



Sumário

Editorial	1
A Disputa Ideológica por Trás da Formulação das Políticas Industriais e da Industrialização no Brasil	5
Da clássica divisão de classes sociais observada por Marx à reprodução e legitimação das classes sociais na contemporaneidade.....	25
Ensino de gráficos na EJA de acordo com a proposta do DUA	40
Educação e política: Paulo Freire contra a extrema direita	56
Sobre a formação docente para a educação básica: algumas considerações	62
As primeiras legislações educacionais do Brasil: uma leitura decolonial	73
O Racismo ambiental na Amazônia brasileira: Visão Necropolítica de Achille Mbembe.....	99
Desvendando Narrativas Ocultas: Uma Análise Decolonial e Antissexista do Livro Didático	112



Editorial

Sandro Adrián Baraldi

“Re-Antropogizar” o “Antropogizado”? Como “re-desfazer” sem “re-fazer”?

O escopo desta revista, e o que a inspirou, é o questionamento da mentalidade colonial e isto tem sido uma tarefa muito difícil. É quase um trabalho de psicanálise social visto que o sujeito que enfrenta uma angústia e se submete ao necessário atendimento psicanalítico não tem nenhuma referência válida “a priori” constituinte de seu ser-estar. Somos doutrinados desde a infância a servir a ideologia do local que habitamos, mas acabamos por entrar em choque com ela. Vejo a decolonialidade antropofágica dessa maneira: como saber o que fazer se o que já fazemos não está em sintonia com o que desejamos e gera uma angústia que não se pode ignorar? Esta angústia nos atira ao abismo do desconhecido, embora entremos nele com alguma bagagem cultural. Portanto, está posta a questão: o que fazer, sem “re-fazer”, sem “des-fazer”? Essa é a questão decolonial, tendo em vista que o conhecido aponta para a mentalidade colonial, ou, sendo mais específico, a mentalidade imposta pela Matriz Colonial de Poder¹ geradora atualmente dessas angústias coloniais que foram impostas ao planeta inteiro pela etnia eurocêntrica.

O que temos para sulear o caminho, para visibilizar alternativas, é o fato de que o ideário eurocêntrico colonial foi colocado na nossa mente pela linguagem e que, assim, não conseguimos escapar desta tragédia. A linguagem nos constitui e é com ela que nos comunicamos, portanto temos que “engolir” esta sina. Então, o primeiro passo é aceitar este “destino”, devorar a mentalidade dominante para construir outra. Como diz Denilson Baniwa, antropofagia é destruir o corpo do outro para reconstruir um corpo novo. A mesma linha de pensamento permeia a decolonialidade antropofágica: aceitar criticamente o que “somos-estamos sendo” para “re-fazer” o futuro. E depois disto feito, “re-antropogizar” de novo o que foi mudado para mudar de novo,

¹ <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/article/view/47/52>, página 5.

permitindo, assim, que a vida-sendo-vivida mude constantemente para direções não determinadas.

Baniwa pintou em 2019 o quadro "ReAntropofagia" (2019, técnica mista com base acrílica, 100cm x 120cm), que hoje está em comodato na Pinacoteca de São Paulo, onde permanecerá até 2023. A tela retrata a cabeça de Mário de Andrade cortada dentro de um cesto. *“O trabalho em si é uma crítica ao Modernismo, mas muito mais que uma crítica ele é uma oferenda, para que os artistas indígenas possam devorar, possam se servir. É como se eu juntasse o repertório modernista e entregasse aos indígenas para que comam e desenvolvam sua arte. É sobre antropofagia após tantos anos de colonização e sequestro da arte e cultura indígenas”*, explica Baniwa (Menezes, 2022).

Os artistas não indígenas usam frequentemente por tema a derrota dos povos indígenas, sustentando, de certa forma, o imaginário sobre esses povos nesse passado violento, que existiu, é claro, mas que obscurece a vida e a vitalidade do indígena atual preservando a maneira como se estes povos são vistos, como se estivessem em um zoológico intelectual.

Só que os indígenas não devem ser excluídos do dia a dia de todos nós. Eles estão vivos, são povos alegres – ao contrário do mau humor dos colonizadores – que instigam alegria à vida dos não indígenas, esses constantemente mal humorados, pelas suas qualidades, pela sua filosofia, pela sua cultura. Denilson lamenta que os artistas não indígenas não mostram a vitória desses povos que, apesar desse passado histórico colonial terrível, sobreviveram e estão presentes. Eles estão entre nós, agora, aqui, não devem ser obliterados da nossa realidade atual. São usuários de celulares, de automóveis, são poetas, são artistas. A cultura deles não se perde se fazem uso de violinos, de pianos, de vídeos. A crítica de Denilson foca o apagamento que se institucionaliza quando se deseja que os indígenas ocupem um espaço delimitado pelo imaginário não indígena. É justo que os indígenas reivindiquem o tempo presente. A arte e a ideologia que “submetem” o indígena a um tempo antigo é uma arte/ideologia/imaginário que aprisiona a cultura dinâmica do indígena contemporâneo a um tempo também imaginário.

Suponhamos, permitam-me uma fantasia possível, que somos imigrantes do clima ou de uma guerra perdida, acolhidos por outra cultura. O que gostaríamos que acontecesse lá chegando? Sem dúvida, que nos acolhessem pela nossa condição, mas não gostaríamos de ser vistos o tempo todo como aqueles infelizes que tiveram que fugir da guerra ou do clima, mas, sim, que sejamos incluídos na cultura, vistos pelas nossas qualidades e feitos. Queríamos pertencer ao local como todos pertencem, sem ser apontados como imigrantes o tempo todo. As histórias pessoais são já um misto disso: filhos de criminosos não querem ser estigmatizados pelo seu nascimento, nem imigrantes que

tiveram que fugir de suas casas de origem, nem pelo gênero, nem pela cor da pele, queremos estar integrados como todos os outros, participando na construção da cultura, usando os instrumentos linguísticos, técnicos, tecnológicos que já estão acessíveis a todos.

Concluindo: vamos nos aplicar a “antropofagizar” nosso presente e “re-antropofagizar” nosso futuro, continuamente, conforme as necessidades e os desejos apontarem, escutando e refletindo os saberes que vem de todo lugar.

Boa leitura!

Referências:

KACHANI, Morris. **Denilson Baniwa: a reantropofagia**. São Paulo: Estadão, 2023. Disponível em <https://www.estadao.com.br/brasil/inconsciente-coletivo/denilson-baniwa-a-reantropofagia/https://www.estadao.com.br/brasil/inconsciente-coletivo/denilson-baniwa-a-reantropofagia/>

KACHANI, Morris. **Entrevista com Denilson Baniwa**. Disponível em <https://youtu.be/bAySt92G0jQ?si=AYDkHbldkSkItgpm>

MENEZES, Adriana Vilar de. **As referências indígenas no Modernismo: do caráter antropofágico à reantropofagia. Todo o repertório indígena vem de fontes indiretas, presença que se dá pela ausência**. Cienc. Cult. vol.74 no.2 São Paulo abr./jun. 2022. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252022000200018&lng=pt&nrm=iso

Autor:

Sandro Adrián Baraldi

Doutor e Mestre em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação e Bacharel em Filosofia pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Editor Chefe da Revista Cactácea <https://rgt.ifsp.edu.br/ojs/index.php/revistacactacea/index>.

Pesquisador do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/657508>.

Pesquisador do GRUPEFE- Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação

<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/33966> .

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5055-2071>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6246489151782898>.



A Disputa Ideológica por Trás da Formulação das Políticas Industriais e da Industrialização no Brasil¹

Illyushin Zaak Saraiva, Marcelo Prado Ferrai Manzano

Resumo - O Brasil é um caso de interesse para o estudo das políticas industriais dadas, entre outras razões as muitas variações vivenciadas na política pública do país ao longo do Século XX, até o presente, sempre com acirrado debate econômico sobre os caminhos a serem tomados pelo Estado rumo ao aumento do dinamismo da economia nacional, existindo de um lado (1) uma defesa pela utilização dos meios internos para propiciar condições a uma indústria nacional que possa substituir os bens industrializados importados por produtos brasileiros, através de políticas econômicas de planejamento e, de outro lado, (2) uma defesa liberal da abertura econômica à indústria estrangeira, em paralelo à acumulação de capital fruto de exportações de commodities tradicionais do Brasil, como forma ideal para dinamizar a economia nacional. Este trabalho tem como objetivo analisar a relação entre as políticas de fomento industrial adotadas nas diferentes etapas do Estado brasileiro ao longo do Século XX e início do Século XXI, sempre permeadas por intensa discussão, tanto no debate público quanto no meio acadêmico, e os indicadores do desempenho industrial alcançado pelo conjunto da produção brasileira. A coleta de dados se refere a dados secundários e a uma revisão sistemática da literatura especializada sobre as temáticas da Industrialização, do Desenvolvimento Regional e, ainda, sobre os Processos de Industrialização Brasileira. Conclui-se pela caracterização da economia nacional como lócus de disputa entre o capital internacional, que busca imprimir ao país o status de exportador de produtos primários, e iniciativas frequentemente interrompidas de desenvolvimento da indústria brasileira.

¹ Este artigo é baseado em capítulos da dissertação do 1º autor junto ao Mestrado em Políticas Públicas da Flacso.

Palavras-Chave: Política Industrial; Industrialização Brasileira; Geopolítica Industrial; Economia Dependente; Planejamento Econômico.

1. Introdução

Ao longo do Século XX, a economia brasileira percorreu um caminho evolutivo singular entre os países do chamado terceiro mundo, na medida em que, concomitantemente à sedimentação do seu jovem sistema republicano, deixou no primeiro terço do século o status de nação então quase completamente dependente das exportações de café – principal componente da balança comercial brasileira até metade do século – chegando então finalmente, após os vertiginosos processos de substituição de exportações do período Vargas dos anos 1930 e 1945, e a sedimentação da grande indústria automobilística de capital estrangeiro nos anos 1950-1960, ao status de território consideravelmente industrializado nas décadas de 1970 e 1980 – momento em que mais de 30% do PIB brasileiro provinha da indústria em sentido lato, aí incluindo-se as atividades extrativas (e em que a indústria de transformação foi responsável por quase 30% do PIB) quando o país ousou desenvolver, através da Petrobrás, a cadeia completa do petróleo desde a extração até seu refino e o comércio de derivados – para ao final, a partir dos anos 1990 até a segunda década do Século XXI, retroceder novamente ao estado de país quase que inteiramente exportador de commodities, sendo os produtos mais exportados em 2020, soja, minério de ferro e petróleo cru à frente, além de celulose, carnes de boi e frango, farelo de soja e açúcar.

Diante das muitas variações na política industrial vivenciadas no país ao longo do Século XX e até o presente, sempre esteve atuante um acirrado debate econômico sobre os caminhos a serem tomados pelo Estado rumo ao aumento do dinamismo da economia nacional, existindo de um lado uma defesa pela utilização dos meios internos para propiciar condições a uma indústria nacional que pudesse substituir os bens industrializados importados por produtos brasileiros, através de políticas econômicas de planejamento – visão à qual se vinculou, por exemplo, o legado de Celso Furtado – vindo assim finalmente a complexificar-se a economia nacional e, de outro lado, uma defesa liberal da abertura econômica à indústria estrangeira, em paralelo à acumulação de capital fruto de exportações de commodities tradicionais do Brasil como a forma ideal para dinamizar-se a economia nacional.

Talvez por se apresentar menos mascarada do que em países ditos desenvolvidos, a importância do Estado como indutor da industrialização no Brasil se fez evidente já desde o início do processo descrito, sendo exemplar o caso da indústria de aço, estimulada pela nova conformação política

instaurada entre meados da década de 30 até o fim da Segunda Guerra Mundial, quando, através das novas relações intensificadas com o governo dos Estados Unidos, aquele país buscava o desenvolvimento e crescimento econômico brasileiro como 16 vetor de influência no mercado sul americano, dispondo vultuosos créditos, materiais e equipamentos de elevada tecnologia embarcada para a construção da nova siderúrgica de grande porte em Volta Redonda, estado do Rio de Janeiro.

Como se viu, mesmo com a vasta disposição de recursos norte-americanos, tal projeto somente se concretiza a partir da iniciativa do Estado brasileiro, através da criação da Companhia Siderúrgica Nacional, CSN, já que tanto a iniciativa privada brasileira quanto a iniciativa privada dos países estrangeiros (especialmente os EUA e o Império Britânico) não se dispuseram a administrar o investimento da nascente indústria siderúrgica brasileira, forçando o executivo nacional a assumir os investimentos, o que se repetiu também nos anos seguintes com a majoritária participação do estado nos processos de industrialização via controle estatal das indústrias de base como a Usiminas, a Vale do Rio Doce e, mais à frente, também a Petrobras, além daquele empurrão inicial materializado na citada CSN.

Assim, um dos principais componentes do legado varguista em termos de política industrial, e que mudou radicalmente a estrutura produtiva e financeira da economia brasileira com a instituição do citado processo de industrialização e da formação de uma forte demanda de empregos urbanos, foi justamente o fortalecimento dos mecanismos de regulação pública dos investimentos, entre eles a constituição de processos mais complexos para o Orçamento Público, tendo em vista o vertiginoso aumento da produção e do PIB brasileiro a partir de 1930, impulsionados principalmente por investimentos públicos, com um Estado que até finais dos anos 1980 ainda participaria majoritariamente de setores produtivos como Ferrovias, Petróleo, Aço, Telefonia, Comunicação, Energia, Mineração, entre outros.

Desta forma, infere-se que os repetidos ‘vaivéns’ políticos vivenciados no Brasil desde o início do Século XX, com governos de orientação trabalhista/nacional-desenvolvimentista sendo alijados do poder por golpes sempre que a desigualdade socioeconômica começa a diminuir, giram todos no fim das contas por alterar também a forma como a política de investimento público é ditada, se em políticas de investimento produtivo e fortalecimento das políticas sociais, como no último governo trabalhista de 2003-2014, que geraram 22 milhões de empregos formais e reduziram a extrema pobreza em mais de 63% no Brasil, se em políticas de arrocho e ‘austeridade’ que terminam por deter o crescimento econômico, concentrar renda e aumentar a riqueza das classes dirigentes, como a partir de 2016.

Este artigo, fruto do Mestrado em Governo e Políticas Públicas da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais, FLACSO, tem como objetivo principal analisar a relação entre as diversas etapas da política brasileira ao longo do Século XX e início do Século XXI, sempre permeadas por intensa discussão tanto no debate público quanto no meio acadêmico, e as diversas políticas públicas de fomento e o desempenho industrial alcançado pelo conjunto da produção industrial brasileira.

2. Máquinas Quebradas, Joguemo-Las ao Mar! A Industrialização Brasileira como *Rebeldia Impertinente* aos Olhos do Capital Internacional

O título desta seção faz referência ao fechamento e à violenta quebra das máquinas da hoje mítica *Fábrica de Pedra*, uma grande indústria de fiação construída pelo empresário nacionalista Delmiro Gouvêia em pleno sertão Alagoano, companhia que logrou dominar com suas linhas *Estrêla* o mercado brasileiro e sul-americano de linhas de costura por uma década, levando em 1929 a sua rival fabricante das linhas *Corrente*, a escocesa *Machine Cotton*, que anteriormente monopolizava o comércio de linhas no continente, a comprar a Fábrica de Pedra e destruí-la, atirando as máquinas destruídas no leito do Rio São Francisco, um episódio que marcou o pensamento anti-imperialista brasileiro ao longo do Século XX, sendo o assassinato do industrial alagoano até hoje imputado por alguns à companhia de fiação britânica (CORREIA, 2019)

Inicia-se esta seção com a referência fática acima apresentada, apontando estarem presentes ao longo de toda a evolução da economia brasileira, desde o período colonial, manifestações de interesses antagônicos que acabaram articulando-se basicamente em duas grandes direções opostas, de um lado as forças de algum modo interessadas em industrializar o país – *sob qualquer modelo industrial* – dando à indústria nacional algum papel no capitalismo global, forças essas representadas não apenas por pioneiros da indústria nacional como o citado Delmiro Gouvêia e outros, ou mesmo empresários a eles conectados como seus fornecedores e distribuidores, mas também representantes nas instâncias políticas e administrativas, e de outro lado as forças que de uma ou outra maneira tinham e têm interesse na desindustrialização ou primarização do território nacional, procurando atribuir à economia brasileira uma dependência da exportação de commodities e dando ao capital nacional o papel de mero operador da produção de bens primários (FAGUNDES, CACIATORI, 2020)

Assim é que para Manzano (2019), o processo de industrialização real iniciado a partir de 1930 somente se materializou com uma conjunção de fatores extraordinários raramente encontrados ao longo da história brasileira até então, destacando-se, sobretudo, a quebra da bolsa de Nova Iorque

que provocou uma ruptura inédita na história do desenvolvimento econômico nacional, naquele momento fortemente dependente das exportações de café, *modelo que se tornaria inviável no cenário de crise global, provocando uma reorientação econômica a partir da crise de hegemonia que levaria à quebra do pacto das elites oligárquicas, com a ascensão final das forças progressistas lideradas por Getúlio Vargas* após o resultado das eleições fraudadas, forças estas derivadas, no âmbito, do Estado, por herdeiros do Tenentismo e, sobretudo, por oligarquias regionais que resolvem romper com o pacto paulista (MANZANO, 2019).

Na prática, pode-se descrever o processo de mudança iniciado em 1930 como a saída do capital agrário-exportador do controle da economia, e sua substituição pela burguesia industrial nascente, que adquire assim o controle do Estado e o comando político na acumulação do capital (CANO, 2017).

Desta maneira, ao analisar os fatores relacionados à industrialização brasileira ao longo do Século XX, seus determinantes políticos e econômicos, no esteio de Manzano (2019), além de suas consequências em termos de geração de emprego e renda, e na elevação das condições de vida das classes populares, julga-se necessário pontuar, a partir de conceitos como periferia, dependência e subdesenvolvimento na formação do capitalismo no Brasil, *caracterizando as principais fases da industrialização nacional e como esses processos culminaram em crises*, este breve texto faz recortes a partir **(1)** das etapas de evolução do Estado Brasileiro a partir do Século XIX; **(2)** das forças presentes na estrutura de classes brasileira na etapa moderna da história do Brasil, ou *à forma com que evolui a luta de classes dentro da economia moderna brasileira*; recortes pormenorizados nos parágrafos a seguir.

E no esteio do 1º recorte proposto, sob uma perspectiva Marxista, entende-se que em qualquer momento da história, a Burguesia, para conquistar e perpetuar seu domínio sobre as demais classes, historicamente usa instrumentos diversos de poder, que podem ser divididos segundo Miglioli (2006) em 4 categorias distintas, (a) o controle e a propriedade dos meios de produção; (b) o aparato político-administrativo do Estado Nacional; (c) as estruturas de coerção social e repressão; e (d) os aparatos de dominação ideológica; destacando-se que as estruturas de coerção e repressão integram o aparato maior do Estado, mas devido à sua importância como instrumento de dominação de classes, têm tratamento especial pela burguesia (MIGLIOLI, 2006).

Nesse sentido, segundo as categorias (a) e (b) descritas por Miglioli (2006) e sua articulação com as classes sociais e as relações de dominação entre elas, sob abrigo do Estado, importa essencialmente interpretar na evolução da economia industrial brasileira as mudanças na propriedade dos meios de produção industrial, que ao longo do Século XX foi ora exercida por grupos nacionais, ora tomada

por grupos estrangeiros a partir, sobretudo, de rupturas políticas e institucionais como os Governos Dutra, Castello Branco e, mais recentemente, Temer, com o beneplácito do Estado Nacional orientado de fora – *Estado entreguista* (BASTOS, 2012).

Sob este prisma, para Bastos (2012), levando-se em consideração agentes políticos e econômicos como os partidos e os grupamentos capitalistas nacionais e internacionais – *dentro da dinâmica própria da disputa política, que quase nunca coincide 100% com a dinâmica da competição econômica, mas que com ela mantém correlação estreita* – o suicídio de Vargas foi uma vitória (como o golpe contra Goulart, e o golpe contra Dilma) do capitalismo internacional contra o projeto nacional desenvolvimentista, a partir de ruptura institucional provocada e estimulada desde fora, visando justamente conquistar o aparato político-administrativo do Estado para favorecer a extinção dos grupos nacionais e sua substituição por estrangeiros.

A explicação para a campanha contra Vargas, e a relação desta campanha com o capital estrangeiro se baseia justamente no legado varguista, que mudou radicalmente a estrutura produtiva e financeira da economia brasileira com a instituição da industrialização, a formação de uma forte demanda de empregos urbanos, e mecanismos de regulação pública, inserindo-se, segundo Bastos (2012), numa perspectiva estratégica de reformismo como alternativa à – *então como hoje* – temida ‘*subversão comunista*’ (BASTOS, 2012).

Na prática, o mítico retorno de Vargas ao Palácio do Catete em 1950 também significou um aprofundamento do processo de industrialização, inclusive com a criação de grandes estatais – *Petrobrás, Eletrobrás* – sob um agravamento da guerra fria e um contexto de intensa pressão dos EUA contra governos progressistas da América Latina, incluindo-se o próprio segundo Governo Vargas (CANO, 2017).

Contudo, uma característica intrínseca do legado varguista termina por contribuir para a sua derrocada, o afastamento da classe média urbana de sua base de apoio – *este, ironicamente, um fenômeno semelhante ao ocorrido com Jango em 1963-64 e com Dilma em 2013-15 quando a chamada ‘nova classe média’ grandemente beneficiada pelas políticas aplicadas, se posiciona em grande medida contra o projeto de desenvolvimento em ação* – fato explorado e aumentado pela ação política dos meios de comunicação, a partir de mitos e de antigos preconceitos de classe que postulavam a diminuição da desigualdade como *demagogia* (BASTOS, 2012).

Desde um ponto de vista meramente econômico, desconsiderando na análise os interesses políticos, é possível levar-se em consideração, na evolução do processo de industrialização brasileiro, o caráter cíclico da produção e do crescimento da economia, especialmente a partir da segunda

metade da década de 1950, com mudanças e instabilidades causadas principalmente pela natureza desequilibrada da estrutura de crescimento industrial, sujeita a câmbios na estratégia e políticas macro. Entre as principais determinantes econômicas para a instabilidade no crescimento sustentável da produção industrial, restava a combinação de industrialização pesada com subdesenvolvimento que gerou instabilidade na produção de bens de consumo, e a Inflação associada ao esgotamento da fase expansiva, sendo a capacidade de importação de insumos dependente da situação econômica (TAVARES; BELLUZZO, 1979).

Para Tavares e Belluzzo a industrialização pesada não pode se sustentar por um período prolongado, enquanto que a indústria de bens de consumo depende fundamentalmente da taxa de crescimento e emprego, que na década analisada por esses autores (1970) sofria grande diminuição a partir das políticas de arrocho e da desvalorização brutal da 2ª metade dos anos 1970. Além disso, constata-se que os bens de capital estão associados ao subsetor de bens/consumo, e a ampliação da produção dos bens de consumo não duráveis em condições de industrialização atrasada impedia o milagre brasileiro (TAVARES; BELLUZZO, 1979).

Acerca do 2º recorte proposto, ou seja, a dinâmica evolutiva das classes sociais, *à forma com que se realiza a luta de classes dentro da economia moderna brasileira* é preciso inicialmente resgatar-se a concepção dinâmica da Luta de Classes de Marx e Engels ao longo da história, que demonstra o permanente atrito entre dominados e dominantes, chegando finalmente à constatação de que o proletariado e a burguesia são o produto de um longo processo de desenvolvimento e de revoluções no modo de produção e circulação, sendo *cada etapa percorrida pela burguesia rumo à dominação econômica acompanhada de um progresso político correspondente*, até confluir o *Estado Representativo Moderno em um mero 'comitê gestor dos negócios da burguesia'* (MARX, ENGELS, 1848).

Assim, o próprio Golpe de 1964 contra o governo de Jango pode ser tomado como um exemplo da maneira conforme o controle sobre o Estado acaba sendo – *mesmo de uma maneira que leve a um desenvolvimento industrial relativo, como o vivenciado durante o regime militar* – a ferramenta de manutenção da dominação da Burguesia, ainda que através da substituição dos grupos dominantes no campo político e no campo econômico, e a demonstração disto fica evidenciada quando as forças conservadoras que apoiavam Jânio Quadros decidem atacar sistematicamente a legitimidade de Jango tanto politicamente, através do ataque sistemático por parte de seus representantes da UDN, com destaque para Carlos Lacerda, e também economicamente, sabotando o plano trienal, de forma que Jango vai perdendo respaldo junto à população graças à corrosão da economia, abrindo espaço para o golpe militar em 1964, que o destitui (MANZANO, 2019).

Isto porque, ao contrário do governo Dutra, por exemplo, que apostou na industrialização e foi obrigado a voltar atrás no meio de seu mandato, o regime militar durante todo o período de 1964 a 1985 promoveu o aumento da industrialização com a chamada modernização conservadora do Estado e da estrutura produtiva – *reformas administrativa, financeira e bancária, fiscal, e das relações de trabalho* – satisfazendo os setores da elite que lhe davam sustentação, porém sem participação popular e democrática, sobretudo promovendo um retrocesso brutal dos indicadores sociais, que nem mesmo a relativa e parcial bonança experimentada durante o pretense ‘*milagre*’ de 1970 a 1974 foi capaz de mitigar (MANZANO, 2019).

Mas o que mais interessa em analisando-se a industrialização e a evolução das classes é que, no final das contas, boa parte da indústria instalada no Brasil durante o elevado crescimento industrial brasileiro durante o regime militar, ao contrário do período Vargas, era de capital estrangeiro, representando assim no plano das relações internacionais e da geopolítica, exatamente como explicitado por Miglioli (2006), a tomada do controle e da propriedade dos meios de produção industrial nacional por grupos econômicos europeus, norte-americanos e japoneses, ou seja, a burguesia internacional, percebendo a impossibilidade de deter o avanço do processo de industrialização brasileira no curto prazo, dado o desenvolvimento da sociedade e das relações político-econômicas no plano nacional, resolve com o Golpe de 1964 seu problema em termos de acumulação ao eliminar a concorrência local representada pela indústria de capital brasileiro (BASTOS, 2012), que pode ser entendido como um processo modernizante que simplesmente levou a uma intensificação da transferência de renda e controle econômico dos setores arcaicos da economia brasileira para o setor moderno (FERNANDES, 1972).

No caso, a região brasileira beneficiada pelo processo de industrialização/ urbanização, à época do texto de Fernandes (1972), principalmente São Paulo e Rio de Janeiro, *apenas substituiu algumas funções econômicas antes desempenhadas por centros econômicos estrangeiros, no seio do capitalismo central*, tendo o ciclo industrial brasileiro no final das contas apenas se enquadrado no padrão de crescimento de uma economia capitalista dependente (FERNANDES, 1972), o que também pode ser explicado na concepção dinâmica das classes dentro da história, de Marx e Engels, que propõe, a partir do caráter dialético das transformações sociais, que *a ascensão de uma nova classe, em uma determinada época histórica, nada mais representaria do que o estabelecimento de novas formas de opressão dentro de novos modos de produção* em surgimento, em certos contextos sócio-históricos (MARX, ENGELS, 1848).

Pode-se constatar, portanto, que ao longo do Século XX *o papel dos setores econômicos dominantes no Brasil termina por ser controlado “de fora”*, como postulado por Fernandes (1972)

isto é, mesmo havendo formas modernas de produção no Brasil, *o mercado acaba incluindo progressivamente todos os fatores econômicos locais à ordem inerente ao sistema capitalista global*, ou seja, *a ordem econômica brasileira (constituída dentro da ordem global) se acomoda à naturalização de fatores que são excluídos dos mecanismos de mercado capitalista*, e ao invés de contribuir para o surgimento de uma economia capitalista autossuficiente no Brasil, acaba induzindo o crescimento do *setor “moderno” da economia no Brasil* de uma forma que aumenta *a distância entre o setor moderno e o arcaico*, transferindo o excedente econômico do setor arcaico para a esfera urbana da economia (FERNANDES, 1972).

E finalmente, conclui-se esta seção com a constatação de que o elevado processo de desindustrialização vivenciado no Brasil após o Regime Militar, intensificado nos governos Collor, FHC, Temer, e o Proto Fascista, termina por ser mais um capítulo da dinâmica internacional da geopolítica industrial capitalista (ESPOSITO, 2017; HIRATUKA, SARTI, 2017; MAIA, 2020, SOBRAL, 2017), e no final das contas um sintoma do sucesso do capital internacional em finalmente submeter o Brasil ao ‘seu’ papel de exportador de commodities, e em eliminar a concorrência representada pela indústria nacional, que já demonstrou por diversas vezes ser competitiva no cenário global, seja por características sociais relacionadas à formação social do país, como os baixos salários em comparação com a indústria dos países centrais, seja por características relacionadas à geografia brasileira, como as vastas reservas de matérias-primas e insumos energéticos, seja ainda pela elevada capacidade de planejamento, organização e espírito criativo demonstrada em diversas experiências produtivas nacionais, tendo sido esta desindustrialização tentada por diversas vezes pelo capital internacional ao longo do Século XX (BASTOS, 2012).

3. Eficiência e Ineficiência do Estado Brasileiro

Especificamente acerca da Formação do Estado Brasileiro, e dos chamados *elementos fundamentais para a formação de Estados Modernos* (i.e., poder central, forças armadas, moeda, território, burguesia, população etc.) apresenta-se nesta seção uma série de argumentos com os quais – *apesar da prevalência, no conjunto das discussões acerca do Estado Nacional Brasileiro, de argumentos que visam consolidar uma falaciosa inviabilidade do Estado Brasileiro para atender aos objetivos de um projeto nacional de desenvolvimento* – pretende-se aqui demonstrar que o Estado Nacional não só é capaz de cumprir com seus objetivos como, ainda mais importante, *é justamente no processo de formação da Burguesia Nacional que reside a intelectualmente desonesta assunção desta falácia* sobre o ‘Estado Ineficaz’ como verdade factual.

Assim como na primeira seção deste capítulo, faz-se uso da categorização de Miglioli (2006) sobre as quatro categorias de instrumentos historicamente usados pela Burguesia para conquistar e perpetuar seu domínio sobre as demais classes sociais, sendo (a) o controle e a propriedade dos meios de produção; (b) o aparato político e administrativo do Estado Nacional; (c) as estruturas de coerção social e repressão pública; e (d) os aparatos de dominação ideológica (MIGLIOLI, 2006).

Nesse sentido, no caso brasileiro, especificamente, ao analisar as forças presentes na estrutura de formação e dominação de classes brasileira na etapa moderna da história do Brasil, ou *à forma com que se realiza a luta de classes dentro da economia moderna brasileira*, Jessé de Souza (2009) justifica a existência no Brasil do imenso contingente de milhões de pessoas, chamado ironicamente pelo autor de Ralé, (apesar de todas as conquistas econômicas do país ao longo do Século XX), como fruto de perversos mecanismos de convencimento existentes não apenas na sociedade brasileira, mas em todas as sociedades modernas ocidentais ou ocidentalizadas, que legitimam a dominação social, criando a ilusão de que não há dominação social injusta através do chamado *princípio meritocrático* (que diz basicamente que as sociedades modernas dão a cada um de acordo com seu mérito), e é dessa ilusão que tanto a classe média ‘insensível’, quanto as elites ‘do atraso’, conseguem acreditar que *a dominação social moderna é diferente das dominações de sangue que havia no passado* (SOUZA, 2009)

Tal padrão de dominação afeta não apenas a *ralé* totalmente excluída, mas a própria classe média e as classes privilegiadas, já que, segundo o autor, essa ilusão torna desnecessário que uma ‘elite má’ se reúna para tramar maldades contra o povo, ou seja, *é a ilusão de uma sociedade justa existente na mente de todos os integrantes de uma sociedade que na verdade é altamente injusta, que permite à injustiça continuar existindo*, e, finalmente, é essa falácia que mascara a origem da distinção de classes justamente nos privilégios de acesso a capital cultural (da classe média) e capital econômico (das classes altas), e também mascara a origem da miséria das classes despossuídas, na falta de acesso ao capital cultural e econômico (SOUZA, 2009).

Por outro lado Florestan Fernandes (1972) *demonstra que o papel dos setores econômicos dominantes termina por ser controlado ‘de fora’*, como já antecipado na seção anterior, isto é, na medida em que mesmo havendo formas modernas de produção no Brasil, o mercado acaba incluindo progressivamente todos os fatores econômicos locais à ordem inerente ao sistema capitalista global, ou seja, a ordem econômica brasileira (constituída dentro da ordem global) se acomoda à naturalização de fatores que são excluídos dos mecanismos de mercado capitalista, e ao invés de contribuir para o surgimento de uma economia capitalista autossuficiente no Brasil, *acaba induzindo o crescimento do setor moderno da economia no Brasil de uma forma que aumenta a*

distância entre o setor moderno e o arcaico, transferindo o excedente econômico do setor arcaico para a esfera urbana da economia, e por conseguinte, levando à separação entre ‘possuidores de bens’ e ‘não possuidores de bens’ (FERNANDES, 1972).

Estes últimos, os ‘não possuidores de bens’ são divididos em duas categorias, os que estão imersos na economia de subsistência ou em estruturas arcaicas do sistema econômico – *que persistem em maior escala no campo, e com menor intensidade nas periferias das grandes cidades* – e os que se assalariam de uma ou de outra maneira, proletarizados ou em vias de proletarização, sendo que a primeira categoria se insere classicamente na categoria de exército industrial de reserva, de grande utilidade na expansão do sistema capitalista, já que sua existência sempre terminar por permitir o rebaixamento dos salários dos que pertencem à segunda categoria, ou seja, a existência de grandes números de desempregados permite aos setores dominantes elevar ao extremo a exploração de mais-valia dos que estão empregados (FERNANDES, 1972).

Assim, as leituras de Jessé de Souza (2009) e Florestan Fernandes (1972) sobre os mecanismos da dinâmica interna da sociedade de classes brasileira, caminham de acordo com a já citada concepção estrutural das classes sociais proposta por Marx e Engels, entendendo-as assim – *estruturalmente* – como diferentes grupamentos dentro da sociedade, entre os quais *sempre houve atritos e sempre houve opressão por parte dos grupos dominantes sobre os grupos dominados*, e ainda, sendo tais grupos dominantes e dominados diferenciados entre si principalmente pelo lugar que ocupam no sistema da produção social – *que é determinado historicamente* – tanto pelas suas relações com os meios de produção – *isto é, sendo ou não proprietárias dos meios* – quanto pelo papel que desempenham na organização social do trabalho – *isto é, vendendo ou não a sua força de trabalho* – e, por consequência, na forma como cada classe obtém seu quinhão da riqueza social (MARX, ENGELS, 1848).

É, portanto, como manifestação do Aparato de Dominação Ideológica, visando manter o *status quo* (MIGLIOLI, 2006), que a administração pública brasileira passa a ser tradicionalmente reputada como ‘antro’ de *burocracia excessiva e ineficiente dentro de um estado inchado e inoperante*, e um ótimo exemplo do caráter excessivo da crítica à administração pública no Brasil foi o lançamento, em 1985, do filme "Brazil" do diretor Terry Gilliam, uma ficção científica que mostrava um país horrível, cheio de uma terrível burocracia, dominado por uma sociedade estranha, em que uma elite completamente fútil se locupleta de frivolidades, realizando cirurgias plásticas de maneira excessiva e promovendo festas de alto luxo às quais a maioria da população pobre e excluída não podia aparecer. No filme, os sistemas de segurança pública promovem perseguição ferrenha contra pessoas que discordam do sistema, sendo comuns ameaças de atentados (GILLIAM, 1985).

