de ensino-aprendizagem, entende-se que a escola emancipatória é aquela que cria condições para que os alunos se tornem sujeitos emancipados em suas atividades diárias. O presente estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscando descrever a importância da participação política na educação emancipatória. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo revisão bibliográfica.

1. Raízes Históricas da Gestão Escolar: Fundamentos e Evolução

Ao longo da história, desenvolveu-se uma compreensão da relação intrínseca entre o conceito de administração e a sociedade capitalista, especialmente quando se aplica ao contexto das instituições educacionais (Félix, 1989). Essa compreensão emergiu da análise das dinâmicas das relações sociais, econômicas e culturais que se formaram e evoluíram à medida que as estruturas sociais se ajustavam aos modos capitalistas de produção.

A necessidade de estruturar a função administrativa surgiu da preocupação em encontrar meios para organizar o trabalho dentro da sociedade capitalista. Os

princípios fundamentais da prática administrativa estão relacionados à racionalização, aumento da produtividade, especialização, controle e verticalização, que visam garantir a divisão eficiente do trabalho e seu controle em todos os níveis da organização, desde o processo de produção até sua execução (Félix, 1989).

Esses fundamentos da prática administrativa variam de acordo com o contexto em que são aplicados. Enquanto a administração de instituições privadas, como as empresas, é guiada pela eficiência, racionalidade e produtividade para maximizar o lucro, a administração escolar assume uma nuance diferente.

A escola não se resume a um simples estabelecimento de ensino com um espaço físico delimitado; ela é concebida como uma entidade viva que está em constante mutação e reconstrução. Canário (2006) enfatiza que a escola é um espaço de interação social, onde indivíduos em contínua mudança e transformação exercem uma influência significativa sobre o ambiente educacional. Segundo Amorim (2007), a escola é comparada a um organismo vivo com um sistema complexo de convivência, desenvolvendo uma cultura própria para lidar com os diversos sujeitos que a compõem.

Analizar a gestão escolar apenas sob uma ótica administrativa estreita seria limitá-la aos parâmetros de uma estrutura burocrática, desconsiderando a riqueza de um organismo dinâmico que está sempre se transformando e redesenhandando seu espaço institucional. É crucial que os gestores, que têm o papel de conduzir essa administração, sejam vistos de maneira ampla e significativa, compreendendo que todas as ações dentro

do ambiente escolar são importantes para o pleno desenvolvimento dos educandos e constituem o tecido que a escola representa dentro de sua comunidade.

Ao analisar a gestão da escola apenas sob uma perspectiva administrativa estreita, estaríamos limitando-a aos padrões de uma estrutura burocrática, negligenciando a riqueza proporcionada por uma entidade viva, dinâmica, que está sempre em constante transformação e adaptação no âmbito institucional. É essencial que o gestor, investido do poder de conduzir essa gestão, seja considerado de maneira ampla e significativa, reconhecendo que todas as ações dentro do ambiente escolar são cruciais para o pleno desenvolvimento dos educandos e para a construção da identidade da escola dentro de sua comunidade.

Nesse contexto, de acordo com Luck (2010), a administração escolar evolui para a gestão escolar, deslocando o foco do mero mérito técnico para buscar um

sentido socioeducacional mais profundo. Essa abordagem destaca a formação integral dos indivíduos, com ênfase no desenvolvimento emocional, psicológico, cognitivo e afetivo dos alunos, bem como na criação de um ambiente escolar que favoreça relações sociais saudáveis para toda a comunidade educativa.

Ao analisar a gestão da escola apenas sob uma perspectiva administrativa estreita, estaríamos limitando-a aos padrões de uma estrutura burocrática, negligenciando a riqueza proporcionada por uma entidade viva, dinâmica, que está sempre em constante transformação e adaptação no âmbito institucional. É essencial que o gestor, investido do poder de conduzir essa gestão, seja considerado de maneira ampla e significativa, reconhecendo que todas as ações dentro do ambiente escolar são cruciais para o pleno desenvolvimento dos educandos e para a construção da identidade da escola dentro de sua comunidade.

Nesse contexto, de acordo com Luck (2010), a administração escolar evolui para a gestão escolar, deslocando o foco do mero mérito técnico para buscar um sentido socioeducacional mais profundo. Essa abordagem destaca a formação integral dos indivíduos, com ênfase no desenvolvimento emocional, psicológico, cognitivo e afetivo dos alunos, bem como na criação de um ambiente escolar que favoreça relações sociais saudáveis para toda a comunidade educativa.

A gestão escolar tem como função essencial proporcionar acesso amplo ao conhecimento, considerando as diversas dimensões humanas como intelectuais, cognitivas, afetivas, emocionais e psíquicas Luck (2010). É necessário administrar a escola como uma entidade dinâmica, reconhecendo a complexidade dos indivíduos que a compõem e lidando com situações diversas, incluindo conflitos derivados da diversidade de experiências, culturas e perspectivas de vida.

O termo "gestão" vem do latim "gerere", que significa conduzir e administrar não apenas as questões materiais, mas também as capacidades humanas e destinos individuais (Cury, 2002). Após a Constituição Federal de 1988, a gestão escolar passou a ser vista como um direito fundamental, com ênfase na democracia e na participação, conforme estabelecido no artigo 206. Isso implica em promover um ambiente escolar que favoreça relações sociais saudáveis e o desenvolvimento completo dos educandos, incluindo aspectos emocionais, psicológicos, cognitivos e afetivos.

Portanto, a gestão escolar contemporânea transcende a visão administrativa tradicional, buscando um sentido socioeducacional que priorize a formação integral dos indivíduos e a construção de uma comunidade escolar harmoniosa e inclusiva.

2. Diálogos entre Movimentos Sociais, Educação Popular e EJA na América Latina

Gohn (2010) investiga as principais ações coletivas organizadas por movimentos sociais, focando nas áreas temáticas específicas e nos principais temas de manifestação. A obra oferece um panorama histórico e temático dessas organizações sociais, estimulando debates sobre suas dinâmicas e analisando os contextos nos quais operam, bem como as diversas formas de associativismo que empregam.

Zitkoski (2017), por sua vez, discute como a Educação Popular (EP) pode ser integrada aos princípios de uma escola formal, abordando a perspectiva pedagógica e a ação educativa com alunos das camadas populares, valorizando suas vivências e experiências. O autor ressalta que esses saberes muitas vezes não são devidamente reconhecidos no ambiente escolar, promovendo uma reflexão sobre a integração desses conhecimentos na prática educativa formal.

Segundo Freire (1996), o saber popular precede o conhecimento acadêmico, muitas vezes superando a ênfase autoritária nos atos de leitura e escrita. Em culturas onde o saber era transmitido oralmente, desenvolviam-se instrumentos do cotidiano, como signos e símbolos, para lidar com os desafios da vida. Freire enfatiza que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, destacando a importância da consciência da identidade.

Zitkoski (2017), na perspectiva freiriana, explora conceitos como emancipação e subjetivação dos sujeitos, interculturalidade e critica a imposição de uma "nova ordem social" capitalista que questiona a educação tecnicista e capitalizada no contexto da Educação Popular. O autor também discute as mudanças de paradigmas na compreensão da Educação Popular, especialmente com a incorporação de elementos dos movimentos sociais que levaram à sua institucionalização.

Em 1960, intensificou-se o debate sobre a profunda disparidade entre pobres e ricos. Esse processo de dominação, que fortalecia políticas de exclusão social e

cultural na lógica do capital, tornou-se ainda mais acentuado décadas depois (Gohn, 2002).

É crucial promover discussões sobre a participação democrática na tomada de decisões que envolvem a compreensão do sujeito, da sociedade, da cultura e da participação consciente. Isso deve incentivar a reflexão coletiva sobre nossa posição no mundo e nossa emancipação diante dos desafios cotidianos que enfrentamos.

É interessante observar que estas análises sobre a “governabilidade” da educação colocam-na, agora, menos como um direito e mais como um serviço; fala-se em forças dos atores, mas não se fala da força política desses atores para reverter o quadro de miséria e de exclusão social que as políticas neoliberais geraram em todo continente latinoamericano. Para que se fale de força política, deveriam ser priorizados também outros processos, tais como o da formação da consciência crítica e a organização daqueles setores. (Gohn, p. 70).

Zitkoski (2017) argumenta que a Educação Popular na América Latina não ocorre por acaso, destacando a necessidade de uma educação transformadora fundamentada em uma epistemologia crítico-dialética, conforme concebido por Paulo Freire. Ele enfatiza a importância de uma educação comprometida com o processo de libertação de tudo que oprime os povos latino-americanos.

Ao citar Brandão, Zitkoski identifica características da Educação Popular, como o compromisso com as classes populares e o envolvimento de movimentos educacionais através de organizações como a igreja, demonstrando que toda forma de conhecimento é permeada por interesses sociais, não sendo neutra ou desvinculada de posicionamentos políticos.

A integração da Educação Popular (EP) com os Movimentos Sociais é crucial para resistir e refletir sobre a lógica de dominação e doutrinação institucionalizada. Segundo Gohn (2002), compreender a EP e seus aspectos é fundamental, destacando a necessidade de outras formas de transformação social. A EP não apenas amplia o acesso ao conhecimento e à consciência crítica, mas também fortalece os vínculos entre educação e movimentos sociais na luta contra a dominação institucionalizada.

Destacar a importância dessa compreensão é reconhecer que outras abordagens são necessárias para enfrentar os desafios educacionais e sociais contemporâneos, promovendo uma educação que não apenas informe, mas também

capacite indivíduos a se tornarem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Popular: Conexões e Perspectiva

Entendemos que é essencial reformular nossas práticas como participantes ativos na construção de uma educação emancipadora e transformadora, seguindo as possibilidades indicadas por Paulo Freire no campo educacional. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, enfrentamos desafios significativos. Este campo tem sido historicamente subvalorizado e frequentemente negligenciado pelas políticas públicas brasileiras.

A discussão sobre a educação para jovens e adultos está intrinsecamente ligada ao mundo do trabalho, uma área que tem sido impactada por décadas de legislação estática. As reformas legislativas atuais agravaram ainda mais a situação dos trabalhadores adultos, impondo retrocessos significativos.

Na segunda metade do século XX, durante o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek de Oliveira, surgiu a necessidade crescente de uma mão de obra mais qualificada, especialmente nas décadas de 60 e 70. Nesse contexto, Paulo Freire destacou a relação reproduzida pela escola entre patrão e empregado, propondo a pedagogia do oprimido como um meio de superar essa condição.

