

Diálogos Acadêmicos

experiências em ensino, pesquisa e extensão

VOL. 1

Organizadores:

Luis Filipe Bantim de Assumpção

Marcelo dos Santos Garcia Santana

Eraldo José Brandão



UNIVASSOURAS

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARICÁ

**Diálogos Acadêmicos – experiências em
ensino, pesquisa e extensão
Volume 1**

**Diálogos Acadêmicos – experiências em
ensino, pesquisa e extensão
Volume 1**

Organização

Luis Filipe Bantim de Assumpção
Marcelo dos Santos Garcia Santana
Eraldo José Brandão



**Vassouras
2025**

© Universidade de Vassouras Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

O conteúdo de cada artigo desta obra é de responsabilidade de seus autores. As informações nele contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras e das demais instituições envolvidas.

Presidente da Fundação Educacional Severino Sombra

Adm. Gustavo Oliveira do Amaral

Reitor da Universidade de Vassouras

Prof. D. Sc. Marco Antonio Soares de Souza

**Pró-Reitor de Pesquisa e
Inovação Tecnológica**

Prof. D. Sc. Carlos Eduardo Cardoso

**Pró-Reitora de Extensão Universitária e
Desporto**

Prof.^a Consuelo Mendes

**Assessor de Relações Institucionais da
Presidência da FUSVE**

Prof. M. Sc. Hamilton Moss de Souza

**Pró-Reitora de Pós-Graduação e
Capacitação Profissional**

Prof.^a D. Sc. Cristiane de Souza Siqueira Pereira

**Pró-reitora de Ciências Humanas e Sociais
Aplicadas**

Prof.^a D. Sc. Adriana Vasconcelos da Silva
Bernardino

**Diretora de Controle, Integração e
Regulação das Mantidas
Maricá/Squarema**

M. Sc. Leonina Avelino Barroso de Oliveira

**Diretora Geral dos campus Maricá e
Squarema**

Prof.^a M. Sc. Denise Luiz Cardim

**Editora-Chefe das Revistas Online da
Universidade de Vassouras**

Prof.^a M. Sc. Lígia Marcondes Rodrigues dos
Santos

Organizadores

Prof. D. Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção

Prof. D. Sc. Marcelo dos Santos Garcia Santana

Prof. D. Sc. Eraldo José Brandão

Conselho Executivo

Prof.^a D. Sc. Adriana Pinheiro Serqueira (SEEDUC-RJ)

Prof.^a D. Sc. Airan dos Santos Borges (UFRN)

Prof.^a D. Sc. Ana Luiza Gonçalves Dias Mello (Univassouras)

Prof. D. Sc. Carlos Eduardo Cardoso (Univassouras)

Prof. D. Sc. Carlos Eduardo da Costa Campos (UFMS; UEMS)

Prof. D. Sc. César Fornis (Universidade de Sevilla)

Prof.^a D. Sc. Cristiane de Souza Siqueira Pereira (Univassouras)

Prof.^a D. Sc. Dilza Porto (UFMS)

Prof. D. Sc. Eraldo José Brandão (Univassouras)

Prof. D. Sc. Fábio de Souza Lessa (UFRJ)

Prof.a D. Sc. Fernanda Eugênia Puga de Magalhães (UMinho)
 Prof. D. Sc. Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes (Univassouras)
 Prof. D. Sc. José Maria Gomes de Souza Neto (UPE)
 Prof. D. Sc. Leandro Hecko (UFMS)
 Prof. D. Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção (Univassouras; UEMS)
 Prof. D. Sc. Marcelo dos Santos Garcia Santana (Univassouras)
 Prof.a D. Sc. Maria do Carmo Franco Ribeiro (UMinho)
 Prof.a D. Sc. Michele Teixeira Serdeiro (Univassouras)
 Prof. D. Sc. Rainer Guggenberger (UFRJ)
 Prof. D. Sc. Renan Marques Birro (UPE)
 Prof. D. Sc. Rodrigo de Moura Santos (SEMED-Maricá)
 Prof.a D. Sc. Priscila Lini (UFMS)
 Prof.a D. Sc. Vivina Dias Sol Queiróz (UFMS)
 Prof. D. Sc. Walmir Fernandes Pereira (SEEDUC-RJ)