A partir da disputa político-ideológica entre as ‘perversas’ elites locais (SOUZA, 2009) e o pensamento intelectualmente honesto sobre o projeto nacional, as *três grandes falácias* sobre a suposta infeficiência do Estado Brasileiro, oriundas de proposições *pseudo-liberais*, que se consolidam nas discussões sobre projetos de nação, sendo a 1ª falácia (a) a ideia de que o Estado Brasileiro apresentaria um *gigantismo* com elevado e desnecessário número de servidores e elevado ‘custo’ de manutenção, a 2ª falácia (b) a proposição de que a atuação do Estado Brasileiro seria historicamente *avessa ou contrária à iniciativa privada*, dificultando a atuação das empresas e investimentos privados, e dificultando seus resultados; e a 3ª falácia, (c) a hipótese de que o Estado Brasileiro seria *ineficiente, lento e pesado*, constituindo-se no final das contas num empecilho à modernização e ao desenvolvimento econômico e social, incapaz de satisfazer os interesses da sociedade (SANTOS, 1993; CARDOSO JR., KLIASS, 2016).

Cardoso Jr. e Kliass (2016) apresentam argumentos claros e informados em dados reais, *dentro do contexto de debates sobre o congelamento dos gastos públicos no imediato pós-golpe em 2016*, que demolem a falácia do suposto gigantismo do Estado Brasileiro ao demonstrar – *principalmente através de dois indicadores econômicos, percentual da força de trabalho ocupada no serviço público e percentual de investimento público em relação ao PIB* – que numa perspectiva internacional o Brasil está muito atrás em relação a países reputados como modelos *desenvolvidos* do liberalismo.

Por seu turno, Santos (1993) destrói o referido mito do gigantismo do Estado apresentando dados relativos aos *mesmos dois indicadores*, que tanto em 1993 quanto em 2016 mostram que o Brasil estava longe de ter um elevado percentual de servidores públicos, e longe de realizar um elevado índice de investimento público.

Cardoso Jr. e Kliass (2016) também demonstram a falácia presente nos argumentos, sempre em voga na cantilena liberal brasileira, que afirmam ser o Estado Brasileiro ineficiente, mostrando uma série de indicadores a mostrar a gritante diferença entre o estado do desenvolvimento da economia brasileira entre 2002 e 2013, como (a) *número de passageiros em vôos nacionais*, (b) *frota de veículos*, (c) *movimentação de cargas em portos e terminais*, (d) *percentual de domicílios com acesso à internet*, (e) *número de escolas públicas com acesso a banda larga*, entre outros, que mais que *dobraram* entre os anos citados.

Ao batizar o Estado Brasileiro de ‘*Anão Preconceituoso*’, Santos (1993) demonstra que a *carência por Estado* é que era até 1993 o grande problema relativo ao Estado Brasileiro, apresentando dados cabais a provar a falta de solubilidade representada pela Administração Pública para os problemas imediatos da população, como o fato de que em 1988 nada menos que 60% das pessoas vítimas de

roubo não procuraram as autoridades policiais por considerarem tal procedimento pura ‘perda de tempo’, ou o fato de que naquele mesmo ano apenas 6,6% dos brasileiros procuraram algum político para resolver algum problema – *contrariando o mito liberal de que o Brasil seria um ‘paraíso clientelista’ com elevado percentual de relações fisiológicas entre os cidadãos e os políticos.*

Desta forma, tanto Santos (1993), quanto Cardoso Jr. e Kliass (2016), demonstram na prática, embora com 23 anos de diferença (1) a permanência do pequeno tamanho do Estado Brasileiro se comparado ao da maioria dos países desenvolvidos, além de sua eficiência e das vantagens que o Estado oferece às empresas no Brasil e, sobretudo, (2) a permanência da falácia repetitiva e monótona presente na ‘cantilena indigesta’ da *direita liberalóide* brasileira acerca do suposto gigantismo e ineficiência do Estado nacional.

Ainda, acerca do alcance da ação do Estado sobre a melhoria das condições de vida dos brasileiros, característica citada por Santos (1993), destaca-se que a Economia Brasileira provavelmente passou, entre 2010 e 2014, pelo seu momento ‘*de ouro*’ no contexto dos últimos séculos, em termos de *acesso a direitos básicos* por parte da população, tendo o desemprego batido recordes mínimos sucessivos chegando a 4% em 2014, e o programa Fome Zero chegando ao seu apogeu com dezenas de milhões de famílias brasileiras tiradas da miséria profunda, além da criação de 18 novas Universidades com dezenas de campi e, principalmente, a criação dos Institutos Federais que no fim do 1º mandato de Dilma Rousseff chegariam a quase 600 campi (MEC, 2015).

Finalmente, a prática da administração pública brasileira não cessa de demonstrar, através de resultados os mais diversos, o tamanho do componente falacioso destas afirmativas, dentre os quais pode-se citar como um mero exemplo o da *grande produtividade do país em produção científica*, tendo o Brasil passado de 1,5% para 3,0% do total internacional de artigos publicados em revistas indexadas entre 2001 e 2010, ocupando então o 13º lugar mundial (DE NEGRI, 2017), sendo 95% *da produção científica brasileira originada nas Universidades Públicas* (CROSS; THOMSOM; SINCLAIR, 2018), ou ainda exemplos do Estado como empreendedor, no qual o Brasil detém algumas das empresas públicas mais lucrativas da história moderna, como *Banco do Brasil, Petrobrás, Caixa Econômica Federal, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, etc.* que em 2018 tiveram o maior lucro de toda sua história, mais de R\$ 77 bilhões (GLOBO, 2019).

4. Orçamento Público Brasileiro: espaço de disputa de projetos antagônicos

Formalmente um instrumento através do qual o Estado administra suas despesas e as dívidas de todos os poderes e instâncias, o Orçamento Público sempre esteve no Brasil envolto por tecnicidades de difícil compreensão e acesso limitado para o grande público, e mesmo no início do Século XXI com a disponibilização de diversos guias, cartilhas, *websites* interativos e portais da transparência que supostamente facilitaríamos o seu acesso pela população, o conteúdo obscuro de seus itens fundamentais garante que apenas um percentual diminuto e selecionado de cidadãos participe de fato das discussões em torno de sua formulação e, posteriormente, de sua execução, o que pode ser explicado por ser ele, o orçamento, um instrumento historicamente determinado, evoluindo seu papel assim como evolui o Estado e a visão da sociedade (ARANTES, 2019).

Desta forma, para Bastos (2012) um dos principais componentes do legado varguista, que mudou radicalmente a estrutura produtiva e financeira da economia brasileira com a instituição da industrialização, e da formação de uma forte demanda de empregos urbanos, foi justamente o fortalecimento dos mecanismos de regulação pública, entre eles a constituição de processos mais complexos para o Orçamento Público, tendo em vista o vertiginoso aumento da produção e do PIB brasileiro a partir de 1930, impulsionado principalmente por investimentos públicos, com um Estado que até os anos 1980 ainda participaria majoritariamente de setores como Ferrovias, Petróleo, Aço, Mineração, entre outros (BASTOS, 2012).

Torna-se assim relativamente claro entender ser o próprio Orçamento Público um objeto de disputa entre as elites políticas e econômicas e os outros setores sociais, na medida em que a maior parte do gasto público na economia surge exatamente no século XX, quando o Estado cresce em soberania e dimensão, e com ele cresce o tamanho dos gastos, sendo assim possível afetar, por meio das escolhas adotadas no processo orçamentário, a própria formação e distribuição de riqueza e renda na sociedade (ARANTES, 2019).

Pode-se inferir assim que os repetidos ‘vaivéns’ políticos vivenciados no Brasil desde o início do Século XX, com governos de orientação trabalhista/ desenvolvimentista sendo alijados do poder por golpes sempre que a desigualdade socioeconômica começa a diminuir, giram todos no fim das contas por *alterar também a forma com o dinheiro público é gasto*, se em políticas de investimento social como no último governo trabalhista de 2003-2014, que reduziram a extrema pobreza em mais de 63% no Brasil, se em políticas de arrocho e ‘austeridade’ que terminam por concentrar renda e aumentar a riqueza das classes dirigentes, como a partir de 2016.

Segundo Arantes e Lopreato (2017), uma análise histórica e filosoficamente informada acerca da evolução da política fiscal entre os finais dos anos 1990 e o segundo governo trabalhista do Presidente Lula (2006-2010), tende a mostrar, entre outras importantes constatações, que ao iniciar-

se em janeiro de 2003, o governo trabalhista encontrou um cenário de desemprego elevado e instabilidade interna com as turbulências pré-eleitorais, além da vulnerabilidade externa da economia brasileira oriunda da reversão do ciclo de liquidez internacional a partir de 2001, e foi nesse momento que então Ministro da Fazenda, Palocci, é incumbido de manter a política fiscal do segundo mandato FHC, aprofundando a política de geração de superavit primários e criando um plano de ajuste fiscal de longo prazo para zerar o déficit nominal e incentivar assim o crescimento.

Para esses autores, o que tem-se nos 3 primeiros anos do primeiro governo do Presidente Lula é uma visão de continuidade neoliberal na política fiscal já adotada por FHC, que apesar de ter cumprido seu objetivo fundamental, não provocou o aumento de emprego e renda prometidos pelo Candidato Lula em sua campanha, o que só ocorreria a partir 2006, quando a política fiscal sofre substantivas alterações que trazem um Estado impulsionador do desenvolvimento social e do crescimento econômico, com aumento elevado do mercado interno via aumento do emprego, renda e investimentos em áreas chave da economia (ARANTES; LOPREATO, 2017).

Uma análise efetuada entre o final dos anos 1980, período de arrocho, inflação galopante e desemprego, e o cenário pós-golpe de 2016, mostraria claramente *três fases no que diz respeito à orçamentação no Brasil, ao menos no que diz respeito aos percentuais de investimento em serviços públicos essenciais e garantia dos direitos básicos como educação, saúde e emprego*, o que é efetuado por Fagnani (2017), demonstrando que, em termos de seus resultados socioeconômicos, o orçamento para as políticas sociais precisa ser necessariamente dividido em três períodos deste a Constituição de 1988, ou seja, o período 1990-2002, com variação positiva da desigualdade praticamente nula, em que o autor demonstra que “[...] entre 1981 e 2003, a renda per capita manteve-se estagnada, e a situação do trabalho piorou” (FAGNANI, 2017, p. 6); o período 2003-2014, com uma redução drástica do índice Gini e sobretudo ampliação em até 250% da renda dos decis mais baixos (especialmente o 7º, o 8º e o 10º decis), quando nos dizeres do autor “[...] houve ‘uma ruptura’ com o padrão anterior. Pela primeira vez, a redução das desigualdades no interior da distribuição pessoal da renda do trabalho acompanhou a elevação da renda per capita” (FAGNANI, 2017, p. 6-7), e finalmente o período pós-golpe parlamentar de 2016, com piora radical nos indicadores sociais, incluindo o índice Gini que não parou de aumentar desde então, quando o autor afirma que “[...] desde a destituição espúria do governo legitimamente eleito pelo voto popular [que] caminham na direção oposta de um projeto de desenvolvimento. Assistimos à destruição de todos os mecanismos necessários para a consecução desse objetivo” (FAGNANI, 2017, p. 4).

Assim, tem-se como exemplo justamente a discussão em torno do Orçamento Social neste início de Século XXI, conforme se pretende esclarecer mais detalhadamente a seguir, tomando-se aqui como recorte de análise a discussão pública em torno do investimento em direitos sociais que ocorre no Brasil mais intensivamente desde o final da década de 1990, com foco nos direitos trabalhistas e previdenciários.

Muito embora o Governo trabalhista do Presidente Lula (2003-2010) tenha sido capaz de gerar 11 milhões de empregos sem diminuir os salários nem os encargos trabalhistas, a partir do fim do curtíssimo segundo mandato Dilma Rousseff, via golpe parlamentar, os meios de comunicação investiram pesadamente na campanha em torno da *necessidade da ‘reforma trabalhista’ como única forma de gerar empregos no Brasil* durante o governo [do golpista] Michel Temer, demonstrando Dweck, Oliveira e Rossi (2018), que a política de austeridade econômica que se instalou a partir do governo de Michel Temer terminava por se sustentar em “*argumentos frágeis e estudos controversos que, em sua maioria, propagam uma alegada sabedoria convencional não amparada em evidências [...]*” mas que, apesar do exemplo claro dos governos trabalhistas de que orçamento social traz retorno econômico, ainda assim para as autoras, “[...] *o debate público no Brasil encontra-se contaminado pelo discurso das supostas virtudes da austeridade*” (DWECK; OLIVEIRA; ROSSI, 2018, p. 6).

Nesse sentido, as políticas de desmonte pós 2016 – *especialmente a ‘reforma trabalhista’ que, na prática, não gerou um emprego sequer, mas retirou R\$ bilhões da renda dos trabalhadores, e a ‘reforma da previdência’ que inviabilizou o direito à aposentadoria de milhões de brasileiros* – são não apenas injustificáveis, como de tão injustificáveis, tornaram necessário criar e massificar-se industrialmente falácias sem qualquer fundamento via televisão, whatsapp e outros meios de desinformação habilmente usados pelos setores dominantes, o que é analisado especialmente pelo já citado Fagnani (2017) tratando diretamente da questão relacionada ao falseamento da realidade por parte dos meios de comunicação de massa empresariais brasileiros, tendo papel de ‘orientadores’ de uma imensa campanha de desinformação para desconstruir as conquistas do governo trabalhista, chegando a afirmar que o “[...] *domínio da ‘pós-verdade’ nas redações das corporações jornalísticas encoberta o fato rudimentar que existem diferentes metodologias consagradas de mensuração da desigualdade de renda e de riqueza.*” (FAGNANI, 2017, p. 6).

Desta forma, espera-se ter demonstrado nesta seção elementos a reforçar a primazia do Orçamento Público como espaço de disputa onde os diversos atores sociais, políticos e econômicos se enfrentam com a finalidade de influir no direcionamento dos vastos recursos públicos brasileiros,

que como se viu, afetam, por meio das escolhas adotadas no processo orçamentário, a própria formação e distribuição de riqueza e renda na sociedade.

5. Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo principal analisar a relação entre as diversas etapas da política brasileira ao longo do Século XX e início do Século XXI, sempre permeadas por intensa discussão tanto no debate público quanto no meio acadêmico, e as diversas políticas públicas de fomento e desempenho industrial alcançado pelo conjunto da produção industrial brasileira.

Como se viu na Seção 2, constatou-se que o elevado processo de desindustrialização vivenciado em alguns momentos no Brasil, como após o Regime Militar, ou durante nos governos Collor, FHC, Temer, e governo 2019-2022, termina por ser mais um capítulo da dinâmica internacional da geopolítica industrial capitalista é, no final das contas um sintoma do sucesso do capital internacional em finalmente submeter o Brasil ao ‘seu’ papel de exportador de commodities, e em eliminar a concorrência representada pela indústria nacional, que já demonstrou por diversas vezes ser competitiva no cenário global, seja por características sociais relacionadas à formação social do país, como os baixos salários em comparação com a indústria dos países centrais, seja por características relacionadas à geografia brasileira, como as vastas reservas de matérias-primas e insumos energéticos, seja ainda pela elevada capacidade de planejamento, organização e espírito criativo demonstrada em diversas experiências produtivas nacionais, tendo sido esta desindustrialização tentada por diversas vezes pelo capital internacional ao longo do Século XX.

Já na Seção 3, demonstrou-se que a prática da administração pública brasileira não cessa de demonstrar, através de resultados os mais diversos, o tamanho do componente falacioso das afirmativas que propagam um suposto inchaço e ineficiência do Estado Brasileiro, dentre os quais pode-se citar como um mero exemplo o da *grande produtividade do país em resultados científicos*, tendo o Brasil passado de 1,5% para 3,0% do total internacional de artigos publicados em revistas indexadas entre 2001 e 2010, ocupando então o 13º lugar mundial, sendo *95% da produção científica brasileira originada nas Universidades Públicas*, ou ainda exemplos do Estado como empreendedor, no qual o Brasil detém algumas das empresas públicas mais lucrativas da história moderna, como *Banco do Brasil, Petrobrás, Caixa Econômica Federal, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, etc.* que em 2018 tiveram o maior lucro de toda sua história, mais de R\$ 77

Finalmente, na Seção 4, demonstrou-se a primazia do Orçamento Público como espaço de disputa onde os diversos atores sociais, políticos e econômicos se enfrentam com a finalidade de influir no

direcionamento dos vastos recursos públicos brasileiros, que como se viu, afetam, por meio das escolhas adotadas no processo orçamentário, a própria formação e distribuição de riqueza e renda na sociedade.

Referências

- ARANTES, F. **Orçamento Público**, Aula 1. Flacso Brasil. 15 ago. 2019. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1ru3INfruuA>>. Acesso em 22 abr. 2021.
- ARANTES, F.; LOPREATO, F. L. C. O Novo Consenso em Macroeconomia no Brasil: A Política Fiscal do Plano Real ao Segundo Governo Lula. In: **Revista de Economia Contemporânea**, v. 21, n. 3, e172131, 2017. <<https://doi.org/10.1590/198055272131>>.
- BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do projeto nacional-desenvolvimentista de Getúlio Vargas. In: BASTOS, P. P. Z.; FONSECA, P. C. D. (orgs.) **A Era Vargas: Desenvolvimentismo, Economia e Sociedade**. São Paulo: Editora da Unesp. 2012.
- CANO, W. Brasil: Construção e Desconstrução do Desenvolvimento. In: **Economia e Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 265-302, 2017. <<https://doi.org/10.1590/1982-3533.2017v26n2art1>>.
- CARDOSO JR., J. C.; KLIASS, P. A PEC 241 e as Três Teses Liberais Equivocadas sobre o Estado Brasileiro. In: **Carta Maior**, 09 set. 2016.
- CORREIA, T. B. Delmiro Gouveia: A Trajetória de um Industrial no Início do Século XX. In: **Pioneiros & Empreendedores**. Escola de Engenharia de São Carlos, USP. 2019. Disponível: <http://www.usp.br/pioneiros/n/arqs/tCorreia_dGouveia.doc>. Acesso 02 fev 2021.
- CROSS, D.; THOMSON, S.; SINCLAIR, A. **Research in Brazil**: a report for CAPES by Clarivate Analytics. Clarivate Analytics, 2018.
- DE NEGRI, F. Por uma nova geração de políticas de inovação no Brasil. In: TURCHI, L. M.; MORAIS, J. M. (org.). **Políticas de apoio à inovação Tecnológica no Brasil**: avanços recentes, limitações e propostas de ações. Brasília: IPEA, 2017. p. 25-46 .
- DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M.; ROSSI, P. **Austeridade e Retrocesso**: Impactos Sociais da Política Fiscal no Brasil. 1 ed. São Paulo: Brasil Debate e Fundação Friedrich Ebert, v. 1, 2018. ISBN: 879-85-9565-040-4.
- ESPOSITO, M. Desindustrialização no Brasil: uma análise a partir da perspectiva da formação nacional. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, n. 46, 2017. ISSN: 2595-6892.
- FAGNANI, E. Projeto de País, Desigualdade e Poder da Desinformação. In: FPA - Fundação Perseu Abramo. **A Grande Sociedade**: Qual é o projeto de desenvolvimento para o futuro do Brasil? São Paulo: FPA. 2017, pp: 4-20.

FAGUNDES, L. M., & CACIATORI, E. G. A Dependência Econômica Brasileira: Entre o Caso das Commodities, a Financeirização do Capitalismo, a Desindustrialização e a Reprimarização da Economia. In: **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, v.20, n. 38, 2020, pp: 207-229. <<https://doi.org/10.31512/rdj.v20i38.166>>.

FERNANDES, F. A Sociedade de Classes sob o Capitalismo Dependente. In: **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972, 2. ed. rev. ampl. pp: 48-69.

GILLIAM, T. **Brasil, o Filme**. 1985. Twentieth Century Fox. out. 1985. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ONhWpMkAfw>>. Acesso em 12 jul 2020.

GLOBO. **Lucro das maiores empresas estatais é o mais alto já registrado**. In: G1. 28 mar 2019. Disponível: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/03/28/lucro-das-maiorempresas-estatais-e-o-mais-alto-ja-registrado.ghtml>> Acesso em 03 maio 2019.

HIRATUKA, C.; SARTI, F. Transformações na estrutura produtiva global, desindustrialização e desenvolvimento industrial no Brasil. In: **Revista de Economia Política**, v. 37, n. 1, p. 189-207, 2017. <<https://doi.org/10.1590/0101-31572016v37n01a10>>.

MAIA, B. A. A. Há desindustrialização no Brasil? Um estudo da abordagem clássica e de análises alternativas entre 1998 e 2014. In: **Economia e Sociedade**, v. 29, n. 2, p. 549-579, 2020. <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-3533.2020v29n2art08>>.

MANZANO, M. Aula 1: Estado Brasileiro e Desenvolvimento Capitalista. **Maestría Estado, Gobierno y Políticas Públicas**. Flacso. Video, 20 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dpEzoRY4qkg>>. Acesso em 02 fev 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: **Estudos Avançados**. v. 12, n. 34, pp: 7-46. (1998[1948]). <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300002>>.

MEC – Ministério da Educação. **A Democratização e Expansão da Educação Superior no País 2003-2014**. Abr. 2015. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jul. 2020.

MIGLIOLI, J. Dominação burguesa nas sociedades modernas. In: **Crítica marxista**, v. 22, pp: 13-31. 2006.

SANTOS, W.G. Mitologias Institucionais Brasileiras: do Leviatã paralítico ao Estado de natureza. In: **Estudos Avançados**, n 7, v. 17, pp: 101-116. 1993.

SOBRAL, B. L. B. A Evidência da Estrutura Produtiva Oca: o Estado do Rio de Janeiro como um dos epicentros da desindustrialização nacional. In: NETO, Aristides Monteiro; CASTRO, César Nunes; BRANDÃO, Carlos Antonio (orgs.). **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

SOUZA, J. A Má-Fé da Sociedade e a Naturalização da Ralé. In: **A Ralé Brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. pp: 403-431.

TAVARES, M. C.; BELLUZZO, L. G. M. Notas Sobre o Processo de Industrialização Recente no Brasil In: **Revista de Administração de Empresas**, v. 19, n. 1, 1979. ISSN 0034-7590.

Autores:

Illyushin Zaak Saraiva

Doutor em Psicologia Social pela U.K. (2023). Professor do Instituto Federal Catarinense, Campus Luzerna. E-mail: illyushin.saraiva@ifc.edu.br; CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2461926498376384>; OrcId: <https://orcid.org/0000-0001-8818-8084>.

Marcelo Prado Ferrai Manzano

Doutor em Economia do Desenvolvimento pela Unicamp (2017). Professor do Instituto de Política e Histórica Econômica da Unicamp. E-mail: manzano1968@gmail.com; CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7950610452121793>; OrcId: <https://orcid.org/0000-0002-1161-9744>.



Da clássica divisão de classes sociais observada por Marx à reprodução e legitimação das classes sociais na contemporaneidade

Igor Vasconcelos Nogueira; Eilson Castro Soares de Oliveira



Resumo: O presente trabalho propõe discutir a divisão de classes sociais, partindo da análise clássica de Karl Marx até a reprodução e legitimação das classes na contemporaneidade. Inicialmente, revisita-se a teoria marxista sobre a relação entre a classe dominante e a classe dominada, destacando conceitos fundamentais como materialismo histórico e dialético, mais-valia e alienação. Em seguida, examina-se como a lógica capitalista perpetua a divisão de classes por meio da ideologia dominante, utilizando autores como Bourdieu e Weber para aprofundar a análise. A discussão avança para o período contemporâneo, abordando as novas classes sociais emergentes, como o precariado, e a reconfiguração da classe média, conforme proposto por Standing e Wright. Ao final, considera-se que, apesar das transformações socioeconômicas, as ideias de Marx permanecem relevantes para entender as dinâmicas de poder e desigualdade na sociedade atual, oferecendo um aparato teórico robusto para a análise crítica das relações sociais e econômicas.

Palavras-chave: Classes Sociais; Divisão de Classes; Ideologia Capitalista; Desigualdade Social.

Introdução

As desigualdades entre os seres humanos são um fato histórico presente desde os primórdios da humanidade, quando os indivíduos passaram a se associarem em grupos, as relações de poder foram inicialmente estabelecidas e afloraram a histórica luta de classe, retratadas por Marx e Engels (1999), nas relações entre o homem livre e o escravo, o patrício e o plebeu, o barão e o servo, os membros das corporações e os aprendizes, ou, como bem definido pelos autores, a relação entre opressores e oprimidos.

Ao longo dos séculos, com o desenvolvimento da humanidade e as transformações desses grupos tribais em sociedades mais estruturadas, observou-se que as relações sociais também passaram por transformações. As relações de poder estabelecidas na era medieval, expressa entre senhores feudais e seus vassalos ou entre os monarcas e os plebeus, deram lugar a uma complexa desigualdade que se intensificou com as relações comerciais e o posterior processo de industrialização.

O processo de industrialização serviu de base para o advento do sistema capitalista, com a intensificação da desigualdade em um contexto social, que passou a ser constituído por camadas sociais delimitadas, tendo como classes principais a burguesia e o proletariado. Estas novas relações impactam as diversas esferas da vida social, estabelecendo a desigualdade entre as classes sociais, sendo objeto de análise das ciências sociais, em especial da sociologia e da econômica.

É neste contexto, que o presente trabalho se propõe a realizar uma breve revisão das teorias de classes sociais, com enfoque principal para a conceituação de classe social proposta por Marx. Para isso, revisitou-se sua teoria das classes sociais para, posteriormente, apresentar o modo de reprodução das classes sociais por meio da lógica capitalista e por fim, discutiu-se sobre as novas classes sociais no período contemporâneo.

Revisitando as classes sociais propostas por Marx

A compreensão das classes sociais propostas por Marx perpassa pela conceituação do autor sobre o Materialismo Histórico e Dialético. Portanto, é importante assimilar a ideia a respeito do materialismo histórico que representa como a história pode ser compreendida por meio da produção material, no qual Marx afirmou que foram as condições materiais existentes que definem as relações sociais, ou seja, não é a ideia ou a razão que constrói o mundo a sua volta, mas o contrário, a matéria que determina a ideia. Assim, Marx afirmou que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, pelo contrário, seu ser social é que determina a sua consciência (MARX, 2013).

Neste contexto, uma sociedade é a expressão das suas condições materiais, no qual a infraestrutura é a base material da sociedade que se expressa por meio do seu modo de produção, sendo a maneira como as forças produtivas são articuladas por estas relações de produção. Isso possibilita que o modo de produção material condicione o processo da vida social, política e espiritual, conceituando o Materialismo Histórico (MARX, 2013). Conforme Marx e Engels (1987), pode-se considerar o ato de produzir seu meio de vida, até mesmo além do fato de pensar, o primeiro ato histórico do indivíduo, pois o que é o indivíduo depende das condições materiais de sua produção, do que ele produz e do modo como ele produz.

Assim, o Materialismo Histórico e Dialético é a compreensão de que há uma histórica disputa de classes sociais desde os primórdios da humanidade, na qual está condicionada à produção material (trabalho e resultado do trabalho) da sociedade, caracterizada por meio da materialidade histórica da vida dos seres humanos em sociedade, em que se fundamentam (pelo movimento do pensamento) as leis que definem a forma organizativa dos indivíduos em sociedade ao longo da história (MARX, 2013).

Em outras palavras, as relações sociais e políticas são determinadas, uma vez que os indivíduos agem e produzem de forma determinada. Nesse sentido, a estrutura social e o Estado resultam frequentemente do processo de vida dos indivíduos determinados, da forma como atuam e produzem materialmente e, portanto, “tal e como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de sua vontade” (MARX; ENGELS, 1987, p. 36).

Sob tal ótica, a infraestrutura expressa todo um conjunto de leis, regras, valores e ideias que dão o suporte ideológico para a base material. Assim, ocorre a superestrutura no nível ideológico e jurídico-político da sociedade, ou seja, primeiro ocorreria formação da estrutura e dentro desta que os indivíduos são socializados em suas classes sociais. Diante disso, toda elite tentará justificar o seu poder por meio de um conjunto de ideias, que serão representações da realidade que atendem aos seus interesses e lhes permitem continuar a exercer o seu domínio diante da classe oprimida, notadamente fazendo com que a produção intelectual se transforma com a produção material, fazendo com que as ideias da classe dominante seja as ideias determinantes (MARX, 2013).

Marx considera que as leis econômicas são históricas, sendo que cada regime econômico possui suas próprias leis, em conformidade com a época vivenciada, no qual a teoria da exploração é um exemplo destas leis históricas (ARON, 1993). Exemplo disso se dá, ao observar no modo de produção antigo, que a escravidão era a relação exploratória do trabalho vigente, enquanto no modo de produção feudal era a servidão. Já no modo de produção capitalista, vivenciado a época por Marx, é o trabalho assalariado a forma de exploração, no qual se observa a subordinação dos trabalhadores manuais a uma classe que detentora da propriedade dos meios de produção e do poder político, a classe dominante.

Aron (1993) destacou também que sob esta ótica a exploração pressupõe a distinção de classes na sociedade, em que Marx evidenciou duas classes sociais: a dos empresários ou proprietários dos meios de produção (classe dominante, os capitalistas) que adquirem a força de trabalho dos operários (classe oprimida, os proletariados), no qual a relação econômica entre os capitalistas e os proletários ocorre por meio de uma relação social de poder entre duas categorias sociais.

Sob esta perspectiva histórica, Marx, considerou que todas as sociedades mantinham relações sociais de produção exploratória, com a elite detendo o controle sobre a riqueza produzida pela classe oprimida e seu olhar foi direcionado para entender as relações sociais do capitalismo por meio da relação social exploratória entre o capitalista e o proletariado através da mais-valia.

A mais-valia se dá por uma diferença de valor, entre o valor de uso e o valor de troca. O valor de uso pode ser pessoal ou não negociável (como o oxigênio que respiramos) pois é baseado na utilidade conforme as propriedades físicas dos objetos, contudo o que define uma mercadoria é seu valor de troca, por meio do uso social desse objeto. Uma mercadoria é um produto do trabalho que será trocado, no qual o seu valor de troca é mensurado pelo tempo socialmente necessário para sua produção.

Esta relação é pautada por Marx como um constante conflito de luta de classes, oriunda da tensão decorrente da exploração de uma classe sobre a outra, por meio do capitalismo, no qual os burgueses visam sempre maximizar o seu lucro e aumentar o acúmulo de riqueza, enquanto o proletariado luta por condições minimamente dignas de existência (MARX, 2013).

Marx (2013) afirmou que quando o proletariado chega ao mercado de trabalho para vender sua força de trabalho, é necessário que ele seja remunerado pelo valor medido por sua quantidade de trabalho, que não se trata somente da quantidade de trabalho necessária para produzir uma mercadoria, o que, conforme Aron (2013, p. 141) “nos faria sair do campo das trocas sociais para ingressar no terreno das trocas biológicas”, em que é preciso observar que é a quantidade de trabalho que vai corresponder ao valor da sua força de trabalho é “o das mercadorias de que o operário necessita para sobreviver, ele e a família”.

Contudo, Marx (2013) afirmou que o valor pago ao proletariado pelo burguês, quando faz uso da sua força de trabalho, é inferior à duração efetiva do seu trabalho, o que gera um valor excedente que é apropriado pela burguesia (a mais-valia). Assim, o valor de uso da força de trabalho sempre será maior que o seu valor de troca.

Sendo a burguesia a classe dominante que controla os meios de produção, ela por sua vez explora o proletariado pela mais-valia, e o próprio proletariado, que nada possui além da sua capacidade de agregar valor ao trabalho, necessita, portanto, vender sua força de trabalho (MARX, 2013).

Por não acessar, controlar e aproveitar o resultado pleno do seu trabalho, o proletariado sofre alienação do seu resultado produtivo e como desdobramento, a própria organização da sociedade se fragmenta, fazendo com que o trabalhador não consiga mais conceber o processo produtivo na sua totalidade e perde a noção de como esse processo ocorre, bem como a sua própria posição neste

processo, não tendo mais a noção das consequências jurídico-políticas e ideológicas desse processo (MARX, 2013).

Neste cenário, Marx (2013) afirmou que a transformação de dado modo de produção só seria possível por meio de uma *práxis* revolucionária, que ocorreria quando a classe oprimida tomasse consciência de sua condição (consciência de classe), compreendendo as implicações políticas e econômicas da estrutura social. A *práxis* revolucionária não é uma atitude materialista extrema e nem de idealismo extremo, mas uma consciência que ocorre por um constante fazer pensar, como uma atitude prático-crítica, que tende a ser tanto pensada quanto construída.

Conforme Marx (2011) os homens fazem a sua própria história, porém, isso não ocorre de livre e espontânea vontade, pois as circunstâncias sob as quais a história é escrita não dependem de suas escolhas, mas da forma como as circunstâncias lhes foram transmitidas. uma vez que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Para Lukács (2003), dado que o interesse da burguesia no processo produtivo é direcionado ao processo de utilização, e não a totalidade do processo produtivo, a realização da função social do capitalismo pela burguesia se faz por uma falsa consciência, diferentemente do proletariado, que constrói por si próprio suas forças motrizes, de modo centralizado, influenciando o cerne do processo social de desenvolvimento.

Diante do exposto, a consciência de classe do proletariado seria a verdadeira e última consciência de classe histórica, que condiz com o descobrimento da essência da sociedade e, ao mesmo tempo, buscou “tornar-se uma unidade cada vez mais íntima da teoria e da *práxis*” (LUKÁCS, 2003, p. 174).

Neste contexto, a *práxis* revolucionária não se trata de ignorar o movimento histórico, que para Marx é um processo dialético, mas confrontar as contradições da sociedade capitalista, que passariam para um novo estágio síntese, por meio de um modo de produção comunista, onde todo o trabalhador tem acesso aos meios necessários para a produção dos objetos materiais, possibilitando o exercício real das ideias de liberdade, igualdade política e jurídica defendidas pelo liberalismo (MARX, 2013).

Portanto, para Marx conforme Aron (1993, p. 143) “a teoria da mais-valia tem uma dupla função, científica e moral”, em que a conjunção desses dois elementos proporcionou ao movimento marxista uma singular influência histórica capaz de atender os anseios dos espíritos racionais e idealistas. Isso se observa, uma vez que, apesar do indivíduo construir a sua própria história, esta não se constrói pelo seu próprio desejo. O indivíduo não exerce plenamente suas escolhas, mas estas são decorrentes das circunstâncias com que ele diretamente se defronta, bem como pela

legalidade e transmissão histórica. Apenas uma transformação na forma como o modo de produção se estabelece poderia findar os problemas sociais gerados pela divisão de classes no capitalismo e expressar uma nova superestrutura.

A reprodução das classes sociais por meio da lógica capitalista

A proposta das ideologias da classe dominante descritas por Marx (2013), tende a se tornar a representação da realidade para a classe oprimida, na qual é mais fácil os proletariados acreditarem que o desemprego crescente é uma consequência da sua falta de qualificação, do que acreditarem na transformação da base material provocada por estratégias de maximização do lucro por parte da burguesia, dado a força de reprodução da ideologia.

Sob esta ótica de reprodução das classes sociais por meio da lógica capitalista, Saes (1985), destacou que a sociedade capitalista propicia ao burguês criar as condições ideológicas necessárias para a reprodução das relações existentes, uma vez que a classe dominante organiza um modo particular de dominação de classe oprimida, ou seja, a dominação burguesa. O que também foi corroborado por Boito Jr (2007) ao indicar o caráter ativo da classe dominante em contraposição ao caráter potencial da classe dominada, presente como insumo em qualquer atividade, o que garante a concepção de classe social na reprodução da ideologia capitalista.

Portanto, cabe ressaltar que, se o indivíduo vem de uma estrutura capitalista, que se fundamentou sobre uma produção e um modo de vida capitalista, ele terá também uma produção ideológica capitalista (uma educação voltada para o capitalismo, uma ética capitalista e uma religião capitalista), onde predomina a ideologia da meritocracia e da igualdade de oportunidades, desconsiderando as implicações da divisão de classes sociais.