Freire emergiu como um líder no movimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), lutando contra o sistema estabelecido na sociedade e na educação. Suas práticas foram disseminadas por todo o Brasil com uma abordagem popular e libertadora, caracterizada por uma colaboração direta com o povo, não apenas em nome do povo.

É essencial compreender esses educandos integralmente, ou seja, através do diálogo que permite conhecer o mundo deles. Os adultos que frequentam a EJA estão em busca de sonhos que foram adormecidos, mas onde há esperança, há também o desejo de superar as barreiras impostas pela vida. Por isso, é crucial estabelecer laços de confiança e afeto entre educadores, educandos e equipe administrativa, enquanto se propõe um ensino que se conecte aos interesses dos adultos e utilize métodos de aprendizagem alternativos.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz na relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (Freire, 2016, p. 139).

Sabemos que a maioria dos jovens e adultos que frequentam a escola noturna têm seus dias ocupados pelo trabalho, o que dificulta sua presença nas aulas noturnas. Além disso, a realidade contemporânea da Educação de Jovens e Adultos (EJA) mostra um aumento significativo na presença de jovens nas salas de aula, o que tem alterado o perfil dos estudantes. Junto a essa característica, há também uma alta rotatividade de educandos nas turmas, o que torna o trabalho dos educadores na EJA ainda mais desafiador.

No cotidiano escolar, as contradições do sistema capitalista são evidentes, especialmente no que se refere às dificuldades de acesso e permanência dos jovens e adultos na escola. Essa lógica econômica pressiona a população de baixa renda a ingressar cedo no mercado de trabalho, o que muitas vezes impede a continuidade dos estudos, afastando-os dos ambientes educacionais.

Neste contexto, compreendemos que a desigualdade social no campo educacional é um reflexo da lógica opressora que afasta muitos jovens e adultos dos processos educativos formais (Freire, 2016). Diante da dificuldade de se adaptarem a um sistema educacional permeado por uma lógica que não reconhece suas capacidades de emancipação, esses indivíduos têm seus direitos negados e são marginalizados, sendo reduzidos a meros trabalhadores alienados.

A Educação Popular, ao valorizar os conhecimentos prévios dos educandos e suas realidades culturais na construção de novos saberes, promove um olhar crítico voltado para o desenvolvimento da sociedade. Isso permite uma melhor compreensão de sua realidade, capacitando os educandos a desenvolverem uma consciência crítica em relação às questões sociais, políticas e econômicas globais. Além disso, facilita a formação de cidadãos conscientes e organizados politicamente para conquistarem sua autonomia.

A Educação Popular, inicialmente vista como uma forma assistencialista de ensino, tinha como objetivo primário atender aqueles que não tinham acesso à educação formal ou estavam à margem dela. Conforme Brandão (2013), sua característica fundamental é o uso dos saberes da comunidade como base para o aprendizado, valorizando todos os indivíduos envolvidos no processo educativo, seus

conhecimentos e experiências, integrados aos saberes científicos. Isso transforma o ambiente educacional em um espaço marcado por afeto e amorosidade (Freire, 2016).

Neste sentido, Brandão (2012) argumenta que:

[...] Ao mesmo tempo que socialmente a educação, um domínio da cultura entre outros, é condição da permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa." (p.23).

Brandão (2012) argumenta que a produção do saber popular ocorre de maneira contrária ao que muitos imaginam como verdadeiro. Não houve inicialmente um conhecimento científico, tecnológico, artístico ou religioso "erudito", que posteriormente se tornou um conhecimento simplificado entre escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos. A Educação Popular, conforme compreendida de maneira geral, está ligada a algo que vem do povo, para o povo, e que visa atender suas necessidades.

Na obra "Pedagogia do Oprimido", Freire (2016) entende a Educação Popular como um processo voltado para uma comunidade específica, cujos membros são considerados oprimidos, ou seja, aqueles que vivem sem condições básicas para exercer sua cidadania plenamente. Freire propõe uma crítica à educação bancária, que é centrada na transmissão de conhecimentos de forma unilateral.

Nesse contexto, Brandão (2013) observa que os educadores frequentemente fragmentam a educação, tratando separadamente o ensino fundamental, médio, superior e a educação de jovens e adultos, em vez de abordá-la de maneira integrada.

Freire define o educador como alguém que possui saberes específicos, distintos dos saberes dos alunos. No entanto, essa diferença não implica que os saberes do educador sejam superiores ou mais valiosos que os dos educandos, mas simplesmente diferentes. Freire enfatiza que a relação entre educador e alunos deve ser dialógica e não hierárquica.

Ele destaca que, apesar de existirem diferenças entre eles, o educador não deve permitir que essas diferenças se tornem antagônicas. Para Freire, a igualdade absoluta entre educador e educandos é impossível e não é o objetivo da educação dialógica. Ele argumenta que, se as diferenças se tornam antagônicas, isso ocorre porque o educador adotou uma postura autoritária, ao invés de democrática e libertadora.

A Educação Popular não segue um currículo fixo, mas parte dos conhecimentos de cada indivíduo. Ela se manifesta em todas as situações em que as pessoas, a partir da reflexão sobre práticas de movimentos sociais e populares, atuam criticamente na sociedade (Brandão, 2013). Caracteriza-se por ser um esforço coletivo que valoriza os saberes individuais ao mesmo tempo que os integra com saberes científicos, promovendo uma educação comprometida e participativa orientada para a realização dos direitos do povo.

Brandão (2013) destaca a importância fundamental do educador como facilitador do processo de transformação do sujeito popular em agente político, crucial para o processo de emancipação. Ele argumenta que a visão ocidental dominante sobre o modelo e a forma de educação, transmitida por professores em escolas, não é a única possível, pois a educação existe em diversas sociedades, onde é transmitido o saber necessário para preservar costumes e tradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgem como espaços cruciais para potencializar a participação política na educação emancipatória, constituindo-se como plataformas dinâmicas onde se discutem e se elaboram políticas educacionais voltadas para públicos historicamente marginalizados. Esses fóruns não são meramente locais de discussão, mas sim arenas de resistência e luta por uma educação que respeite e valorize as diversidades, promovendo inclusão social e possibilitando o exercício pleno da cidadania.

No contexto brasileiro, os fóruns de EJA têm desempenhado um papel fundamental na construção de uma educação mais inclusiva e democrática. Eles permitem a articulação entre diferentes atores sociais, como educadores, estudantes, movimentos sociais, gestores públicos e comunidades, criando um ambiente propício para o debate de políticas públicas que visem à melhoria da qualidade educacional e à ampliação do acesso à educação básica e continuada para jovens e adultos.

A participação política nos fóruns de EJA não se restringe apenas à formulação de propostas e diretrizes educacionais, mas também à promoção de uma cultura participativa e de diálogo, essencial para o fortalecimento da democracia e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Através desses espaços, os sujeitos envolvidos têm a oportunidade de problematizar as desigualdades

educacionais, denunciar as injustiças sociais e propor ações concretas para enfrentar esses desafios.

Além disso, os fóruns de EJA são cruciais para a valorização dos saberes populares e para a construção de currículos mais contextualizados e pertinentes às realidades locais. Eles proporcionam um ambiente onde os conhecimentos prévios dos educandos são reconhecidos e integrados ao processo educativo, contribuindo para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

É importante destacar que, apesar dos avanços alcançados, os fóruns de EJA enfrentam desafios significativos, como a falta de recursos financeiros adequados, a precarização das condições de trabalho dos educadores, a resistência de setores conservadores e a necessidade de ampliar o alcance e a efetividade das políticas educacionais voltadas para jovens e adultos. Superar esses desafios requer um compromisso contínuo com a mobilização social, a formação crítica dos sujeitos envolvidos e a construção de alianças estratégicas entre os diferentes atores interessados na promoção de uma educação emancipatória.

Portanto, os fóruns de EJA representam não apenas um espaço de articulação política, mas também um campo de esperança e de construção coletiva de um futuro mais justo e igualitário, onde a educação se constitui como um direito humano fundamental e um instrumento de transformação social. Através do fortalecimento desses espaços, é possível avançar na construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e comprometida com a emancipação de todos os seus cidadãos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. **Escola: uma instituição social complexa e plural**. São Paulo: Editora Viena, 2007.
- AMORIM A., Dantas T.R., Aquino M.S. **Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural** – Salvador: EDUFBA, 2017.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Diálogos na educação de jovens e adultos. SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.).

Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 57^a reimpressão, 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989^a.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro, Reflexão**. Instrumentos Metodológicos. Espaço Pedagógico, São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo R. N. **Pedagogia do oprimido**. 60^a ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.4, n.1, p53-77, dez 2002.

ZITKOSKI, Jaime José. **Educação popular e movimentos sociais na América Latina: o desafio da participação cidadã**. *Educação*, v.42, n.1, p.73-84, jan./abr. Santa Maria, 2017.

Capítulo 10

ASPECTOS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



DOI: 10.5281/zenodo.14789865

Lion Granier Alves

Licenciado em História e Filosofia. Mestre em Ciências da Educação. E-mail:

liongranieralves@gmail.com

Sérgio Rodrigues de Souza

Licenciado em Pedagogia, Filosofia e Sociologia. Pós-Doutor em Psicologia Social.

Consultor Científico. E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com

“[...] Não há uma África, não há um homem africano, não há uma tradição africana válida para todas as regiões e todas as etnias. Claro, existem grandes constantes (a presença do sagrado em todas as coisas, a relação entre os mundos visível e invisível e entre os vivos e os mortos, o sentido comunitário, o respeito religioso pela mãe etc.); mas, também há numerosas diferenças: deuses, símbolos sagrados, proibições religiosas e costumes sociais delas resultantes variam de uma região a outra, de uma etnia a outra; às vezes, de aldeia para aldeia” (BÂ, 2003, p. 14).