Conselho Consultivo

Prof. D. Sc. Adiel Queiroz Ricci (Univassouras)
 Prof. D. Sc. Anderson de Araujo Martins Esteves (UFRJ)
 Prof. M. Sc. Arilda da Costa Rocha Vellasco (SEMED-Maricá)
 Prof. D. Sc. Claudio Umpierre Carlan (UNIFAL)
 Prof.a M. Sc. Denise Cardim (Univassouras)
 Prof. M. Sc. Hugo Leonardo Silva de Melo (Univassouras-Maricá)
 M. Sc. Jaqueline Batista Cordeiro (SEEDUC-RJ)
 Prof. D. Sc. Jorge Antônio Paes Lopes (DRA-BL; SEEDUC-RJ)
 Prof.a M. Sc. Laura Roseli Pael Duarte (UFMS)
 Prof.a M. Sc. Leonina Avelino Barroso de Oliveira (Univassouras)
 Prof.a D. Sc. Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques (UFMS)
 Prof.a M. Sc. Magda Elaine Sayão Capute (SEMED-Mendes)
 Prof.a M. Sc. Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto (SEMED-Araruama)
 Prof.a D. Sc. Marinete Rodrigues (UEMS)
 Prof.a M. Sc. Marcia Sena Barbosa Monsorens Ribeiro (Univassouras)
 Prof.a D. Sc. Maria Cristina Bohn Martins (UNISINOS)
 Prof. M. Sc. Paulo Tong (Univassouras)
 Prof. D. Sc. Rafael Carvalho da Silva Mocarzel (Univassouras)
 Prof. D. Sc. Renan Antônio da Silva (UFSCar)
 Prof.a D. Sc. Roberta Alexandrina da Silva (UFPA)
 Prof.a M. Sc. Rosana Gildo Vieira (SEMED-Maricá)
 Prof.a D. Sc. Semíramis Corsi Silva (UFMS)
 Prof.a D. Sc. Tais Turaça Arantes (SME-RJ)
 Prof. M. Sc. Wesley Guilherme Idelfoncio de Vasconcelos (URCA)

Assessoria Executiva

Andreia Cristina Alcantara Paz (GHiPE)
 Daiane Fernandes Silvino da Silva (Univassouras)
 Elisa Lampes Ramos (GHiPE)
 João Gabriel da Silva Sanches (Lab ATRIVM / UFMS)
 João Guilherme Vieira Poiati (Lab ATRIVM / UFMS)
 Lara Karinina Viana de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)

Leonardo Arguello Alves (Lab ATRIVM / UFMS)
Letícia César Ruela (UMinho)
Luis Miguel Pereira Lacerda (Lab ATRIVM / UFMS)
Mara Dalila Marina da Silva (Univassouras)
Maria Clara da Costa de Lima (Univassouras)
Marystella Albino de Souza (UERJ / IHGAM / GHPE)
Miguel Ângelo Oliveira de Almeida (Lab ATRIVM / UFMS)
Paula Aranha (MHN)
Pedro Collares (MHN)
Vinícius Rotheman Felipe Ortega (Lab ATRIVM / UFMS)

Diagramação e Editoração eletrônicas:

Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção

Idealização / Projeto Gráfico / Arte da capa:

Miguel Ângelo Oliveira de Almeida (UFMS)

Larissa Alvarez das Neves (UFMS)

Imagem de capa:

Eraldo José Brandão

Modo de acesso: <https://editora.univassouras.edu.br/index.php/PT/article/view/5809>

D5412

Dialógos acadêmicos: experiências em ensino, pesquisa e extensão /
Organização de Luis Filipe Bantim de Assumpção, Marcelo dos Santos
Garcia Santana, Eraldo José Brandão. – Vassouras, RJ : Universidade de
Vassouras, 2025.

1 recurso online (283 p.):il.

Recurso eletrônico

ISBN: 978-65-83616-45-6

1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Extensão universitária. I. Assumpção, Luis
Filipe Bantim de. II. Santana, Marcelo dos Santos Garcia. III. Brandão,
Eraldo José. IV. Universidade de Vassouras. V. Título.