Tal situação foi corroborada por Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), aproximadamente um século após descrita por Marx, nos anos de 1960, quando observou as frustrações dos jovens das camadas médias e populares, diante das falsas promessas de oportunidades, meritocracia e justiça social promovidas pelo sistema de ensino.

De acordo Bourdieu (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18), a escola tinha um papel na reprodução das desigualdades sociais, não sendo uma instituição neutra (imparcial) “que seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos”, mas um local de reprodução das crenças e hábitos dos grupos dominantes, legitimando seus privilégios sociais como uma cultura universal.

Bourdieu e Saint-Martin (1976) conceituaram como *Habitus* a relação do modo de agir provido de estruturas estruturadas que funcionam como estruturas estruturantes, no qual ao mesmo tempo que

gera e determina os objetivos a serem alcançados, possibilitam, mas apenas sob certas condições, que o indivíduo possa criar, agir e inventar, dando-lhe a falsa impressão de que o indivíduo possuiria total liberdade após compreender a noção do *Habitus*, na qual ludicamente se tornaria uma grade de leitura para o mundo.

Entretanto, para que esse indivíduo pratique a ação, há uma outra dimensão a ser observada, dada por um ato que cada indivíduo enfrenta por meio de uma ação objetivada estruturalmente, promovendo uma situação dialética entre *Habitus* e a situação que pode ser denominada como Prática (BOURDIEU, 1984).

A Prática seriam as condições subjetivas relacionadas as condições objetivas da sociedade, no qual esse espaço de embate, de posições determinadas previamente aos indivíduos, é denominado de Campo (local de disputa entorno dos interesses específicos de tal área, sendo um espaço no qual a ação do indivíduo já está disposta). Portanto, no Campo já existem regras e maneiras de agir pré-estabelecidas, sendo é um espaço social com relações de poderes previamente pautadas, por uma desigualdade de distribuição do capital social (BOURDIEU, 1991).

Dois extremos estão presentes nesta desigual condição, os dominantes e os dominados, e neste sentido, Bourdieu (1991), apesar de possuir um referencial teórico próprio, converge com ideias de Marx (2013), sendo os dominantes aqueles que possuem mais capital social específico e os dominados aqueles com menos capital social. Assim, Bourdieu (1991) enxergou os impactos das divisões de classes no processo educacional e o papel da ideologia capitalista nesse processo.

Bourdieu (1991) afirmou também que o acúmulo e a maximização somente ocorre se as condições de posição ocupada no Campo permitirem que se acumulem, do contrário, os esforços seriam em vão visto que existem pré-figurações que determinam a ação, tendo como exemplo de Campos, as áreas literárias, científicas, e mesmo culturais, no qual estão presentes a existência de alguns tipos de capital, o *quantum*, que são primordiais nesta discussão, tais como o capital cultural, econômico, simbólico e político.

Em suma, conforme Riley (2018), Bourdieu descreve que os recursos de um indivíduo (seu capital social ou simplesmente Capital) produzem uma estrutura de personalidade (*Habitus*) que propicia tipos particulares de comportamentos nos contextos de jogos sociais (Campos), ocorrendo uma estabilidade desses processos por meio da conexão entre Capital, *Habitus* e Campos que foram sistematicamente distorcidos com o propósito de legitimar a desigualdade da distribuição dos recursos existente.

Esta concepção ideológica, de classe dominante que se coloca como detentora da produção intelectual (o dito poder simbólico) e gera uma falsa percepção de que suas ideias são válidas em

todos os lugares e tempos, ocultando todo e qualquer interesse da classe dominada por não ter acesso a produção intelectual, encontra-se também presente em Marx (2013), que destacou ainda a ideologia como uma ideia falsa por ocultar a perspectiva da classe trabalhadora e impor somente a visão da classe dominante.

A percepção de uma relação intrínseca entre o conhecimento e o poder sobre a coletividade também está presente nas ideias de Foucault (2004), no qual destacou que o discurso norteador da sociedade é o discurso de quem detém o saber, estando os indivíduos sujeitos as ideias disseminadas pela classe dominante.

Sob uma ótica mais institucionalizada do que a percebida de Foucault (2004), Weber (2004a) observou, ao longo do período moderno, um processo de racionalização e de burocratização que, como consequência, promoveu o de desencantamento do mundo. Se anteriormente o ser humano orientava suas perguntas e respostas por meio do campo mágico e do campo sagrado, sendo a religião utilizada muitas vezes para preencher o vazio existencial da humanidade; no período moderno, as ações se tornaram mais práticas e pragmáticas, objetivando resultados e abrindo espaço para uma sociedade fincada na técnica, na ciência e na razão.

Weber (2004a) ressaltou que este processo de desencantamento do mundo foi observado até mesmo nas religiões, no qual Lutero realizou grandes críticas a igreja católica por considerar que esta estava permeada de mitos, rituais e sacramentos. Isto deu início ao movimento protestante, baseado no ascetismo, no qual estávamos nesse mundo por vontade de Deus e nele devemos realizar a sua vontade por meio do trabalho, sendo o trabalho agora compreendido como um processo de salvação, o que se torna essencial para compor o mundo moderno.

Portanto, Weber (2004a) o ascetismo condicionou e influenciou o desenvolvimento da economia capitalista, completando a ideia de Marx de que tanto a economia influenciou na religião, quanto a religião influenciou na economia. Com isto, Weber (2004a) demonstrou que a ética protestante corroborou para a ascensão do capitalismo, uma vez que o protestantismo possuiu uma forma de lidar com a vida e com o trabalho que coincidiu com as ambições e a reprodução das ideologias capitalistas.

Saad Filho (2012) corroborou com as visões de Marx (2013), Bourdieu (1991) e Weber (2004a), ao enfatizar que a análise marxista foi estruturada pela relação entre teoria e história, possibilitando a análise das condições materiais da reprodução social, bem como das estruturas sociais, econômicas e políticas, com enfoque para o modo produtivo por meio das explorações das classes dominadas, no qual o proletariado é também afastado do consumo, não podendo desfrutar da riqueza que é fruto da sua atividade.

Observou-se, portanto, o processo que deu origem a reificação, no qual as pessoas e as relações passaram a ser um objeto, fazendo com que o trabalhador busque sua completude por meio da aquisição do que lhe foi afastado.

Assim, a intensa mercantilização do sistema capitalista, associado ao afastamento entre os proletariados e seus objetos produzidos, criaram um “fetiche” no qual a própria vida material passou a acontecer por meio dos objetos, que agora são adorados por características que não possuem, mas que lhes são atribuídas subjetivamente pela classe dominante (como o novo modelo de “última geração” de um aparelho celular ou um novo *design* de um mesmo modelo automotivo) contribuindo para a lógica reprodutiva do sistema capitalista.

As novas classes sociais no período contemporâneo

Após revisitar as classes sociais propostas por Marx e compreender como a lógica capitalista reproduz as ideologias da classe dominante, é necessário ampliar o debate para o período contemporâneo, sem a pretensão de esgotá-lo. Iasi (2013) destacou que, diante do século XXI, as mudanças econômicas provocariam essenciais mudanças sociais. Isso pôde ser observado por meio da mudança de paradigma, na qual a luta entre duas classes sociais, que antes eram centrais para a discussão da sociedade capitalista industrial devido à disputa por recursos escassos, reduz a sua centralidade na atualidade, uma vez que o problema essencial passa a ser a necessidade de controle da decisão, da normatização e da comunicação (IASI, 2013).

Diante das contemporâneas mudanças econômicas e consequente reorganização social, Antunes (1999) se propôs trazer para o período atual as ideias de classes sociais propostas por Marx (2013), em que passou a denominar como classe-que-vive-do-trabalho a classe proletária definida por Marx (2013). Antunes (1999, p. 102) reforçou que a classe proletária atualmente inclui “a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivo”.

Sob esta ótica Antunes (1999) afirmou que a classe-que-vive-do-trabalho não se restringe apenas ao trabalho manual direto, mas deve ser compreendida como a classe social que também incorpora a totalidade do trabalho coletivo assalariado, responsável pela produção da mais-valia e pelo processo de valorização do capital. Inclusive esta classe-que-vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores “improdutivos”, aqueles que conforme Marx (*apud* ANTUNES, 1999, p. 102) “o trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca”, tendo como exemplo os assalariados empregados no setor de serviço público ou privado.

Já Standing (2014) destacou que no período contemporâneo houve o surgimento de uma estrutura de classes profundamente diferente daquelas que predominaram em períodos anteriores do capitalismo, como as definidas por Marx (2013). Standing (2014) considerou que as mudanças na estrutura social de classes promoveram uma nova formação, dando origem a novas classes sociais, como a plutocrática, uma elite nacional, a assalariada, os funcionários independentes, o velho proletariado e o precariado.

As mudanças na estrutura social observadas por Standing (2014) já estavam presentes na teoria burocrática de Weber (2004b), no qual ele observou que a formação do Estado Moderno demandou uma organização mais racionalizada, com a finalidade de criar condições para uma economia de tempo e eficiência produtiva. Esta racionalização adotou a burocratização por meio da dominação legal racional e criou, por meio da impessoalidade nas relações sociais, o principal dispositivo para o surgimento das modernas sociedades democráticas capitalistas.

Standing (2014), salientou que, se o capitalismo industrial não globalizado se propôs a habituar o núcleo do proletariado a um trabalho com características de estabilidade; o capitalismo globalizado objetivou habituar o trabalhador a uma vida de instabilidade, dando origem as novas classes sociais, em especial o precariado, que se caracteriza pela incerteza e insegurança constante nas suas relações de trabalho.

Tal situação ocorreu mediante a evolução das relações de trabalho, na qual inicialmente tinham o propósito de legitimar as estruturas capitalistas com organizações rigidamente burocratizadas, oriundas da racionalização moderna que objetivava a eficiência, por meio de instituições com o propósito de controlar e dirigir o comportamento das ações sociais humanas; mas que posteriormente, por meio da globalização, promoveu a precarização do trabalho e a instabilidade nas relações trabalhistas.

Nesta concepção, Standing (2014) definiu o precariado como a nova classe social situada logo abaixo do antigo proletariado, e considerada pelo autor como uma classe social “perigosa”, dado a sua desvinculação com a estrutura econômica e psicológica do capitalismo contemporâneo, fazendo com que as estruturas de uma sociedade de classes globalizada fossem agora analisadas pela condição global do precariado.

Já Wright (2015) busca analisar o dilema do crescimento da classe média no processo de desenvolvimento capitalista, que denota uma posição contraditória de classe, uma vez que a classe média vende sua força de trabalho, mas não possui seus próprios meios de produção, mesmo assim, não fazem parte proletariado, o que os diferenciam da tradicional classe oprimida proposta por Marx (2013).

Neste contexto, Wright (2015) considera que a classe média deveria ser compreendida como uma classe social a parte, tal como uma "pequena burguesia" ou uma "nova classe trabalhadora", devido aos elementos que diferenciam a classe média da classe proletária, como a possibilidade de exercer a autoridade sobre a classe oprimida, ocupando cargos de gerência e assumindo posições contraditórias, entre a classe dominante e a classe dominada.

Wright (2015) observa ainda que a classe média possui também elevada remuneração em comparação com a classe proletária, obtida por meio do "aluguel de sua lealdade" a classe dominante, fazendo com que ocupe uma posição privilegiada dentro das relações de exploração, inclusive com acesso as qualificações e especialização, tidas como elementos "raros", como meio de controlar o conhecimento, podendo então ser classificada como uma força de trabalho escassa.

Esta nova reorganização social foi destacada por Iasi (2013) no qual afirmou que findada a relação tradicional de trabalho durante o período da sociedade capitalista industrial, ocorreu o desaparecimento da possibilidade de superação revolucionária que estava ligada a esta forma de sociedade (o socialismo), demonstrando que a sociedade contemporânea seria agora pós-industrial e não socialista.

Segundo Gorz (1987, *apud* IASI, 2013), a crise da sociedade capitalista industrial com a reordenação da classe proletária culminou na crise do marxismo e de sua alternativa de sociedade, destacadamente por quatro razões:

- a) teria se rompido o vínculo entre as classes e o desenvolvimento das forças produtivas;
- b) o capitalismo desenvolveu a incrível habilidade de sobreviver ao seu mal funcionamento;
- c) o desenvolvimento das forças produtivas não gera as condições para o socialismo, mas reforça a ordem do capital;
- d) de tudo isso resulta que o proletariado não cresce quanto mais se desenvolve o capitalismo, mas diminui (GORZ, 1987 *apud* IASI, 2013, p. 336).

Corroborando com tais afirmações, Wright (2015) observou que Marx (2013) não tratou de elaborar conceitualmente uma noção abrangente de classe social capaz de contemplar a contemporaneidade, deixando uma lacuna entre burguesia e proletariado, considerando apenas a "pequena burguesia" como "classe em transição", que tenderia a desaparecer em decorrência da crescente polarização desencadeada pelas relações capitalistas. Assim, a nova teoria das classes sociais propostas por Wright (2015) permite vislumbrar uma tentativa de superação da clássica abordagem marxista, que não considerava a ascensão das classes médias no capitalismo contemporâneo.

Contudo, o próprio Iasi (2013) ressaltou que a configuração geral da consciência social no momento que é vivenciada, não nos permite enxergar com clareza as relações de opressões e

explorações específicas, apagando os nexos e determinações, isolando-a em sua própria legalidade e por vezes fragmentando ou pulverizando tal consciência social no período presente.

Diante do exposto, não seria correto afirmar que as ideias de Marx (2013) são ultrapassadas para o período contemporâneo, uma vez que Iasi (2013, p. 341) afirmou que a compreensão da sociedade atual por meio do seu desenvolvimento histórico possibilita enxergarmos o desenvolvimento da totalidade, dado que “a totalidade não é uma extensão física de vários vetores, ela é fundamentalmente temporal, isto é, movimento e sucessão das formas no tempo”, o que Marx (2013) já havia observado.

Mesmo nos casos, de raras exceções de ascensão socioeconômica, por indivíduos de origem da classe dominada que passam a figurar na classe dominante, seja por meio do acúmulo de capital oriundo de seu trabalho ou por uma ocasião fortuita, estes podem ser considerados como a exceção que confirma a regra, servindo inclusive de modelos para propagar a ideologia de ascensão social, que só seria possível no sistema capitalista democrático, como no caso de um indivíduo pobre que por meio do esporte se torna um grande empresário, ou um artista televisivo, também de origem pobre, se torna dono de uma emissora, ou mesmo, um ganhador de um prêmio acumulado na loteria.

Portanto, conforme observado por Saad Filho (2012, p. 14) “o marxismo oferece um aparato conceitual e teórico que pode ser usado para avaliar as suas próprias experiências, informar a sua renovação e apoiar movimentos progressistas e transformadores no século XXI”. O que também foi reafirmado por Heller (1976, p. 22) ao frisar que “não existe uma interpretação de Marx que não possa ser contradita por citações do próprio Marx. O que me interessa é a tendência principal do seu pensamento”.

Considerações Finais

A clássica divisão de classes sociais observada por Marx enfatiza a histórica luta entre os dominantes e os dominados, que pode ser analisada no momento contemporâneo, respeitadas as relações sociais vigentes em decorrência das transformações socioeconômicas entre os séculos XIX e o século XXI.

Durante este período a histórica luta de classes tem sido, conforme destacado por Iasi (2013, p. 351), “a história da pretensão da burguesia em acabar com qualquer possibilidade de alternativa à sua ordem” e mesmo as teorias posteriores a Marx (2013), que possuem um olhar mais

contemporâneo, não são capazes de refutar a natureza da consciência e das relações sociais descrita por ele.

Marx (2013) buscou compreender as contradições sociais presentes no século XIX, por meio das relações sociais do trabalho, observando a contradição entre o avanço das forças produtivas e as relações sociais do trabalho à época. Esta contradição seria a responsável por anunciar o despertar de uma consciência social e consequente transição para uma sociedade de classes menos desiguais.

Contudo, apesar das desigualdades sociais promovidas pelo sistema capitalista, que são intensificadas em seus períodos de crises, a disseminação de suas ideias manteve coesas suas estruturas. Desde o seu início do período industrial até os tempos atuais, o capitalismo foi capaz de reproduzir sua ideologia de acumulação de riqueza, mesmo para aqueles que ocupam uma posição na classe dominante, sob a alegação de uma falsa democracia que possibilitaria todos os indivíduos ascenderem socialmente por meio do trabalho.

Isso também foi observado por Foucault (2004) que relatou a burguesia como uma classe dominante desde o período industrial, apregoando uma ideologia de civilização e humanidade, por meio de uma falsa justiça igualitária, de um aparato judiciário que se vende como independente do sistema capitalista.

Mesmo nos tempos atuais, período considerado pós-industrial em que se observa o predomínio dos serviços em contrapartida ao setor ao manufaturado, o capitalismo soube se reinventar fazendo uso de novas ferramentas, tal como a comunicação social, para persuadir o consumidor desguarnecido e criar uma enganosa necessidade de consumo imediato, que somente poderia ser provida por meio do sistema capitalista.

Qualquer outra possibilidade de um sistema socioeconômico que não atendesse aos interesses da classe burguesa era incessantemente combatida para preservar o controle da classe dominante. Saad Filho (2012) corroborou com esta afirmação quando observou que as ideias de Marx (2013) foram distorcidas com o propósito de disseminar um temor em relação ao socialismo, sendo inclusive utilizado como justificativas para crimes terríveis contra a humanidade.

Por fim, conforme evidenciado por Antunes (1999) existe uma iminente necessidade de eliminar do trabalho assalariado e *fetichizado* possibilitando o surgimento de indivíduos livremente associados. Contudo, esta nova sociedade que geraria condições sociais para uma real relação de trabalho, esbarra na necessidade de dizimar por inteiro o sistema de acúmulo do capital em todas as suas formas.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARON, R. Marx. In: ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martin Fontes, 1993.
- BOITEMPO, Editorial. Cronologia resumida de Karl Marx e Friedrich Engels contida em edição de **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- BOITO JR., Armando. **A (difícil) formação da classe operária**. In: Estado, política e classes sociais. São Paulo: Unesp, 2007, p. 189-200.
- BOURDIEU, Pierre. **Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste**. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Geneva: Librairie Droz, 1972.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. Anatomie du gout. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v.2, n.5, 1976, p. 2-81.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.
- HELLER, Agnes. **The Theory of Need in Marx**. Londres: Allison & Busby, 1976.
- IASI, Mauro Luis. O Marxismo diante de um novo século. **Praia Vermelha (UFRJ)**, v. 23, 2013, p. 331-356.
- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe. Estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.
- MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital** [1867] (trad. Rubens Enderle). São Paulo: Boitempo, 2013.
- MCLELLAN, David. **Karl Marx: a biography**. Papermac, London, 1995.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, n.78, abril, 2002.

RILEY, Dylan. A teoria das classes de Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia**, [S. l.], v. 24, n. 46, 2019.

SAAD FILHO, A. A atualidade da economia política marxista. In: GALVÃO, A.; AMORIM, E.; GOMES e SOUZA, J.; GALASTRI, L. (orgs.). **Capitalismo: crises e resistências**. São Paulo: Outras expressões, 2012.

SAES, Décio. **A formação do Estado burguês no Brasil (1888-1891)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

STANDING, Guy. O precariado e a luta de classes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 103, 2014.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**. 2. Vol. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa São Paulo: Editora UnB, Imprensa Oficial, 2004b.

WRIGHT, Erik Olin. Análise de classes. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 17, Aug. 2015, p. 121-163.

Autores

Igor Vasconcelos Nogueira

Doutorando em População, Território e Estatísticas Públicas (ENCE/IBGE)
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP
Endereço: Caraguatatuba - SP, Brasil

E-mail: igorvasconcelosnogueira@ifsp.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8635-3605>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9042757065168013>.

Eilson Castro Soares de Oliveira

Doutorando em em População, Território e Estatísticas Públicas (ENCE/IBGE)
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT
Endereço: Cuiabá - MT, Brasil

E-mail: eilson.oliveira@ifmt.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5853-2104>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0145288951859416>.



Ensino de gráficos na EJA de acordo com a proposta do DUA.

Gabriele Guimarães Nascimento; Priscila Moreira Corrêa Telles



RESUMO: é preciso que sejam realizadas pesquisas que abordem práticas universalistas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que contemplem as características, necessidades e potenciais dos seus estudantes e que contextualizem o ensino com a sua realidade. Essas práticas podem ser baseadas nas perspectivas do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), em que é possível atender as especificidades de cada estudante sem esquecer do coletivo, de forma a alcançar a cada um e a todos os estudantes de uma mesma sala de aula. Assim essa pesquisa objetiva apresentar uma possibilidade de trabalho com o ensino de gráficos para os estudantes da EJA de acordo com a proposta do DUA. A pesquisa foi constituída por um estudo de caso com uma turma da EJA (Fase II) de uma rede pública de ensino do interior do Estado de São Paulo. A partir do estágio de observação foi elaborado um plano de aula para essa turma, que posteriormente foi aplicado. Os resultados da pesquisa se relacionaram a contextualização da turma, a descrição das atividades propostas, os objetivos alcançados e não alcançados e as considerações sobre a aula proposta e realizada. Com a realização dessa pesquisa, foi possível explicar assuntos, considerados muito complexos dentro da sala de aula de forma inclusiva por meio da perspectiva do DUA.

Palavras chaves: Desenho Universal para Aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos. Matemática.

ABSTRACT: It is necessary to carry out research that addresses universalist practices in Youth and Adult Education (YAE), that consider the characteristics, needs and potential of its students and that contextualize teaching with their reality. These practices can be based on the perspectives of

Universal Learning Design (UDL), in which it is possible to meet the specificities of each student without forgetting the collective, in order to reach each and every student in the same classroom. Therefore, this research aims to present a possibility of working with teaching graphics for YAE student in accordance with the DUA proposal. The research consisted of a case study with an YAE class (Phase II) from a public school system in the interior of the State of São Paulo. From the observation stage, a lesson plan was created for this class, which was subsequently applied. The research results were related to the contextualization of the class, the description of the proposed activities, the objectives achieved and not achieved and considerations about the proposed and carried out class. By carrying out this research, it was possible to explain issues considered very complex within the classroom in an inclusive way through the UDL perspective.

Keywords: Universal Design for Learning. Youth and Adult Education. Mathematics.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil possuía o equivalente a 9,6 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais no ano de 2022, ou seja, 5,6% da população brasileira (IBGE EDUCA, 2023).

Nesse mesmo ano foi indicado que 52 milhões de pessoas (18%) com idades entre 14 a 29 anos no Brasil não tinham completado o Ensino Médio. Essas pessoas abandonaram ou nunca haviam frequentado uma escola e alegaram os seguintes motivos: a necessidade de trabalhar, a gravidez e a falta de interesse (IBGE EDUCA, 2023).

Na Figura 1 pode ser visualizado o número de matrículas de estudantes da EJA dentre os anos 2018 até 2022:

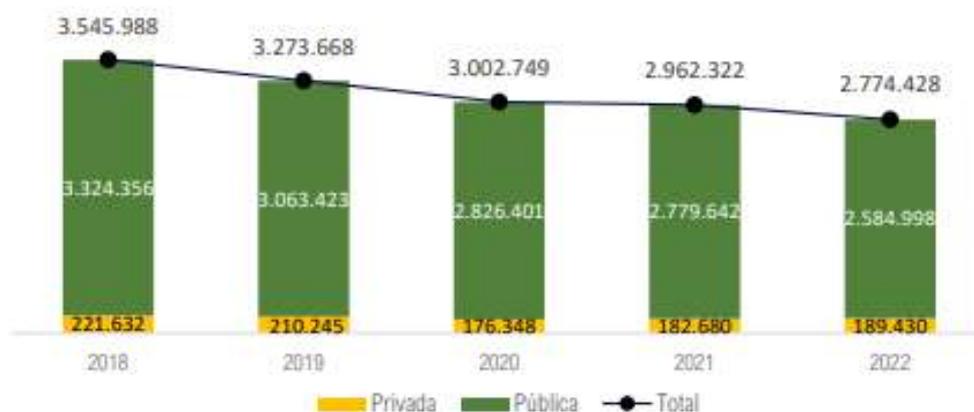


Figura 1 – Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Brasil 2018-2022 (Fonte: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf).

De acordo com os dados do IBGE e com a Figura 1, é possível constatar que o número de estudantes na EJA em 2022 era bem menor do que o número de pessoas analfabetas nesse mesmo ano, ou seja, representava aproximadamente 28%. Além disso, é possível constatar que o número de matrículas nessa etapa diminuíram dentre os anos de 2018 até 2022.

Outro dado que precisa ser destacado é com relação ao número de matrículas nas instituições públicas, que eram bem maiores que na instituição privada. Como, por exemplo, no ano de 2022 foi constatado 2.584.998 (93,2%) de matrícula na pública, enquanto a privada possuía 189.430 (6,8%).

No ano de 2022, o Brasil possuía no total de 2.774.428 de estudantes matriculados na EJA, e desse total o número de estudantes público-alvo da educação especial era de 183.510, ou seja, 6,6% eram pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e/ou altas habilidades.

A Figura 2 mostra a quantidade de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial:

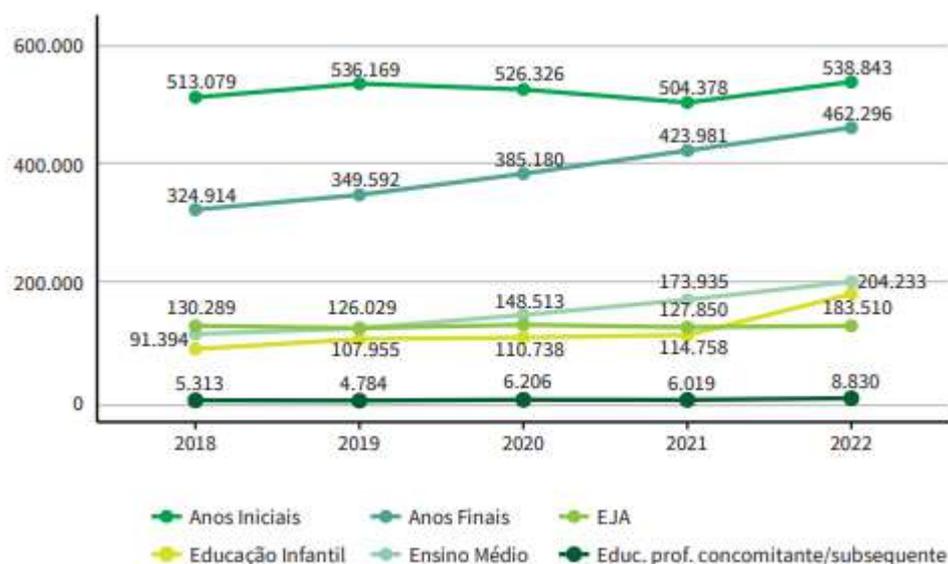


Figura 2 – Evolução da matrícula de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo a etapa de ensino no Brasil dentre os anos de 2018 – 2022. (Fonte: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf).

O número de matrículas dos estudantes público alvo da educação especial dentre os anos de 2018 até 2022 aumentaram na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Educação profissional concomitante/ subsequente.

De acordo com o gráfico em linhas da Figura 2 é possível constatar que esse aumento de matrículas dentre os anos de 2018 até 2022 cresceu muito mais na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio do que na EJA e na Educação profissional concomitante/ subsequente.

A EJA tem sido afirmada como dever do Estado desde a Constituição Federal de 1988, após um longo caminho de tentativas para a erradicação do analfabetismo.

Com a ajuda de movimentos progressistas em prol da ampliação dos direitos sociais, que garantia direito à educação a todos os cidadãos brasileiros foi proposto na Constituição Federal de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL,1988, p. 118).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) deu mais visibilidade para a EJA, reafirmando a sua necessidade e que seria dever do Estado a garantia de:

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Brasil,1996, p. 02).

A LDB de 1996 revolucionou a educação brasileira e deu visibilidade para a Educação de Jovens e Adultos, mas, não obstante é uma temática que precisa ser muito mais estudada e aprimorada.

Além disso, é necessário também refletir sobre o processo de inclusão escolar na EJA, pois muitos educadores ainda possuem dificuldades em não conseguirem pensar em didáticas inclusivas que atendam a todos os seus estudantes. Essas dificuldades podem estar atreladas à falta de recursos nas instituições de ensino, o despreparo causado pela falta de conhecimento acadêmico durante e após a formação, dentre outros motivos.

Desde o início do movimento da Educação Inclusiva no Brasil, aproximadamente nos começo dos anos 2000, Bueno (1999) já afirmava o quão difícil poderia ser essa situação para o docente, dentro das condições reais da educação brasileira. De acordo com a sua perspectiva, não há como incluir pessoas com deficiência no ensino regular sem apoio especializado e/ou sem proporcionar orientação e formação contínua aos professores.

Com relação as políticas inclusivas na educação, que contribuíram para o aumento de matrículas dos estudantes PAEE no ensino regular é preciso destacar tanto a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com

deficiência (LBI) de 2015.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 teve como principal objetivo defender que todos os estudantes tivessem o direito de aprender e participar juntos, sem nenhum tipo de discriminação, visando a equidade no ambiente escolar:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

A LBI de 2015 afirmou a autonomia e capacidade dos deficientes, reforçou a necessidade da inclusão escolar em todos os níveis escolares, do atendimento educacional especializado e proibiu escolas particulares a cobrarem taxas a mais decorrente a necessidade do aluno com deficiência (Brasil, 2015).

Para Mendes (2024) é preciso que sejam inseridas abordagens universalistas de melhoria de ensino na classe comum, para melhoria da qualidade de ensino para todos no contexto da classe comum. Assim é necessário que também sejam realizadas pesquisas que abordem práticas universalistas na EJA, de forma a contemplar as suas características, as suas necessidades, as realidades e potenciais dos seus estudantes.

Para Gravatá et al. (2016) as escolas precisam deixar o método antigo de pasteurização do ensino, quem tem como objetivo nivelar toda a sala de aula com o mesmo conhecimento de forma massificada:

Na escola atual, currículo e práticas pedagógicas estão geralmente dissociados do contexto dos estudantes. A aula é a mesma, tanto para aqueles que têm mais interesse ou facilidade em uma determinada disciplina quanto para os que possuem algum tipo de defasagem, bloqueio ou desmotivação. Não é a escola que se adapta ao universo, necessidades ou especificidades dos estudantes, mas estes que precisam se ajustar a um padrão de ensino estabelecido no século 19 e que pouco se modificou (Gravatá et. al., 2016, p. 24).

Para Sebastián-Heredero (2020), a escola que abordam práticas universalistas deve ser pautada por meio das perspectivas do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). De acordo com essas perspectivas é possível atender as especificidades de cada estudante sem esquecer do coletivo, de forma a alcançar a cada um e a todos os estudantes de uma mesma sala de aula.

Para exemplificar melhor, Sebastián-Heredero (2020) atrela o conceito de DUA às rampas, que nasceu com o objetivo de atender às pessoas cadeirantes, mas que hoje em dia, tem sido utilizadas por todas as pessoas, com deficiência ou sem deficiência. O princípio do DUA não é somente focar no acesso físico da sala de aula, mas no desenvolvimento pedagógico como um todo.

O DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, tamanho único para todos. São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. Os estudantes que estão nos extremos, como os superdotados e os com altas habilidades e os estudantes com deficiência, são particularmente vulneráveis. Um desenho curricular deficiente poderia não atender a todas as necessidades de aprendizagem, incluindo os estudantes que poderíamos considerar na média (Sebastián-Heredero, 2020, p.735).

As suas diretrizes têm como objetivo ser uma referência geral, que visa auxiliar o professor/gestor que desenvolva currículos, desde o objetivo desse currículo até os materiais e métodos de avaliações que serão utilizados; desta forma, procurando minimizar as barreiras ao currículo.

O DUA é constituído por três princípios que o fundamentam (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020):

- O primeiro princípio tem como finalidade proporcionar modos múltiplos de apresentação, ou seja, é necessário ter diversos modos de apresentar o mesmo conteúdo, porque os estudantes diferem no modo que compreendem as informações. Para aqueles que possuem alguma deficiência é imprescindível ter maneiras distintas para que sejam ensinados. O processo de ensino e aprendizado pode acontecer por diferentes formas de apresentações, pois permite que todos possam realizar diferentes conexões e se aprofundarem em seus conhecimentos. Procurar formas alternativas não favorece apenas aqueles que possuem alguma deficiência, mas também aqueles estudantes que muitas vezes têm mais facilidade em aprender por meio de recursos visuais e/ou auditivos presentes na cultura.
- O segundo princípio objetiva proporcionar modos múltiplos de ação e expressão. Cada estudante pode possuir uma forma de expressar o seu conhecimento. Não há forma ideal para que os alunos se expressem, por isso é importante ter variadas ações para que as expressões

ocorram. Há alunos que expressam o que aprendem por meio de pinturas, desenhos, outros de forma oral e até aqueles que preferem se expressar pela escrita.

- O terceiro princípio tem o intuito de proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento. Trabalhar a parte emocional do estudante faz com que ele se torne mais motivado para o aprendizado. Alguns deles se sentem motivados a trabalharem em grupo, contudo há aqueles que preferem atividades individuais. Explorar essas múltiplas formas de implicação e envolvimento provoca e motiva ainda mais os estudantes a aprenderem.

Através dos princípios e conceitos do DUA, entende-se que não há a intenção de adaptar materiais para um determinado público, mas sim fazer com que a didática proposta alcance o maior número de estudantes possível.

Jeremias, Goes e Haracemiv (2021) pontuaram que há poucas pesquisas sobre o DUA no ensino da matemática. Na pesquisa realizada por eles foi concluído que as práticas que utilizaram o DUA possibilitaram que o aluno cego tivesse uma participação mais efetiva, buscassem cada vez mais um ambiente heterogêneo e promovesse a equidade:

A utilização de tecnologias aliadas com as metodologias que abordam o DUA permite o acesso dos estudantes aos conteúdos curriculares, ao contrário de materiais para uso exclusivo de um indivíduo, o que o exclui da socialização e da aprendizagem coletiva no ambiente comum de sala de aula... Desta forma, os resultados divulgados nesse estudo nos permite afirmar que se faz necessária a divulgação do DU e DUA entre os professores do diversos níveis de ensino, pois essas expectativas proporcionam a possibilidade do uso de metodologias e da adoção de recursos de tecnologia assistiva que vêm ao encontro das necessidade da educação inclusiva, fazendo com que todos os estudantes participem efetivamente de processos educacionais com equidade no ambiente de sala de aula (Jeremias, Goes e Haracemiv, 2021, p.14).

E a problemática não é somente a escassez de estudos matemáticos inclusivos, mas uma outra muito importante é que os materiais disponibilizados para os estudantes precisam estar alinhados com as metodologias do DUA, para que o uso da tecnologia assistiva não seja de uso exclusivo do aluno com deficiência (Jeremias; Góes; Haracemiv, 2021).

2. OBJETIVO

Apresentar uma possibilidade de trabalho com o ensino de gráficos para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) baseada na proposta do Desenho Universal para Aprendizagem.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos Fase II¹ de uma rede pública de ensino do interior do Estado de São Paulo.

Durante três meses, foi realizado estágio de observação nessa turma da EJA e surgiu a necessidade da pesquisa sobre o ensino de gráficos de acordo com a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem.

A turma da EJA que foi observada possuía 21 estudantes matriculados, dentre eles um estudante cego. Durante o estágio de observação foi identificado que a turma toda necessitava compreender o que era gráfico, a partir da contextualização do seu cotidiano e da aplicação em seu dia a dia.