RESUMO

Este trabalho aborda a questão relacionada a aspectos de formação da identidade quilombola no currículo da educação básica. Sua relevância científica encontra-se no fato de discutir, cientificamente, a necessidade de uma aproximação ao conhecimento empírico da matriz africana que orienta esta situação e aprofundar o entendimento das leis elaboradas no Brasil com vistas a resolver esta problemática sociológica. Sua relevância social está em esclarecer à população, em geral, sobre as origens do pensamento filogenético que direciona a vida e a existência sob raízes africanas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental, fundamentada na leitura e interpretação do pensamento de autores que se debruçaram a esclarecer a temática. Tem como objetivo geral compreender a discussão teórica sobre o ensino e a aprendizagem acerca da temática quilombola e como isto atravessa o currículo escolar formal. Pensar em propostas metodológicas que culminem num repensar do currículo escolar vigente, se torna um grande e permanente desafio. Desafio este que, uma vez superado, subsidiaria a materialização de uma Educação Básica e de uma saber menos excludente, capazes de fomentar processos de ensino e aprendizagem pautados no respeito ao outro e ao seu conhecimento, e na condição dialética de

trocas simbólicas de saberes e experiências, elementos considerados basilares para uma educação verdadeiramente formadora da integralidade humana. O Estado Brasileiro, muito mais que elaborar diretrizes sobre algo que não está definido tecnicamente, sem nenhum princípio didático e/ou pedagógico, deveria proporcionar pesquisas de caráter empírico, histórico, que expliquem as relações históricas de identidade que formaram a cultura brasileira, chegando ao racismo e outras vertentes de expropriação dos afrodescendentes de sua condição de dignidade humana.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Identidade Quilombola. Educação das relações étnico-raciais. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This paper addresses the issue related to aspects of the formation of the quilombola identity in the basic education curriculum. Its scientific relevance lies in the fact that it discusses, scientifically, the need for an approach to empirical knowledge of the African matrix that guides this situation and deepens the understanding of the laws developed in Brazil with a view to resolving this sociological problem. Its social relevance lies in clarifying to the general population about the origins of the phylogenetic thought that directs life and existence under African roots. It is a bibliographic and documentary research, based on the reading and interpretation of the thoughts of authors who have focused on clarifying the theme. Its general objective is to understand the theoretical discussion on teaching and learning about the quilombola theme and how this permeates the formal school curriculum. Thinking of methodological proposals that culminate in a rethinking of the current school curriculum becomes a great and permanent challenge. This challenge, once overcome, would support the implementation of a Basic Education and a less exclusionary knowledge, capable of fostering teaching and learning processes based on respect for others and their knowledge, and on the dialectical condition of symbolic exchanges of knowledge and experiences, elements considered fundamental for an education that truly forms human integrality. The Brazilian State, much more than developing guidelines on something that is not technically defined, without any didactic and/or pedagogical principle, should provide empirical, historical research that explains the historical relations of identity that formed Brazilian culture, reaching racism and other aspects of expropriation of Afro-descendants of their condition of human dignity.

Keywords: Quilombola Education. Quilombola Identity. Education of ethnic-racial relations. Law 10.639/2003.

A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A Educação quilombola vem sendo tratada como pauta relevante nos principais congressos de educação do Brasil, o que sinaliza um importante avanço dentro dos preceitos legais para esta modalidade de ensino em processo de construção de sua identidade no atual cenário educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que tal ação representa um paradoxo, porque se existe tanto empenho é porque ainda vem sendo percebida e tratada como um assunto marginal.

Um dos principais debates trazidos ao centro das discussões tem feito referência à questão que envolve a necessidade de elaboração de uma modalidade de ensino específico e diferenciado para este grupo de indivíduos, conforme já está preconizado e estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, editada em 2013, que garante em legislação específica, particularidades a serem consideradas para a elaboração e execução da educação quilombola.

No entanto, ao se pensar uma forma diferenciada de executar o currículo para m grupo em particular, pode-se criar um tipo de exclusão moderna, em que, quando este indivíduo educado e construído nesta comunidade, de forma isolada, inclusive quanto ao conhecimento, quando se pretenda ampliar seus horizontes, em meio à sociedade formal, termine isolado da mesma por causa de seu conhecimento e, na mesma intensidade, pela sua falta de conhecimento.

A Lei nº 11.645 de 2008, estabelece a obrigatoriedade de todas as escolas públicas e privadas do país incluírem em seus respectivos currículos educacionais, a Cultura e a História Afro-brasileira, ao longo de todo o processo educativo da Educação Básica, visando à formação epistemológica e sociológica dos estudantes (Brasil, 2008). A justificativa que norteia esse trabalho trata-se de que no norte do Estado do Espírito Santo há um considerável número de escolas quilombolas, vinculadas à esfera municipal de ensino e os estudantes destas escolas, ao ingressarem na etapa final da Educação Básica (Ensino Médio) são matriculados em escolas do meio urbano da rede pública estadual de ensino, que encontram dificuldades pontuais em reconhecer os saberes tradicionais a que estes estudantes estão acostumados em seus respectivos espaços de vivência, onde a cultura e a tradição são transmitidas oralmente, de geração em geração.

A partir deste cenário educacional, este projeto de pesquisa pretende contribuir com estudos, produções teóricas e práticas que fomentem a ampliação no conhecimento e combate a estas incoerências didáticas e falta de visibilidade das questões relacionadas aos fazeres/saberes quilombolas, em especial da importância de incorporá-los aos processos regulares de ensino e aprendizagem e aos currículos escolares gerais para a Educação Básica.

A elaboração, no ano de 2013, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes,

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2013, p. 74).

Este documento traz uma discussão que não esclarece como será aplicada a formação efetiva aos indivíduos pertencentes ao espaço quilombola, dado que por ser o Brasil, caracterizado pelo regime federativo, as normas e parâmetros curriculares são direcionados a todos sem distinção, fundamentados sobre um eixo norteador comum a todos os estudantes e as peculiaridades pertinentes a cada grupo, ser tratado nos equivalentes de atividades diversificadas.

De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico- racial do grupo.
- c) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação.
- d) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- e) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- f) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAF, 2010, p. 427).

Este é um risco preponderante que a educação moderna corre, porque o que se preconiza em um processo de formação educacional é que os docentes saibam construir mecanismos didáticos que possibilitem trocas simbólicas entre as partes. Não se desmerece a atuação de professores da própria comunidade, mas há que cuidar para não se criar uma estrutura cada vez mais fechada sobre si mesma e que termine por não contemplar uma formação ampla ao estudante.

Em relação ao documento supracitado, ressalta-se que a legislação para essa

modalidade de ensino, em processo de construção de sua identidade no país, mostra-se avançada. O desafio contemporâneo tem sido o distanciamento entre o preceito legal, com a realidade do currículo em ação da sala de aula.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais [*singulares*], porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa ancestral e econômica.

Mesmo com essa determinação legal, é perceptível que poucos profissionais se sintam preparados para abordarem em suas aulas, temáticas respectivas sobre o tema específico que possam contribuir para o processo de desmarginalização dos povos quilombolas. Estes professores, em sua maioria, se quer obtiveram durante a formação inicial elementos que subsidiasssem tal atuação, fato bastante contraditório ao que determina a lei e que se conjuga como um direito garantido, considerando que estes povos têm importância singular no âmbito da história tradicional do Brasil.

Nessa perspectiva, pensar em propostas metodológicas que culminem num repensar do currículo escolar vigente, se torna um grande e permanente desafio. Desafio este que, uma vez superado, subsidiaria a materialização de uma Educação Básica e de uma saber menos excludente, capazes de fomentar processos de ensino e aprendizagem pautados no respeito ao outro e ao seu conhecimento, e na condição dialética de trocas simbólicas de saberes e experiências, elementos considerados basilares para uma educação verdadeiramente formadora da integralidade humana.

As comunidades quilombolas possuem sua história particular e a necessidade de considerar o conceito de quilombo e suas ressemantizações para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

O Processo de aquilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Trata-se, portanto, de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Os quilombos, todavia, não se perderam no

passado, porque restou toda uma construção patrimonial material, que auxilia na interpretação e dedução de sua história e de seus membros.

Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existente nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos têm sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.

A concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político do quilombo. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana.

A Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, avançou ao aprovar o art. 68, que trata do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988, p. 50).

Esse reconhecimento legal suscitou amplos debates e discussões sobre quem seriam *remanescentes de quilombos* e como deveriam ser tituladas suas terras. Tais resistências, por parte do Estado, demonstra o seu não interesse em resolver uma questão que se arrasta desde muito tempo, sendo judicializada sempre de maneira que prejudica aqueles que mais necessitam do capital para uso, que no caso dos indivíduos querelantes é a terra para sua sobrevivência.

Exigir que os remanescentes de quilombolas demonstrem, através de documentos oficiais, que são herdeiros legítimos dos pedaços aonde residem é um eufemismo, para não dizer piada sem graça, uma vez que estes espaços eram, para todos os efeitos, locais escondidos, espaços de sobrevivência à sombra da existência, pelo medo de perseguição e ataques das forças imperiais. Em muitos quilombos, a notícia do fim do regime escravagista chegou muitos anos depois, senão décadas depois de oficializada pela Princesa Regente, em 1888.

Na perspectiva teórica e política de Silva (2014), a contemporaneidade das comunidades quilombolas, situa-as como celeiros de uma tradição cultural de

valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a *quilombos contemporâneos*.

Essas análises enfatizam a identidade das comunidades quilombolas definida pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada em um processo histórico de valor. Aspectos que se mostram relevantes quando se pensa e se discute, academicamente, um conjunto de diretrizes curriculares específicas para a Educação Escolar Quilombola. E tais prerrogativas educacionais contribuem para o crescimento do respeito a estas culturas que, por décadas, foram tratadas de modo marginal pela política brasileira, em todos os seus sentidos.

Trata-se de um processo de reconhecimento da relevância da cultura dos povos quilombolas e que, através dela se pode traçar um perfil sobre como era os costumes e tradições dos povos africanos em seu continente de origem. Tal condição se mostra um achado epistemológico e que, sem o devido cuidado, tende a tornar-se muito diluído em meio à vivência e o contato com outra dimensão do pensamento social.

O sistema educacional brasileiro, com seu processo federalista, onde o ensino é tratado de forma singular para todos os estados, acaba deixando pouco espaço para estudos sistemáticos e tratamento das diversidades, particularidades e singularidades de cada região e etnias.

Tudo isto conduz a uma nova visão sobre o ensino que, para ser aplicada a estes grupos e comunidades específicas, necessita de estudos e conhecimentos sobre os aspectos e valores de cada uma delas. Se trata de uma aquisição antropológica de inefável valor histórico, auxiliando na compreensão da trajetória de luta e superação dos povos que aqui chegaram oriundos do Continente Africano, trazendo consigo toda uma bagagem axiológica que, devido ao modelo de controle social sobre eles imposto, muito disto foi sendo esquecido; mas, que resiste nas lendas, nas histórias, nos contos, na literatura e nos relatos dos costumes e nas tradições.