Assim foi elaborado um plano de aula sobre o ensino de gráficos de acordo com a proposta do Desenho Universal para Aprendizagem, seguindo o modelo proposto por Nunes e Madureira (2015). O plano foi compartilhado primeiramente com a professora responsável pela sala que pode apreciar e apresentar as suas considerações. E posteriormente compartilhado com pesquisadores que possuíam conhecimentos sobre o DUA.

Posteriormente foi agendado um dia e horário para aplicação desse plano de aula proposto. E no artigo proposto será apresentado os resultados encontrados com a aplicação do plano de aula proposto.

4. RESULTADOS

De acordo com o Plano de aula proposto era esperado que os estudantes da EJA identificassem a temática trabalhada em seu cotidiano e compreendessem o quão importante era esse conhecimento. Além disso, compreendessem o que era um plano cartesiano, conseguisse organizar dados, construir gráficos e possibilitasse a leitura/interpretação dos gráficos que encontrassem de forma corriqueira.

Assim, esperava-se que os alunos entendessem e aplicassem os conceitos matemáticos ensinados e a importância da matemática na vida deles.

A descrição do relato sobre os resultados referentes à observação e aplicação desse plano vai ser realizada de acordo com os elementos que compõem o plano de aula proposto, ou seja, por meio das seguintes partes:

¹ A Fase II do EJA é referente a séries finais do Ensino Fundamental.

- a. Contextualização da turma,
- b. Descrição das atividades propostas;
- c. Objetivos alcançados e não alcançados;
- d. Considerações sobre a aula proposta e realizada.

4.1 Contextualização da turma

Durante o estágio de observação realizado foi possível identificar alguns elementos que contribuíram para organização da aula proposta:

- A turma era composta por 21 estudantes, sendo 3 com menos de 30 anos de idade e 18 com mais de 30 anos de idade,
- Os motivos que levaram esses estudantes a parar de estudar foi o trabalho desde criança e a gravidez na adolescência.
- Os estudantes demonstravam baixa autoestima, não acreditavam que tinham potencial para aprenderem e se formarem.

A identificação desses elementos foi importante para o planejamento da aula de acordo com as perspectivas do DUA, pois concorda-se com Nunes e Madureira (2015) que as diferenças apresentadas na salas de aulas devam ser utilizadas para fomentar o aprendizado.

4.2 Descrição das atividades propostas

Na primeira aula proposta foi apresentado o que era um plano cartesiano, explicado e demonstrado por meio de imagens impressas, desenho na lousa e pela utilização de um recurso denominado de multiplano.

O multiplano foi criado por Ferronato (2022), que é um material que possui uma placa perfurada e rebites com elásticos que possibilita a compreensão de diversos conceitos matemáticos, como gráficos, funções, equações, operações, proporção, trigonometria, sistema linear, dentre outros como pode ser visualizado na Figura 3.

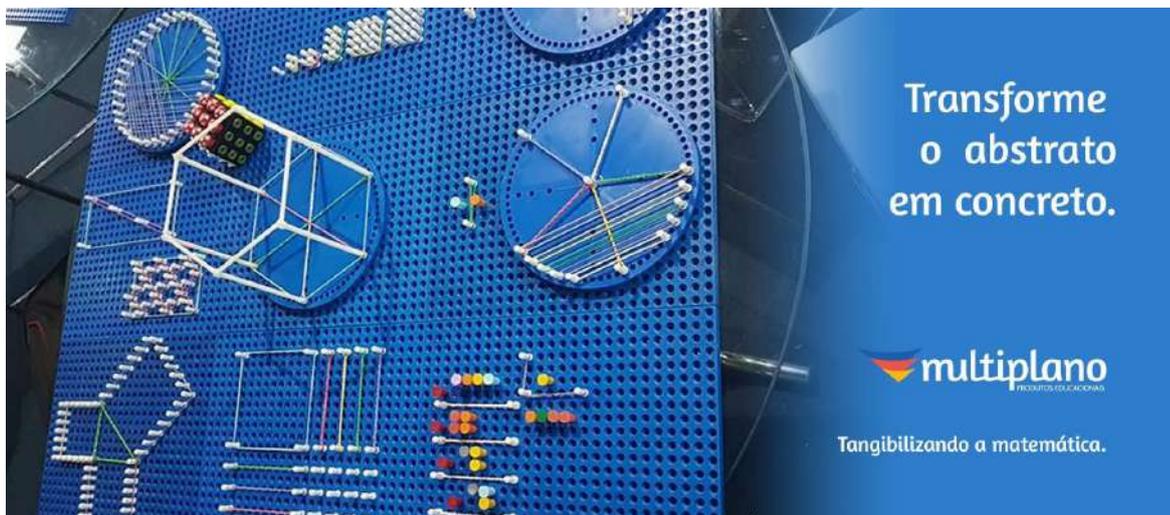


Figura 3 – Multiplano (Fonte: <https://megapontes.pt/informacao/noticias/multiplano-braille-aprender-matematica-de-forma-inclusiva-e-divertida/>).

Esse material foi criado após diversas tentativas e muitos estudos com os estudantes cegos:

De repente, naquele instante, fez-se silêncio. Num primeiro momento imaginou-se que o aluno tivesse recusado o material, porém, para surpresa indagou: “Você não inventou um material para mim, mas para todos os cegos do mundo! Neste momento comecei a entender o que você quis me explicar. Esta invenção deve ser divulgada! (...) Agora vou aprender matemática. (...) É isso que nós cegos precisamos para aprender matemática. (...) Até hoje todos fingiam que me ensinavam e eu fingia que aprendia”. Ao findar de sua fala, constatou-se que aquele material ao qual deu-se o nome de Multiplano poderia ser utilizado com alunos cegos (Ferronato, 2022, p.55).

Na apresentação do conteúdo, os estudantes verbalizaram diversas dúvidas e todas foram sanadas com a ajuda dos diferentes recursos utilizados logo na primeira aula:

- Imagens impressas,
- Desenho na lousa,
- Gráfico tátil construído através do multiplano,
- Vídeo com uma reportagem sobre o aumento da temperatura por consequência do aquecimento global.

O planejamento da utilização desses diferentes recursos foi proposto para o atendimento do primeiro princípio do DUA relacionado ao proporcionamento de modos múltiplos de apresentação

de um mesmo conteúdo, conforme proposto por Sebastián-Heredero (2020). Assim foi possível identificar que a aula ficou muito mais interativa e dinâmica para todos os estudantes da sala. Os gráficos mostrados no vídeo foram compartilhados com o estudante cego por meio da utilização do multiplano.

A maior dificuldade apresentada pelos estudantes foi no momento da explicação do que era um quadrante, pois para eles até então, não era claro como em uma coordenada poderia ter números negativos. Assim, foi necessário utilizar diversos exemplos realistas – tais como o sistema de coordenadas – para que o assunto ficasse mais tangível e compreensível.

Na segunda aula, continuamos com a temática dos gráficos, exercitamos em conjunto a organização de dados para a construção de gráficos, também discutimos qual o melhor tipo de gráfico a ser utilizado com base em qual tipo de informação que pretende ser passada.

Foi pedido aos estudantes que dessem exemplos de gráficos que eles já observaram em jornais e revistas, para que discutíssemos qual a melhor tipagem.

Posteriormente, fizemos alguns gráficos em conjuntos com a participação da sala como um todo.

Ao final da segunda aula, foi proposto um trabalho em grupos menores de no máximo 4 estudantes por grupo. Cada grupo deveria escolher um tema para a construção de um gráfico. A orientação passada a sala era que o tema a ser escolhido possibilitasse que os dados fossem coletados na própria turma e naquele momento, como, por exemplo: quantos pedaços de pizzas cada um consegue comer? Quantos cachorros cada um tem? Quantas horas no transporte público cada um gasta?

Os temas escolhidos pelos diferentes grupos foram relacionadas a quantidade de:

- Pedacos de pizzas que cada estudante conseguia comer,
- Filhos de cada estudante,
- Animais de estimação que cada estudante possuia,
- Empresas que eles já trabalharam.

Após a escolha do tema, cada grupo organizou os dados da sala em conjunto.

Com a organização desses dados foi solicitado que cada estudante construísse seu gráfico de forma individual, com o recurso que desejasse e tinha mais facilidade em usar. Assim uns utilizaram o caderno, outros o multiplano e outros demonstraram na lousa.

A escolha pelos temas, a organização dos dados da sala em grupo e a realização dos gráficos de

forma individual possibilitou o atendimento do 3º princípio do DUA, que é proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento dos estudantes (Sebastián-Heredero, 2020).

Com a apresentação dos gráficos foi possível perceber que todos os estudantes foram extremamente participativos e que conseguiram compreender o conteúdo proposto. E isso foi possível devido ao atendimento do 2º princípio do DUA, de proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (Sebastián-Heredero, 2020).

4.3 Objetivos alcançados e não alcançados

O objetivo esperado era que, ao final da aula, os estudantes pudessem interpretar e construir gráficos, além de diferenciá-los. E esse objetivo foi executado com êxito.

Durante as aulas foi observado que um estudante apresentou mais dificuldade para realizar a atividade proposta, mesmo que os próprios colegas da sala interagisse nas atividades em grupo e a professora conseguisse auxiliá-lo de forma mais próxima e individual. Assim, seria recomendável a utilização de mais algumas atividades extras com esse estudante sobre esse tema trabalhado em sala de aula.

Com relação ao estudante cego matriculado nessa turma da EJA foi observado que ele conseguiu compreender e expressar o que foi solicitado, pois a aula foi pensada e organizada de forma a considerar que todos os órgãos do sentido desempenhassem um papel importante em seu aprendizado.

Para a prática de uma educação inclusiva é imprescindível pensar e propor ações que considerem as potencialidades dos seus estudantes, pois conforme afirmado por Trinca (1997), o mundo dava mais ênfase ao que faltava nas pessoas cegas, nesse caso a visão.

É muito importante que os professores saibam manusear os recursos propostos para atender as necessidades específicas dos estudantes, como, por exemplo, o multiplano, de forma possibilitar o seu acesso ao conhecimento.

4.4 Considerações sobre a aula proposta e realizada.

De acordo com o que foi observado nas duas aulas propostas, foi identificado o interesse pelos estudantes na temática e a satisfação em conseguirem executar o exercício proposto, uma vez que desmontravam baixa autoestima e não acreditavam que tinham potencial para aprenderem.

Nas atividades realizadas pelos estudantes foi possível identificar a sua compreensão sobre as tipagens de gráficos, assim como conseguiram coletar e organizar alguns dados para construí-lo.

Para Freire (2004), a formação do professor deve buscar uma reflexão crítica sobre a sua prática, assim foi por meio da reflexão crítica do estágio de observação que se pode pensar e propor algo que se aproximasse mais dos interesses desses estudantes e das suas necessidades.

Além disso, concorda-se com Freire (2004) que no processo de ensino e aprendizagem tanto os professores, quanto os estudantes são seres curiosos, inquietos, instigadores, criadores, humildes e persistentes

O trabalho em conjunto e a utilização de diferentes recursos para os estudantes se expressarem possibilitaram que não houvesse segregação dentro da sala de aula.

Para Mendes (2023, p. 35), a aplicação do DUA dentro de uma sala de aula implica o envolvimento de três etapas que puderam ser identificadas no trabalho presente:

[...] definir metas apropriadas que permitam múltiplos meios de realização, avaliar as diversas necessidades dos/as alunos/as e avaliar as barreiras que possam existir no currículo atual. Na avaliação das diversas necessidades dos/as estudantes, deve-se responder quem são esses/as estudantes? Como eles/elas aprendem melhor? Que pontos fortes, origens culturais, estilos de aprendizagem e interesses trazem para a situação de aprendizagem? Quais formas de comunicação usam? Como executam um plano de aprendizagem? Quais são seus talentos?

Com relação ao conteúdo plano cartesiano, Conti (2016) indicou por meio de um estudo que apenas 23% dos jovens e adultos brasileiros estão familiarizados com a análise e organização de gráficos. Isso reforça a necessidade do conteúdo ser abordado em sala de aula e de forma inclusiva.

Para Luiz (2023) e Silva (2023) há necessidade de explicar o que é um plano cartesiano para que o tema gráfico seja introduzido aos estudantes. Assim, esses poderão saber construir e organizar um gráfico. E isso pode ser identificado no relato do plano de aula proposto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo da pesquisa, foi possível demonstrar de forma teórica e prática que há possibilidades de aplicarmos uma aula inclusiva de matemática aos estudantes da EJA.

No estudo realizado, foi observado o quanto a EJA carece de propostas de aulas com práticas mais universalistas e que atendam à necessidade e o desejo dos seus estudantes.

Não podemos esquecer que as turmas da EJA são bem diversificadas, assim, é imprescindível focarmos na proposta do DUA para a proposição de aulas mais inclusivas, de forma a proporcionar modos múltiplos de apresentação do conteúdo, de ação e expressão dos estudantes e da sua implicação, engajamento e envolvimento.

Há muito que ser avançado no ensino da matemática como um todo, mas principalmente para os estudantes que possuem algum tipo de deficiência, e precisamos acabar com a sua segregação quando nos depararmos com esse cenário dentro da sala aula.

Com a realização dessa pesquisa, foi possível explicar assuntos, considerados muito complexos dentro da sala de aula de forma inclusiva por meio da perspectiva do DUA.

Referências

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 02 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

_____. Lei Nº 9394 de 20 dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: 1996. Disponível: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 fev. 2022.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Crianças com Necessidades Educativas e Especiais, Política Educacional e Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?* 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Francisco, [S. l.], 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

CONTI, Keli Cristina. Educação Estatística num contexto colaborativo: ensinar e aprender probabilidade. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v.18, n.3, 1117-1140, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/31476/21935>>. Acesso em: 18 set. 2023.

FERRONATO, Rubens. A construção de instrumento de inclusão no Ensino da Matemática. 2022. 124 f. *Dissertação* (Mestrado em Engenharia da Produção), Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2022. Disponível em: <http://matematicainclusiva.riogrande.ifrs.edu.br/dia3/Dissertacao_Rubens_Ferronato.pdf>. Acesso em 18 set. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GRAVATÁ, André; PENIDO, Anna; NUNES, Cesar; GARCIA, Débora; SINGER, Helena; BLIKSTEIN, Paulo; KLIX, Tatiana. *Destino: Educação, Escolas Inovadoras*. [S. l.]: Futura, 2016. 132 p. v. 1. Disponível em: <<https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/DestinoEducacao.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2023.

IBGE EDUCA. *Conheça o Brasil – População*. 2023. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em 14 de maio de 2024.

JEREMIAS, Sandra Maria Ferreira; GÓES, Anderson Roges Teixeira; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Tecnologias assistivas no ensino e aprendizagem de matemática para estudante cego: investigando a presença do desenho universal e do desenho universal para aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3005-3019, dez. 2021. e-ISSN: 1982- 5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16064>

LUIZ, Robson. *Gráficos*; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/matematica/graficos.htm>>. Acesso em 13 de agosto de 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. In: _____. *Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas*. Campos dps Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. p. 20 até 39.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, n. 5, v. 2, p. 126-143, jul. 2015.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eládio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, nº4, Out-Dez, 2020, p. 733- 767.

SILVA, Luiz Paulo Moreira. *O que é plano cartesiano?*; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/matematica/o-que-e-plano-cartesiano>>. htm. Acesso em 13

de agosto de 2023.

TRINCA, Walter. Prefácio. In: AMIRALIAN, Maria Lucia Toldeo Moraes. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estória*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

Autores

Gabriele Guimarães Nascimento

Licenciada em Matemática pelo IFSP – campus de Itaquaquecetuba.

Email: gabiguimaraes0704@gmail.com

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8859914230064562>

Priscila Moreira Corrêa Telles

Doutora em Educação e docente em Pedagogia do IFSP – campus de Jacareí

e-mail: priscila.correa@ifsp.edu.br

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0670820776337574>



Educação e política: Paulo Freire contra a extrema-direita

João Paulo Araújo Pimentel Lima



Paulo Freire é um nome basilar das teorias da libertação. Ultrapassando o âmbito pedagógico, suas ideias serão aproveitadas não apenas de forma acidental, mas, muitas vezes, sustentarão a construção teórica de outras áreas, como nas abordagens teológicas e filosóficas (MANCE, 2022). Sua importância, não obstante, avança para além da América Latina¹. Em 2016, um levantamento feito pelo *London School of Economics* apontou a *Pedagogia do oprimido* como a terceira obra mais citada em trabalhos científicos pelo mundo na área de humanidades, e a primeira mais citada na área específica de educação; além disso, a *Pedagogia do oprimido* aparece na lista dos 100 livros mais pedidos em universidade de língua inglesa - o único representante brasileiro na lista (MONTESANTI, 2016). Sem dúvida, o pensamento de Freire continua atual e repercutindo em todos os cantos do globo.

Mas no Brasil a situação é um pouco diferente. Apesar de ter sido nomeado Patrono da Educação Brasileira em 2012, a obra de Paulo Freire nunca desfrutou do destaque que merecia. Suas ideias passaram longe da escola brasileira, mesmo quando o partido que ajudou a criar esteve no poder². Nos últimos anos, com a ascensão de forças conservadoras, Paulo Freire virou um alvo e os problemas da educação brasileira foram a ele associados injustamente. Na verdade, desde o governo Michel Temer o país tem se aprofundado numa concepção neoliberal de administração pública, e para a educação foram realizadas reformas, ou melhor, contrarreformas de caráter empresarial

¹ O reconhecimento da genialidade da obra de Paulo Freire o levou a receber seu primeiro título de *Doutor Honoris Causa* ainda em 1973 pela Universidade Aberta de Londres. Desde então vem colecionando dezenas de títulos por universidades ao redor do mundo, sendo a maior parte deles por instituições estrangeiras (FREIRE, 1996, p. 52).

² A ideia de uma educação libertadora, promotora da conscientização e com formação cidadã jamais foi levada a cabo nos governos petistas que, ao contrário, sucumbiram aos ditames das organizações internacionais e às parcerias com o setor privado nacional encarnado em seus institutos e fundações empresariais. Sobre esse tema ver a obra de Freitas, *Reforma empresarial da educação* (2018).

alinhadas a essa concepção³. Paulo Freire nunca esteve tão distante da educação do nosso país, e talvez, esse seja o momento em que se faz mais necessário resgatá-lo.

Educação e política

Qualquer sistema educacional e seus modelos curriculares e pedagógicos perseguem um fim. Cada sociedade pensa sua forma de educação para atender objetivos previamente estabelecidos. Essa decisão, em qualquer caso, é política. Por isso, a neutralidade na educação é uma grande falácia. Ora, se faz parte da educação a formação das subjetividades, será a política a determinar esse padrão de subjetividades. Será por meio da política que irá se decidir que currículo aplicar, quais conteúdos estudar e, em muitos casos, a metodologia posta. Portanto, o nível de compreensão que certa sociedade possui da realidade é resultado direto do modo como a educação dessa sociedade foi confeccionada.

Numa sociedade dependente, com desigualdades e negação de direitos, uma proposta educacional capaz de oferecer ao educando as explicações e os porquês de sua negatividade pode, com o tempo, contribuir com os movimentos históricos que venham a transformar tal sociedade. Nas palavras de Marcondes:

Uma educação libertadora é aquela que tem como metodologia o diálogo e como conteúdo, o conhecimento crítico da realidade, promovendo a real inserção dos sujeitos que se educam em suas condições históricas, ou seja, uma imersão em seu tempo e em seu espaço. O efeito de uma educação libertadora é a mudança de atitude diante da realidade, estimulando a ação refletida no mundo e com o mundo. Lembramos ainda que, para Paulo Freire, a educação é processo permanente assim como é o próprio processo de libertação (2022, p. 21).

Por outro lado, se os conteúdos escolares foram orientados a desprezar os aspectos humanos, sociais, políticos e econômicos que possibilitam a compreensão da realidade, muito dificilmente as massas oprimidas irão conseguir dentro de sua experiência educacional desvelar as estruturas de opressão. Neste caso, a educação teria a função de favorecer uma minoria que lucra com essa situação, ajudando a manter a realidade cristalizada. Mas mesmo nessas condições, algo pode ser feito.

³ Sobre as contrarreformas na área da educação e o aprofundamento do modelo neoliberal a partir dos governos Temer e Bolsonaro, ver o artigo de LIMA, OLIVEIRA e CHAGAS, *Avanço neoliberal, retrocesso na educação* (2021).

Devido as características dialéticas da dinâmica educacional, educador e educando podem em qualquer momento, até mesmo no contexto da educação institucional, promover o diálogo crítico acerca da realidade. A educação, portanto, pode cumprir um papel libertador⁴.

Para Paulo Freire, é impossível pensar em uma educação neutra. Educação e política estão intimamente unidas, pois a educação é uma forma política de intervenção no mundo (2020, p. 109). Qualquer pretensão de uma educação neutra, na verdade, esconde uma opção assumida (FREIRE, 2015, p. 160).

Refletindo sobre essa impossível neutralidade, ele argumenta na *Pedagogia da autonomia*:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (2020, p. 68).

A insistência e a coragem de Freire em desmascarar os defensores da “neutralidade” era parte fundamental do seu trabalho pedagógico. Educa-se em vista da conscientização, ou seja, em vista da transformação. Por isso, a educação é política, porque seu resultado se observa na intervenção que homens e mulheres realizam no mundo, e isso não pode ser confundido com trabalho partidário ou ideológico. Uma educação que se restringe a uma concepção demasiada instrumental, que não estimula a compreensão crítica da realidade, não é neutra, pois funciona para os interesses de quem não deseja mudança ao sistema já estabelecido. Sobre essa falsa neutralidade, destaca Chacon:

Uma educação que pressupõe o ser humano enquanto ser de ajustamento, de acomodação, incapaz de transformação e que, além disso, tem como única margem de ação pedagógica a memorização de conteúdos desconectados da realidade, consiste, em si mesma, em um instrumento ideológico de opressão (2023, p. 114).

Paulo Freire não se furtou desse tema espinhoso nem quando assumiu a Secretaria de Educação do município de São Paulo, sob a administração da petista Luiza Erundina. Em sua posse, discursando

⁴ Gadotti resume bem a relação entre uma educação dialógica e seu papel político: “Em Paulo Freire, o diálogo dos oprimidos, orientados por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação do conflito destes com seus opressores [...]. Em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber – mas um encontro que se realiza na práxis – ação + reflexão –, no engajamento, no compromisso com a transformação social [...]. Em Paulo Freire o diálogo tem uma clara conotação política” (1998, p. 15).

defronte a secretaria, afirmaria com clareza que sua missão a frente da pasta não era apenas técnica, mas política (HADDAD, 2019, p.197).

A agenda conservadora e seu antídoto

Na pauta educacional da extrema-direita e do conservadorismo brasileiro que chegou ao poder em 2019 com Jair Messias Bolsonaro, três projetos possuem primazia. O ataque ao magistério e ao pensamento crítico denominado *escola-sem-partido*, consiste num projeto de lei que não funcionaria como o nome habilmente sugere, mas tornaria institucional a perseguição a professores em nome de uma única visão a ser replicada na escola: a ideologia conservadora. A ampliação da já existente e problemática escola cívico-militar, que foi impulsionada no governo Bolsonaro e recebida com satisfação até mesmo em estados governados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), como o nosso (governado na época pelo atual Ministro da Educação, Camilo Santana), que aderiu ao programa recebendo duas unidades. Por último, a defesa da educação domiciliar, inspirada no *homeschooling* norte-americano. Essas três investidas contra a escola pública e à criticidade do educando também são abordadas por Lima, Oliveira e Chagas (2021), mas gostaríamos de destacar como Paulo Freire entra nesse debate. Ele é justamente atacado por ser o antídoto para os três projetos: no lugar de uma “escola sem partido”, uma escola que estimula a conscientização e a participação política; para superar a disciplina militarista e o modelo vertical de educação bancária, um ensino crítico, mediatizado pelo mundo, que valoriza os saberes do educando e que forma através da prática de liberdade; ao invés do solipsismo do ensino domiciliar, uma educação dialógica, que estimula a comunhão e a ação coletiva.

Além do avanço da agenda conservadora, a influência empresarial conseguiu emplacar na educação básica uma profunda alteração didática e curricular com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do ensino médio. Com o retorno do PT ao poder, sindicatos, estudantes e professores já pressionam pela revogação dessas reformas. Seria uma excelente oportunidade para construir uma nova reforma, que valorizasse a contribuição intelectual dos nossos educadores, como Paulo Freire, Anísio Teixeira, Demerval Saviani etc.

O cenário que se desenha, no entanto, não é tão animador. O governo parece não dedicar à área da educação prioridade, e a “reforma da reforma” do ensino médio se encaminha no congresso para alterar apenas os pontos mais gritantes do modelo vigente. O atual ministro da educação limitou-se a encerrar o programa de escolas cívico-militares orquestrado no governo anterior, mas nada propôs para encarar as centenas de escolas militares mantidas por estados e municípios. Ao que parece, não

há preocupação com a formação das subjetividades, não importa se nossos jovens não encontram um ambiente escolar que estimule o pensamento crítico, que possa fazer frente ao crescente fundamentalismo religioso e que contribua para desmascarar a enxurrada de desinformação que corre nas mídias virtuais. Mesmo com a mudança de governo, a tarefa de “pensar” a educação ainda é centralizada pelo setor empresarial (SALES, 2023) e isso pode custar caro ao futuro do país.

Conclusão

Mesmo trazendo uma profunda reflexão sobre os fins da educação e sua relação com os nossos problemas, Paulo Freire continua fora do nosso currículo oficial. Uma verdadeira reforma educacional que trouxesse uma nova base curricular e uma nova concepção didática-metodológica – totalmente diversa do modelo das *habilidades e competências* – poderia oferecer ao país, elementos para a leitura crítica da realidade e para a sua transformação, atendendo, enfim, às necessidades da maior parte da população que vive em meio a dificuldades diversas e não possuem seus direitos efetivamente garantidos, e que por isso caem muitas vezes nos discursos falaciosos extremistas que se sustentam unicamente no ódio, no ressentimento e nas nossas frustrações. Num ambiente de negação do desenvolvimento da vida em plenitude, onde não há garantia do mínimo de dignidade e satisfação material, não é tão difícil transformar a revolta e as privações individuais em um ódio que procura de forma simplória culpados e soluções mágicas ou messiânicas. Uma verdadeira reforma educacional, deveria, portanto, buscar em Freire sua inspiração. Promover uma educação libertadora, promotora da conscientização, que mobilize as massas na busca do reconhecimento de seus direitos, ainda é o desafio pedagógico da nossa época.

Referências

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **10 lições sobre Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2023.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1998.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. *In*: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural: para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

HADDAD, Sergio. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

LIMA, João Paulo Pimentel; OLIVEIRA, Rayssa; CHAGAS, Eduardo Ferreira. Avanço neoliberal: retrocesso na educação. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4248>. Acesso em: 9 jan. 2024.

MANCE, Euclides. **Filosofia da libertação**: histórico, vertentes, críticas e perspectivas. Passo Fundo: Conhecer, 2022.

MARCONDES, Ofélia. Paulo Freire: um panorama histórico-filosófico. **Revista Cactácea**. v.02, n.05, jul. 2022.

SALES, Ana Gabriela. As cabeças da Fundação Lemann por trás da inutilidade do MEC. **GGN**. 20 Dez de 2023. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/educacao/tvggn-as-cabecas-da-fundacao-lemann-por-tras-da-inutilidade-do-mec/> Acesso em: 22 Mar 2024.

Autor

João Paulo Araújo Pimentel Lima

Doutor em Educação (UFC), Servidor Público, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6856521396882542>



SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Moacir Silva de Castro; Edlaine Fernanda Aragon de Souza

O conceito de formação, assim como vários outros na educação, pode ser entendido de acordo com ampla possibilidade de perspectivas. Boa parte das autoras e dos autores que abordam o conceito de formação o fazem na dimensão do desenvolvimento pessoal. Garcia define-a como “um processo de desenvolvimento que a pessoa percorre até atingir um estado de “plenitude” pessoal” (1999, p. 19).

É importante também mencionar que a formação inicial docente é aquela que se dá de maneira sistemática, ou seja, na academia (ainda que a legislação permita o ensino médio para algumas etapas), e, posteriormente a que acontece durante a prática profissional, nas salas de aula, no dia-a-dia das práticas com estudantes, nos diversos cursos de pós-graduação, ou seja, os variados mecanismos e formas existentes para o que se denomina formação continuada.

Tornar-se professor, de acordo com Pacheco e Flores,

Constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis. (1999, p. 45)

A formação de professores no Brasil historicamente tem sofrido com problemas estruturais: alguns se referem ao lugar ocupado pelos cursos nas instituições de ensino superior; depois, existe a diferenciação feita equivocadamente entre os professores polivalentes, que atuam na Educação

Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em relação aos professores especialistas de disciplinas específicas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Médio. Quando se mencionam as políticas públicas no que se refere à educação, o assunto formação de professores toma posição de frente, seja nas reformas que têm sido implementadas nas propostas de formação de professores seja na formação inicial e continuada.

O conceito de formação é associado a alguma atividade que envolve a preparação para algo. Deste modo, podemos perceber a formação sendo abordada como função de aquisição de saberes e fazeres, quando se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou como processo de desenvolvimento e estrutura da pessoa quando se realiza como forma de amadurecimento interno, como possibilidade de aprendizagem e experiências do sujeito e ainda como instituição, quando se refere a uma estrutura organizacional que executa atividade de formação (Garcia, 1999).

Ainda assevera Garcia que “O conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos” (1999, p. 22). Entretanto, nem por isso a formação é autônoma e é exatamente por isso que ocorre nas relações com os pares os processos de aperfeiçoamento profissional e pessoal tão indispensáveis a formação docente.

Antonio Nóvoa também reflete sobre a formação docente e afirma que esta desempenha importante papel na profissionalização docente. Segundo esse autor é preciso articulação entre o que chama de eixos de referência, que são: Desenvolvimento pessoal – produzir a vida do professor; Desenvolvimento profissional – produzir a formação docente e; Desenvolvimento organizacional – produzir a escola (1997). A seguir destacaremos um pouco cada uma dessas dimensões do desenvolvimento propostas por Nóvoa.

Desenvolvimento pessoal: trata de produzir a vida docente. Nessa perspectiva estar em formação significa um investimento pessoal, no qual o professor pode desenvolver um pensamento autônomo na construção de sua identidade como profissional. É necessário ainda, neste sentido, dar valor ao saber advindo da experiência, ao diálogo entre os pares como partilha de saberes (Nóvoa, 1997).

Desenvolvimento profissional: trata-se de produzir a profissão docente, de modo que é preciso compreender que as diferentes práticas de formação se organizam em torno da figura individual do professor e essas tem validade enquanto transmissoras de conhecimentos e técnicas de um saber produzido por terceiros. Entretanto, a formação que se da numa dimensão coletiva potencializa o desenvolvimento profissional docente na direção de uma autonomia ancorada nas condições objetivas do professor, tornando-o um profissional mais reflexivo (Nóvoa, 1997).

É necessário trabalhar os saberes docentes nas perspectivas teórica e conceitual. Porém, diuturnamente professoras e professores enfrentam situações nas suas práticas pedagógicas que não são problemas instrumentais, teóricos, conceituais que denotam situações complexas, incertas, que apresentam peculiaridades e demandam capacidade de auto desenvolvimento reflexivo por parte do professor. Me referi aqui aos problemas de outras ordens (da própria dinâmica das instituições escolares) e que atravessam as relações docentes.

Desenvolvimento organizacional: trata de produzir a escola. A mudança que se quer na educação depende também da atuação dos professores, da sua formação e das transformações orquestradas nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas. Entretanto, as questões fundamentais do campo educativo em geral ficam sempre concentradas numa dimensão macro do sistema, desconsiderando a relevância do micro sistema, que é a própria sala de aula. Porém é preciso equilíbrio entre esses sistemas, sobretudo nas tomadas de decisões referentes às questões educacionais. Seria ideal que a escola promovesse um equilíbrio entre o micro e o macro para as relações pedagógicas serem melhores e mais contextualizadas (Nóvoa, 1997).

Para Nóvoa (1997) estas três dimensões, que ele as classifica como eixos, são indissociáveis e devem sempre ser consideradas quando se estudam os processos de formação docente. Percebe-se, portanto, que é imperativo criar uma cultura e prática de formação nas experiências das escolas e das universidades que dialoguem entre si.

Há que se concordar com as afirmações dos autores mencionados acima (Nóvoa, 1997 e Garcia, 1999) na medida em que a formação docente possibilita o desenvolvimento do sujeito como profissional nos contextos escolares e o próprio desejo do sujeito também determinará, guardadas as devidas proporções, de que maneira esse processo formativo contribuirá ou não para um bom exercício de sua profissão no futuro. É preciso reforçar a formação inicial como espaço fecundo para experiências diversas de preparação ao exercício da docência da maneira mais profissional possível.

Entende-se ainda que a formação inicial docente deveria ser marcadamente caracterizada por reflexões teóricas a luz das teorias dos processos de aquisição de conhecimentos específicos de cada área do conhecimento, mas também permeada de experiências práticas realizadas sobretudo nos momentos de estágio supervisionado, de modo que futuros docentes tenham oportunidades de vivenciar efetivamente o ambiente da sala de aula. Desta forma, cremos ser relevante na formação inicial separar a dimensão técnica e enaltecer a dimensão prática e reflexiva do papel docente, um sujeito pro-ativo e preparado para as adversidades que o fazer pedagógico nos impõem cotidianamente.

Portanto a formação inicial possui caráter decisivo na vida docente, pois, nesse momento que serão oferecidas as bases para se constituir um repertório pedagógico sólido e especializado e que minimamente prepare o docente para encarar as exigências e os constantes desafios propostos pelas escolas, sobretudo num contexto de mundo globalizado.

Sobre a importância da boa formação de professores na Educação Básica, o texto abaixo serve como ponto de partida para nossas reflexões:

De todos os investimentos para a Educação Básica, a formação do professor é o de melhor custo benefício e o que pode dar maior sustentabilidade a longo prazo para as políticas de melhoria da qualidade da educação básica. Um bom professor beneficia pelo menos 25 a 30 alunos. Vale o mesmo raciocínio, só que ao revés, para o mau professor, (MELLO, 1999, p. 09).

A reflexão que a citação anterior provoca é de ir além da necessidade de se investir efetiva e seriamente na formação do professor, sob o entendimento de que muitos professores não são “maus profissionais” porque querem, mas sim por conta do processo de formação pelo qual passaram não ter oferecido suporte suficiente para que esse profissional obtivesse uma formação minimamente necessária para o exercício da docência.

Ainda sobre a formação de professores para o exercício docente nas etapas da Educação Básica, Gatti (2010) coordenou pesquisa que analisou ementa de 71 cursos de Pedagogia do Brasil e constatou distanciamento entre o que é proposto nos cursos de formação inicial de professores e aquilo que é preconizado nos documentos oficiais, conforme afirmação da própria autora:

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Pelo estudo citado pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI, 2010, p. 137)

Um dos documentos a ser citado trata-se da resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia¹, além de definir a formação para a Educação Infantil, compreende a docência como ação educativa do processo pedagógico metódico e intencional, constituído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, na qual influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Ou seja, enfatiza a possibilidade de o futuro pedagogo, mediado pelas diversas fontes de conhecimentos construir saberes teórico-práticos que os subsidiem para o exercício profissional em diferentes funções do magistério e da educação não formal.

A seguir são destacados alguns itens do Art. 5º das Diretrizes Curriculares, nos quais estão contidas ações que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto em desempenhá-las:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; [...]

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;**

¹Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006. Diário Oficial da União, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Define princípios e condições de ensino além de aplicarem-se a formação inicial para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, nos cursos de Educação Profissional nas áreas de serviço de apoio escolar e também na área de gestão educacional, cuja exige conhecimentos pedagógicos. Determina que o licenciado em Pedagogia necessita ter conhecimento mínimo da escola como organização complexa e que tem a função de promover educação e cidadania. Ressalta outras atividades que compreenderão as funções dos professores em suas unidades escolares: de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de ações do setor da educação, além de ações de acompanhamento e avaliação de projetos nas esferas escolares e não escolares.

A referida Resolução foi reescrita ao longo dos anos (com versões em 2015 e 2019) e agora conta com sua atual versão recém homologada pelo atual Ministro da Educação no Parecer CNE/CP nº 4/2024.

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;[...]

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, grifos nossos)

Os trechos destacados dão a dimensão das expectativas depositadas nos professores ingressantes das escolas de educação básica. Ao considerar especificamente os conteúdos dos itens grifados seria de se supor que os cursos de Pedagogia preparassem os futuros profissionais da educação para implantação 10.639/2003 e 11.645/2008, traduzidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2009), e para a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024) cuja estratégia 7.25 da meta 7, que estabelece a qualidade da educação básica em todas as suas etapas, propõe:

garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis n^{os} 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.

Além disso, há desde 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2009), que define concepções, princípios e ações programáticas em cinco eixos, dentre eles três estão relacionados ao campo da educação: I. Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal. Mesmo que na última década existam no Brasil tantas legislações voltadas

para uma Educação em Direitos Humanos e para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, constata-se que ainda é um desafio superar processos excludentes, desiguais e opressores. Entretanto, como defende Freire (1996, p. 138),

No fundo diminuo a distância que me separa das condições malvadas em que vivem os explorados, quando, aderindo realmente ao sonho de justiça, luto pela mudança radical do mundo e não apenas espero que ela chegue porque se disse que chegará.

Com esse espírito esperançoso, que não é de quem espera, mas de quem vai à luta por uma educação libertadora e por outro mundo possível - menos desigual e mais justo -, que o autor escreveu na obra "Pedagogia da Autonomia", que construir saberes necessários à prática docente exigem, dentre outros: respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, reconhecer que a educação é ideológica; saber escutar; disponibilidade para o diálogo e, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. (Freire, 1996)

Tais saberes quando construídos no espaço de formação do curso superior certamente vão contribuir para o exercício docente de profissionais da educação que reconheçam como imprescindível que a escola

[...] desenvolva uma cultura de respeito às pessoas, independentemente das suas condições sociais, econômicas, culturais e de qualquer opção: religiosa, política e orientação sexual. Essa formação é cotidiana, a partir das diferentes formas de interação das pessoas, e isso só é possível em uma ação articulada com outros agentes que participam do trabalho escolar - a família e a comunidade -, uma vez que a vivência de uma educação cidadã deve tomar o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo. (SILVA, 2010, p. 45)

Se tivermos professores e professoras preparados para enfrentarem os desafios de uma nova escola que, como afirma Martins (2013, p. 03),

[...] não só acolhe a diferença, mas trabalha incorporando a diversidade, o processo de formação de professores também ganha uma nova roupagem. Antes de se preocupar com a formação de um técnico ou um mero transmissor acrítico e mecânico de conhecimentos e informações, necessitamos formar um profissional preocupado em construir, junto às crianças, conhecimentos atrelados a uma prática comprometida com a apropriação da cultura e de um saber acumulado historicamente, num processo de inclusão que levará consequentemente à promoção da democratização e equidade social.

Na perspectiva da educação libertadora, Freire (2011) valoriza os saberes da experiência produzidos na e pela cultura de quem é partícipe do ato de conhecer: educadores e educandos. Nesse sentido, a formação continuada de professores é de fundamental importância para mantê-los permanentemente no processo de construção de novos conhecimentos.

Lamentavelmente, nas últimas décadas, há um entendimento de que a formação continuada de professores tornou-se, equivocadamente, um mecanismo de minimização dos impactos de uma formação inicial deficitária pela qual passam alguns professores. Ainda que essa formação se realize no nível superior, por vezes desponta a necessidade de melhorar as ferramentas recebidas pelo professor ao longo de sua primeira graduação. Por outro lado, entende-se que, ao invés de desempenhar um papel de compensação da formação inicial, a formação continuada deveria protagonizar o papel de valorização tanto da prática cotidiana dos professores quanto dos conhecimentos acadêmicos acumulados nas universidades, visando a relação teórico-prática no trabalho do professor. Constitui, portanto, um lugar privilegiado para aprimorar a formação docente, na troca de saberes e experiências acumuladas pelos professores, interação e geração de trabalhos interdisciplinares etc.

Como reflete Giroux (1997, p. 161)

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. [...].

O planejamento e o desenvolvimento das atividades educativas são aprendizados intrínsecos aos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, aos quais devem ser incorporados conhecimentos históricos, filosóficos, antropológicos, sociológicos, políticos e culturais pautados em princípios como democracia e ética, pois esse profissional lidará com uma gama de informações diversificadas, teóricas e práticas, que se concretizarão no cotidiano do exercício da profissão.

Por esses e outros motivos é que se julga ser importante problematizar as concepções que professores e professoras têm de criança e de infância, pois elas expressam relações estabelecidas entre adultos e crianças que impactam diretamente na proposta, nos planos e na organização das

instituições escolares. Se respeitados pelos adultos, os direitos conferidos historicamente a todas as crianças têm mais chances de serem efetivados. Busca-se nos processos formativos maior sensibilidade e olhares mais atentos, na medida em que as diferenças se apresentam no dia-a-dia das crianças e precisam ser lidas e decodificadas² pelas professoras nas relações que se estabelecem entre as crianças, adultos e todos que os cercam.

Os sujeitos que convivem e trabalham diariamente com as crianças também possuem suas singularidades e estão imersos em determinadas culturas e valores que orientam suas relações com o outro. Colocar-se contra qualquer forma de discriminação é tarefa de docentes e profissionais escolares, pois, dessa forma, estarão reconhecendo um princípio de igualdade de tratamento que nos é garantido pela Constituição Federal de 1988:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade³.

Entende-se, portanto, que docentes e demais adultos que convivem cotidianamente com crianças não podem se omitir diante de qualquer manifestação de violação dos direitos desses sujeitos, pois existem mecanismos legais como o ECA⁴ que também os protege nessas situações. É importante também que os profissionais que lidam com as crianças se mobilizem para que os direitos garantidos na lei se efetivem, assegurando às crianças e aos adolescentes possibilidades de pleno desenvolvimento de suas capacidades humanas. Isso denota compromisso de todos em cuidar e educar com responsabilidade, além de demonstrar conhecimento e respeito com preceitos legais.

Compromissos como esses elencados acima só serão enfrentados com profissionalismo e coerência necessárias a medida em que a classe docente for submetida a bons processo de formação, tanto inicial como a continuada. Daí também decorre a importância de cuidar a formação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 1/2004*. Seção 1, p.11 D.O.U. de 22 de junho de 2004.

_____. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*, inclui no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências.

² No sentido que Paulo Freire dá a essa palavra, ou seja, a capacidade de ler o mundo.

³ Capítulo I, Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

⁴ Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm, acesso em 12 de dezembro de 2016.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, acesso em 13 de março de 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

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

GARCIA, M. C. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. Os professores e sua identidade: o desenvolvimento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTINS, Edna; Garrutti de Lourenço, Erica A. Relações étnico-raciais e a questão da deficiência na literatura infantil brasileira: uma experiência em formação de professores *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 38, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 205-218 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pró-posições*, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 16-27, mar. 1999.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf acesso em 10 de março de 2017.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1999.

SILVA, Alessandra Guerra da. *Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, Regina Maria da. *Educação das relações étnico-raciais nos cadernos didáticos Formadores do Saber (2011-2012): análise da experiência da rede Municipal de Santo André*.

Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

Autoras/es:

Moacir Silva de CASTRO

É Doutor e Mestre em Educação, Licenciado em Geografia e Pedagogia. Especialista em Coordenação Pedagógica e em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Atualmente é Docente na área de Educação/Pedagogia, no Instituto Federal de São Paulo, câmpus São Roque.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4464596962847309>

Edlaine Fernanda Aragon de SOUZA

É Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). graduada em Letras e Pedagogia, com especialização em Design Instrucional. Atualmente é Docente da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de São Paulo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7840054590760881>



As primeiras legislações educacionais do Brasil: uma leitura decolonial¹

Elvis Rezende Messias

Introdução

As legislações educacionais tratadas neste artigo são aquelas publicadas durante o período imperial do Brasil (1822-1889). Tratam-se, portanto, dos marcos legais que vieram a público entre os anos de 1824, com a primeira Constituição do país, a 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho.

A fim de melhor visualizar alguns elementos marcantes da educação brasileira no período imperial, convém considerar as subdivisões desse turbulento momento de nossa história. O Império teve duração de 67 anos, todos transcorridos no século XIX, e se subdivide em três fases políticas gerais: 1) *primeiro reinado*, de 1822 a 1831, quando reinou D. Pedro I; 2) *período regencial*, de 1831 a 1840, quando D. Pedro I abdica do trono brasileiro e volta para Portugal, aqui deixando como sucessor Pedro de Alcântara ainda criança, fato que levou o Brasil a ser governado por regências até ser decretada a maioridade do novo imperador; 3) *segundo reinado*, de 1840 a 1889, quando reinou D. Pedro II até ocorrer sua deposição com a proclamação da República.

Com o presente artigo, procuro apresentar parte do percurso histórico-filosófico da educação brasileira durante o regime imperial, com foco nos seus principais marcos legais, levantando alguns indícios de marcas de colonialidade cultural herdadas por nossa historicidade educacional e que insistem em se fazer presentes como uma espécie de contínuo colonial entre nós.

¹ Este artigo traz e complementa excertos da tese *Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira*, PPGE/UNINOVE (Messias, 2023).

A Constituição de 1824: o lugar da educação na “carta magna” do Império do Brasil

O primeiro grande marco legal da educação brasileira é a *Constituição do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824. No entanto, essa primeira carta magna do país praticamente se silencia acerca da educação, havendo apenas duas menções dentro do seu artigo 179. Assim está escrito:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. [...]

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (Brasil, 1824²).

Chama a atenção a compreensão de que a educação é elemento que garante direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros. Mas quem a Constituição de 1824 considerava cidadão do Brasil? Conforme seu artigo 6º:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. (Brasil, 1824).

Como explica Cury (2011),

O Império não foi um momento efetivo da educação como um direito universal de cidadania. É verdade que a Constituição Imperial, ao tratar das Disposições Gerais e das Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, faz menção explícita à

² Está preservada a grafia original de todos os documentos citados neste artigo.

educação escolar no art. 179. Mas é preciso apontar quem é esse cidadão brasileiro. Primeiramente, pode-se dizer quem não é. Não é cidadão o escravo. Aliás, a Constituição permanece e muda a esse respeito. [...] O negro escravo [...] não passava de propriedade material do senhor. Ele não era considerado brasileiro nem estrangeiro. (Cury, 2011, p. 19-20).

Na verdade, é relativamente ampla ou genérica a noção de “cidadão” brasileiro, embora não se mencione diretamente nem indígenas nem negros. Em geral, pode ser que estejam incluídos na compreensão geral de nascidos no Brasil, sejam “ingênuos” ou “libertos”, isto é, sejam os naturalmente livres ou aqueles que conquistarem a liberdade. Todavia, entre o texto da lei e a efetivação prática havia longas lacunas, tendo em vista que o acesso à educação permanece elitizado ao longo da história do país. No caso das pessoas escravizadas, a julgar pela forma como eram tratadas, nem eram tidas, concretamente, como humanas. O silêncio generalizado da Constituição sobre elas é reflexo do silenciamento existencial do qual eram vítimas.

Embora sejam apenas dois os incisos do artigo 179 da Constituição que se referem diretamente à educação, um deles se destaca pelas ideias de *gratuidade* e de *universalidade* da instrução primária: “gratuita a todos”, diz o inciso 32. Uma boa intenção, mas que não se efetivou convenientemente, mantendo-se a distância entre o texto legal e a prática social. Entretanto, ressalta Vieira (2008) que pelo menos a ideia de *gratuidade* não será contemplada nem pela Lei de 15 de outubro de 1827 nem pela Constituição de 1891, a primeira do período republicano. Em suas palavras (Vieira, 2008, p. 18), “não deixa de surpreender que, mesmo no nível das expectativas, a República silencie sobre tema acerca do qual o Império se pronuncia”.

O inciso 33, por sua vez, também genérico e objetivo, faz menção às etapas secundária e superior do ensino, com um breve indicativo de que, ao que parece, deveriam estar relativamente abertos às novidades científicas de então – materializando os ventos iluministas que circulavam entre os intelectuais do período pombalino-joanino – e também ao espírito literário humanista europeu, que, mesmo após as reformas pombalinas, não foi de todo excluído da vivência educacional brasileira.

Em linhas gerais, cinco importantes ideias se destacam sobre a educação no texto constitucional de 1824:

- 1) A compreensão do papel da educação na garantia de direitos civis e políticos.
- 2) A expectativa de gratuidade da instrução primária.
- 3) A expectativa de universalidade da instrução primária.
- 4) A sutil abertura à ciência moderna.

5) A sutil manutenção da tradição humanista.

Todavia, são incipientes e muito objetivas as proposições, o que lhes confere um singular estatuto de desimportância e negligência por parte da Constituição do nascente Império brasileiro. Nas palavras de Vieira (2008, p. 18), “o texto constitucional passa ao largo da matéria educacional, muito embora o Brasil tenha sido um dos primeiros países a inscrever em sua legislação a gratuidade da educação a todos os cidadãos, apenas de esta não ter se efetivado na prática”.

A Lei de escolas de primeiras letras: 15 de outubro de 1827

Temos, ainda, um segundo marco legal sobre a educação do período imperial no primeiro reinado, que é a *Lei de 15 de outubro de 1827*, também conhecida como *Lei de escolas de primeiras letras*. Ela se destacou por regular “carreira, salários, currículos e métodos para todo o Império” (Cury, 2011, p. 20)³.

Essa Lei de 1827 é, na verdade, decorrente de alguns aspectos do amplo projeto de reforma proposto em 1826 “pelo cônego Januário da Cunha Barbosa e outros” (Cury, 2011, p. 66). Isso porque, no lugar da reforma de Januário Barbosa, que previa uma substancial regulação de “todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus” (Saviani, 2019, p. 124), a Lei de 1827 “preferiu ater-se a um modesto projeto limitado à escola elementar⁴” (Saviani, 2019, p. 126).

Segundo Saviani (2019, p. 124), os quatro graus “eram assim denominados: *1º grau*: pedagogias; *2º grau*: liceus; *3º grau*: ginásios; *4º grau*: academias”. Explica, ainda, que o *primeiro grau* “abrangeia os conhecimentos elementares necessários a todos independentemente da sua situação social ou profissão” (Saviani, 2019, p. 124, *itálicos meus*). O *segundo grau* “voltava-se para a formação profissional compreendendo os conhecimentos relativos à agricultura, à arte e ao comércio” (Saviani, 2019, p. 125). O *terceiro grau* “compreendia os conhecimentos científicos gerais, como introdução ao estudo aprofundado das ciências e de ‘todo gênero de erudição’” (Saviani, 2019, p. 125). E o *quarto grau*, por fim, “destinava-se ao ensino das ‘ciências abstratas e de observação, consideradas em sua maior extensão e em todas as mais diversas relações com a ordem social [...]’” (Saviani, 2019, p. 125).

A Lei de 1827 mandava criar “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, segundo consta em sua própria apresentação (Brasil, 1827). Chama a

³ Com algum grau de inspiração nessa lei, o dia 15 de outubro foi estabelecido como Dia do Professor no Brasil, em 1963, através do Decreto nº 52.682 (Brasil, 1963), baixado pelo então presidente João Goulart.

⁴ Na verdade, houve a publicação também da chamada *Lei de 11 de agosto de 1827*, voltada para o ensino superior, dispondo “sobre a criação de ‘dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda’” (Vieira, 2008, p. 67).

atenção o fato de ser direcionada, sobretudo, a “lugares mais populosos”, dando, ao mesmo tempo, certa ideia de atendimento a um número elevado de pessoas e também de exclusão dos rincões menos populosos do Brasil aos olhos do Império. Ora, lugares menos populosos podem ser negligenciados pelo governo no oferecimento de educação? Isso ainda acontece?

Não obstante, o critério economicista implícito no público-alvo do texto da Lei de 1827 se explicita no seu artigo 4º, que diz: “As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se” (Brasil, 1827). É explícito o uso do método também conhecido como lancasteriano⁵. Como explica Saviani (2019, p. 126), “essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época” – certo grau de iluminismo –, nisso também se encaixando o ensino mútuo, “com o qual se esperava acelerar a difusão do ensino atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos” (Saviani, 2019, p. 128). Daí, então, que, através dessa Lei, “esse método de ensino, que já vinha sendo divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país” (Saviani, 2019, p. 128).

Um outro elemento da Lei de 1827 a ser destacado é o que se encontra disposto no seu artigo 5º. Ali se afirma que os custos com os edifícios e utensílios necessários para as escolas de ensino mútuo ficariam sob a responsabilidade do Estado, mas aqueles referentes à formação dos professores deveriam ser arcados pelos próprios docentes. O texto assim diz:

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. (Brasil, 1827).

Ora, não estamos aí diante de uma histórica marca de colonialidade cultural, que é a desvalorização, exploração e sucateamento do trabalho docente? Como pode o Estado impor oficialmente um método de ensino e não possibilitar que seus docentes sejam devidamente preparados para atuarem

⁵ Em 1816, no período colonial, D. João VI ordenou que fosse elaborado um projeto sobre a instrução pública, com alguma atenção às escolas de primeiras letras, sob a perspectiva do método lancasteriano, tendo em vista que era um mais econômico. Esse método foi proposto pelos ingleses Joseph Lancaster e Andrew Bell. No Brasil, teve suas primeiras aplicações a partir de meados da segunda década do século XIX, com a ordem de D. João VI, se oficializando com “o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15/10/1827” (Bastos, 2014, p. 41). Segundo explica Saviani (2012, p. 164), o método lancasteriano é marcadamente monitorial, pois “baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. [...] os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores”. Chamo atenção, ainda, para o uso do termo “escola” no trecho citado. Naquele contexto, cada turma específica era também uma escola, conforme o modelo de aulas régias instituído pelas reformas pombalinas (Messias, 2023).

de acordo com ele? O texto impõe que esses professores se instruem “em curto prazo” e também “à custa dos seus ordenados”. Dizendo claramente, deveriam eles mesmos financiar, com seus poucos recursos docentes, suas viagens às “escolas das capitais”, tomadas como centro de referência. Exige-se instrução, mas praticamente nada se faz para que os professores pudessem se instruir. Pagar mal a quem se dedica à profissão docente parece ser uma marca histórica do Brasil. Já no contexto das aulas régias e do subsídio literário, instaurados com as reformas pombalinas, as queixas de mal pagamento, atraso ou mesmo de não pagamento eram recorrentes e são identificadas como exemplos das dificuldades enfrentadas pelo projeto de Pombal (Fonseca, 2014). Um problema, portanto, existente lá no Brasil Colônia e, com as devidas proporções, intensamente presente também na educação brasileira de hoje. Uma marca histórica.

No que se encontra disposto no artigo 6º, por sua vez, há um dado curricular que também encontra alguma correspondência com a atualidade. Trata-se da delimitação de um currículo que, no geral, se consagrou como “fundamental da escola primária” (Saviani, 2019, p. 126). Ali diz:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Brasil, 1827).

Nota-se, desse modo, o lugar de destaque para a língua portuguesa (ler, escrever, gramática), seguida da matemática em geral (as quatro operações aritméticas, frações – “prática de quebrados” –, decimais, proporções e geometria), do ensino religioso (moral e doutrina cristã católica), ambos sob a perspectiva do espírito do nacionalismo patriótico (ler, preferencialmente, a Constituição Imperial e a História do Brasil), já que, naquela época, houve todo um esforço para que se constituísse um espírito nacional entre os membros do novo país que surgia (Reis, 1999).

Destaca-se, ainda, o fato de que o currículo proposto no artigo 6º se delimitava exclusivamente aos homens, revelando o sexismo patriarcal – estratificação social por sexo – da época. Isso fica mais claro ao considerarmos o que se encontra disposto nos artigos 11 e 12. Neles se diz:

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos

Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º. (Brasil, 1827).

Ao passo que o artigo 11 possibilita a existência de “escolas de meninas”, embora separadas das escolas de meninos e condicionadas a um pretense juízo de necessidade feito por homens, o artigo 12, por sua vez, reafirma a proposta curricular disposta no artigo 6º. Todavia, impõe uma limitação no que tange ao ensino de matemática para o gênero feminino: não deve haver estudo de “noções de geometria” e a parte aritmética deveria se ater somente às operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

As justificativas que circularam no senado brasileiro na época das discussões sobre o objeto que daria origem, posteriormente, à Lei de 1827, revelam o sexismo e, em alguns casos, até mesmo a colonialidade do ser e a colonialidade do saber, que dão sustentação à colonialidade de gênero, colocando a mulher como inferior existencial e intelectualmente diante do homem. Diante do problema se as meninas deveriam receber o mesmo grau de instrução que os meninos, o senador Visconde de Cayru responde da seguinte forma:

Tal não creio. Para elas, *acho suficiente a nossa antiga regra: ler, escrever e contar.* (...) Sobre as contas, são bastantes [para as meninas] *as quatro espécies*, que não estão *fora do seu alcance* e *lhes podem ser de constante uso na vida*. Não sejamos excêntricos e singulares. *Deus deu barbas ao homem, não à mulher.* (Cayru *apud* Domingues, 2021, n.p., itálicos meus).

O Marquês de Caravelas, por sua vez, argumenta de modo semelhante, apelando até mesmo para uma suposta inferioridade da *natureza* feminina em relação à natureza masculina:

Em geral, as meninas *não têm um desenvolvimento de raciocínio tão grande quanto os meninos*, não prestam tanta atenção ao ensino. Parece que a sua mesma *natureza* repugna o trabalho árduo e difícil e só abraça o deleitoso. Basta-lhes o saber *ler, escrever e as quatro primeiras operações da aritmética*. Se querem dar-lhes algumas prendas mais, ensinem-lhes a cantar e tocar, *prendas que vão aumentar a sua beleza*. (Caravelas *apud* Domingues, 2021, n.p., itálicos meus).

E o Marquês de Maricá, por fim, reforça as mesmas ideias:

Sou também da opinião que se devem reduzir os estudos das meninas a *ler, escrever, contar e gramática portuguesa*, porque *não sei de que lhes possa servir o aprender a prática de frações, decimais e outras operações* que não são usuais. (...) *A mulher é um*

ente mui diverso do homem. O que ela deve saber é o governo doméstico da casa e os serviços a ele inerentes, para que se façam boas mães de família. (Maricá *apud* Domingues, 2021, n.p., itálicos meus).

Uma voz dissonante, contudo, apareceu. Foi a do Marquês de Santo Amaro, que, sob uma *perspectiva iluminista estrangeirista* em desacordo com a dos demais, argumentou que seus companheiros políticos estavam presos a um passado que não fazia mais sentido naquela época. Assim diz:

Não me parece conforme *as luzes* do tempo em que vivemos deixarmos de facilitar às brasileiras a aquisição desses conhecimentos [de matemática]. A oposição que se manifesta não pode nascer senão do arraigado e péssimo costume em que estavam os antigos, os quais nem queriam que suas filhas aprendessem a ler. Em todas *as nações cultas* se dá às meninas essa instrução e parece-me que devemos adotar essa mesma prática. (Santo Amaro *apud* Domingues, 2021, n.p., itálicos meus).

Todavia, a argumentação do Marquês de Santo Amaro não teve êxito naquele contexto, já que para os demais colegas fazia todo sentido prático a manutenção do *status quo* sexista. A resposta veio do já citado Marquês de Cayru:

Não nego que tem havido *mulheres de capacidade varonil*. A história tem aplaudido as Aspásias, Cleópatras, Isabéis e Catarina, mas são *raridades da espécie*. Todavia, *não foram famosas em moral*. Modernamente têm aparecido mulheres distintas na matemática. Torno a dizer, são *raridades da espécie*. Tem havido mulheres que até se lançaram ao mar da política, especialmente depois da revolução da França [em 1789]. *Não se têm visto bons resultados*. Bastará nomear a famosa inglesa Mary Wollstonecraft, que fez a obra *Uma Reivindicação pelos Direitos da Mulher*. Ela foi *condenada por adúltera*. (Cayru *apud* Domingues, 2021, n.p., itálicos meus).

Note-se, na citação acima, o arraigado sexismo patriarcal na argumentação de Cayru, que, mesmo quando reconhece alguma capacidade nas mulheres, a masculiniza. A expressão por ele utilizada no início de sua fala é “mulheres de *capacidade varonil*”. Ora, o termo “varonil” vem de “varão”, palavra sinônima de “homem”. Era praticamente o mesmo que dizer “mulheres de *capacidade masculina*”, “mulheres que, milagrosamente, têm alguma virtude mais destacada como os homens”. Mas, tão logo, já trata de considerar uma pretensa raridade desse tipo de mulher e de desmoralizar tais mulheres: “[...] são raridades da espécie. Todavia, não foram famosas em moral”, é o que ressalva o senador. O discurso moralista é um recurso sexista e, não raro, ainda se faz presente em nossos dias como marca de colonialidade.

Conforme a mentalidade da época e as funções de cunho marcadamente doméstico que se atribuíam às mulheres, não parecia – aos olhos dos homens – necessário que as meninas avançassem nos estudos. Um marcante pragmatismo se destaca aqui em companhia ao já evidente sexismo patriarcal, uma vez que o texto da lei deixa entrever uma compreensão reprodutora da sociedade por parte da escola. Isso significa que ela deve ensinar o que era considerado mais imediatamente útil e prático para a manutenção do estado social vigente. Como enfatiza o artigo 12, deviam ser ensinadas “as prendas que servem à economia doméstica” (Brasil, 1827).

Nas discussões feitas na Câmara, o deputado Diogo Antônio Feijó argumenta que “a educação das meninas não se faz tão necessária, nem as mulheres impõem tanto como os homens, na sociedade” (Feijó *apud* Castanha, 2013, p. 61-62). Uma voz contrária a esse argumento também se levantou, mas igualmente sem sucesso. Segundo relata Castanha:

[...] o deputado Baptista Pereira se posicionou favorável à instrução feminina. Segundo ele, era preciso acabar com o “despotismo, que o sexo masculino” tem exercido “sobre o feminino” e concluiu: “Essas ideias estão já inteiramente proscritas. Sem haver instrução, não pode haver costumes, e sem bons costumes não pode haver virtude, por consequência tanto direito às despesas que faz a nação, tem o sexo feminino como o sexo masculino”. Das várias emendas apresentadas, apenas a do deputado Ferreira França, que sugeriu a substituição dos termos “coser e bordar” por economia doméstica foi aprovada. (Castanha, 2013, p. 62).

É a expressão que, como vimos, se encontra no marcante pragmatismo sexista do artigo 12 da *Lei de 15 de outubro de 1827* e que – agora sabemos – se trata de uma expressão de abrandamento, já que substituiu os termos explícitos “coser e bordar”. Onde se lê: “As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à *economia doméstica* [...]” (Brasil, 1827, *itálicos meus*), leia-se: “As Mestras [...] ensinarão também as prendas que servem *ao coser e bordar*”.

No texto da mesma Lei, entretanto, apareceu um avanço que, embora tenha sido uma conquista textual, ainda é uma luta travada pelas mulheres nos dias de hoje em diversos setores profissionais nos quais atuam. Trata-se da equiparação salarial entre homens e mulheres que exerciam a docência, conforme disposto no artigo 13: “As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres” (Brasil, 1827).

Como se vê, a temática educacional se faz presente de modo complexo no primeiro reinado do Império, marcando-se com alguma boa intenção de mudanças e também com elementos de

permanência do estado social oriundo do período colonial. É possível notar também a presença de situações de contraponto decolonial às colonialidades que persistiam, mormente às do ser, do saber, de gênero e cultural. Marcas do passado colonial, àquela época um passado cronologicamente recente, eram carregadas por vários dos atores político-educacionais destacados do Império – o que é de certo modo compreensível pelo curto lapso temporal que separava o Brasil independente do Brasil colônia, bem como pela estrutura colonizada de poder que se erigiu naquele contexto – e também algumas marcas se estendem aos dias de hoje.

Esse exercício de apreensão de alguns aspectos de nosso histórico político-educacional tem se revelado fundamental para o trabalho de ampliação de nossa consciência nacional, oferecendo indicativos reflexivos que poderão se converter em alguma contribuição e inspiração concretas de transformação à educação brasileira contemporânea. Vejamos, então, alguns elementos do Brasil Império, nas duas subdivisões internas que ainda lhe restam: período regencial e segundo reinado.

Uma emenda à Constituição: o Ato adicional de 1834

A educação, em termos de sua aplicação geral ao país, também se faz presente no período regencial, com uma legislação a ser destacada. Sob esse regime, foi “promulgado o Ato Adicional de 1834, que, embora não sendo um instrumento especificamente educacional, é de interesse para a área por apresentar dispositivos referentes ao campo e pelas implicações dele advindas” (Vieira, 2008, p. 66). O Ato era uma emenda à Constituição de 1824 e foi aprovado como *Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834* (Brasil, 1834).

Sob influência do político Bernardo Pereira de Vasconcelos, que se encontrava ainda em sua fase liberal – mesmo que tenha se tornado mais conhecido em sua fase regressista, isto é, quando regressou ao matiz conservador (Carvalho, 1999) –, o Ato de 1834 foi resultado “dos acordos políticos e das concessões realizadas em nome da unidade nacional e da manutenção da ordem, que ampliou a autonomia político-administrativa conferida às províncias em detrimento do centralismo excessivo da Corte” (Cabral, 2014, n.p), realizando, então, uma reforma política de “aspirações federalistas” (Cabral, 2014, n.p).

No que tange à educação mais especificamente, o primeiro destaque vai para o fato de que o Ato cria as assembleias legislativas provinciais em substituição aos antigos conselhos gerais das províncias, dando a elas o poder de legislar, dentre outras coisas, sobre a instrução pública. Dessa forma, “colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias” (Saviani, 2012, p. 12), fato esse que é ainda característico da educação brasileira nos dias de hoje, já que são os Estados os

responsáveis primeiros pela condução da educação básica, descentralizando a organização educacional do país (Vecchia, 2014).

Sobre a formação de docentes, adotou-se o modelo europeu das chamadas Escolas Normais ou via normalista, “a via que vinha sendo seguida nos países europeus” (Saviani, 2012, p. 12). Segundo Saviani (2012, p. 13), o que predominou nelas foi uma preocupação de cunho mais conteudista, pressupondo-se “que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, excluindo-se, ou pelo menos secundarizando, o preparo didático-pedagógico sob forma intencional e sistemática”.

Nesse contexto também foi criado o Colégio Imperial Pedro II, no ano de 1837, ainda antes do segundo imperador do Brasil assumir o trono. Embora a educação básica – primária e secundária – estivesse sob a responsabilidade das províncias, o Colégio Pedro II era uma iniciativa do poder geral, sob projeto de Bernardo Pereira de Vasconcelos, e foi criado como instituição de ensino secundário que pudesse “servir de modelo a todas as instituições de ensino público e particular do Império” (Vecchia, 2014, p. 83).

A finalidade do Colégio Pedro II era marcadamente elitista. Segundo Vecchia (2014, p. 83), “educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira” é o que objetivava o imperial colégio, com um projeto pedagógico destacadamente formalista, já que “62% da carga horária total do plano de estudos era atribuída aos estudos humanísticos e, desses, 50% era atribuído ao estudo de Latim e Grego” (Vecchia, 2014, p. 84).

Sua inspiração ideológica era eurocentrada, tendo em seu estatuto cópias literais dos “estatutos dos liceus franceses” (Vecchia, 2014, p. 84), donde o ecletismo de Victor Cousin vai marcar-se como filosofia oficial do colégio imperial e, de alguma forma, do próprio Império (Abrão, 2004), mormente a partir da fase do segundo reinado (Paim, 1991). Nas palavras de Paim (1991, p. 40), no decorrer dos anos do Império tornou-se “obrigatória a adoção (*sic*) pelos Liceus Estaduais dos programas e compêndios do Colégio Pedro II”, de tal modo que “a Escola Eclética fez-se presente em todas as províncias”⁶.

Fato é, entretanto, que os poucos avanços ventilados com a perspectiva descentralizadora dos três primeiros anos do período regencial vão encontrar resistência. Os liberais moderados vão se movimentar regressivamente ao conservadorismo, entendendo-o como fundamental para a restituição da “ordem” no Brasil. O primeiro liberalismo brasileiro, já com faceta eclética e conservadora, será substituído mesmo pelo que Hilsdorf (2017, p. 45) denominará de “O Império

⁶ Destaque-se, porém, que as feições e orientações do Colégio Pedro II passaram por significativas transformações ao longo dos anos imperiais (Vecchia, 2014).

Conservador”. Esse momento também será conhecido como “tempo saquarema”, já que “a origem geossocial desses liberais moderados que se tornam depois conservadores era a região de Saquarema, na província do Rio de Janeiro” (Hilsdorf, 2017, p. 46).

Num perene recomeço de práticas centralizadoras que visavam manter inalterado o poderio dos latifundiários escravistas do país, o que estava em jogo era manter “a hierarquia dos ‘três reinos’ do povo, da plebe e das coisas, promover mudanças na sociedade brasileira que consigam preservar a ordem [...] e difundir a civilização” (Hilsdorf, 2017, p. 46).

Vale destacar que, conforme explicitado pela própria Hilsdorf (2017, p. 44), no contexto da Constituição do Império, “quem é ‘coisa’ não tem direitos, quem é ‘povo’ ou ‘plebe’ tem direitos civis e políticos diferenciados, proporcionais à renda”, de tal modo que, como se pode notar, “povo” é uma categoria bastante restrita, não se referindo à população em geral nem, muito menos, à classe mais simples e subalternizada por uma determinada elite. No contexto imperial, destaca-se que a Constituição de 1824 “é uma lei liberal moderada que constitui como **povo** brasileiro a classe senhorial, resguardando os seus direitos segundo a ótica da preservação da ordem estabelecida” (Hilsdorf, 2017, p. 44, negrito do original).

Como sintetiza a autora:

Ainda que a Lei de 1834 [...] permitia que as Assembleias Provinciais criassem novas escolas elementares, secundárias e superiores, os conservadores, para manter a ordem (escravista) e colocar o Império ao lado das nações civilizadas (modernas), vão praticar uma **partilha** das competências entre a Assembleia Legislativa Geral, as Assembleias Legislativas Provinciais e a iniciativa privada. De que modo? Deixando a cargo das Assembleias Provinciais o ensino de primeiras letras e os cursos de formação de seus professores, e sob o controle da Assembleia Geral e dos ministros do Império, o ensino superior em geral e as aulas da própria capital do país; e, promovendo em relação ao secundário, como mostrou M. de Lourdes Mariotto Haidar, uma pseudodescentralização, isto é, entregando-o aparentemente às províncias, mas, de fato, para controlar a procura pelos cursos superiores, mantendo-o todo o tempo sob o controle do poder central. Para conseguir este resultado, o poder central criou apenas um estabelecimento de ensino secundário, o Colégio Pedro II (1837), na Corte, e impediu que os liceus e ginásios secundários criados pelas províncias e pela iniciativa privada dessem acesso direto às Academias – como era o caso do Pedro II – obrigando os alunos deles a fazerem exames de ingresso aos cursos superiores. (Hilsdorf, 2017, p. 46-47, negrito do original).

Desse modo, o matiz da chamada *modernização conservadora* seguiu revelando sua força e presença na história educacional e sociopolítica do Brasil, tornando lentos o movimento nacional de escolarização e o caminho para que alguma transformação que realmente significasse maior desenlace com o espírito colonial pudesse, de fato, ser visto na estrutura conservadora, centralizadora e elitista do país.