A estas dimensões, as comunidades quilombolas e o movimento quilombola acrescentam-se a consciência política construída nas lutas pelos territórios que habitam, nas quais constroem e ressignificam suas identidades. Para S. Hall (2013), um dos processos contemporâneos do currículo escolar é que a cultura ocupa a sua

centralidade e, na proposição deste autor, cabe à escola descolonizar os saberes da cultura hegemônica e reconhecer o saber tradicional produzidos por povos de diferentes etnias e culturas.

Ao fazer isto ela expõe o que se tem mais de profundo em cada comunidade, em particular, demonstrando os limites e as potencialidades de cada uma delas em direção ao conhecimento de fórmulas, há muito em desuso, por causa da ausência de mecanismos legais e epistêmicos que fomentem a sua expressão.

De acordo com Silva, na obra *Documentos de identidade*, os saberes dos povos e indivíduos quilombolas são reconhecidos e validados pelo currículo escolar (1999) e Freire acrescenta, com propriedade, que existem vários tipos de saberes, onde cada cultura produz seus saberes socioculturais (FREIRE, 2011) e, no caso dos quilombolas, os mesmos produziram ao longo de sua trajetória seus saberes tradicionais sobre alicerçado na cultura africana e indígena; porém, a escola tem produzido e reproduzido um ensino para os alunos quilombolas que vem contribuindo, significativamente, para a perda gradativa de suas identidade étnicas e culturais, territorialidade e sentimento de pertencimento.

O resgate histórico e todo o seu conjunto de valores indicam para a formação de uma nova mentalidade nos termos do que se aprende e o que se ensina nas escolas. Mesmo que o conhecimento técnico voltado para atender às necessidades de elaboração do currículo oficial seja o elemento que impede uma maior abrangência de estudos regulares sobre os povos quilombolas nas salas de aula regulares, não se pode perder o *leitmotiv* que conduz a esta possibilidade de se ter uma educação muito mais abrangente e com um grau de conhecimento mais elevado.

Nesse ínterim, em particular no que tange ao Brasil, é cada vez mais evidente a emergência e a importância de se inserir nos currículos de educação básica os conhecimentos das etnias quilombolas que compõem uma parte essencial da estrutura histórica de constituição desse país.

Os conhecimentos tidos como populares, habitualmente em ambientes escolares, são tratados como inferiores em consideração na elaboração dos currículos da Educação Básica. Para uma possível mudança, é preciso superar a perspectiva de supremacia dada a determinados conhecimentos em detrimento de outros nos currículos atuais, reconhecendo e valorizando a diversidade de saberes e fazeres que as culturas quilombolas, por exemplo, possuem e ainda praticam como essência de suas existências históricas, sociais e epistemológicas.

Nesse sentido, as reflexões apontadas até aqui alimentam questões que, merecem atenção e estudos mais aprofundados, apresentando como situação-problema: Quais estratégias, pedagógicas e metodológicas, podem fomentar a inserção efetiva de conhecimentos da cultura quilombola nos currículos de humanidades da Educação Básica?

A discussão, aqui apresentada, está centrada em reflexões e produção de conhecimentos acerca do que se entende por currículo, por humanidades, pela importância de se conhecer, através do estudo sistemático da cultura, os saberes e fazeres da comunidade quilombola pesquisada e, incorporar esses saberes/fazeres nas práticas pedagógicas e curriculares.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A IDENTIDADE DO ALUNO NEGRO NO BRASIL SOB O FUNDAMENTO DA LEI 10.639/2003

A Lei nº 10.639 de 2013, determina a obrigatoriedade de todas as instituições públicas e privadas de ensino do Brasil a inclusão no currículo de temáticas sobre a Cultura e a História Afrobrasileira, em todo o processo educativo da Educação Básica. Nesse sentido, o texto versará sobre reflexões propedêuticas do cumprimento local da lei citada. Nessa perspectiva, propõe-se em linhas gerais analisar a construção crítica-reflexiva do aluno no espaço escolar para identificar os conflitos étnico-culturais, visando à desconstrução hegemônica da ideologia branca no espaço escolar.

Para justificar a sanção da referida lei tiveram que fazer uso de um recurso retórico, a destacar a inserção do preceito de hegemonia branca no currículo escolar, o que soa ridículo, dado que a história do Brasil, como nação independente, como povo e como república perpassa por uma construção histórica complexa, marcada pela composição étnica de três povos distintos, destacando-se, como tema deste livro, os negros oriundos do Continente Africano, que para cá vieram forçados por uma situação que fugia aos seus domínios.

A história do País, se não discutida sob este viés gnosiológico, não pode nem ao menos ser considerada como tal, porque uma vez inseridos na colônia portuguesa, todo um conjunto de fatores culturais foram sendo inseridos na mesma, sem que os esforços de todos os lados pudessem impedir seu avanço e o resultado foi o que se deu... um povo com uma história singular.

Não se trata de auferir um lugar de honra aos negros na história do Brasil; trata-se, tão somente, de usar a lógica para compreender como foi possível fazer de um país tão grande e com tamanha diversidade uma nação que, sob critérios legítimos, fala uma única língua, com sotaques regionais e suas variantes. No entanto, a *verdadeira história* que pretendem contar sobre os africanos e afrodescendentes é aquela que imiscui todas as atrocidades cometidas por mulheres e homens brancos contra o povo africano e seus descendentes em solo tupiniquim, ou seja, é mais um ato de trapaça contra os fatos, não uma explanação dos mesmos.

Segundo as decisões expostas na designação do CNE/CP 06/2002, assim como a normatização das modificações propostas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir da Lei 10639/2003, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica torna-se obrigatório. Nesse sentido, busca-se o cumprimento da Constituição Federal/88, no que diz respeito aos Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, assim como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece que todos devem ser tratados com igualdade de condições de vida, cidadania e de acesso às histórias e culturas que fazem parte da nação brasileira (BRASIL, 2013).

A elaboração das leis citadas, fundamentam-se nos direitos fundamentais da existência humana. Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Afrobrasileira e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propôs diretrizes para essa modalidade de ensino em todo território nacional. As leis citadas são encaminhadas “às mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino” (Brasil, 2013, p. 479).

O objetivo, com tal proposta, é criar um documento orgânico, adequado a cada campo de pensamento político-social, considerando as dimensões que possui o país e a sua diversidade cultural. Pela primeira vez, pensou-se uma decisão descentralizada quanto à abrangência de análise e tratamento de um tema complexo e que, historicamente, criou-se zonas de interferência que se apresentam mais ou menos impactantes sobre o assunto no pensamento do país como nação.

A escravidão que se deu sobre os africanos que para cá foram trazidos, ainda é um capítulo obscuro na historiografia da nação brasileira, a começar que, quem

escreveu sobre ela, em seus primórdios, denunciando as *péssimas* condições de vida dos indivíduos escravizados foram europeus que para cá vinham e se aterrorizavam com as cenas exaltadas que viam e que eram projetadas com a intenção de coibir o comportamento excessivo que algum outro escravo tivesse em mente.

O Brasil não foi ocupado em sua totalidade territorial, em seu início, como capitâncias hereditárias e, muito menos, nos tempos do Brasil-Colônia. Assim que, muitas regiões se formaram e foram desbravadas, sendo povoadas já muito tempo depois da abolição oficial da escravatura o que as fez tomar conhecimento de tais questões quando se cria um currículo único de ensino de História.

Não é generalizando um problema para uma nação e depois o classificando como estrutural, ou seja, está inserido na cultura de todo o povo, como se fosse uma herança filogenética e que ninguém poderia se safar de sentir tal coisa e expressá-la; lógico que, isto somente faz referência àqueles que não estão marcados pelo estigma condicionado pela sociedade. Com isto, o que se percebe é nada mais que um jogo político mesquinho onde, a única intenção sincera é a de criar uma conjuntura de divisões, colocando a sociedade em constante conflito, combatendo, nada mais que um moinho de vento.

Por este motivo que o documento supracitado buscou criar um caminho pedagógico em que a construção final do mesmo, ou seja, sua aplicação às situações em si ficam a cargo das entidades de ensino superior, que irão tratar do caso de maneira orgânica. Isto resolve o problema? É evidente que não; mas, lança um pouco de luz sobre os contextos e como se comportam em cada região. Assim que, este documento tem como diretriz o esclarecimento e propor o fim das divergências por intermédio da experiência, tomando o princípio do conhecimento como fio condutor das ações:

- a) Este princípio deve conduzir: à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos.
- b) À compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história.
- c) Ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados.
- d) À desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados

pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e broncos.

e) À busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas; ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns; visando a uma sociedade justa (Brasil, 2013, p. 479).

Em relação ao documento citado, ressalta-se que a legislação para essa modalidade busca a construção da identidade do país, em que a mesma mostra-se avançada. O desafio contemporâneo tem sido o importante distanciamento entre o preceito legal, com a realidade do currículo em ação da sala de aula. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e, complementando a questão, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque, são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa ancestral e econômica.

CONSIDERAÇÕES PROPEDÊUTICAS ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO NEGRO NO BRASIL

Tratar de um assunto complexo e que se tornou delicado, como o que se refere à identidade negra no Brasil, carece que, antes de introduzir o tema, se faça uma discussão sobre o que será abordado e de que forma o pensamento acerca da situação será desenvolvido ao longo do texto. Isto se faz necessário para que o leitor compreenda que, o que se discute são mecanismos de interpretação social da formação de uma identidade negra e que, isto se refere a uma questão política ampla e profunda, estando muito acima de discussões medíocres quanto a acesso a isto ou aquilo, quase que imposto de forma violenta a estas pessoas, o que os distancia da possibilidade de conquistas através de seus méritos pessoais, uma vez que isto acaba

sendo sequestrado pelo discurso político demagógico. De acordo Munanga (2010), a construção de identidade das populações negras, descolonizadas pressupõe o resgate de uma cultura negada e falsificada em prol de interesses europeus desde a colonização e pela implantação dos modelos científicos do século XIX.

O autor cria uma confusão muito grande de temas e questões as quais se faz necessário esclarecer cada ponto, em particular. O africano trazido para terras brasileiras, mesmo contra sua vontade continuou sendo um nativo do continente africano, com sua língua, costumes e toda a carga hereditária filogenética que possuía. A situação começa a mudar quando as crianças começam a nascer, em que já não eram mais africanas; eram descendentes destes e, por direito nacional, eram brasileiros e, não detinham qualquer direito pátrio, por causa de legislações absurdas, que mantinham em castas fechadas, cada componente.