O Decreto n. 1331-A de 1854: Reforma Couto Ferraz

Quanto à *Reforma Couto Ferraz*, trata-se do Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, baixado pelo ministro do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz, “que aprovou o ‘Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte’⁷” (Saviani, 2019, p. 130). Segundo expressou o próprio Couto Ferraz no seu *Relatório* de 1854 à Assembleia Geral Legislativa, os objetivos do Decreto eram os seguintes:

Vulgarizar e estender o ensino público, organizar melhor o magistério, dando vantagens no presente e segurança no futuro aos professores, mas exigindo deles também mais aptidão e maior zelo; preparar bons professores; regular as condições do ensino particular; e chamar para um centro de inspeção por parte do governo os colégios e estabelecimentos de educação da capital do império. (Brasil, 1854, p. 62 *apud* Castanha, 2013, p. 113).

A perspectiva era a de universalização da educação pública, atentando-se para alguns cuidados urgentes, tais como o preparo de docentes, a regulação do funcionamento das escolas particulares e a inspetoria dos estabelecimentos educativos, com certa tonalidade centralizadora, sobretudo conforme atestado pelo papel de destaque da inspeção geral (Saviani, 2019).

Universalização e centralização da educação parecem absorver, ao estilo brasileiro, um tom filosófico iluminista, no sentido de que a *Reforma Couto Ferraz* demonstra alguma expectativa no “derramamento das luzes por todos os habitantes do país” (Saviani, 2019, p. 132) e “a obrigatoriedade, para as crianças [livres]⁸, de frequência às escolas” (Saviani, 2019, p. 132). Ainda

⁷ Essa expressão designava, a partir do Ato Adicional de 1834, a capital do Império – Rio de Janeiro – e que estava ligada diretamente ao poder central, e não a um poder provincial específico, como era o caso da Província do Rio de Janeiro, cuja capital era Niterói, antiga Vila Real da Praia Grande.

⁸ O artigo 69 do Decreto 1331-A diz que “Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. § 2º Os que não tiverem sido vacinados. § 3º Os escravos” (Brasil, 1854). Chama-nos a atenção também a exclusão de pessoas não vacinadas. Isto é, quem não comprovasse vacinação contra algumas das moléstias contagiosas da época – “varíola, febre amarela, tuberculose, lepra, sarampo, entre outras” (Castanha, 2013, p. 150) – não poderia frequentar a escola. No seu *Relatório* do ano de 1854 – e que foi publicado em 1855 –, Couto Ferraz fala sobre as vacinas, que ele chama de “util preservativo” (Brasil, 1855b, p. 11), e queixa-se da pouca adesão popular que estava tendo a ela, dizendo ser isso o fruto de uma mentalidade que “não alcança apreciar os

que tal obrigatoriedade já fosse uma instituição legal do regulamento de Minas Gerais em 1835 (Castanha, 2013), vai ganhar mais fôlego a partir da década de 1850, quando também vão circular maiores discussões acerca do direito civil brasileiro, sob inspiração liberal, e na década de 1860, com discursos de nuance progressista retornando à cena brasileira, abrindo as portas para aquilo que Hilsdorf (2017, p. 49) denominará de “segundo liberalismo” dentro do período imperial.

Contudo, o que se encontra disposto na *Reforma Couto Ferraz* padecerá, uma vez mais, de organização social para sua efetiva aplicação prática. Segundo Castanha (2013), o inspetor Eusébio de Queiroz, nove anos após a publicação do Decreto 1331-A de Couto Ferraz, apresenta claras queixas de que a universalização da instrução pública ainda não havia chegado à consciência coletiva e era contrariada em sua aplicabilidade prática. Muito lentamente o Estado brasileiro foi conseguindo impor “aos pais a obrigação de instruir os filhos” (Castanha, 2013, p. 150).

Destaco, ainda, a intensa preocupação que o Decreto de Couto Ferraz demonstra em relação aos docentes. O documento detalha:

- Condições para o magistério público, nomeação, demissão e vantagens das professoras e dos professores da instrução pública primária (artigos 12 a 33) e secundária (artigos 96 e 97).
- Condições para professores adjuntos e substituição nas escolas primárias (artigos 34 a 46).
- Prêmios a docentes que compusessem ou traduzissem compêndios ou obras para usos nas escolas primárias e secundárias (artigo 56 e 95).
- Obrigações de docentes do ensino privado primário e secundário (artigo 104).
- O processo disciplinar de docentes de escolas públicas e privadas (artigos 115 a 133).

À vista do exposto, surgiram queixas de docentes acerca do descumprimento, da parte do governo, de dispositivos do Decreto. Na seção sobre a educação no primeiro reinado, vimos a questão da exigência de instrução e da falta de apoio para que os docentes se instruísem, conforme a *Lei* de 1827. Com a *Reforma de Couto Ferraz*, há todo um detalhamento sobre a vida profissional e moral das professoras e dos professores, com fortes cobranças e vigilâncias. Isso se dava porque

Os professores públicos eram agentes do Estado, que se constituíam em instrumentos para a difusão de determinados valores sociais, culturais, políticos, morais, religiosos,

seus benéficos efeitos, e se deixa dominar por fantásticos receios” (Brasil, 1855b, p. 11). Estamos diante das raízes do negacionismo anti-vacina do Brasil? É preciso verificar. Os grafias originais dos documentos citados estão preservadas.

enfim caracterizavam-se como agentes da ordem. Daí a grande preocupação do Estado em mantê-los sob rédeas curtas. [...] o foco central do regulamento de 1854 estava centrado no controle do trabalho dos professores públicos e particulares. O Estado criou instrumentos adequados para fazer do professor um agente da ordem e civilização. Tais mecanismos e instrumentos disciplinares foram incorporados rapidamente nos regulamentos elaborados pelas províncias, posteriormente. (Castanha, 2013, p. 153).

Todavia, a contrapartida do Estado nem sempre parecia ser cumprida, diante do que a manifestação docente também foi ganhando corpo a partir de então⁹.

O Decreto nº 7.247 de 1879: Reforma Leôncio de Carvalho

A chamada *Reforma Leôncio de Carvalho* ganhou notório destaque através de sua segunda medida, que veio a público pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (Brasil, 1879). Esta lei instituiu a reforma dos ensinos primário e secundário no Município da Corte e do ensino superior em todo o Império. Foi uma reforma que vislumbrou significativas perspectivas de mudança, inspirando diversos outros movimentos reformistas da educação brasileira a partir de então, como os pareceres/projetos de Rui Barbosa em 1882 e em 1883 (Machado, 2006) e algumas iniciativas republicanas posteriores (Vieira, 2008).

O Decreto de 1879 possui 29 artigos, muitos deles encorpados com vários parágrafos e incisos, tornando o documento longo. Assina-o Carlos Leôncio de Carvalho, então ministro e secretário de Estado dos negócios do Império, com a rubrica e chancela de D. Pedro II.

Já no artigo 1º temos “a essência da Reforma” (Saviani, 2019, p. 136): a liberdade dos ensinos primário, secundário e superior e o higienismo. Assim diz o Decreto: “É completamente livre o

⁹ Essas manifestações não são objeto de estudo do presente artigo. Todavia, considerado importante mencionar que foi publicado em julho de 1871 o *Manifesto dos professores públicos de instrução primária da Corte*. É um documento símbolo das lutas docentes por condições dignas de trabalho em nosso país, dos primeiros movimentos organizados de associativismo docente, abrindo portas para a futura organização sindical. Através do *Manifesto*, podemos notar marcas que ainda seguem nos marcando nos dias de hoje, denunciadas por sujeitos cujo *locus* de enunciação era a própria experiência de vulnerabilidade profissional, marcando para a sociedade a situação deplorável na qual viviam os docentes do país. Chama a atenção a alcunha de “ignorantes”, frequentemente atribuída aos docentes do Brasil, associada à acusação de que tinham pouco “zelo” no exercício da profissão. O documento expressa indignação pelos insucessos da educação pública, problema oriundo do descaso do governo com a educação geral e com a valorização e formação de professores; enumera alguns descumprimentos do Decreto da *Reforma Couto Ferraz*. Compromissos legais não cumpridos, salários baixos, bonificações não incorporadas ao vencimento básico, acúmulo de cargos para melhoria de renda, manobras para prejudicar a aposentadoria de docentes, são algumas das denúncias presentes no *Manifesto*. Para um maior detalhamento, ver Messias (2023, p. 208-215).

ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e hygiene” (Brasil, 1879).

O princípio da liberdade de ensino estabelecia que a criação de escolas de educação primária e secundária era livre, desde que seus professores e diretores comunicassem à Inspeção Geral e se submetessem à sua avaliação para convalidação da abertura do estabelecimento. Parece possível também a interpretação de que se instituía a liberdade de ideias, sobretudo porque o artigo 1º garantia aos professores abrirem e manterem aulas, o que gerava, inclusive, concorrência entre eles. Tal como comenta Valdemarin (2000):

Entendida ora como liberdade de abrir escolas, ora como liberdade de pensamento e expressão, ora, ainda, como não interferência do Estado, a liberdade de ensino se apresenta ao debate como uma questão importante, dada sua centralidade ao liberalismo, esbarrando, contudo, nessa imprecisão. Ao definir no Decreto uma das interpretações possíveis, registra-se documentalmente uma das vertentes, possibilitando a análise de seus fundamentos e tornando mais concreto o debate da questão. (Valdemarin, 2000, p. 64).

Já o princípio higienista, intimamente vinculado ao moralismo vigente e a certo espírito salvacionista, é, para Saviani (2019, p. 136), “um elemento que ocupou lugar central no ideário pedagógico brasileiro no Segundo Reinado e ao longo da Primeira República”. Esse ideário já circulava no Império na década de 1870, antes da publicação do Decreto 7247, e transporta às ideias pedagógicas parte do discurso médico que circulava na época (Saviani, 2019). Sua síntese pode ser encontrada no que foi enunciado pelo Dr. Luiz Correa de Azevedo à Academia Imperial de Medicina em 1871, conforme explica Saviani (2019), apoiando-se em José Gonçalves Gondra:

“Ergamos à maior altura a instrução e a educação; formemos legiões lealmente civilizadas; façamos uma humanidade robusta, e conjuremos assim esse futuro medonho de debilidade e apatia” (GONDRA, 1998a, p. 64). Conforme José Gonçalves Gondra, trata-se de uma “pregação salvacionista, civilizatória e eugênica que, no limite, se confunde com o próprio estatuto de que a ciência médica queria ser elevada” (Saviani, 2019, p. 137).

O sociólogo brasileiro Jessé Souza (2022), por sua vez, chama a atenção para o perigo de um “racismo científico” que circula no Brasil desde o período imperial, e que, no imaginário geral, foi ganhando tons de “verdade científica” inquestionável. Segundo explica, há um grande poder envolto à ciência na história do Brasil, de tal modo que temos a construção de uma “ciência elitista”

que se inclina a ser “dominante e convencer praticamente todos” (Souza, 2022, p. 10). Tal ciência tem sido conduzida por intelectuais defensores de privilégios restritos e que

[...] são talentosos e inteligentes o bastante para travestir e mascarar essas ideias como se fossem críticas de interesse de todos [...] Nesses casos, se cria uma espécie de “racismo científico”, extremamente eficiente, onde os preconceitos contra os pobres, os negros, os humilhados e abandonados são produzidos como se fosse “ciência crítica”. (Souza, 2022, p. 11).

Ora, na visão deste autor, esse ideário teve presença no coração do Império brasileiro, já que um de seus grandes teóricos, o conde Arthur Gobineau, “morou alguns anos no Brasil e exerceu uma influência considerável sobre os intelectuais da época, inclusive o próprio imperador D. Pedro II” (Souza, 2022, p. 19). Suas ideias, então, circularam entre a elite imperial e deram corpo a

[...] uma tese que teria enorme peso na vida brasileira. Gobineau via o povo brasileiro como uma espécie de “lata de lixo” da história. Isso se devia ao caráter “mestiço” da população. [...] Para Gobineau, os brasileiros não eram apenas feios como os macacos, mas também “mestiços degenerados” condenados à extinção. (Souza, 2022, p. 19).

Havia, contudo, uma pequena “pitada de esperança”, conforme a expressão irônica de Souza (2022, p. 20), que seria o trabalho de certa europeização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a educação imperial poderia produzir certa “higienização” cultural – que é também uma colonialidade cultural – através da importação de ideais europeus, como “o discurso liberal iluminista” presente na própria “expressão particular do discurso médico” do qual falou Saviani (2019, p. 137). E também através da difusão de uma política de “branqueamento” da sociedade brasileira, que é, nas palavras de Souza (2022, p. 20), “a lei social” que se tornará “mais permanente do Brasil”, posteriormente, no período republicano, mormente com sua política de “imigração europeia”.

No segundo reinado do período imperial, especificamente, explica Saviani (2019, p. 137) que o “discurso pedagógico de teor médico-higienista” vai encontrar conformidade em

[...] enunciados como “a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização”; “a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo”; “o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza”, que transportam o discurso médico para as falas dos educadores, políticos e da intelectualidade de modo geral. (Saviani, 2019, p. 137).

Como se pode notar, a educação e a ciência não são realidades confiáveis por si mesmas e vão ser, não raramente, transformadas em *mitos civilizatórios* sob o espírito formativo da modernidade/colonialidade. Como importantes instâncias da vida social de nosso país, devem ser compreendidas de modo crítico e atento às instrumentalizações grupais às quais são postas a serviço. A simples exaltação da importância da educação e da ciência num corpo teórico e num dispositivo legal ou mesmo em discursos políticos e acadêmicos não as exime de serem utilizadas como instrumentos de opressão, subalternidade e indignidade humana e social.

Para além da periodização com foco em marcos político-econômicos, vê-se que, de fato, a educação se encontra orbitando entre os valores do período imperial e do período republicano, configurando-se gradativamente naquilo que, já no contexto específico das ideias pedagógicas republicanas, Jorge Nagle chamará de “entusiasmo pela educação” (Nagle, 1974 *apud* Saviani, 2019, p. 177). Isso fica claro especialmente quando compreendemos que a história é processo, de tal modo que o que acontece efetivamente com o 15 de novembro de 1889, quando é proclamada a República do Brasil, foi sendo lentamente engendrado em partes do período anterior.

Daí que Hilsdorf (2017, p. 57) vai considerar o período entre 1870 e 1920 um momento no qual, complexamente, “a diacronia republicana pode ser percebida coexistindo, cooperando e conflitando com a monárquica”, e também a perspectiva de certos elementos do Império “persiste nas primeiras décadas do século XX, já que entre os republicanos há liberais radicais e democratas, mas também muitos liberais não abolicionistas e mesmo homens de mentalidade conservadora”.

Dentre as várias transformações desse período, a autora também chama a atenção para a presença marcante de ideários estrangeiros, “a intensa circulação de novas tendências de pensamento – um ‘bando de idéias (*sic*) novas que, nascidas no além-mar atravessam o Atlântico’, como dizia Sílvio Romero” (Hilsdorf, 2017, p. 58). E cita o positivismo, o industrialismo e o ruralismo, dialogicamente concomitantes.

Mas voltando ao texto da *Reforma Leôncio de Carvalho*, destaca-se no artigo 2º a afirmação da obrigatoriedade do estudo primário de primeiro grau para crianças de 7 a 14 anos (meninos e meninas), sujeitando à pena de multa os pais que não as matriculassem nas escolas públicas ou privadas ou que não comprovassem que elas receberam a instrução primária nas suas próprias casas. O documento enfatiza, inclusive, que a multa também se aplicaria caso as crianças matriculadas fossem reiteradamente infrequentes. O parágrafo 3º desse artigo acrescenta, ainda, que a situação de pobreza não seria aceita como justificativa para a não matrícula ou infrequência nas escolas públicas primárias de primeiro grau, impondo ao próprio Estado que fornecesse “vestuário decente e simples, livros e mais objectos indispensáveis ao estudo” (Brasil, 1879).

Como se vê, o movimento para que houvesse maior universalização do acesso à educação estava, de fato, ganhando corpo, sob um misto eclético de liberalismo, iluminismo e positivismo, vendo o avanço educacional como condição fundamental para o almejado “progresso” da nação.

Quanto ao currículo, o artigo 4º demonstra que havia semelhança e sequencialidade entre o primeiro e o segundo graus, com pequenos acréscimos disciplinares no segundo grau.

O currículo base do primeiro grau previa o seguinte: alfabetização; noções de coisas¹⁰; noções fundamentais de língua portuguesa, de matemática geral (aritmética e sistemas de pesos e medidas), de história e geografia do Brasil, de desenho linear, de música (com exercício de solfejo e canto), ginástica e costura simples (para as meninas); além de instrução moral e instrução religiosa (católica). Conforme disposto no parágrafo 1º do artigo 4º, esta última deveria ocorrer em dia fixo da semana em horário extra, antes ou depois dos horários das demais disciplinas, por causa da novidade que dispensava estudantes não católicos de participarem dessa aula.

Já *o currículo do segundo grau* contava com: acréscimos na área de matemática (álgebra e geometria); noções de física, química e história natural (ambas voltadas a aplicações à indústria e ao cotidiano prático); noções de civismo, organização política do império, lavoura, horticultura, economia social (para os meninos), economia doméstica (para as meninas), prática manual de ofícios (para os meninos) e trabalhos de agulha (para as meninas).

Nota-se um currículo que busca estar atento aos avanços da economia capitalista industrial e do positivismo científico e moral, tendo em vista que se volta à preocupação com a harmonia nacional e à tentativa de manutenção da ordem valorativa, moral e familiar como condições de possibilidade para um maior “progresso” socioeconômico do país. Ilustra essa atenção a marcante ênfase dada a disciplinas de instrução moral e religiosa, de noções de civismo, de economia social e doméstica, de história e geografia do Brasil, de organização política do Império, somadas à preocupação com a aplicabilidade prática do estudo à indústria e à pragmática cotidiana. Como explica Hilsdorf (2017, p. 58), o positivismo, no quadro temporal de 1870 a 1920, “teve ampla aceitação na sociedade brasileira, não apenas por seu cientificismo, isto é, enquanto proposta de cultivo das ciências modernas como base do progresso, como ainda pela sua ética cívica de respeito à lei e ao princípio do bem comum”.

¹⁰ Esse termo refere-se à prática do método intuitivo, também chamado de “lições de cousas”, conforme o disposto para o currículo da Escola Normal no artigo 9º, parágrafo 1º do próprio Decreto 7247 (Brasil, 1879). Ele previa um ensino mais voltado às coisas concretas, partindo para as abstrações apenas posteriormente, em perspectiva mais empírica mesmo, como “um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo” (Saviani, 2012, p. 163). Tal método seguiu sendo referência na Primeira República (Saviani, 2019).

O Decreto procura garantir também, ao menos no texto da Lei: a existência de jardins de infância para crianças (meninos e meninas) de 3 a 7 anos (Art. 5º), confiados exclusivamente a professoras; pequenas bibliotecas e museus escolares em distritos (Art. 7º) e em lugares onde existissem Escolas Normais (Art. 8º, 10); contratação de professores particulares itinerantes (Art. 8º, 3º) que pudessem percorrer localidades distintas para ensinarem as primeiras letras; curso de alfabetização de adultos (Art. 8º, 4º); criação e auxílio estatal às Escolas Normais nas províncias (Art. 8º, 5º), tendo em vista a formação docente, com aulas à tarde e à noite (Art. 9º, § 6º); dentre várias outras imposições curriculares sobre cursos Normais, de Direito, de Medicina e de Farmácia e indicações de vencimentos básicos, prêmios por produtividades e processos de contratação.

Sabemos que D. Pedro II recebeu, no período regencial, uma educação esmerada. Como imperador, chegou a confessar ideias de que o rumo da instrução devesse ser o “secular [...] livre, ainda que sujeito à inspeção da autoridade” (Pedro II, 1999, p. 156). Todavia, em termos práticos, ao longo de todo seu exercício imperial, ele mesmo pouco fez pela educação pública do Brasil em todos os níveis de ensino. Tal como expressa Schwarcz (1998, p. 155), “a falta de instrução era uma grande realidade para a maior parte do país” naquela época. Pedro II (1999, p. 156) considerava até mesmo que “seria útil a criação de uma universidade na Corte, conservando as escolas superiores das províncias”. Contudo, não se tem notícia da existência da instituição universitária no país antes do século XX, mas somente de cursos superiores isolados (Cunha, 2007; Domingues, 2017; Sousa, 2021). Segundo Domingues (2017, p. 376), intentos de se criar uma universidade no Brasil

[...] foram registrados desde o Segundo Reinado, quando um certo Paulino de Sousa propôs em 1870 a criação da Imperial Universidade Pedro II, nucleada por quatro faculdades: direito, medicina, ciência matemáticas e naturais, e teologia. Embora contasse com a simpatia e o apoio do Imperador, o certo é que o projeto não vingou, tendo sido alvo dos ataques dos positivistas, com Teixeira Mendes à frente, que eram favoráveis à educação do povo, não à criação de universidades.

Temos, assim, com o que fora tratado até aqui, o fim das principais legislações educacionais que vieram a público durante o período imperial brasileiro.

Considerações finais

O histórico educacional brasileiro é complexo, e isso não é diferente no que tange às suas legislações educacionais. Nota-se que os marcos legais da educação até possuem indicativos teóricos dignos de consideração e mesmo de relativa ousadia em termos de perspectiva formativa. Entretanto, um contexto maior de colonialidade cultural segue atuando e impede um avanço

destacado para a estruturação de uma sociedade mais equitativa, justa e criticamente emancipada. Os grilhões do sistema colonial seguiram produzindo prisões simbólicas e concretas.

A estrutura social do Império não rompeu com a ordem subalternizante do período colonial, donde se pode dizer que “os anseios de autonomia convivem com ideias advindas da antiga Colônia” (Vieira, 2008, p. 17). O caráter elitista se manteve e a base da economia seguiu sendo o regime escravocrata.

A Igreja Católica, por sua vez, continuou exercendo seu poderio cultural-religioso, sendo oficialmente assumida como a religião do Brasil imperial. E, no caso da educação, as alterações foram poucas, carentes de sistematização, e sob a prerrogativa de formar quadros úteis à manutenção do *status quo*.

Durante o período do primeiro reinado, o Império brasileiro foi governado por um imperador português, D. Pedro I, e que era o sucessor direto ao trono de Portugal após a morte de seu pai, D. João VI. O reinado de Pedro teve poucos destaques práticos para a educação, mesmo com os dois marcos legais que mereceram nossa atenção.

Já no período regencial, as estruturas do Império pareceram mais dedicadas ao desenvolvimento formativo do futuro imperador, Pedro II. Embora o espírito de uma formação humanística e técnica tivesse circulado bastante na corte imperial, em vistas de uma cultura universalista do sucessor do trono, o que foi proposto, em termos legais, para a educação brasileira como um todo durante o período das regências uma vez mais deixou a desejar no projeto de descentralização educacional.

Adiantada a proclamação da maioria de D. Pedro II no dia 23 de julho de 1840, que ainda não contava com 15 anos completos de idade, teve-se início, dentro do período imperial brasileiro, a fase do chamado segundo reinado. Nela, houve um ambiente no qual circularam algumas inspirações educacionais mais inovadoras, especialmente no âmbito das províncias. Faltou, contudo, na nação que se consolidava, um projeto que nacionalizasse sistematicamente a educação brasileira, tendo aquela pretensa descentralização educacional do Ato Adicional de 1834 significado, na prática, uma sistemática falta de cuidado para que um sistema nacional educativo se efetivasse no país (Saviani, 2012; 2019). Nesse sentido, o contexto marcou-se por tentativas de reformas educacionais de cunho mais regionalizado ao Município da Corte do que nacionalizado para todo o país, embora tivessem normativas que também se aplicassem às províncias, justamente por serem propostas à capital do Império, servindo de modelo ao restante do Brasil.

Posteriormente, a educação no período republicano – que não foi objeto de estudo deste artigo – tem sido permeada de muitos elementos, legislações, embates e mesclas ideológicas, movimentações, pedagogias etc. Várias reformas aconteceram, especialmente durante a primeira

República, distribuídas entre 1890 e 1930, concentradas mais nos Estados do que na União (Nagle, 1990). O cenário vai ser de entusiasmo educacional cada vez mais marcante, vendo a educação escolar, sob as lentes do positivismo, como fonte primaz de uma pretensa salvação nacional (Nagle, 1990). Daí a ênfase na obrigatoriedade, gratuidade e pragmaticidade do ensino proposto nas reformas.

Nesse contexto, a educação se torna um grande mote para o movimento republicano inicial e tal perspectiva segue nos marcando até os dias de hoje sob a espécie de um *mito da educação*. Foi ganhando espaço a ideia do salvacionismo educacional, colocando a educação genérica e discursivamente como a instância de redenção do país, como a salvação da nação, a garantidora de “progresso com ordem”, de avanço moderno-conservador. Isso acaba permeando o fenômeno educacional de uma percepção romântica, acreditando que ele é o fator primordial de regeneração do ser humano e da sociedade (Nagle, 1990). O problema é que esse discurso, embora gere paixões pela educação, também parece gerar certa inação educacional, o que significa que os sofríveis avanços práticos contrastam com as disputas retóricas inflamadas sobre a educabilidade nacional.

Hilsdorf (2017, p. 61-62) destaca, ainda, quatro traços característicos do que os republicanos buscavam para a educação: 1) “ser oferta antecipatória”, como parte da resposta adiantada de um projeto político às reivindicações sociais; 2) “ser dualista”, distinguindo o tipo de educação que se devia oferecer a diferentes estratos da sociedade, mesmo que o acesso à educação devesse ser universalizado; 3) “ser preocupada com a extensão da escola elementar”, respondendo ao anseio de massificação da alfabetização; 4) ser preocupada “com a qualidade” da educação, ainda que, junto com isso, se pensasse numa escola dualista, pois, segundo a concepção republicanista, “para nenhum dos grupos se tratava de uma escola qualquer” (Hilsdorf, 2017, p. 62).

Como se pode notar, se revela, uma vez mais, a faceta colonizadora da modernização conservadora na trilha histórico-filosófica da educação brasileira, já que há sempre um projeto societário elitista e excludente antecipando-se e sustentando algum projeto educacional de pretensão universalizante.

As resistências críticas e decoloniais, contudo, também acontecem. A ação decolonial é tão inerente ao mundo moderno/colonial quanto as suas colonialidades. Daí que a luta pela universalização do acesso à educação ganha tonalidade crítico-popular, no sentido de que, reivindicada pela majoritária população carente, o traço educacional dualista é cada vez mais desnudado e denunciado, anunciando-se, entre os trabalhadores, por exemplo, que “a educação escolar precisava estar acompanhada de transformações materiais, distribuição de riquezas, justiça e igualdade, pontos que não constavam da agenda republicana” (Hilsdorf, 2017, p. 71). Ora, se ao longo dos séculos XX e XXI tivemos a constante presença de projetos educacionais e pedagógicos excludentes, elitistas e

reacionários – haja vista todo o espectro ditatorial que se efetivou e segue rondando o Brasil desde a década de 1930 –, também ocorreram lutas através das quais as demandas populares foram ganhando cada vez mais corpo e visibilidade. Daí que foram desenvolvidos diversos projetos pedagógicos que, segundo Saviani (2019), podem ser denominados de “contra-hegemônicos”.

Não é de se estranhar, portanto, que os projetos e as propostas educacionais da história mais recente do Brasil também sejam paradoxais, conflitando ideologias e sustentações teóricas. Essa é, na verdade, uma importante marca de nossa educação contemporânea, a convivência de muitas pedagogias conflitantes, contraditórias, perpetuando a inexistência de um projeto de Estado e/ou um sistema nacional de educação no Brasil (Saviani, 2019). Menos que um projeto de Estado, inúmeras propostas educacionais vão surgindo no país sob a perspectiva de projeto de governo, que muda junto com a mudança/sucessão de novos governos, tornando, de algum modo, a descontinuidade de projetos um contínuo educacional na história brasileira (Cury, 2010). Contra isso precisamos combater.

O exercício de decolonizar a educação brasileira continua acontecendo e é um imperativo irrenunciável trabalhar sistematicamente para que ele se efetive de modo pleno entre nós.

Bibliografia

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **História da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

BRASIL. Secretaria de Estado dos Negócios do Imperio do Brazil. **Constituição política do Imperio do Brazil**: outorgada em 25 de março de 1824. [Rio de Janeiro]: Secretaria de Estado dos Negócios do Imperio do Brazil, 25 mar. 1824. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Lei de 15 de outubro de 1827**: manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 15 out. 1827. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834**: faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 12 ago. 1834. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854:** aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 17 fev. 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Ministerio do Imperio. **Relatorio do anno de 1854 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na terceira sessão da nona legislatura pelo ministro e secretario de Estado dos Negocios do Imperio Luiz Pedreira de Coutto Ferraz.** Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1855b. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1854_00001.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Palácio do Rio de Janeiro. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879:** reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. [Rio de Janeiro]: Palácio do Rio de Janeiro, 19 abr. 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963:** declara feriado escolar o dia do professor. [Brasília]: Presidência da República, 14 out. 1963. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52682-14-outubro-1963-458043-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 maio 2024.

CABRAL, Dilma. **Ato Adicional.** 05 maio 2014. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/258-ato-adicional>. Acesso em: 26 maio 2024.

CARVALHO, José Murilo de (Org.). **Bernardo Pereira de Vasconcelos.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

CASTANHA, André Paulo. **Edição crítica da legislação educacional primária do Brasil imperial:** a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889. Campinas: Navegando, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade temporã:** da colônia à era Vargas. 2. ed. rev. São Paulo: EdUNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um sistema nacional de educação.** São Paulo: Moderna, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. *In:* STEPHANOU, Maria.

BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** vol. III. 4. ed. Petrópolis, 2011.

DOMINGUES, Ivan. **Filosofia no Brasil:** legados e perspectivas. Ensaios metafisócos. São Paulo: EdUnesp, 2017.

DOMINGUES, Joelza Ester. **A mulher e a educação pública no Brasil Império**. 8 out. 2021. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/a-mulher-e-a-educacao-publica-no-brasil-imperio/#2>. Acesso em: 26 maio 2024.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Educação na América portuguesa: sujeitos, dinâmicas, sociabilidades. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 60, p. 15-38, jan./jun. 2014.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carlos Leôncio de Carvalho. *In: HISTEDBR. Glossário*. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/carlos-leoncio-de-carvalho>. Acesso em: 26 maio 2024.

MESSIAS, Elvis Rezende. **Marcas de colonialidade cultural na formação filosófico-educacional brasileira**. 2023, 345 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho: São Paulo, 2023.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. *In: FAUSTO, Boris (Org.). História geral da civilização brasileira*. III: o Brasil republicano. 2. Sociedade e instituições. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PAIM, Antônio. **A filosofia brasileira**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1991.

PEDRO II. 31 de dezembro de 1861. *In: BEDIAGA, Begonha (Org.). Diário do Imperador D. Pedro II (1840-1891)* [versão e-book]. Petrópolis: Museu Imperial, 1999. Disponível em: <https://museuimperial.museus.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Di%C3%A1rios-de-D.-Pedro-II-TODOS-OS-VOLUMES-convertido.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

REIS, José Carlos. **As identidades dos Brasil: de Varnhagem a FHC**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. (Coleção memória da educação)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As Barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca dos trópicos**. 2. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

SOUSA, José Vieira de. História da educação superior. *In: MOROSINI, Marília (Org.). Enciclopédia brasileira de educação superior: v. 2*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2021.

SOUZA, Jessé. **Brasil dos humilhados: uma denúncia da ideologia elitista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

VALDEMARIN, Vera Tereza. **O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VECCHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. *In*: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: vol. 1 – séculos XVI-XVIII. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Leis de reforma da educação no Brasil**: Império e República. Brasília: INEP, 2008. (Coleção Documentos da Educação Brasileira)

Autor

Elvis Rezende Messias

Filósofo e teólogo. Doutor em Educação pela UNINOVE (bolsista CAPES) e mestre em Educação pela UNIFAL-MG, com pesquisas concentradas em Filosofia da Educação. Especialista em Filosofia e Ensino de Filosofia pelos Claretianos e em Doutrina Social da Igreja pela PUC-GO. Docente-pesquisador e vice-diretor da UEMG Campanha. Associado da ANPEd (GT 17) e membro do GRUPEFE (CNPq, UNINOVE).

E-mail: elvismessias.prof@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5395-1964>

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6411412202303140>



O RACISMO AMBIENTAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: Visão Necropolítica de Achille Mbembe.

Valner Dieudus

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo desenvolver o pensamento filosófico e antropológico na sua especificidade e a dimensão do racismo ambiental na Amazônia Brasileira, considerando a discussão no âmbito racial e político. A pesquisa está pautada no pressuposto do racismo ambiental na Amazônia. Apontaremos discussões sobre a crise ambiental contemporânea como reflexão de direitos humanos e natureza do ponto de vista antropocêntrico. Sendo assim, o racismo ambiental na Amazônia é um grande fenômeno complexo que envolve problemas de desigualdade racial, econômico e de degradação ambiental, praticamente enfrentado pelas comunidades indígenas que vivem na região. O artigo visa também a necessidade do reconhecimento e a valorização de vida dos povos originários, do meio ambiente e do território, pois a Amazônia é um dos maiores tesouros biológicos da terra e principais componentes do sistema terrestre que desempenha um papel tão importante no balanço de energia e vapor d'água.

Palavras-Chaves: Racismo ambiental, Amazônia, Povos Originários, Injustiça social.

ABSTRACT.

This work aims to develop philosophical and anthropological thought in its specificity and the dimension of environmental racism in the Amazon, considering the discussion in the racial and political scope. The research also brought to society the assumption of environmental racism, therefore we can claim what environmentalist racism leads in the amazon? At the end, we Will

point out discussions about the contemporary environmental crisis as a reflection on human rights and nature from an anthropocentric point of view. Therefore, environmental racism in the Amazon is a large complex phenomenon that involves the racial problems, economic inequality and environmental degradation practically faced by indigenous communities living in the region. The paper concluded by acknowledgment, recognition of native people lives, environment and the territory, though Amazon is one of the greatest Biological treasures on earth and the main earthly segments system that carry out an important role in the balance of energy and water vapor.

Keywords: Environment racism; Amazon; Native People; Social Injustice.

RESUMÉ

Ce travail vise à développer la pensée philosophique et anthropologique dans sa spécificité et la notion du racisme environnemental en Amazonie brésilienne, en considérant la discussion dans les sphères raciales et politiques. La recherche est basée sur l'hypothèse d'un racisme environnementale en Amazonie. Nous aborderons la crise environnementale contemporaine comme une réflexion sur les droits de l'homme et la nature d'un point de vue anthropocentrique. En tant que tel, le racisme environnemental en Amazonie est donc un phénomène complexe qui implique des problèmes d'inégalité raciale, de détérioration de l'économie et de l'environnement. Le racisme environnemental en Amazonie est un phénomène complexe qui implique des problèmes d'inégalité raciale, de la diversité économique et environnementale, auxquels sont pratiquement confrontées les communautés autochtones vivant dans la région. Cet article insiste également l'accent sur la nécessité de reconnaître et de valoriser la vie des peuples indigènes, l'environnement et le territoire, étant donné que l'Amazonie est l'un des plus grands trésors biologiques de la planète et la principale composante du système terrestre qui joue un rôle si important dans l'équilibre de l'énergie et de la vapeur d'eau.

Mots-clés: Racisme environnemental; Amazonie; Peuples autochtones; Injustice sociale.

1. Considerações iniciais.

“O racismo ambiental extrapola questões meramente raciais e étnicas que abarcam as injustiças, os preconceitos e as desigualdades que afligem populações marginalizadas e grupos vulneráveis”. Visto que o ser humano depende do meio ambiente que o cerca, porque os fatores que garantem a sua vida vêm da natureza quais sejam a água, o ar, os alimentos, os minerais e os produtos das

atividades antrópicas tais como os remédios e as vacinas (Ebreu, 2018, p.19). Sendo assim, o mundo deve preocupar-se com a proteção do meio ambiente, estimulando a ideia de provar que é necessário harmonizar a justiça social e o crescimento da economia para assegurar os direitos fundamentais dos povos que vivem na floresta amazônica.

Ademais, o desequilíbrio ambiental afeta a qualidade de vida, com isso podemos questionar, o que leva o racismo ambiental? Quais são as consequências? Quem são alvos do racismo ambiental? Desta forma, estas interrogações devem ser analisadas para trazer esclarecimentos para a sociedade e visar o contexto histórico, político e econômico deste racismo enfrentado pelos povos originários. Calgaro e Rech afirmam que a expressão “racismo Ambiental” estabelece suas raízes nos movimentos sociais norte-americanos nos anos 60 – capitaneados por Martin Luther King e Malcom X- os quais buscavam a efetivação dos direitos para grupos afrodescendentes (2017, p.3), e foi na década de 1960 que a divulgação do movimento passou a ser difundida no âmbito internacional para aplicação nos países de terceiro mundo.

Portanto, para responder estas questões levantadas e entender como o racismo ambiental se insere no campo de exploração da natureza que prejudica a vida dos seres humanos, principalmente as pessoas marginalizadas conhecidas como povos originários, é preciso analisar em primeiro momento, o surgimento do conceito da raça e seu uso ideológico como critério de classificação da população mundial e de controle de trabalho, e em seguida sobre a questão divisional territorial. Diante desta observação, o território representa o que para as indígenas? Segundo Frantz Fanon, no livro *pele Negra, máscaras brancas* mencionou que “a violência que presidiu o arranjo do mundo colonial, que ritmou incansavelmente a destruição das formas sociais indígenas, que arrasou completamente os sistemas de referências da economia, os modos da aparência e do vestuário, será reivindicada e assumida pelo colonizado” (Fanon, 1968, P. 30-39). Para fundamentar essa ideia de violência, segundo Mbembe (2018) “a conquista colonial revelou um potencial de violência até então desconhecida. O que se testemunha na Segunda Guerra Mundial é a extensão dos métodos anteriormente reservados aos “selvagens” aos povos “civilizados” da Europa” (p. 32).

Visto que nesse sentido, a classificação do sujeito em termo de raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do ocidente, quando se trata de imaginar a desumanidade de povos. Para o autor Camaronês que a raça, ou seja, o racismo tenha um lugar proeminente na racionalidade própria do biopoder Foucaultiano, é inteiramente justificável. O racismo é a melhor expressão do fato colonial, e um dos traços mais significativos do colonizador, e do colonialista. Não apenas estabelece a discriminação fundamental entre colonizador e colonizado, condição de *sine qua non* da vida colonial, como fundamenta sua imutabilidade (Costa, 2011, p. 105). Segundo

a pesquisa realizada no Brasil em 2001 pela Rede Brasileira de Justiça Ambiental - RBJA, com perspectiva de denunciar e fortalecer as ações coletivas justifique que;

O mecanismo pelo qual sociedades desiguais, de ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos raciais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis. [...] uma lógica que faz com que todos os efeitos nocivos do desenvolvimento recaiam sempre sobre as populações mais vulneráveis. (RBJA, in Costa, 2011, p. 108).

O Estado é responsável pela segurança de vida dos povos originários, garantindo a demarcação do território, como também educação, saúde, lazer e etc., muitas vezes a ação do Estado pode garantir a proteção da Amazônia pelo de projeto de ecodesenvolvimento e assegura a vida dos indígenas e pode ocorrer no segundo momento ameaçá-los caso de invasão territorial sem a projeção do princípio ambientalista, como por exemplo, “a instalação da usina Hidrelétrica de Belo Monte no Brasil” muitos indígenas moram na área adjacente. Isso se caracteriza como conflitos territoriais.

Os conflitos territoriais nascem da sobreposição, no mesmo recorte espacial, reivindicações de diversos grupos, portadores de distintas identidades, lógicas culturais, modos de produção e de relacionamentos com o meio ambiente. Assim, o conflito territorial configura-se por uma disputa, por um lugar e seus recursos, baseada na diferença de interesses. Nesse caso, o objeto da disputa é o território [...], para as comunidades, o território é o lugar de viver, de produzir, reproduzir-se, de sentir, de cultivar, de ensinar e aprender, entretanto para as empresas é lugar de explorar os recursos naturais ou implantar uma grande obra para gerar lucro (Gonzaga, 2017, p.10).

Desse modo, as dificuldades enfrentadas pelos indigenistas para terem uma vida digna diante do Estado são muito desafiadoras. Então a instalação desta Hidrelétrica pode ser algo bom para o governo, mas gera um impacto muito grande para eles. No entanto, “a correlação de forças entre as ações do Estado e dos povos indígenas é absolutamente desproporcional, enquanto os indígenas agem visando sensibilizar o Estado e suas instituições congêneres no sentido de assegurar seus direitos de viver de modo diferente da sociedade envolvente [...]”. Sobre o dilema de invasão do território dos povos originários, será que não é uma prática de política da morte do Estado? O meio ambiente está desprotegida frente à ação do Estado e grandes empresas privadas, visto que “o Estado, o ser humano ao mesmo tempo protagonista e antagonista na proteção do meio ambiente”,

pois esse desequilíbrio não está concentrado no “devir do sujeito”. Segundo Mbembe, “ao transformar a natureza, o ser humano cria o mundo”, como é possível desumanizar um povo tem a seu próprio modo de vida e cultura? Os empreendimentos nas regiões onde estão implantadas grandes empresas no ramo mineral, agronegócio, ferrovias e mesmo desmatamento, queimadas e etc. “ameaçam os direitos das pessoas que ocupam historicamente esses espaços torna a sua vida mais vulnerável”. Para Gonzaga,

O princípio de injustiça ambiental se baseia na ideia de que não somos iguais frente aos impactos ambientais dos projetos, enquanto, parte da observação de que alguns grupos lucram com a degradação ambiental, e outros sofrem as consequências dessa degradação, sem se beneficiar das consequências positivas dos projetos que provocam os impactos. [...] os impactos ambientais negativos dos empreendimentos industriais ou comerciais afetam um determinado grupo, eximindo os grupos mais poderosos de sofrer com os danos ambientais dessas obras. Esse processo de injustiça ambiental recai sobre grupos vulnerabilizados ou discriminados por sua raça, origem ou cor (Gonzaga, 2017, p. 14).

Na obra do Achille Mbembe, *Necropolítica*, nos aponta a reflexão de que o capitalismo contemporâneo se traduz em um projeto de revitalização da própria escravização. A herança colonial escravocrata insiste em marcar na pele negra e indígena, em seus corpos e territórios, as consequências do racismo ambiental, desde assassinatos de lideranças (Moraes, p. 37). Ao concluir esta introdução, a noção de racismo ambiental aqui é como uma demonstração de projeto político do estado que coloca a vida em risco, planejando a quem deve viver e quem deve morrer.

Além disso, para Paul Max Fritz Jahr, teólogo Alemão que fundamentou pela primeira vez, em 1927, o termo “Bioética”, que, segundo o autor, por meio da biopsicologia, começa-se a construir elementos para a Bioética que assume as obrigações morais frente os seres humanos e todas as formas de vida. Por essência, o ser humano está relacionado a todas as criaturas, embora o desmatamento possa destruir os seres vivos (ser humano, animais), visto que as plantas, animais e seres humanos têm direitos parecidos. Segundo Schleiermacher (1768- 1834) declarou que era imoral destruir a vida e formação e segundo Krouse “pede respeito a cada ser vivo e não o destrua sem razão”.

2. **Zona de ser e não ser.**

A formulação central de raça e sua articulação com o capitalismo histórico poder ser encontrada na longa tradição do pensamento e da luta dos povos afro diaspóricos, pois é muito trágico o racismo como princípio constitutivo, que estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que devem morrer como também “é um princípio organizador daqueles que podem formular e/ou produzir conhecimento e aqueles que não podem”.

Mbembe Propõe na sua obra o conceito para explicar o termo biopoder, soberania e biopolítica de Michel Foucault entendem-se na capacidade de definir quem pode viver e quem deve morrer “por isso, matar ou deixar de viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais”. Conforme o autor,

O biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. Operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos, tal poder se define em relação a um campo biológico - do qual toma o controle e no qual se inscreve. Esse controle da população em subgrupos e o estabelecimento de uma censura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo (aparentemente familiar) “racismo” (Mbembe, 2016, p.128).

A Necropolítica do Mbembe tem parâmetro na construção de biopoder e biopolítica de Michel Foucault, o intelectual Camaronês dispõe “o racismo como elemento de controle e de dominação nas relações de poder, do sistema escravocrata, das violências praticadas contra os negros, indígenas e invasão territorial”. O Ascenso da luta de classe em todos os continentes, às consequências nefastas de crise mundial do capitalismo, como a miséria, o desemprego, a fome, a violência estatal, a destruição do meio ambiente, invasão, enfim o avanço da barbaridade social, com manifestações, ocupações de prédios e praças, greves gerais entre outras expressões da ação direta das massas, demonstra claramente que apenas através da luta das massas, sob a direção do proletariado, é possível mudar a realidade e sepultar o capitalismo decadente? (Siqueira e Pereira, 2014, p.11). “Pela Exploração mundial do mercado a burguesia tornou-se cosmopolita à produção e o consumo de todos os países”, com isso a exploração serviu-se como ferramenta da sua sobrevivência. Segundo Marx,

A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção; portanto, as relações de produção; e assim o conjunto das relações sociais. Ao contrário, a manutenção inalterada do antigo modo de produção foi a condição precípua de existência de todas as classes industriais do passado. O revolucionário permanente da produção, o abalo contínuo de todas as categorias sociais, a

insegurança e agitação sempiternas distinguem a época burguesia de todas as precedentes (Marx, 2001, p. 29).

A construção do racismo estrutural auxiliam na distinção de classes sociais, esse mecanismo surge justamente no contexto de transição do sistema escravocrata e da hierarquização. A classe não privilegiada foi classificada como meio da produção, mercadoria. A soberania define a vida dos indígenas para Mbembe “a expressão máxima da soberania e o produção de normas gerais por um povo composto por homens e mulheres livres e iguais” e caracterizado como o direito de matar, ou seja, “matar e, portanto reduzir outro e a si mesmo ao estatuto de pedaços de carne inertes, dispersos e reunidos com dificuldades antes do enterro”. Para o autor a morte aqui tem um caráter de transgressão.

“A visão do homem sobre o meio ambiente varia conforme a percepção e a compreensão que ele é capaz de ter sobre a natureza e sobre os seres vivos que nele habitam, de modo que a proteção ambiental varia de acordo com esta visão”. Como também a vida humana e suas expressões se tornam objeto de proteção, mas não pelos motivos apregoados pelo antropocentrismo e sim, porque a espécie humana é parte do ambiente e indispensável ao equilíbrio (Minahim e Gordilho, 2016, p.46; Ebreu, 2018, p.67).

Em defesa da sociedade, Michel Foucault delimitou a política como “a guerra continuada” e os princípios da soberania como dominação, em contrapartida Mbembe ver a política como “exercício da razão na esfera pública, um elemento chave para autonomia individual”. Em suma a soberania tem duplo sentido e disse nesse caso:

O romance da soberania baseia-se na crença de que o sujeito é o principal autor controlador do seu próprio significado. Soberania é, portanto, definida como duplo processo de “auto-instituição” e “autolimitação” (fixando em si próprios limites para si mesmo). O exercício da soberania, por sua vez, consiste na capacidade da sociedade para autocriação pelo recurso às instituições inspirado por significações específicas sociais e imaginárias (Mbembe, 2018, p.10).

O autor mostra neste trecho que a soberania não pode ser baseada em dominação e também nem como fonte de poder. Desde então, o velho direito de soberania de matar é reconhecido em larga medida por várias críticas mais tradicionais da modernidade. Do ponto de vista histórico, a ligação entre a modernidade e o terror foi provada de múltiplas fontes e são “identificáveis nas práticas políticas do antigo regime”.

3. A raça e o problema do racismo – Mbembe.

A raça é crucial para o encadeamento do massacre e da burocracia (Mbembe, 2018, p.31). A noção de concepção do sujeito racial, a qual identificamos em Mbembe, é um ser de produção de trabalho – plantação. Por exemplo, nos Estados Unidos (USA) no período de século XVII “a produção do sujeito racial” passa primeiramente pela destruição civilizatória (ausência da essência política) e dominação absoluta equivalente a hereditariedade de nascença.

Durante vários séculos, o conceito da raça - que sabemos advir, a partir, da esfera animal - foi útil para, antes de mais, nomear as humanidades não europeias. O que nós chamamos de <<estado de raça>> corresponde, assim o cremos, a um estado de degradação de natureza ontológica. A noção de raça permite que se representem as humanidades não europeias como se fossem um ser menor, o reflexo pobre do homem ideal de quem estavam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável. Fala delas é, antes de mais, assimilar uma ausência - a ausência do mesmo [...]. O Negro não existe, no entanto, enquanto tal. É constantemente produzido. Produzir o Negro é produzir um vínculo social de submissão e um corpo de exploração, isto é, um corpo inteiramente exposto à vontade de um senhor, e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento. Mercê de trabalhar à corveia, o Negro é também nome de injúria, o símbolo do homem que enfrenta o chicote e o sofrimento num campo de batalha em que se opõem grupos e facções sociorracialmente segmentadas (Mbembe, 2017, p.39-40).

Essas figuras eram a marca dos povos isolados e não sociáveis, que combatiam odiosamente até à morte, se desfaziam e se destruíam como animais - uma espécie de humanidade com vida vacilante e que, ao confundir tornar-se humano com tornar-se animal, tem em si uma consciência, afinal “desprovida de humanidade” (Mbembe, 2017, p.28,29).

A raça possui um lugar proeminente na racionalidade própria do biopoder, como foi mencionado acima, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de censura biológica de uns e outros e é isso que Foucault rotula com o termo “racismo”. Com efeitos, em termos foucaultianos, o racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possível as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa “é a condição para a aceitabilidade do fazer morrer”. Ainda, Foucault afirma claramente que o direito soberano de matar (*droit de glaive*) e os mecanismos de biopoder estão inscritos na

forma em que funcionam todos os Estados modernos, de fato, eles podem ser vistos como elementos constitutivos do poder de estado na modernidade (Mbembe, 2018, p.18-19).

Mbembe mostrou que a postura de doutrina tradicional de Foucault não considera crimes contra os seres vivos (a fauna, os animais, seres humanos e etc.) inadmissíveis ao meio ambiente, porém alguns autores consideram que os seres vivos são verdadeiros titulares dos bens jurídicos protegidos, e que eles possuem valor intrínseco independente do valor econômico ou científico que os representem. Segundo Minahim e Gordilho, o Direito Penal busca legitimar-se pela tutela de valores considerados essenciais ao grupo social que está vinculado, através de um sistema logicamente articulado e coerente, e no qual o conceito ontológico de pessoa orienta suas pautas (2016, p.47). Como é o que o Brasil deve fazer para preservar a vida e não morrer? Até quando “a percepção da existência do Outro será vista como um atentado contra minha vida, como uma ameaça mortal?”. Afirma-se nesse contexto, Costa;

Pode-se dizer que o Governo Brasileiro, através do Ministério do Meio Ambiente (e este através do IBMA, que após a MP 366-07 foi descentralizado em Instituto Chico Mendes de Biodiversidade - ICMBio), com a prática de instituir áreas protegidas, pode incorrer em injustiça ambiental e praticar o racismo ambiental, uma vez que tais ações atingem etnias vulnerabilizados, desterritorializando-os de seus locais de origem, de pertencimento e identidade, causando impactos diversos sobre seus modos de vida. Nesse sentido, para Little (1992), as áreas protegidas representam, na verdade, uma vertente desenvolvimentista dos governos, baseada nas noções de controle e planejamento (Costa, 2011, p.115).

Nas palavras de Mbembe, a “ocupação colonial” em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico (2018, p.38).

Em correlação com a nova geografia de extração de recursos, assistimos ao surgimento de uma forma governamental sem precedentes, que consiste na gestão das multitudes. A extração e o saque dos recursos naturais pelas máquinas de guerra caminham de mãos dadas com tentativas brutais para imobilizar e fixar espacialmente categorias inteiras de pessoas ou, paradoxalmente, para soltá-las, forçando-as a se disseminar por grandes áreas que excedem as fronteiras de um estado territorial (Mbembe, 2018, p.58).

Na filosofia de Mbembe, sinaliza as situações do continente africano o monopólio sobre a violência, o terror fragmentação territorial de acesso proibido e a lógica de reclusão sob o controle de uma “soberania vertical”. Ainda o autor Camaronês afirma que,

As colônias são zonas em que a guerra e desordem, figuras internas da política, ficam lado a lado ou se alteram. Como tal, as colônias são o local por excelência em que os controles e as garantias de ordem judicial podem ser suspensas – a zona em estado em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da “civilização”. Da negação racial de qualquer vínculo comum entre o conquistador e nativo provém a constatação de que as colônias possam ser governadas na ilegalidade absoluta (Mbembe, 2016, p.133).

O autor mostra claramente na sua obra *Necropolítica*, as reflexões do capitalismo contemporâneo como projeto de “revitalização escravidão” com a herança colonial escravocrata. O racismo ambiental tem se institucionalizado cada vez mais, nesse sentido se tornando aos cidadãos em mão de obra explorada. O capitalismo mostra a ideia destruir a vida, desmatamento, como sinônimo de crescimento econômico, portanto é o mito de desenvolvimento e segundo Celso Furtado,

[...] tem sido de grande utilidade para mobilizar os povos da periferia e levá-los a aceitar enormes sacrifícios para legitimar a destruição de formas de culturas arcaicas, para explicar e fazer compreender a necessidade de destruir o meio físico, para justificar as formas de dependência que reforçam o caráter predatório do sistema produtivo (Furtado, 1998, p. 89).

Diante de todas as concepções do autor, visto que a perversão do racismo ambiental é tão grande elevado e que segue como violação de direito à vida, saúde e nutricional, então a luta pela manutenção de vida dos povos subjugados, ainda permanece e sofre danos ambientais irreparáveis devido à contaminação da água e insuficiências de recursos necessários para a sua sobrevivência em consequência de despreocupação com os desastres ambientais. Podemos considerar como exemplares os casos de Mariana em novembro de 2015 (Minas Gerais), Barcarena em fevereiro de 2018 (Pará) e Brumadinho em janeiro de 2019 (Minas Gerais) (Moraes e Silva, p.39).

Embora, “O percurso deste trabalho mostra que o racismo ambiental se compreende como um conflito social de tipo de interesses diferentes que disputa o controle dos recursos naturais e o uso de meio ambiente”. Para o capitalismo os recursos naturais na Amazônia são grandes benefícios para o desenvolvimento e dessa forma prejudicam os grupos de cidadãos marginalizados que vivem na região.

Para Gonzaga, em meados do século xx, surgiu a corrente ambientalista mundial que reconhece que as culturas e saberes tradicionais podem contribuir significativamente para a manutenção da biodiversidade dos ecossistemas. O socioambientalismo, respaldado pela Ecologia social, é um campo do conhecimento que associa saberes ecológicos com justiça social (Gonzaga, 2011, p.115-

116). No seu texto, Gonzaga refere-se a ecologia social como sendo um modelo indiano para proteger o meio ambiente. Do ponto de vista tecnológico, segue aqui o autor Radhakamal M. em 1942.

O termo “ecologia social” foi usado pela primeira vez pelo sociólogo indiano R. Mukerjee, em 1942. O princípio central da ecologia social [...], é que as sociedades tidas como tradicionais têm longa tradição de interação com o hábitat, usando somente tecnologias que emergiram naquele hábitat. Tais sociedades desenvolveram práticas culturais de utilização dos recursos naturais que levaram à sustentabilidade das áreas onde vivem (Guha, 2000; Sarkar, 2000; apud Costa, 2011, p. 116).

O autor destacou que a ecologia social é uma luta política pelos direitos dos povos tradicionais, inclusive como a conservação da diversidade biológica. Para Mbembe a vida cotidiana é militarizada, visto que é permitida a liberdade aos comandantes militares locais a usarem suas estratégias sobre quem e quando devem atirar. Levando-se em consideração o deslocamento entre células territoriais requer autorizações formais, conseqüentemente a população sitiada é privada de suas fontes de renda.

4. **Considerações finais.**

Em conclusão, procuramos demonstrar neste artigo que as injustiças sociais e racismo ambiental cotidiano na Amazônia não têm origens comuns, que forjam de um lado condições de degradação crescente para uns e por outro lado propiciam lucros abusivos no sistema capitalista. Desta forma o racismo só se estabelece se houver a participação do estado.

Achille Mbembe, na sua obra *Crítica da razão negra*, apresenta laços inextricáveis entre a “morte” e “negócio” na esteira da relação entre imperialismo, colonialismo e racismo. A raça permite classificar os seres humanos em categorias físicas e mentais específicas. “A burocracia emerge como um dispositivo de dominação, já a rede que liga a morte e o negócio opera como matriz primordial do poder. A força passa a ser lei, e a lei tem por conteúdo a própria força”. Denota que a justiça ambiental foi abordada como uma denuncia da parte dos racismos e que deve ser combatido e derrotado isso levaria a um mundo ético, justo e democrático, além disso, vale relembrar o racismo aqui não se trata apenas a negros, afrodescendentes, pardos ou mulatos, faz presente inclusive ao modo de tratamentos dos povos indígenas.

Nesta perspectiva, a luta contra o racismo ambiental envolve-se a todos, independentemente da sua cor pela ou classe social, salienta-se ainda o território, ele é. “Acima de tudo” para povos

originários, que esta disputa quando o arco de desmatamento avança cada vez mais. Muitos povos originários vivem dependendo da natureza, por esse motivo o Estado pode levar em consideração a vida e não a morte.

Em função disso, a Necropolítica se posiciona criticamente sobre o Estado que deve evitar as dores e sofrimentos com objetivo de fortalecer as políticas perpetua ao meio ambiente para assegurar minimamente a vida e também garantir a participação das destinatárias da ação no planejamento e nas tomadas de decisões. A construção política de uma identidade coletiva seria um caminho perfeito para a mudança social ambientalista na Amazônia brasileira. Com o propósito de movimento social está em coalizão ao racismo ambiental como luta por seus direitos civis e territoriais.

Embora, segundo Alier, a persistência do racismo ambiental - pelo qual o direito a um entorno ambientalmente saudável é afetado por conta de decisões públicas que permitem novas instalações perigosas e reservando dejetos tóxicos para comunidades predominantemente habitadas por afro-estadunidenses, assim como indígenas ou latinas [...] (2007, p.238).

A grande relevância da justiça ambiental revela a constatação de que a falta de recursos naturais e a desestabilização dos ecossistemas afetam profundamente de modo dissonante na sociedade. Porém, Alier nos mostra uma das causas que provoca a maior degradação ambiental.

Sem dúvida, a riqueza é a causa principal da degradação ambiental, já que o consumo derrocador de energia e materiais é maior entre os ricos, assim como é maior a produção de dejetos que resulta deste consumo. É esta ecologia da abundância a causa da nova consciência ecológica nor-atlântica. Mas tem-se que estudar a ecologia da sobrevivência, a necessidade de conservação dos recursos naturais como pertencentes à esfera da economia moral, contra sua degradação ambiental, à exploração interior e exterior, vivemos atualmente o início de um grande movimento de neo-narodnismo ecológico entre intelectuais e ativistas, e também entre os camponeses e os pobres das cidades (Alier, 1992, p.13).

Foi destacado neste trecho que a questão econômica pode levar em consideração para enfrentamento dos problemas ambientais na Amazônia, assim sendo teremos uma economia socializada e equilibrada. Do ponto de vista histórico, a nossa percepção sobre a natureza é considerada como uma construção social. A origem de movimentos por justiça ambiental na década de 60 nos Estados Unidos da America – USA, revelou não apenas os direitos civis e políticos dos povos negros e indígenas, mas como também levantou as questões da preservação ambiental, em conformidade isso foi colocada em considerações o respeito pela vida e direitos humanos.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Ivy de Souza. **A Vulnerabilidade e o Racismo Ambiental no Brasil: uma análise a partir da perspectiva Biopolítica Foucaultina**. 2018. 230 f. Tese (Doutorado em Direito e Garantias Fundamentais) - Faculdade de Direito de Vitória. Vitória, 2018.
- ALIER, Juan Martínez. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagem de valoração**. São Paulo: Contexto, 2007.
- ALIER, Juan Martínez. **El ecologismo de los pobres**. Tradução de Francisco Mendonça. In: revista WANI, n.125, abril 1992. (pg. 2-43 a 50), publicación mensual de la Universidad Centroamericana (UCA) de Manágua, Nicaraguá.
- CALGARO, Cleide; RECH, Moisés João. **Justiça Ambiental, Direitos Humanos e Meio Ambiente: uma relação em Construção**. Maranhão. V. 3, p.1-16, Jul/Dez.2017.
- MOUTINHO-DA-COSTA, Lara. **Territorialidade e racismo ambiental: Elementos para se pensar a educação ambiental crítica em unidade de conservação**. Pesquisa em Educação Ambiental, vol.6, n.1 – pp.101-122, 2011.
- GONZAGA, Amilton Vitorino. **Conflitos em territórios quilombolas: algumas dicas para o enfrentamento do racismo ambiental**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2017.
- SIQUEIRA, Sandra M. M.; PERREIRA, Francisco. Marx e Engels: **Luta de classe, Socialismo Científica e Organização Política**. Salvador- BA: Lemarx, 2014.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. 3^o ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- _____, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, Editora. 2a Edição, 2017.
- _____, Achille. **Arte e Ensaios**, v.32, p. 123-141, 2016.

Autor

Valner Dieudus

Formado e mestrando em Filosofia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – Campus Unir, Defensor Popular, Presidente da Associação dos Haitianos Em Porto Velho – ASSHAPO, Técnico em Administração. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3730400848981564>.



Desvendando Narrativas Ocultas: Uma Análise Decolonial e Antissexista do Livro Didático

Keila Sena Calixto; Thalia Clara de Jesus; Tiago Marques de Oliveira; Wagner Conceição dos Santos; Ofélia Maria Marcondes

RESUMO

A pesquisa aborda a influência dos livros didáticos no processo educacional, evidenciando que, apesar de serem fundamentais para o ensino, podem veicular vieses, estereótipos e omissões devido às influências sociais, políticas e culturais. A análise se concentra em um livro didático específico do 5º ano do ensino fundamental da escola privada, situada no município de Registro/SP, examinando de perto as ilustrações, as situações propostas pelo livro e a seleção do conteúdo visível, como imagens, além de abordar questões relacionadas à colonialidade, racismo e sexismo. A colonialidade é discutida como a persistência de estruturas de poder e dominação após a descolonização, influenciando não apenas aspectos políticos e econômicos, mas também moldando o conhecimento e a cultura. Dentro dessa perspectiva, o racismo e o sexismo emergem como elementos marcadores de desigualdades e injustiças, perpetuando privilégios para alguns grupos e subordinação para outros, especialmente no contexto educacional. A análise destaca ainda a presença desses fenômenos no mercado de trabalho e na divisão tradicional de papéis de gênero na sociedade. Em conclusão, o artigo enfatiza a importância da formação continuada de professores para combater preconceitos e promover uma educação mais inclusiva e acolhedora.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; Racismo; Sexismo; Livro didático.

INTRODUÇÃO

A utilização de livros didáticos como recursos pedagógicos é uma prática comum nas escolas, estabelecendo metodologias, conteúdos e atividades para professoras, professores e estudantes. Essas obras ocupam um papel central no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, influenciando a forma como os conceitos são apresentados, como os temas são abordados e como as perspectivas são representadas. É importante reconhecer que os livros didáticos não são isentos de influências sociais, políticas e culturais, o que pode resultar em vieses, estereótipos ou omissões em relação a certos grupos sociais, eventos históricos ou realidades.

Pensando assim, desenvolvemos pesquisa e análise de livro de Sistema Interativo do 5º ano, 7ª edição de 2022. O material organizado pela Casa Publicadora Brasileira dispõe as disciplinas básicas em formato de Sistema. Os conteúdos são organizados em volumes bimestrais, reunindo 5 disciplinas, sendo elas, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática. O livro trazido em questão é o de 2º bimestre.

Nossa análise está marcada pela observação das ilustrações que nos suscitaram questionamentos, assim como a seleção do que faz parte da paisagem do possível/visível, indica posições e padrões, como os que se referem a comportamento, felicidade e políticas, sobre o que deve ser conhecido e reproduzido. Ainda que seja difícil falar em retóricas e imagéticas hegemônicas no livro, a colonialidade, o racismo, o sexismo se fazem presentes e são temas que suleam nossa análise crítica.

A colonialidade e o sexismo fazem parte do horizonte dos livros em questão nos modos de abordagem de questões de gênero e de raça, mas também de forma mais ampla, abarcando outros discursos. A colonialidade se faz presente tanto nas formas como foram apresentadas as profissões, os modos familiares, os de fazer história, de narrar a nação, de naturalizar a escravização de pessoas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Também aparecem no livro outras maneiras de colonialidade como nos horizontes literários eurocentrados, na referência constante a castelos de reis brancos do mundo europeu, nas distinções modernas entre arte e artesanato.

Já a estratégia politicamente correta enfraquece a possibilidade de críticas mais imediatas aos livros, pois a eventual inserção do discurso sobre o “respeito às diferenças” ou a “imagética colorida” dão a falsa impressão de resposta às demandas por justiça social.

No percurso de nossa análise, utilizamos o procedimento metodológico iconográfico de análise de imagens e os significados trazidos pelas mesmas através de seus elementos e de sua constituição.

Essa análise torna-se possível graças ao estudo e à discussão de ideias de autores como Paulo Freire, Frantz Fanon, Michel Foucault, Walter Mignolo, Catherine Walsh, entre outros.

Optamos por selecionar este livro específico, proveniente de uma instituição de ensino particular de orientação religiosa, por sua afiliação a uma abordagem educacional fundamentada nos princípios e valores do cristianismo. Através dessa escolha, objetivamos analisar questões sensíveis como racismo, colonialidade e sexismo e como são abordadas dentro de um contexto escolar com essas características. Por meio dessa análise, busca-se compreender como tais temáticas são tratadas nos materiais didáticos adotados por uma escola com essa orientação religiosa, considerando o impacto que essas abordagens podem ter no desenvolvimento cognitivo, social e moral dos estudantes.

Colonialidade e Sexismo, suas influências

Com o presente estudo propõe-se realizar uma análise de livro didático, de modo crítico e sob as lentes das esferas sociais, da colonialidade, do racismo e do sexismo. Para tanto, ancora-se a reflexão em um conjunto de autores cujas obras apresentam uma abordagem consistente e aprofundada sobre essas questões e, com isso, busca-se ampliar o diálogo acadêmico e a reflexão sobre as formas como tais temas aparecem no material didático analisado, considerando suas implicações e impactos no contexto educacional contemporâneo.

A colonialidade é um conceito amplamente discutido no campo dos estudos pós-coloniais e se refere às estruturas de poder e dominação que persistem mesmo após a descolonização de territórios e sociedades, do ponto de vista jurídico-político, ou seja a descolonização se dá a partir dos processos de independência. A colonialidade permanece nas estruturas de poder e mantém as relações assimétricas entre os grupos sociais, perpetuando formas de opressão e subalternização.

Segundo Mignolo (2017, p.13),

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. E descolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade.

Por meio disso, permanece atual o pensamento caracterizado pela colonialidade que se refere à persistência dos valores coloniais na contemporaneidade. Essa noção implica a preservação de

estruturas lógicas e práticas que reproduzem dinâmicas de dominação, desigualdade e opressão associadas ao período colonial.

Mignolo destaca como a colonialidade opera não apenas nas esferas políticas e econômicas, mas também no âmbito do conhecimento e da cultura. Nesse sentido, o colonialismo não se limita apenas à ocupação territorial e à exploração econômica, mas também inclui uma imposição de padrões de conhecimento e formas de saber. Isso significa que o conhecimento ocidental eurocêntrico, que se tornou hegemônico na era colonial, é imposto como o padrão dominante de saber e de uma epistemologia que privilegia uma visão de mundo específica.

A respeito da colonialidade do saber, Walsh (2012, p.67) afirma que:

Atravessar o campo do saber, utilizando-o como dispositivo de dominação, a colonialidade penetra e organiza os marcos epistemológicos, academicistas e disciplinares. Por isso, opera hoje dentro do discurso de muitos intelectuais “progressistas” que se esforçam em desacreditar tanto as lógicas e racionalidades do conhecer que historicamente e ainda se encontram entre muitos povos e comunidades ancestrais, como os emergentes intentos de construir e posicionar “pensamentos próprios” de caráter decolonial, caracterizando ambos como invenções fundamentalistas, essencialistas e racistas.

A autora destaca que a colonialidade do saber se refere ao domínio e à imposição de um conhecimento eurocêntrico como o padrão dominante, enquanto marginaliza e desvaloriza outras formas de conhecimentos locais, indígenas e não-ocidentais, por exemplo. Essa imposição de uma única visão do mundo tem implicações profundas nas formas de produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, a reflexão inspirada por Catherine Walsh nos convida a ampliar o cânone de conhecimento, reconhecendo a pluralidade de saberes e perspectivas que emergem de diferentes culturas e contextos históricos, revelando a necessidade de uma abertura para a pluralidade epistêmica.

De acordo com Frantz Fanon (2008), o racismo colonial não se diferencia de outros racismos. A vista disso, a decolonialidade nos convida a examinar criticamente os legados coloniais e suas ramificações no presente, incluindo o racismo estrutural que perpetua desigualdades e opressões. Ao investigar a influência duradoura do colonialismo, percebemos como o racismo estrutural continua a ser um elemento central na manutenção de desigualdades e opressões.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não

sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (Almeida, 2019, p. 33).

Referindo-se às formas sistêmicas e institucionais de discriminação racial presentes nas estruturas sociais, políticas e econômicas, o racismo estrutural é um padrão arraigado de desigualdades e injustiças que afetam grupos raciais específicos e perpetuam desigualdades raciais. Essas disparidades podem ser observadas em áreas como emprego, sistema de justiça criminal e acesso a serviços básicos e educação.

Através dessa lente, é possível compreender que o racismo não é apenas um fenômeno isolado, mas uma construção social enraizada em estruturas de poder que perpetuam privilégios para uns e subjugação para outros. O racismo estrutural opera em diversas esferas, como a educação.

A ordem produzida pelo racismo não afeta apenas a sociedade em suas relações exteriores, [...] mas atinge, sobretudo, a sua configuração interna, estipulando padrões hierárquicos, naturalizando formas históricas de dominação e justificando a intervenção estatal sobre grupos sociais discriminados, como se pode observar no cotidiano das populações negras e indígenas (Almeida, 2019, p. 109).

No entanto, essa reflexão vai para além da mera inclusão de diferentes perspectivas, envolve também uma profunda revisão das estruturas e práticas educacionais. Evidenciando a necessidade de uma abordagem que promova o diálogo de saberes, permitindo a coexistência e o enriquecimento mútuo entre diferentes tradições e modos de conhecimento.

Vivemos uma era de muitos desafios, uma sociedade marcada pelo preconceito, com ações que são mera reprodução de gerações que trazem consigo opressão, desrespeito e desigualdade, silenciando e invisibilizando os sujeitos que nela estão inseridos. Ainda na discussão desta análise, nos deparamos com questões sexistas que reforçam e cobram comportamentos, costumes de homens e mulheres, na tentativa de enquadrar nos padrões cisheteronormativos às pessoas e, quando estas não se adequam, acabam sendo colocadas à margem da sociedade, chegando a serem vítimas de múltiplas violências. A sociedade, de modo geral, educa suas crianças de maneira binária e, como exemplo, pode-se citar a prática de se separar meninos e meninas na prática de esportes, ou ainda impondo que garotas usam rosa e garotos, azul, moldando ações e gostos para que se determine um padrão sexual.