Quando o autor aborda a questão de cultura negada e falsificada, é claro em sua exposição, no primeiro instante; porém, na sequência comete um erro crasso, em que é impossível a alguém adulterar uma cultura, a não ser que convenha, tanto a quem conta quanto a quem ouve sobre a mesma. Pode-se dar inúmeras interpretações equivocadas sobre a mesma; no entanto, ao se buscar os fundamentos da cultura sobre a qual tanto se debruça a difamar, será possível encontrar os textos, os *Mythos* que a compõem, a historiografia, os aspectos sociais, antropológicos e religiosos que a tornam uma cultura.

Até o século XIX, os europeus se valeram do poder da religião para explorar outros povos, em especial os africanos, por uma diversidade de motivos. Quando a Biologia, fundamentada em um tipo de conhecimento que não dependia mais da revelação começa a explicar determinados fenômenos, tornando possível a elaboração do conceito de raça, todo o interesse da elite política se transfere para ela, porque estavam diante de um tema que, jamais, poderia ser derrubado pela simples convenção de um único homem dotado de poder divino. O conhecimento revelado por Deus começava a perder espaço para o conhecimento que podia ser atingido por intermédio da experiência, disponível a qualquer um.

O passo seguinte seria o de criar escolas e inserir todo este processo de ensino nos currículos, em que os estudantes teriam condições de acesso a provas irrefutáveis sobre os conceitos aprendidos. Uma mudança sem precedentes se abatia sobre a existência humana e que, de aí por diante, não mais permitiria discussões em contrário; ou seja, a autoridade sacerdotal fora transferida para o biólogo que, a partir

daquele momento em diante falaria em nome de outro poder incontestável: a verdade científica.

Isto conduziu à produção de ideias nefastas, tão ou mais perigosas que as primeiras, com a diferença de que esta nova filosofia funcionava como uma máscara para encobrir e, ainda para justificar o preconceito contra os negros. Testes padronizados e levados a efeito em diferentes regiões do planeta e diversas culturas chegavam a resultados muito semelhantes, sem que se colocassem em questionamento as condições sociais a que estavam submetidos estes indivíduos.

De acordo com Osório, “o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado” (*Apud* Munanga, 2004).

É bastante problemático colocar apenas o *aluno negro* no centro de uma discussão em que o impacto se revela sobre todos os envolvidos, porque a questão é a existência de um professor despreparado para o ofício que ocupa e para uma profissão que exige conhecimento elevado sobre temas complexos. A começar que questões raciais não têm nada a ver com diversidade e, ao se pensar sob este prisma já revela que existe algo que se encontra fora do plano ordinário, a destacar políticas públicas que preservem e possibilitem a dignidade humana.

Em um país democrático, ao se falar em diversidade, a primeira falênciam que se percebe é no âmbito da compreensão do que seja democracia e direito subjetivo, em que a primeira presume condições de igualdade e não de equidade e, o segundo faz referência ao direito natural prescrito e observado nas leis de cada nação e, o não cumprimento dos mesmos, não implica em discussões acaloradas e sim, objeto de jurisprudência legítima.

O ensino crítico nos espaços educativos é fundamental para o desvelamento social, propondo práticas pedagógicas que situem o aluno no seu tempo e nos conflitos existentes, a saber, a tentativa da desconstrução da identidade nacional a partir da super valorização da cultura europeia branca. Nesse sentido, é necessário encarar as dificuldades provenientes dos conflitos étnico-raciais no espaço formal e não-formal de ensino. Sendo assim, a educação, carece de princípios éticos que orientem a prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula (GOMES, 2001).

O problema é que, quando a própria escola, que obedece aos ditames da sociedade cede, por completo, aos delírios de grupos identitários, acaba por criar mais problemas que soluções, porque leva para dentro de suas paredes, um tipo de debate que não pode ser realizado sob intensa paixão e devaneios, criando dois grupos antagônicos: um que espera reparo moral por algo que não pode ser reparado de maneira ideológica e, mais, a sua reparação implica nas melhorias de condições sociais como um todo, beneficiando a todos os indivíduos, indistintamente; e, outro grupo que vê tais exigências como absurdas e infundadas.

Está criado o campo perfeito para conflitos armados, tanto ideologicamente quanto belicamente, porque ambos os grupos estão certos e, partindo disto, surge a questão: onde está a crítica neste tipo de ensino? A resposta é: não está em lugar algum, porque o Estado de Direito não prevê a supremacia de um grupo sobre o outro; o Estado de Bem-Estar Social prevê auxílio a quem necessite e a educação prevê uma formação ampla, em que os problemas são discutidos com vistas a encontrar soluções, não culpados para os problemas.

Se os professores tivessem uma formação mínima em ciência política saberiam que, a discussão sobre raça é inócua; porque o problema central encontra-se na ausência do Estado como promotor de políticas públicas efetivas e executor destas mesmas, de modo eficiente. No Estado Brasileiro, as leis existem para servir de palanque demagógico, não como forma de melhorar a vida dos cidadãos.

Intrínseco ao ensino crítico, a um âmbito diversificado de reflexões e discussões, cujo objetivo primordial está à ocupação com os processos da leitura ominilateral da realidade social, sendo ela fundamentada essencialmente pelo pensamento crítico-reflexivo do ser humano. De acordo com essas premissas, propor tal objetividade exprime ir além das possibilidades de uma reflexão simplista, sem qualquer intervenção político-social, psicológica e moral na vida cotidiana do educando, que corriqueiramente lida com práticas racistas. Para Munanga (2004), o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

Nessa continuidade, o ensino crítico pressupõe a relação do aluno com o mundo (esfera ecológica, política e social) com base na relação dialética. A partir dessa relação ele compreenderá que a ominilateralidade ocorrerá com interpretação saudável dos desdobramentos históricos e com relações intersubjetivas que levem o aluno a apropriar-se da cultura negra, ao invés da branca.

Assim que, “todas as relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, contemplar, querer, agir, amar, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade assim como aqueles que, na sua forma imediata, são comuns a todos – encontram-se na sua atitude objetiva ou na atitude para o objeto como uma adoção deste último. A adoção da realidade humana e sua atitude para com o objeto constituem a manifestação da realidade humana” (Marx e Engels, 1986, p. 77).

A questão colocada é subjetiva demais, porque não se pode punir ninguém por escolher uma cultura em prol da outra, especialmente, se a que experimenta, todos os dias de sua vida, é a branca, a qual esconde todas as raízes histórias que a conformaram e que, não é pura. Nisto, a ignorância dos professores, aliado a sua má formação acadêmica e científica se mostram como um mal maior que a divulgação de teorias e fatos históricos enviesados.

Esta ideia de criar uma identidade, a fórceps, com raízes ancestrais que perderam sua força em meio ao convívio social e, não necessariamente, por imposição jurídica, como ocorreu em outras sociedades, faz com que estes indivíduos sejam excluídos da vida normal e alijados, postos à margem e, como forma de voltarem ao jogo político apelam para recursos judiciais, o que é estranho, porque a sociedade e suas condições morais são muito mais fortes que qualquer desejo individual.

A democracia presume direitos iguais e, ao mesmo tempo, presume obediência a regras impostas pela maioria, o que torna a sua compreensão algo estranho e difícil de ser assimilado pela razão simples. Ninguém está impedido de identificar-se com determinadas culturas; apenas, se exige que respeite as regras ditadas pela comunidade. Nisto, o direito a ser negro é um pensamento ridículo; já o direito a vestir-se como tal, em suas origens e em seu país natal é algo controverso; porque não se está na África.

Para S. Hall (2013), um dos processos contemporâneos do currículo escolar é que a cultura ocupa a sua centralidade e, na proposição deste autor, cabe a escola descolonizar os saberes da cultura hegemônica e reconhecer o saber tradicional produzidos por povos de diferentes etnias e culturas.

Esta é outra questão ridícula de se discutir, porque a escolha de assuntos, saberes e conhecimentos sobre e de determinadas culturas deve ser de livre escolha e arbítrio dos estudantes, sem ter que passar pelo aval de certificação e referendamento pelo professor ou pela escola. A esta cabe, através de seus docentes,

ensinar aos estudantes a ler, escrever e interpretar os conteúdos sistemáticos, teóricos e empíricos, que se esteja a sua disposição.

O currículo é um recorte e, mesmo que enviesado política e ideologicamente, há que se ter claro que os assuntos tratados em seu escopo fazem referência a experiências didáticas e, ainda que se interpretem o modelo atual como sendo uma exaltada negação de outras culturas que não seja a europeia, o debate sobre tal postura em sala de aula esvazia a atuação pedagógica de promover a aprendizagem autônoma.

O professor pode, através de sua práxis, proporcionar discussões mais amplas envolvendo as culturas que formaram a nação brasileira, trazendo problemas políticos que as marcam, tecendo comparações com o momento atual e com o momento histórico em que se deu os processos de colonização, escravidão, na tentativa de expandir o conhecimento empírico dos estudantes, retirando-os da condicionante de figuras que absorvem a dor de figuras históricas que se situam muito distante de suas realidades existenciais ontogenéticas e até mesmo, alimenta-se dúvidas, se todo este sentimento pode ser analisado sob o viés filogenético. Caso fosse, a política não teria tanto trabalho e esforço para incutir estas ideias de construção de identidade e de ódio ao passado recente, fazendo recortes que mais dificultam a formação da inteligência política social.

De acordo com Vygotsky (1982), o educando é compreendido como um agente transformador, que ao se relacionar com determinada cultura, a transforma e é transformado por ela. No ato de ensinar, o professor precisa situar o educando nos conflitos sociais que emanam das sociedades, estas que estão sempre em constante transformação cultural e ideológica.

É a partir do entendimento do jogo político e ideológico de uma sociedade que o estudante pode aproximar-se de uma compreensão sobre como esta é organizada. No entanto, não é mudando os fatos históricos, através de discursos e registros, enquanto nega as construções e ocorrências dos povos, sejam elas boas ou ruins, que se vai produzir o que se convencionou chamar de estudante crítico, porque, no máximo, ele será um tendencioso, sem saber que assim age; porque é, de fato, um autômato.

Muito se tem feito em nome da valorização da cultura afro e, parece que, para se consolidar o projeto, vale qualquer coisa, até destruir a capacidade autônoma de pensamento dos estudantes. O conhecimento amplo, profundo e discutido é a única

coisa que pode ampliar os horizontes de um indivíduo; negar a alguém o devido saber para que possa discutir e ter suas ideias expressas é falsidade ideológica grave contra uma nação.

Por mais que o Brasil tenha sido, por séculos, uma nação escravagista, foi ela, também, quem lutou para abolir esta condição de suas terras, e tal ato se deu através de seus políticos e governantes, sem derramamento de sangue e outras atitudes covardes e atrocidades bárbaras contra os ex-escravos. Se há registros de marginalização e alienação, isto se deve ao espectro político, sempre marcado por interesses escusos.

Para Vygotsky (1991), as relações sociais são historicamente produzidas com base nas práticas sociais contemporâneas ao aluno. A época e a cultura que o aluno está inserido revela a forma com que as pessoas de determinada sociedade, se situam uns em relação aos outros: o que refletem e comunicam; a maneira que se comportam e os desencadeamentos da apropriação dos sistemas de símbolos que lhe permitem dar significado aos objetos, às ações e ao mundo. A escola se situa neste intervalo em que pode determinar as formas de pensar e de ver o mundo e os indivíduos com olhos marcados pela inteligência ou pela ignorância ideológica que deseja ver tudo e todos refletidos à imagem que confecciona de tudo e de todos, a partir de seu desejo intrínseco esquizopático. Quanto mais distante de um fato histórico, maiores as possibilidades de interpretação dos seus significados políticos; mas, na atualidade, a sociologia que se aprende nas escolas não serve para isto, está a serviço particular da formação de uma casta de supostos pensadores cuja missão sacra é recuperar a honra perdida pelos ancestrais e que os descendentes da atualidade não possuem a menor condição de impor, a partir de suas identidades nacionais; assim, apelam para a memória dos mortos, reivindicando, em nome deles, benesses que possam usufruir no momento presente. Isto não pode ser interpretado como conquista política, porque uma vez atendido ao apelo, a obrigação se encerra e a geração seguinte fica à mercê de nova mendicância.

Como já afirmado, no Brasil, o que se falta é a efetiva aplicação das leis e o seu cumprimento legítimo, destacando que, na escola o ideário é que se aprenda como desenvolver a inteligência, através da experiência e não do grito ou do choro. Entender o mundo o faz ser melhor do ponto de vista político.

Segundo Arendt (1995), a humanidade confeccionou o mundo, no qual é formado por um conjunto de símbolos, elementos, instrumentos e instituições

penduráveis, destinadas a dar acesso àqueles que estejam continuamente relacionados entre si, sem que deixem de estar simultaneamente separados.

A autora apresenta uma questão delicada e que, parece não ser alvo de discussões acadêmicas e científicas no Brasil, que é a condição de que, toda sociedade necessita ter a sua liberdade para produzir conflitos de identidade; ou seja, para ser diferente em suas percepções, dado que, quando se tem uniformidade social, perde-se o maior dos bens que a humanidade conquistou a duras penas: a sua liberdade! No que se refere à questão da identidade, está aí outro problema histórico, porque todos desejam identificar-se com o mais forte, com o mais poderoso, com o mais belo aos seus olhos míopes. Destruir a hegemonia europeia é um desejo; mas, o que se tem para oferecer em seu lugar, como objeto de valor estético?

A cultura africana não foi apenas sonegada, por séculos, pelos europeus e o resto do mundo; ela foi, destruída de tal forma que, muito pouco pode ser resgatado, através de registros históricos, uma vez que suas bibliotecas foram incineradas e a própria África transformada em objeto de política ideológica, divulgando sempre uma imagem negativa do país e de seu povo. Há quem queira dizer que divulgar a realidade é uma forma de despertar a comoção e a luta pelos ideais; mas, o problema se situa que só são feitas divulgações de miséria, fome e morte, ressaltando sempre que a culpa por tudo isto é a colonização europeia; ou seja, não se revela, aí, o interesse em ajudar os africanos, antes, em demonizar uma atuação política execrável e que, deveria ser discutida, de modo científico, analisada sob o viés sociológico.

Para a Arendt (2005), a educação tem o ofício de conservar o mundo, pois ela apresenta aos educandos as estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que formam o universo no qual eles estão inseridos. Ensinar é propor um saber que intervém diretamente na realidade e prática social, nas relações e nos conflitos, na prática educativa e formação histórico-cultural do aluno.

A condição para a formação de um estudante que se entenda e se perceba como crítico só pode se dar através da experiência empírica e não através de leituras apressadas que expressam sua fúria com o sistema. Ao se falar em identidade afro, há que oferecer-lhes subsídios para que compreendam a história dos povos africanos desde seus primórdios até os dias em que foram colonizados e o que tudo isto provocou em suas estruturas sociais.

A escravidão representa um capítulo negro e execrável na história da humanidade e, para tristeza geral, a nação brasileira, sob o comando de Portugal,

manteve este sistema em suas terras e após sua independência, lutou como pode dar fim a isto. Como sói natural de acontecer no Brasil, a intenção e a ação, efetivamente, vieram de cima para baixo, enfrentando todo tipo de resistência contra a proposta.

No entanto, foi superado o desafio e uma lei que tornava livre todos os escravos no País foi aprovada pelo Senado e sancionada pelo regente, considerando que o Brasil, ainda era uma monarquia neste momento histórico. Muito mais que libertar os cativos, esta mesma lei colocava fim ao regime escravocrata na Nação, o que faria com que muitas leis surgissem, *a posteriori*, para garantir a legitimidade do espírito anti-escravagista entre os cidadãos.

O que está-se discutindo aqui não é sobre escravidão ou liberdade; é sobre o pensamento de aprender que uma nação tem história e esta mesma história se deu sob condições especialíssimas e que, com o avanço das interpretações humanas sobre a vida e a existência, o desenvolvimento técnico e científico muita coisa mudou, inclusive a forma de analisar e compreender as ações humanas pretéritas.

Com isto, tem-se que julgar o passado como se ele fosse um culpado execrável é uma forma de impedir que um presente seja trabalhado de forma grandiosa e um futuro se apresente com maior transparência e vontade de poder. O sofrimento pelo que se fez, em muitos casos, não resolve o que se tem feito contra indefesos e pode até funcionar como uma cortina de fumaça contra a inércia e a negação de ser descendente de indivíduos que tem tanta culpa de terem sido escravizados quanto uma pedra tem culpa de ser uma pedra (Nietzsche, 2007).

De acordo com Arendt (1995), o nascimento humano constitui-se como um novo início, diferenciando-se dessa forma, da manifestação de um ser que já está preparado para viver em sociedade, sendo assim, cabe ao docente, juntamente com os pais, preparar o educando para lidar com os conflitos sociais.

Um indivíduo somente será capaz de lidar com conflitos sociais, se for capaz de lidar com seus conflitos pessoais. Isto presume ter que adquirir inteligência e conhecimento, sabedoria e astúcia para compreender o que se pede no cotidiano, em especial, em relação aos assuntos políticos, que a maioria quer transformar em assunto de bravata e direitos a serem ofertados a fórceps.

Escravidão e identidade afro-brasileira são duas instâncias que não se coadunam como alguns desejam apresentar. Até mesmo porque os ideólogos associam o Brasil à escravidão e a identidade que tanto desejam associam-na à África, o país que foi invadido e seu povo tomado e despido de todos os direitos

humanos que se possa conhecer. Mas, será que tudo é tão simples como pretendem colocar?

Sabendo que sua ação transforma a realidade social, o aluno ao compreender a relação de ensino e realidade, será movido a promover transformações a partir das exigências econômicas, políticas e sociais. Sendo assim, a educação tem dois objetivos: de um lado, identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos, e, por outro lado, descobrir formas mais relevantes para atingir esse objetivo.

A identidade do *eu*, se constrói na sucessão de apropriações e experimentações do agente social com os bens culturais, que se inicia de acordo Jerônimo, “no nascimento e se estende até a morte, apresentando-se em todos os estágios da vida humana com o sentido de reconhecimento, estruturação, afetividade e sentimento da própria pessoa para consigo mesma” (Jerônimo, 2014, p. 120).

Nessa diversidade de significações, a tradução cultural e a valorização do ser humano é fundamental para a formação de uma sociedade que propõe fazer uso dos valores fundamentais à vida. Nesse ínterim, desvincular-se da lógica que reproduz a desumanização é essencial para a desalienação, sendo essa firmada em premissa que subjugam a cultura do outro a predominante, que tem por especificidades, segundo Karl Marx (2008), a produção de uma cultura de coisificação e banalização do ser humano.

Para além de saber ensinar, há que proporcionar aprendizagem e é aí que reside todo o desafio que atravessa o indivíduo, porque se a história e a cultura são corrompidas, todo o processo, também estará contaminado, resultando em uma aprendizagem medíocre e impotente diante dos desafios que a sociedade coloca.

Observa-se bem que Marx fala em coisificação do ser *humano*, não de um grupo em particular e, isto é muito importante de se analisar, com muita acurácia, considerando, acima de tudo, que a Constituição Federal Brasileira de 1988 fala em dignidade da pessoa humana, o que já esclarece que a ideia de identidade deve estar, antes de tudo, vinculada ao pertencimento a uma nação e, quando se resigna ao não-pertencimento a outra, há que se avaliar ao que está tentando se desvincular...

A compreensão deste desejo de identificação com a cultura e a nação africana em detrimento de identificação com a cultura e a nação brasileira esconde um desejo mais profundo de negação de um passado que não pode ser mudado; devendo ser

discutido formas políticas e sociológicas de mudanças de comportamento e bem-estar social.

De acordo com Candau:

Uma política [de caráter] assimilacionista vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados a valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc (Candau, 2012, p. 242).

Este é o mais próximo que se pode chegar de uma uniformização cultural de valores, o que é, extremamente, perigoso, porque em pouco tempo pode aparecer indivíduos tentando corrigir erros *históricos* através da pena, i.e., mudando a história, com a falácia de que se precisa corrigir fatos históricos distorcidos; enquanto sua atitude esconde uma ação perversa e temerária.

A análise técnica da história, a partir de uma hermenêutica clara e passível de discussão ampla é o caminho mais propenso a permitir a formação de uma consciência social, que não se traduz em modismos e muito menos em discursos demagógicos acalorados. Trata-se de mudança de comportamento, o que a sociedade brasileira vem apresentando já há muito tempo, sem que se perca em infortúnios e vazios ideológicos.

Esta coisa que convencionou chamar de educação tornou-se saturada de processos históricos e sociológicos em que, aos poucos vai-se destruindo a cultura sem oferecer qualquer oportunidade para a sua compreensão como tal; impõe-se-lhe um rótulo e de aí por diante, tudo é permitido a esta nova proposta de cultura; ou seja, substitui-se uma cultura tirânica por outra mais tirânica ainda, travestida de transparência e de amor.