Segundo aponta Ferreira (2004, p. 120),

Esses valores, constantemente reforçados durante o processo de socialização, é que levam os meninos a desenvolverem representações de masculinidade associadas à figura

do homem como forte, dominador e responsável pelo sustento da família e representações de feminilidade relacionadas à mulher como uma pessoa dócil, submissa e responsável pelo lar e pela prole. Tais representações sobre a supremacia masculina compõem, portanto, o substrato psicológico que justifica as atitudes de discriminação, opressão e dominação feminina.

Ou seja, esse processo não pode mais ser reproduzido numa sociedade tão cheia plural e diversa, essa docilização dos corpos e domesticação das mentes devem ser desconstruídas com vistas à reconstrução de uma prática de liberdade, de tomada de consciência, de autonomia, pois o que parece ser tradicional, é apenas uma das faces do conservadorismo que oprime.

Entender as diferenças e toda a diversidade de sujeitos que formam a sociedade faz com que se formem pessoas sensibilizadas com o diferente, sejam respeitadas e tenham isso como natural, pois o diferente não quer dizer que é errado. Os materiais didáticos devem trazer as mais variadas representações de sujeitos da sociedade, respeitando os espaços de cada um, sem qualquer tipo de preconceito, opressão ou dominação, possibilitando uma equalização e promovendo a equidade.

O sexismo aparece também no mercado de trabalho. De acordo com Soares (2000, p. 23), “as mulheres recebem cerca de 35% a menos que os homens, e já foi bem maior”, independentemente da qualificação, elas ganham menos e ainda lutam por uma equiparação salarial nas empresas; outro exemplo, é colocar as mulheres sempre como frágeis e submissas e os homens como fortes e provedores.

Na palavras de Méndez; Zurutuza; Ferreira (2004, p. 120),

Na explicação do sexismo, as teorias feministas partem do pressuposto de que a dicotomia público versus privado característica da sociedade patriarcal, na qual coube ao homem o controle das instituições econômicas, legais e políticas e, à mulher, o cuidado da casa e dos filhos e a satisfação da sexualidade do marido, dotou o homem com um poder estrutural que lhe concedeu a primazia de grupo dominante e fez com que a família se constituísse em locus privilegiado de reprodução dos valores patriarcais referentes à superioridade masculina e à inferioridade feminina.

Além disso, podemos lembrar as milhares de violências sofridas a todo tempo nos vários segmentos da sociedade, os inúmeros ataques que pessoas não heteronormativas sofrem. Indivíduos pertencentes a grupos marginalizados enfrentam sistemáticas exclusões socioeconômicas, políticas e culturais, resultando na sua sub-representação no mercado de trabalho e na esfera política, bem como na ausência de reconhecimento social. Essa marginalização acarreta uma opressão tanto física

quanto psicológica sobre tais sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento de problemas de saúde mental e baixa autoestima, culminando, em alguns casos, em suicídio.

Podemos notar que as questões de gênero nem sempre aparecem como pauta do trabalho desenvolvido em muitas escolas, sendo que é justamente na escola que se observa a promoção direta da formação da sociedade futura; com isso, um olhar minucioso e atento para os materiais utilizados em sala é muito importante e necessita atenção.

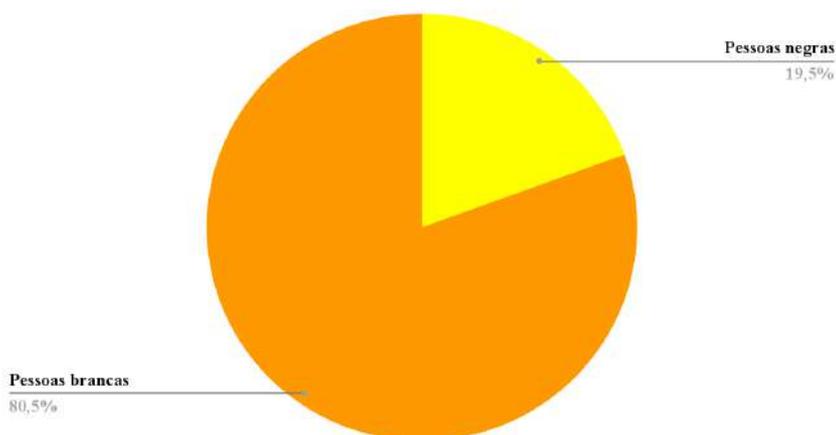
A exclusão é uma realidade cotidiana. Inúmeros sujeitos constantemente se encontram em luta para demonstrarem sua pertinência em nossa sociedade. Considerando que a educação é um direito fundamental, que serve como portal para o acesso a outros direitos, a exclusão desses indivíduos no contexto escolar e social é inadmissível. Todos possuem o direito inalienável à educação e o respeito às suas escolhas, o que representa o mais básico princípio de convivência e dignidade humana.

A implementação de programas de formação inicial e continuada para professores pode desencadear a desconstrução de preconceitos arraigados e da negligência em relação às questões de gênero e preconceito. Muitas vezes, as atitudes intolerantes presentes em nosso meio passam despercebidas, destacando a necessidade de uma abordagem mais sensível e consciente por parte dos educadores. Libertar-se dessa nebulosa estrutura faz com que tenhamos profissionais mais atentos e capazes de lidar com diversas situações de preconceito e de exclusão, identificando atitudes de intolerância e de opressão no espaço escolar, visando construir uma escola mais acolhedora.

Parecer crítico do conteúdo a partir da perspectiva decolonial e antissexista

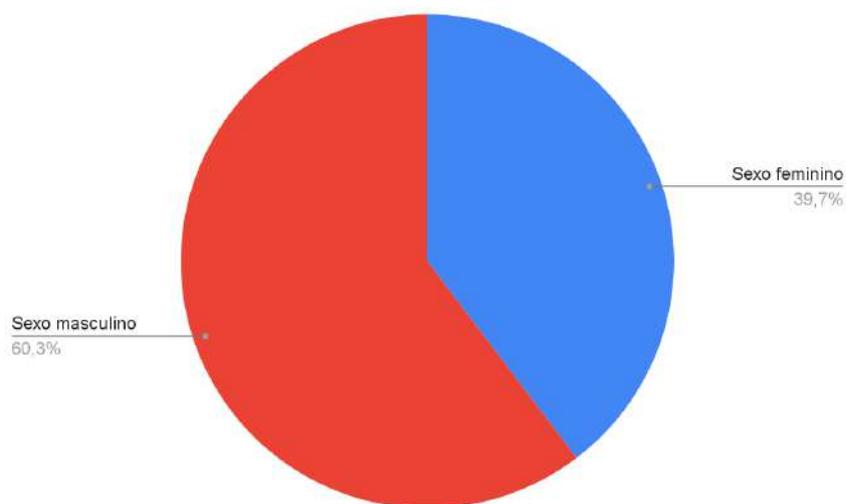
Ao longo das leituras, tivemos a curiosidade de quantificar as imagens e pudemos dar a ver pelo menos dois acontecimentos ordenadores dos modos em que raça e gênero performam nesses livros: das 416 imagens, 81 eram de pessoas negras, o que significa 19,5%, logo, 335 pessoas eram brancas, o que significa 80,5% das pessoas representadas nas figuras.

Levantamento de figuras representativas de raça



Fonte: Autoria própria

Já das 416 imagens, 165 eram do sexo feminino, o que significa 39,7%, e as outras 251 das imagens representavam o sexo masculino, com 60,3%.



Fonte: Autoria própria

A representação simbólica faz parte da evolução do desenvolvimento histórico do homem, partindo do pressuposto de que “uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos [sic] nós mesmos” (Joly, 1994, p. 55).

Segundo Paiva (2006, p. 19 *apud* Souza, 2014, p. 29), “é importante sublinhar que a imagem não se esgota a si mesma. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido além daquilo que é nela, dado a ler ou ver. Para o pesquisador da imagem é necessário ir além da dimensão mais visível ou mais implícita dela”.

Desta maneira, podemos compreender que as imagens e representações simbólicas presentes nos livros didáticos carregam consigo uma mensagem subjacente, buscando expressar uma determinada visão de sociedade, cultura e mundo. Ao desenvolver um livro didático, é imperativo dedicar uma atenção meticulosa a essa questão, pois o conteúdo e as imagens nele contidas têm o potencial de influenciar a perspectiva de um vasto número de indivíduos. É essencial compreender o processo de produção das imagens e os elementos culturais e ideológicos envolvidos, a fim de desvendar os significados que vão além das formas, cores e perspectivas, e que de maneira dinâmica interagem com seus leitores. Promover uma maior representatividade e diversidade cultural, evitando uma abordagem eurocêntrica já enraizada nos materiais escolares, é fundamental para uma educação mais inclusiva, diversa e plural.

A pluralidade de saberes e as experiências sócio-históricas são transformadas em tradição folclórica ou representação pré-moderna, quando não totalmente silenciadas, e a especificidade histórico-cultural europeia é tomada como superior e padrão. A pretensão de superioridade dos saberes produzidos na Europa é um aspecto importante da colonialidade do poder, assim como a paralela subalternização dos outros saberes, por meio da exclusão, omissão e guetização (Grosfoguel, 2009). A decolonização ou o movimento decolonial dos enunciados e visualidades é um movimento fundamental para um verdadeiro reconhecimento das diferenças.

Ao examinarmos as imagens contidas no livro em questão, observa-se que a maioria das representações retrata predominantemente indivíduos brancos, especialmente homens brancos, como protagonistas e padrões de conduta. Essa prevalência reforça a colonialidade, perpetuando a supremacia branca e reiterando a ideia de que a branquitude é considerada a norma socialmente aceita.

Figura 1

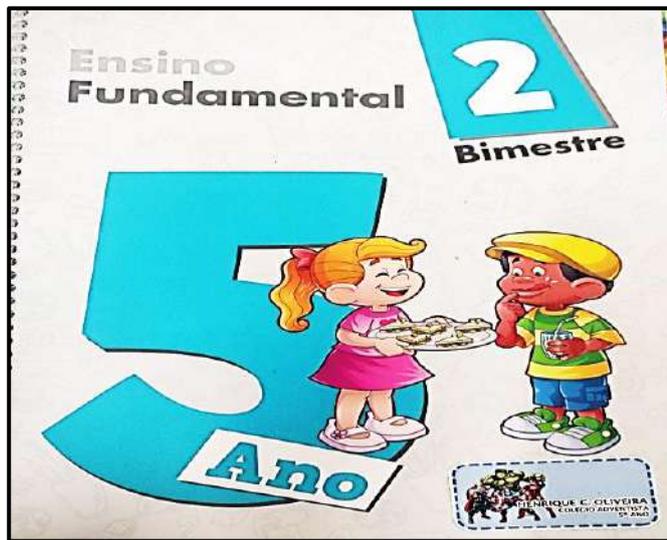


Foto da capa do livro a seguir

Fonte: Milena Ribeiro (2022)

A predominância de pessoas brancas nas ilustrações de livros didáticos contribui para uma percepção de mundo que privilegia as características e vivências desse grupo como sendo mais significativas e merecedoras de destaque. Essa representação restrita e exclusiva marginaliza os grupos étnicos não-brancos, perpetuando a hierarquia racial e fortalecendo estereótipos.

Nas figuras 2 e 3 abaixo podemos identificar:

Figura 2



Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

Figura 3



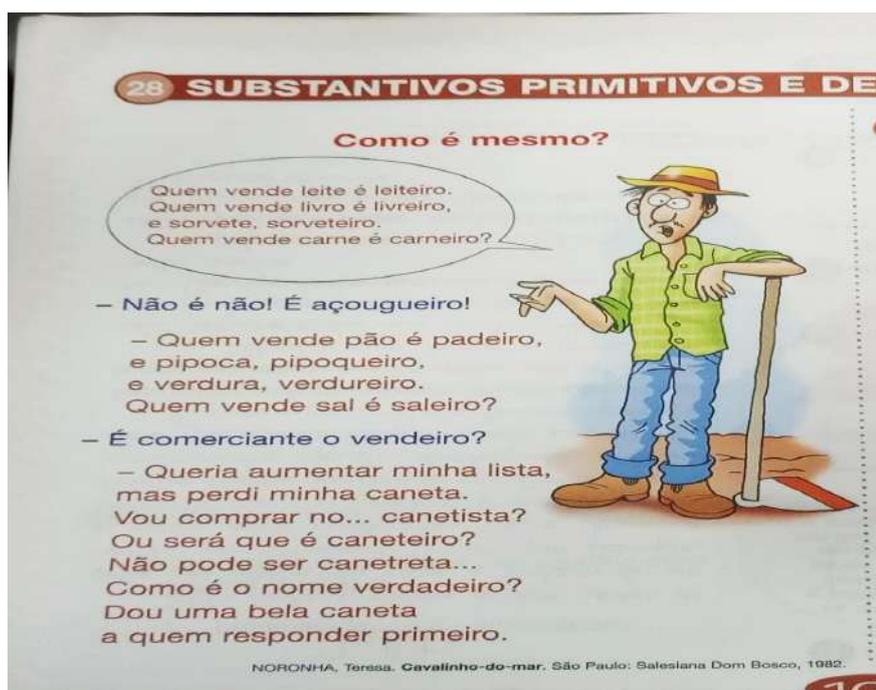
Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

As imagens acima representam uma rara ocorrência de diversidade étnica no livro.

A ausência de diversidade étnica em imagens e figuras presentes em materiais didáticos pode dificultar a compreensão das crianças em relação à realidade multicultural na qual estão inseridas. Ao retratar predominantemente apenas um grupo étnico, o livro pode ignorar a existência de diversidade e contribuir para que as crianças de grupos étnicos não-brancos internalizem ideias de inferioridade. Esse aspecto tem o potencial de impactar negativamente sua autoestima, identidade e percepção do seu lugar na sociedade.

A representação da cidade destaca características ligadas ao agronegócio e ao desenvolvimento, porém perpetua o estereótipo do caipira como alguém analfabeto, de conhecimento limitado e vida difícil. Na figura 4, o trabalhador rural é retratado em um contexto de desinformação e analfabetismo.

Figura 4

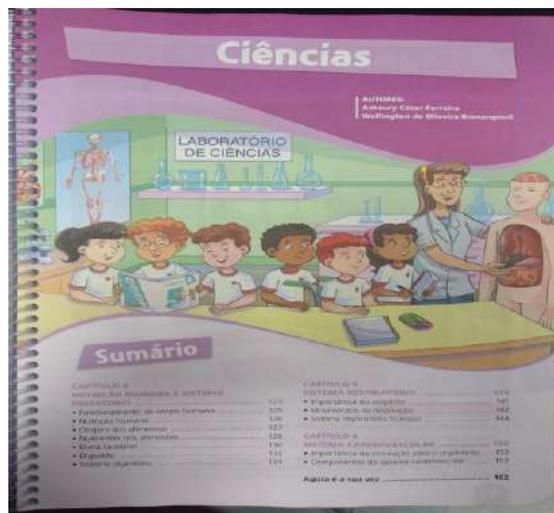


Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

Desafios significativos emergem ao tentarmos decolonizar os discursos históricos, desfazer as representações racializadas, reformular as noções de desenvolvimento, consumo e pobreza, bem como decolonizar os círculos literários de referência. Esses desafios são evidentes na análise do livro em questão, que, em grande medida, permanece enraizado em um paradigma colonial de conhecimento. Além disso, o discurso aparentemente politicamente correto do livro, ao simplesmente incluir tanto pessoas brancas quanto não-brancas em sua narrativa visual, sem abordar criticamente as estruturas de produção do racismo, continua a perpetuar a ordem racista estabelecida.

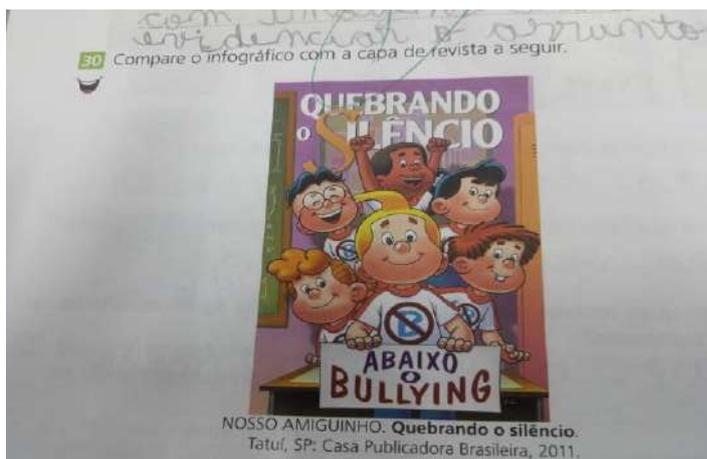
Da mesma forma, as representações de inclusão de uma criança negra entre cinco crianças brancas, como ilustrado nas figuras 5 e 6, extraídas do livro didático.

Figura 5



Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

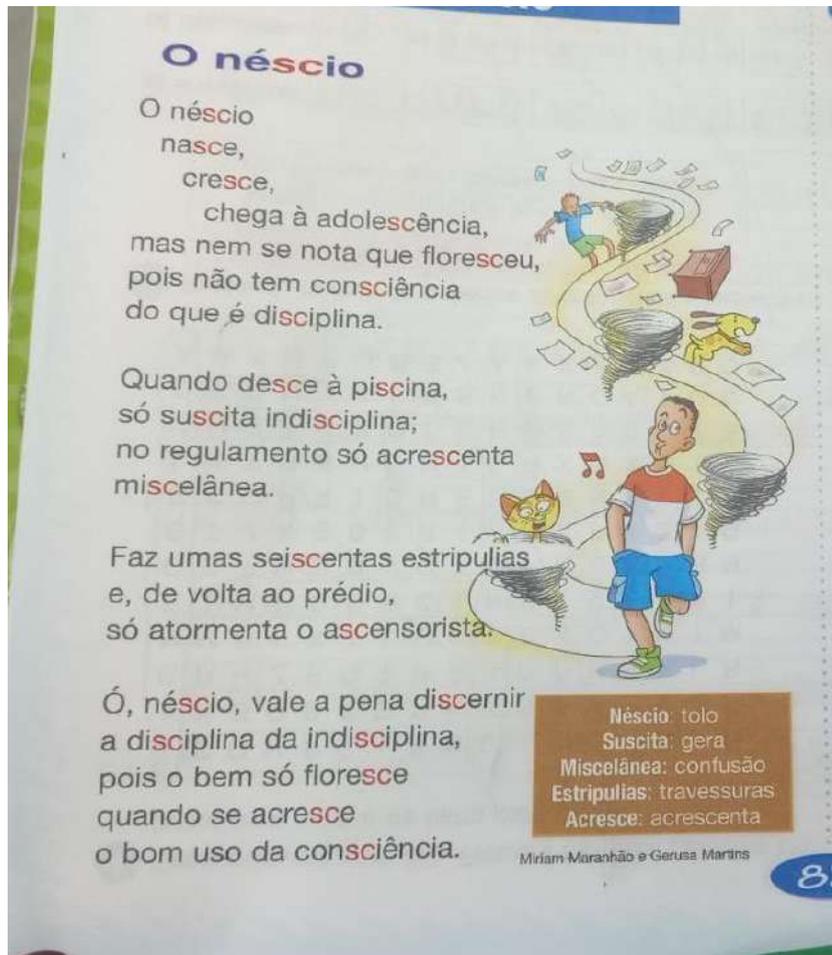
Figura 6



Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

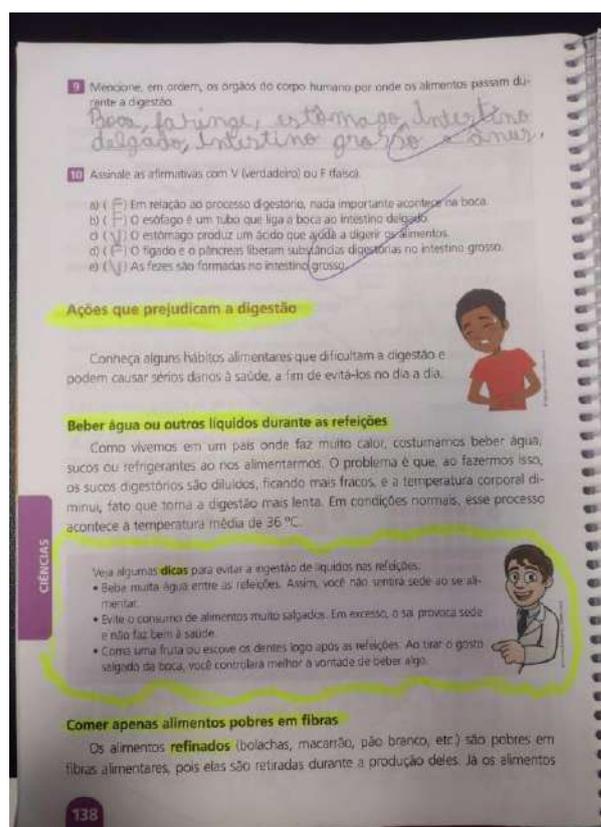
Nos raros momentos em que traz a representação de uma pessoa negra, ela está inserida em contextos duvidosos, como por exemplo as imagens 7e 8:

Figura 7



Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

Figura 8

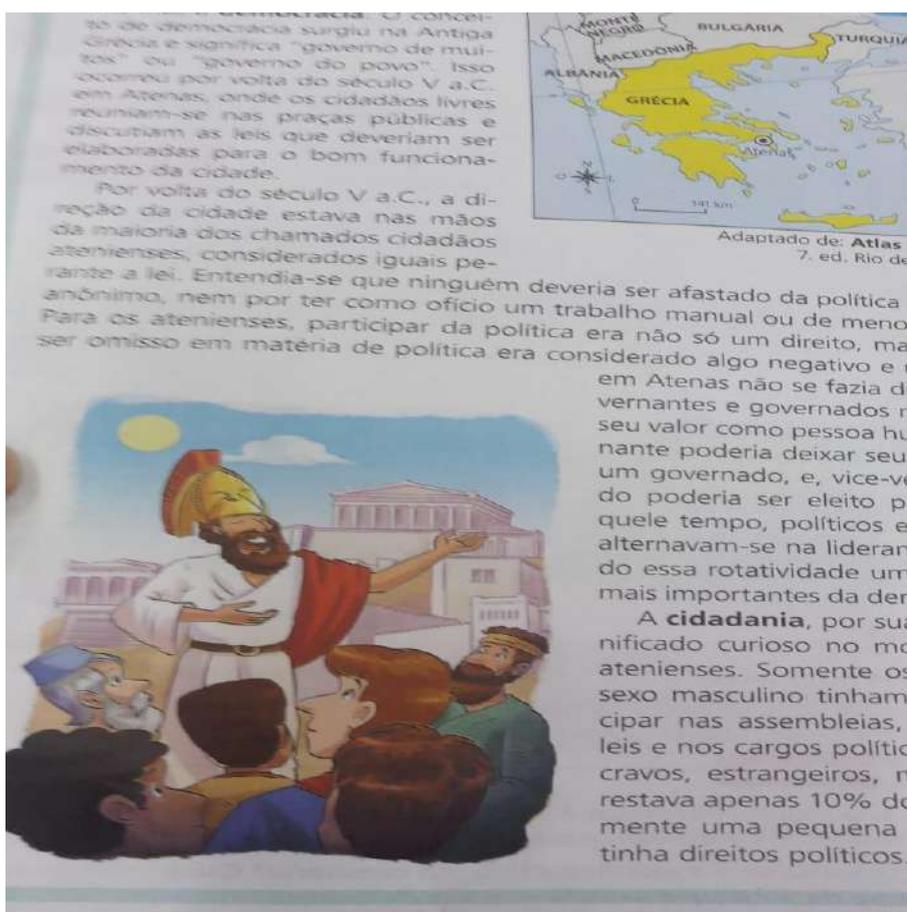


Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

Na figura 7, o menino é colocado como representação de desobediência, ser não consciente e, na figura 8, o menino negro é colocado como uma pessoa que não teve uma boa alimentação e por isso está sofrendo dores estomacais, já o homem branco abaixo é o solucionador do problema, o profissional que ajudará o menino negro.

Combater o racismo e o sexismo demanda uma mudança na sensibilidade que se manifesta em discursos explícitos, tanto através de imagens quanto de textos. Abordar o sexismo, por exemplo, e os privilégios associados à masculinidade em nossa sociedade implica em reconhecer vários contextos, como na esfera histórica, onde as figuras representativas presentes nos livros didáticos frequentemente se restringem a homens brancos e heterossexuais. Bem como o poder de fala e espaço de escuta no meio social presentes na figura 9:

Figura 9

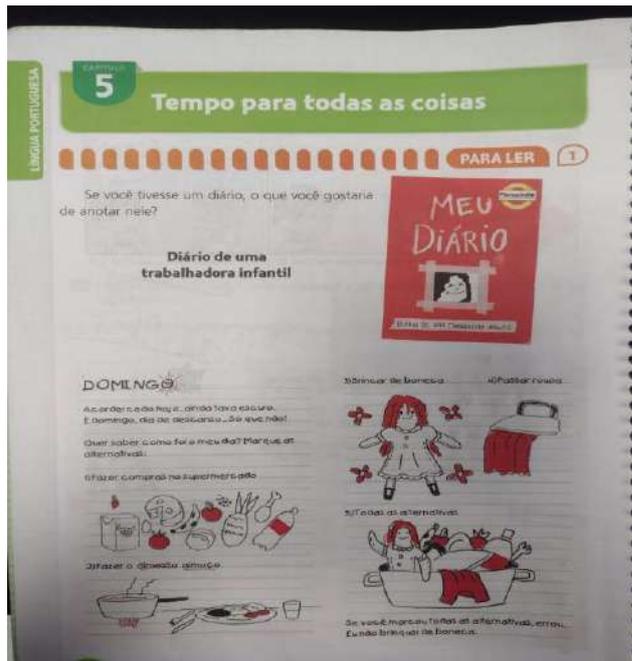


Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

Podemos relacionar também as questões políticas e em como esse meio é dominado pelas pessoas heteronormativas, com destaque a homens brancos.

A imagem abaixo se encontra na sessão de Língua Portuguesa, página 26, e a atividade tem como foco o trabalho infantil.

Figura 10



Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

Ao analisarmos a imagem e o contexto nela representados, é evidente a reprodução de estereótipos que limitam as atividades diárias da menina a tarefas tradicionalmente associadas ao gênero feminino, como preparar comida, fazer compras, passar roupa e brincar de boneca. Essa perpetuação dos estereótipos de “coisas de menina e coisas de menino” atua como um mecanismo de controle sobre os indivíduos. Quando tais representações são incluídas em um livro didático, independentemente do tema abordado, ocorre uma reafirmação da dominação sobre os corpos e mentes, reforçando a ideia de que as mulheres devem se restringir a certas atividades consideradas femininas.

Em sua obra “Vigiar e Punir”, Michel Foucault nos ajuda a compreender essa dominação e a docilização dos corpos.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados “corpos dóceis”. A disciplina aumenta as

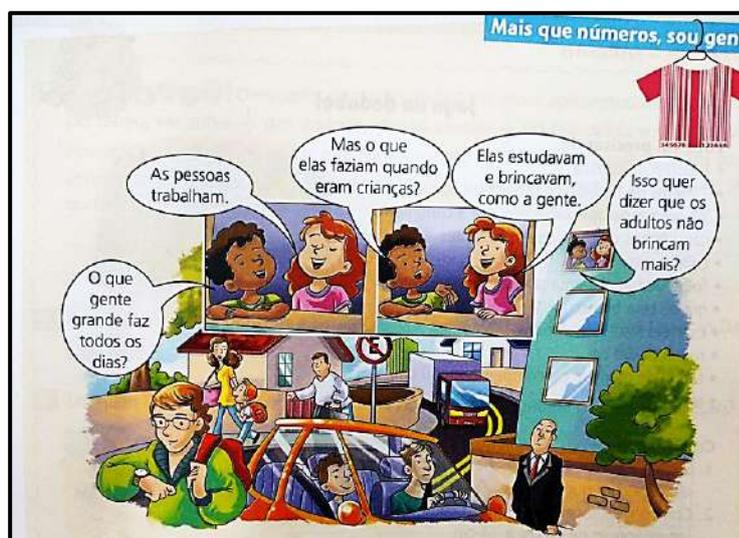
forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças. Ela dissocia o poder do corpo e faz dele, por um lado, uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita (Foucault, 1997, p.119).

Atividades propostas em livros e materiais didáticos como, por exemplo, a imagem anterior, nos faz perceber que isso se organiza dentro do contexto escolar em um processo gradual, sutil e contínuo de coação que tem como objetivo corrigir e enquadrar posturas através do domínio corporal como um todo.

Observamos que, muitas das vezes, quando uma ilustração apresenta uma pessoa negra e outra branca, a pessoa negra é retratada como desinformada, fazendo perguntas, enquanto a pessoa branca é colocada como a detentora do conhecimento, respondendo às perguntas e assumindo o papel de guiar o aprendizado. Essa dinâmica perpetua a representação da pessoa branca como inteligente e a pessoa negra como desinformada, contribuindo para uma narrativa de superioridade racial.

Confira nas figuras abaixo:

Figura 11



Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

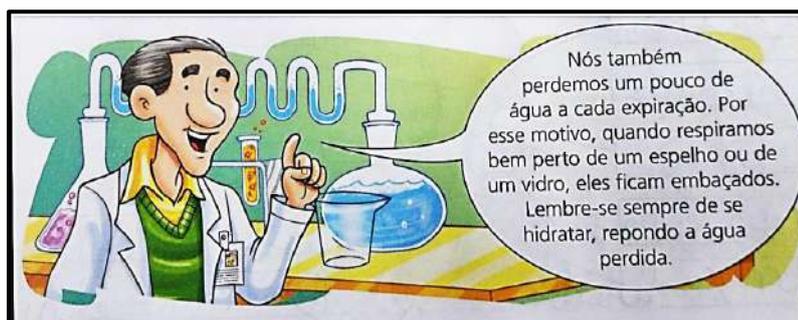
Quando essa situação não é trazida de forma inversa, na qual a pessoa negra também tem espaço e representação dentro dos conteúdos didáticos trabalhados nas salas de aula, cria-se um contexto

excludente e marginalizado, em que o homem branco é o detentor do saber e o negro é o ser desinformado que precisa ser salvo de sua desinformação e embrutecimento.

Em nenhuma das imagens do livro a figura feminina e negra é representada como uma pessoa de influência no meio social, no meio profissional; as figuras de pessoas bem sucedidas são sempre brancas com profissões bem sucedidas, a saber: cientistas, nutricionista, médica, professores, bombeiros, etc. trazendo, em alguns momentos, a figura da mulher, branca.

Confira nas figuras abaixo:

Figura 12



Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

Figura 13



Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

Figura 14



Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

Figura 15



Fonte: Ilustra Cartoon (2022)

CONCLUSÃO

Diante do amplo debate em torno dessas questões cruciais que permeiam o processo de aprendizagem e a construção de uma sociedade futura, torna-se indispensável uma reflexão profunda sobre os métodos empregados nas instituições para o desenvolvimento do conhecimento do indivíduo, que em hipótese alguma deve ser encarado meramente como objeto de promoção mercadológica, mas sim como um saber epistêmico que transcende e estabelece conexões para fortalecer a educação, permitindo que os sujeitos se reconheçam verdadeiramente como agentes de transformação.

Compreender de maneira abrangente que a liberdade, em sua essência, conduz à autonomia do indivíduo, implica reconhecer que os padrões tradicionais não devem ser incorporados na contemporaneidade em que vivemos. Nesse contexto, ao introduzir materiais para o processo de aprendizagem, é imprescindível considerar produções que fortaleçam a pluralidade, valorizem as subjetividades e reconheçam a diversidade étnica e de costumes.

A investigação crítica e reflexiva desse material educativo desempenha um papel fundamental na identificação de possíveis limitações, vieses, estereótipos ou lacunas que possam afetar a qualidade e a diversidade da educação oferecida aos alunos. A presença predominante de perspectivas eurocêntricas e de representações que reforcem estereótipos e hierarquias sociais contribui para a reprodução de relações de poder desiguais, perpetuando a marginalização de grupos historicamente oprimidos.

Nesse contexto, é imprescindível repensar e transformar as estruturas educacionais, a fim de promover uma educação que seja inclusiva, diversa e emancipatória, isso implica na valorização e incorporação de múltiplas vozes, saberes e experiências, reconhecendo a importância de conhecimentos locais e de comunidades tradicionais. Além disso, é necessário desenvolver uma consciência crítica em relação às narrativas hegemônicas e questionar os padrões de poder e privilégio presentes nas representações do livro didático.

Diante desse contexto, a análise nos leva a concluir que a superação do racismo e do sexismo requer uma abordagem educacional comprometida com a promoção da igualdade, justiça e respeito à diversidade. É fundamental que os materiais educativos sejam cuidadosamente selecionados de forma a desconstruir estereótipos, combater preconceitos e fomentar uma consciência crítica nas crianças e jovens, pois somente por meio de uma educação emancipatória e engajada será possível contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, livre das amarras do racismo, do sexismo e da colonialidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.
- FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Maria Cristina. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. **Temas em Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004.
- FIUZA, V. **Sistema inter@tivo de ensino: ensino fundamental: 5º ano: 2º bimestre – 1 ed – Casa Editora Brasileira**, 2022.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Lisboa: Leya, 2014.
- GROSGUÉL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. G. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 383-418.
- JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MÉNDEZ, C.; ZURUTUZA, M.; FERREIRA, A. **Educação antirracista e currículo escolar**. São Paulo: Editora XYZ, 2004.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. In: __. **Desafios decoloniais hoje**. Duke University, 2017, p. 13.

RIBEIRO, Milena. **Sistema interativo de ensino: 5º ano do Ensino Fundamental**. Casa Publicadora Brasileira: Sistema Interativo de Ensino, 2022.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **Perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). 2000.

SOUZA, C. **Sistema inter@tivo de ensino: ensino fundamental 7ª edição – 16ª impressão**, Casa Publicadora Brasileira, 2022.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural**. Dissertação. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala**. Quito: Ediciones Abya-Yala e Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2012.

Autor(as/es)

Keila Sena Calixto

Licencianda no curso de Pedagogia pelo Instituto Federal de São Paulo - Campus Registro. *E-mail:* keila.s@ialuno.ifsp.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9011470765333740>

Thalia Clara de Jesus

Graduada em Ciências Biológicas-Bacharelado pela União das Instituições de Serviço, Ensino e Pesquisa (2022) e graduação em Ciências Biológicas licenciatura plena pela União das Instituições de Serviço, Ensino e Pesquisa (2018). Licencianda no curso de Pedagogia pelo Instituto Federal de São Paulo - Campus Registro. *E-mail:* thalia.clara@aluno.ifsp.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1849266479327033>

Tiago Marques de Oliveira

Possui graduação em Ciências Contábeis pela Sociedade de Cultura e Educação do Litoral Sul(1999). Especialização em Ecoturismo: Interpretação e Planejamento de Atividades em Areas Naturais pela Universidade Federal de Lavras(2008). Especialização em Gestão de Programa de Reforma Agraria e Assentamento pela Universidade Federal de Lavras(2001).

Atualmente licenciando no curso de Pedagogia pelo Instituto Federal de São Paulo - Campus Registro. E-mail: tiago.marques@aluno.ifsp.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4835137215573725>

Wagner Conceição dos Santos

Licenciando no curso de Pedagogia pelo Instituto Federal de São Paulo - Campus Registro. E-mail: wagner.s@aluno.ifsp.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8836183808028209>

Ofélia Maria Marcondes.

filósofa e pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como docente nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Câmpus Registro. E-mail: ofelia@ifsp.edu.br

Líder do grupo de pesquisa Mandacaru: educação e filosofia:

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4273081596423963>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2775-2785>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3976550232672957>