Tais conflitos que emanam da sociedade, se compreendidos erroneamente impendem o desenvolvimento sócio-cultural dos alunos envolvidos, prejudicando a formação e inserção no mundo do adulto. As múltiplas representações que o aluno pode vir a ter com os bens culturais servem para a construção do seu mundo interior, identificando-se aqui a função social destes bens para a formação, estruturação e

consolidação de sua identidade personológica. De fato, essa emancipação modifica o ensino, permitindo ao aluno ter uma formação acadêmica fundamentada em uma metodologia que permita a ele aplicar essa aprendizagem em sua vida cotidiana, rompendo com um ensino que não se preocupa em conduzi-lo à emancipação humana.

CONCLUSÃO

O surgimento de leis que amparam e mesmo que fomentam a discussão sobre temáticas que, ao longo dos anos, foram postas à margem da educação formal proporcionam maiores propostas de entendimento do passado histórico que compõem as origens étnicas das diversas culturas que ajudam a formar o estofo humano cultural do Brasil, como uma nação.

O que se busca discutir, exaustivamente, é a compreensão da cultura de origem e isto somente se torna possível quando se tem o devido acesso a fontes confiáveis e, esta sendo uma dificuldade muito grande no Brasil, as escolas optam por enveredar pela seara do direito, da identidade étnico-cultural, sem apresentar bases elementares do pensamento afro, em suas raízes e matrizes, o que termina por gerar um discurso solto, sem uma direção adequada.

Em nenhum momento, está-se aqui, a defender que, para escrever sobre negros tenha que ser, obrigatoriamente negro, não fosse assim, o trabalho de Gilberto Freyre (1900-1987) e Fernando Henrique Cardoso, não poderiam ser tidos como clássicos internacionais sobre o assunto. O que se discute é a materialidade do que se explora como conteúdos didáticos a serem ofertados aos estudantes.

Muito mais que elaborar diretrizes sobre algo que não está definido tecnicamente, sem nenhum princípio didático e/ou pedagógico, é proporcionar pesquisas de caráter empírico, histórico, que expliquem as relações históricas de identidade que formaram a cultura brasileira, chegando ao racismo e outras vertentes de expropriação dos afrodescendentes de sua condição de dignidade humana, preceito este resguardado como uma cláusula pétrea na Constituição Federal de 1988.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. *A condição humana*. 7. Ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRASIL. *Lei n° 11.645 de 2008. A Cultura e a História Afro-brasileira e indígena*. Brasília, 2008.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, 2013.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012, 242.
- CONGRESSO NACIONAL AFROBRASILEIRO. CONAF, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabenguele (Org). *Superando o racismo na escola*. 3. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. Ed. Belo horizonte. Editora UFMG, 2013.
- JERÔNIMO, R. N. GONÇALVES, Teresinha Maria. Identidade e personificação do lugar na apropriação do espaço pelos nativos de Ibiraquera, SC. *Revista de Ciências Humanas*, v. 47, n. 1, p. 117-132, 2014, p. 120.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. Ed. São Paulo, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Sobre literatura e arte*. São Paulo: Global editora, 1986.
- MUNANGA, K. Para Entender o Negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Editora e Ação Educativa, 2004.
- MUNANGA, K. Mestiçagem como Símbolo de identidade brasileira. In: SANTOS, B. de S.; MENESSES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- NIETZSCHE, F. *Para além do bem e do mal*. São Paulo: Escala, 2007.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. São Paulo: Autêntica, 1999.
- SILVA, T. T. *O currículo com fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 3. Ed. Belo Horizonte, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas: problemas de psicología general*. Madrid: Gráficas Rogar. Fuenlabrada, 1982.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. Ed. São Paulo: Fontes, 1991.

Capítulo 11

DESAFIOS PARA IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL



DOI: 10.5281/zenodo.14789869

Ranilson Edilson da Silva

Doutorando em Ciências da Educação-FIC, prof.ranilsonuema@gmail.com

RESUMO

Quando se fala em Escola em Tempo Integral, é preciso alçar uma visão voltada ao desenvolvimento pleno do ser humano partindo, é claro, de sua integração com espaços, conteúdos e aprendizagens que se encontram dentro e fora da escola. A educação integral assume um papel fundamental para a superação das desigualdades sociais, sendo que auxilia na ampliação de horizontes bem como na inserção de crianças, jovens e adultos numa sociedade mais equitativa. Aliás, a qualidade da educação é estratégia de redução das disparidades socioeconômicas. Aliadas aos objetivos do referido, implementação da escola em tempo Integral buscara assegurar a formação para a cidadania por meio da ludicidade e do respeito às formas diversificadas de aprender. Importante frisar que esses instrumentos de transformação e complementação do trabalho desenvolvido, oportunizaram aos estudantes e professores momentos de aprimoramento do conhecimento adquirido nas diversas áreas do saber. Neste contexto, a Escola em Tempo Integral é uma concepção que comprehende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais, que são definidos em dois aspectos Educação Integral x Educação de Tempo Integral. É importante destacar que a escola em Tempo Intergral deve ser organizada em princípios da Educação Integral como: Centralidade do Estudante, como o próprio termo diz, o foco é no aluno. Com isso, todo projeto pedagógico deve ser construído e revisitado a partir das necessidades do aluno, isso significa que a proposta deve ser personalizada e que tenha, de fato, a participação dos alunos nessa construção de um processo de ensino-aprendizagem global; Aprendizagem permanente, princípio da aprendizagem permanente pressupõe que todas as dimensões do processo de ensino-aprendizagem estejam inseridas no currículo. Dessa forma, as dimensões desenvolvidas não é somente a intelectual, mas também a social, emocional, física e cultural, compondo assim um desenvolvimento integral; Perspectiva inclusiva A perspectiva inclusiva também está entre os princípios da educação integral. Portanto, as propostas pedagógicas das escola devem respeitar todas as diferenças, como as deficiências, a origem étnica e racial, religiosa, entre outros; E Gestão Democrática, pilar importante, que existe para garantir os interesses e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Escola em Tempo Integral. Educação Integral. Política educacional.

Introdução

A implantação de escolas em tempo integral tem sido uma das medidas adotadas por muitos sistemas educacionais ao redor do mundo com o intuito de promover uma educação mais completa e abrangente para os alunos. No entanto, a efetivação desse modelo enfrenta uma série de desafios, especialmente no que diz respeito ao papel dos professores nesse processo.

A escolha desse tema se justifica pela relevância crescente da educação em tempo integral como estratégia para promover uma educação de qualidade e enfrentar desafios sociais. Compreender os desafios de implantação de escolas em tempo integral nesse contexto é fundamental para identificar estratégias eficazes de apoio e capacitação, contribuindo assim para o sucesso da implementação desse modelo educacional.

Os desafios diante da implantação de escolas em tempo integral está ancorado em diversas teorias da educação e psicologia, que abordam temas como a gestão escolar, o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e as demandas socioemocionais dos alunos em um ambiente escolar ampliado.

A metodologia adotada nesta pesquisa será de cunho qualitativo, utilizando técnicas como entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de explorar em profundidade as percepções e experiências dos professores diante dos desafios da implantação de escolas em tempo integral.

Espera-se que os resultados deste estudo forneçam insights valiosos para gestores escolares, formuladores de políticas educacionais e profissionais da área, auxiliando no desenvolvimento de estratégias eficazes para apoiar os professores e promover o sucesso da implementação de escolas em tempo integral.

Desenvolvimento

A implantação de escolas em tempo integral tem se destacado como uma estratégia importante para promover uma educação mais abrangente e de qualidade, visando atender às demandas educacionais contemporâneas e sociais. No entanto, a efetivação desse modelo enfrenta diversos desafios, especialmente no que concerne ao papel e às experiências dos professores nesse processo.

Diante desse contexto, surge a necessidade de compreender e analisar os desafios enfrentados pelos professores no contexto da implantação de escolas em tempo integral em quatro escolas públicas da zona urbana. Esses desafios podem abranger uma variedade de aspectos, incluindo a adaptação curricular, a gestão do tempo, as demandas socioemocionais dos alunos, a colaboração entre os profissionais, entre outros.

A Escola em Tempo Integral é uma concepção que comprehende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

A Escola na Educação Integral

Essencialmente no que se refere à Escola, o currículo da Educação Integral pressupõe o acesso do estudante a todas as áreas do conhecimento de maneira articulada e permanente, rompendo com a fragmentação das disciplinas e dando sentido aos conteúdos a partir das questões, trajetórias, experiências e relações dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Em escola orientada por uma perspectiva integral de educação, sustenta altas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos ao mesmo tempo em que oferece instrumentos para que todos aprendam e se desenvolvam integralmente. Estas altas expectativas se sustentam na premissa de que todos os alunos são capazes de aprender. E, para isso, as estratégias devem ter clara intencionalidade pedagógica e compor um planejamento integrado que defina objetivos e metas de aprendizagem. Neste sentido, a distinção entre aulas e oficinas lúdicas – assim como a separação por períodos – perde o sentido. Todas as propostas devem compor o planejamento da escola e dos educadores.

Aprendizagem permanente e o Currículo Integrado

Para a educação integral é fundamental que a questão da multidimensionalidade dos sujeitos esteja contemplada em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, garantindo interações e estratégias que garantam

o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também social, emocional, físico e cultural. O desenvolvimento integral é, portanto, o elemento central da proposta formativa da Educação Integral.

Isso significa que na Educação Integral os conteúdos acadêmicos se articulam aos saberes dos alunos e comunidades, dialogam com diferentes linguagens e compõem experiências formativas que envolvem e integram o conhecimento do corpo, das emoções, das relações e códigos socioculturais.

Além disso, são também elementos curriculares na Educação Integral, as formas de gestão e organização da instituição (escola, organização social ou projeto), sua relação com o território, a rede de agentes envolvidos, as práticas pedagógicas, a formação de educadores e as estratégias de avaliação.

Educação Integral ao redor do mundo numa perspectiva libertadora

No âmbito legal, os pilares da proposta de Escola em tempo integral estão sustentados na visão de ser humano e de sociedade que emana do artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394 de 1996) e dos artigos 3º e 205 da Constituição Federal. A perspectiva de Educação Integral pressupõe uma concepção de Educação da própria natureza humana e, portanto, não é restritiva à questão do cognitivo, mas está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das demais potencialidades humanas, ou seja, considera a pessoa em sua multidimensionalidade – cognitiva, física, social, emocional, cultural e política – a partir da integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e diversificação das experiências e interações sociais. Essa concepção de educação integral pressupõe a conexão da escola com o território, visando ao reconhecimento, à valorização e à mobilização dos diferentes saberes e das práticas socioculturais vivenciadas no seu entorno. Para que a perspectiva da Educação Integral seja contemplada, o ETI convoca as redes para a extensão da jornada escolar com tempo igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais.

Os estudos de Gallo (2002) citados por Ferreira (2007) apontam que o conceito de educação integral surgiu no século XIX, fomentado pela ideia de emancipação humana, que propunha, por meio do socialismo em suas diversas correntes, o fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem. A sua origem esteve bem marcada no movimento operário, que surgiu com a Revolução Francesa, a partir de

quando os trabalhadores passaram a lutar para que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades e condições de educação para eles e para seus filhos.

Ghiraldelli Jr. (1990) destaca que embora, oficialmente assumida pelos marxistas, a concepção de educação integral surgiu e foi estruturada em sua prática pedagógica, por um anarquista com bases e objetivos libertários para a educação.

Segundo Gallo (2002), Robin, após assumir a direção do Orfanato Prévost em Cempuis, na França, no período de 1880 a 1894, desenvolveu uma experiência de educação integral, em virtude da qual novos conceitos foram construídos. Dentre eles, destaca-se que a educação integral é um processo de formação humana permanente, sem término, concebendo o homem em constante construção e reconstrução.

Na perspectiva libertadora, a educação integral propunha a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual numa verdadeira superação da dicotomia e sua realização prática no mundo da produção significava a superação da alienação, dando ao trabalhador a consciência da realização de seu trabalho.

Para Ferreira (2007), nessa trajetória, é possível perceber que, no desenvolvimento de uma educação integral, em uma concepção libertária, o processo educativo é parte de uma proposta maior de sociedade comprometida com os princípios humanitários e democráticos. Portanto, essa concepção libertadora tem como característica central o autoconhecimento. A conscientização de si e da realidade são elementos constituidores da transformação. Esse processo de conscientização e de libertação, numa ação dialógica entre educando e educadores, deve contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

É com esse espírito democrático, conforme afirma Gallo (2002) que, na concepção anarquista, a prática da educação integral desenha-se como articulação de três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física - que se subdivide em esportiva, manual e profissional - e a educação moral. A educação integral, nesse contexto, concebia a escola como uma comunidade que deveria estruturar-se, segundo os valores da igualdade, liberdade e solidariedade.

Sob essa perspectiva, o processo educativo deve contribuir para a superação da alienação. Nesse sentido, o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize de si mesmo e de tudo à sua volta. Para os anarquistas, não basta o saber pelo saber; o fundamental é o saber compreendido em toda sua dimensão. Isso requer uma prática pedagógica globalmente comprehensiva do ser humano em sua

integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade. Dessa forma, uma sociedade socialista libertárioanarquista seria, então, a realização do homem completo, livre e senhor de suas habilidades, conforme afirma Gallo (2002).

Isto posto, é preciso considerar a Educação Integral, democrática, inclusiva, antirracista e antissexista, como concepção orientadora das políticas educacionais e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Tal compromisso significa enfrentar o silenciamento de identidades e das questões sociais, raciais, de gênero, sexualidade e territoriais que ainda se fazem presentes em grande parte nas políticas públicas de currículo e avaliação, nos programas de formação de professores e, consequentemente, nas práticas pedagógicas e de gestão das escolas públicas brasileiras.

As concepções da Lei 14.640 de 31 de julho de 2023 e da Portaria nº 2.036/2022 para a implementação do Programa Escola em tempo integral no Brasil

As marcas deixadas pelos caminhos trilhados nas décadas passadas, de amplos e coletivos esforços para a consolidação da democracia, foram fundamentais para o momento histórico que estamos vivenciando, assinalado pela sanção presidencial da Lei 14.640 de 31 de julho de 2023, que definiu as bases legais para o Programa Escola em tempo integral.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, abordou várias vezes o tema da educação de tempo integral. Reivindicou essa modalidade para as crianças oriundas das camadas sociais mais necessitadas (não só para o ensino fundamental, como faz a LDB, mas também para a educação infantil), que seja desenvolvida preferencialmente na mesma escola e que cumpra uma jornada escolar de, no mínimo, sete horas. O PNE, por certo, foi muito mais enfático do que a LDB ao estabelecer a necessidade de educação em tempo integral, mas também foi incapaz de impor à nação um conjunto de ações concretas. Continuou preso à idéia de uma implementação progressiva, se definir metas e responsabilidades precisas (GIOLO, 2012, p. 96).

As ideias sustentadas e defendidas pelas correntes democráticas que lutaram pela escola pública de qualidade, universal, laica, integral, ao longo do século XX e nestas primeiras décadas do século XXI, mais uma vez, podem encontrar possibilidades reais de materialização.

A desnaturalização do fracasso escolar, a afirmação do direito de aprender como direito humano de todos, o alargamento do tempo escolar diário para a realização de um currículo integral e integrado, no contexto do debate e do desenvolvimento de metodologias centradas nas vozes e contextos dos estudantes e de suas comunidades, constituem o horizonte em relação ao qual podemos caminhar, coletivamente, para a materialização da escola pública de qualidade, sonhada por muitas gerações de educadores e educadoras, como base para uma sociedade, efetivamente, democrática.

Já a Portaria nº 2.036/2023, o MEC define equidade educacional como “situação de justiça sobre o acesso, os processos e resultados educacionais entre diferentes grupos sociais na qual a distribuição de investimentos e esforços das políticas públicas minimiza ou compensa os efeitos das desigualdades estruturais que se manifestam na sociedade” (Brasil, 2023). Esta definição conceitual se desdobra em princípios e diretrizes do Programa Escola em tempo integral, nos quais o compromisso com a equidade se apresenta de forma transversal.

Programa Escola em tempo integral (ETI): a conexão da escola com o território e a mobilização dos diferentes saberes e das práticas socioculturais

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), em sua meta 06, estabelece a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas para atender, pelo menos, 25% dos estudantes da Educação Básica. Entretanto, passada uma década da instituição do PNE, essa meta ainda não foi atingida, visto que o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas PNE 2022 mostra que o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública brasileira caiu de 17,6%, em 2014, para 15,1% em 2021. O gráfico, a seguir, traz esses dados.

Assim, o Governo Federal tem o desafio de ampliar a oferta de matrículas em tempo integral para crianças e jovens brasileiros. É nesse contexto que o Programa Escola em tempo integral, com fomento financeiro e apoio técnico, é constituído como uma estratégia do Governo Federal para viabilizar o cumprimento da Meta 06 do PNE e ampliar, até 2026, 3,2 milhões de novas matrículas em tempo integral. Para isso, o Governo Federal disponibilizará até 12 bilhões de reais para apoiar estados e municípios até 2026, sendo 4 bilhões no Ciclo de 2023 e 2024 para a criação do primeiro 1 milhão de matrículas.

Nesse contexto, trata-se, portanto, de reafirmar a função social da escola em todas as políticas educacionais. E é neste contexto que se insere a proposição conceitual e política da Educação Integral. Para a Educação Integral, é tarefa da educação garantir a todas as crianças e estudantes não apenas o acesso à escola, mas o acesso a linguagens, saberes e recursos diversificados e contextualizados nos processos de ensino e de aprendizagem, o que implica o reconhecimento de diferentes formas de aprender, a articulação escola-território e a efetivação do acesso ao esporte, ao lazer, à ciência e tecnologia, a cultura, as artes e educação ambiental como direitos.

O que se pretende então, é que a Educação em Tempo Integral não proponha a superação do ensino organizado por disciplinas, mas a criação de condições de ensinar em função das relações dinâmicas entre as diferentes disciplinas com o diferencial do maior tempo para desenvolver conteúdos que estejam sistematizados e articulados com o currículo da escola, fruto de um planejamento adequado e não da realização de atividades que sejam produtos de improvisação e do acaso.

Considerações Finais

Como concepção, a proposta de Educação Integral deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

Compreende que não se trata apenas da ampliação do tempo na escola e de seus espaços, mas é condição na qual bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos são vistos como cidadãos de direito em todas as suas dimensões.

Dessa maneira, a ampliação e organização do tempo integral é uma estratégia para favorecer a organização de um currículo integrado e integrador que considera o protagonismo do estudante, amplia e articula diferentes experiências educativas, sociais, culturais e esportivas em espaços dentro e fora da escola, com a participação da comunidade escolar nos processos educativos e na gestão escolar.

Nesse contexto, conclui-se, que, a abordagem de temas contemporâneos

transversais no espaço escolar, como meio ambiente, ciência e tecnologia, educação midiática, saúde, economia, multiculturalismo, cidadania e civismo, é essencial nesse modelo de escola e deve ser realizada de forma transversal e integradora. Para isso, também, é fundamental que as políticas reconheçam as desigualdades que atingem determinados grupos sociais historicamente vulnerabilizados, pessoas em condição de vulnerabilidade, com condição de deficiência, entre outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. 2019.

Centro de Referência em Educação Integral. O que é Educação Integral? Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

ÉBOLI, T. Uma experiência de Educação Integral. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.

FERREIRA, C. M. P. dos S. Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade? Londrina: UEL, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20FERREIRA,%20Cassia%20Marilda%20Pereira%20dos%20Santos.pdf>.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 2020.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org). Educação Brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GALLO, S. Pedagogia Libertária. Anarquistas, Anarquismos e Educação. São Paulo: Editora Imaginário, 2007.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões é uma coletânea que reúne diferentes olhares sobre o conhecimento contemporâneo. Com capítulos escritos por especialistas de diversas áreas, o livro propõe um mergulho em temas atuais e desafiadores, explorando conexões entre ciência, educação, tecnologia, cultura, meio ambiente, sociedade e inovação.

Mais do que apenas apresentar conteúdos técnicos, esta obra valoriza a diversidade de pensamentos e incentiva o diálogo entre as disciplinas. Cada capítulo funciona como uma lente distinta, permitindo ao leitor ampliar sua visão sobre o mundo, entender novas perspectivas e refletir sobre os impactos e transformações do nosso tempo.

Ideal para estudantes, professores, pesquisadores e curiosos do saber, o livro oferece uma leitura dinâmica e enriquecedora. Em um mundo cada vez mais interligado, *Saber 360°* convida à construção de pontes entre áreas do conhecimento, promovendo uma compreensão mais ampla, crítica e integrada da realidade.

uniatual
EDITORIA