SUMÁRIO

Prefácio.....	15
Carlos Eduardo Cardoso	

Apresentação: a produção acadêmica conjunta em prol da universidade.....	19
Luis Filipe Bantim de Assumpção	
Marcelo dos Santos Garcia Santana	
Eraldo José Brandão	

Eixo I

Ensino, educação e sociedade

Perspectivas e contexto histórico da educação: a gestão dos sistemas escolares em contraponto estratégico à lógica corporativa.....	27
Bruno Brandão Augusto	

O paradigma CTs: articulações entre conhecimento científico e transformação social.	45
Renan Antônio da Silva	
Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra	
Emerson Aparecido Augusto	

Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental – os desafios de uma <i>aprendizagem significativa</i>.....	61
Marystella Albino de Souza	
Luis Filipe Bantim de Assumpção	
Hugo Leonardo Silva de Melo	
Dayana Peixoto Parente de Menezes	

O uso da literatura infantil na construção do imaginário discente, na Educação Infantil.....	85
Larissa Pimentel de Abreu Ferreira	
Luis Filipe Bantim de Assumpção	
Experiências exploratórias que forjaram no mundo o território da escrita libertária do estudo imanente à vida.....	103
Ciro Bezerra	
Denis Avelino	
A importância da comunicação escrita e oral para o técnico em secretaria escolar na contemporaneidade.....	141
Tais Turaça Arantes	

Eixo II

Direito e ciência jurídica

Entre pavões e pinguins: a questão da metodologia e da pesquisa em direito.....	157
Jorge Antonio Paes Lopes	
As metodologias ativas e o bacharelado em direito: um diálogo possível?.....	179
Ana Livia Silva Bastos	
Leonina Avelino Barroso de Oliveira	
Yolanda de Souza Capute	
Letícia de Souza Gilson da Silva	
“Direito à cidade”: entre a terminologia e as possibilidades.....	205
Marcelo dos Santos Garcia Santana	
Eraldo José Brandão	
Ruan Azeredo Gonçalves	

Dayrlene da Silva Costa

Antes do juízo: a travessia in-visível do adolescente atribuído de ato infracional no sistema sociojurídico.....	237
Adriano Pereira Basilo de Oliveira	
Diego Augusto Rivas dos Santos	
O testamento vital, entre o vir-a-ser e o narrar....	253
Patrícia Esteves de Mendonça	
Notas biográficas.....	275

PREFÁCIO

Ainda hoje é comum que se associe à atividade acadêmica tarefas como ministrar aulas, participar de eventos, organizar livros e escrever textos. Essas atividades, entretanto, representam apenas uma parcela de um trabalho muito mais amplo, que exige preparo, dedicação e compromisso com a formação integral dos estudantes, de modo que esses possam exercer a sua cidadania, de modo integral. Os professores universitários têm se destacado não apenas pelo esforço em sala de aula, mas também pela contribuição à pesquisa, à extensão e ao desenvolvimento da sociedade, atuando com afinho e responsabilidade em prol da educação de qualidade.

As demandas profissionais dos professores são vastas e se estendem muito além das horas formais de trabalho, revelando a importância de reconhecer a amplitude de sua atuação. Longe de uma visão reducionista, é fundamental compreender que esses profissionais exercem um papel central na construção do conhecimento, transmitindo valores, incentivando o pensamento crítico e contribuindo de maneira decisiva para o avanço científico, cultural e econômico do país. Logo, esse breve apontamento reitera que o compromisso político-social de um docente não se resume à formalidade da prática pedagógica.

A produção acadêmica, por sua vez, é fruto de preparo rigoroso e dedicação constante. O caráter artesanal desse trabalho (que envolve pesquisar, experimentar, refletir, divulgar e compartilhar resultados) é a base da missão das instituições de ensino superior. Trata-se de um processo que não pode ser mensurado apenas por números ou prazos, mas que deve ser valorizado por sua profundidade, relevância e impacto tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade em geral.

É preciso, portanto, enaltecer a competência e a especificidade dos docentes, cuja atuação vai muito além da sala de

aula, alcançando o campo da pesquisa e da extensão, sempre em benefício da coletividade. O compromisso dos professores com a formação de seus alunos e com a produção do saber merece reconhecimento e estímulo, pois é graças a eles que o conhecimento se renova e se expande, levando à melhoria da vida em comunidade.

Como agente de renovação, a inserção de ferramentas de inteligência artificial (I.A.) no panorama acadêmico representa, também, uma extensão natural e inovadora desse compromisso com a produção e disseminação do saber. No contexto discente, a I.A. oferece novas avenidas para a pesquisa, a personalização do aprendizado e o desenvolvimento de habilidades analíticas, capacitando os estudantes a explorarem complexidades e a interagirem com o conhecimento de maneiras antes inacessíveis. Para os docentes, por sua vez, a inteligência artificial surge como um aliado estratégico, otimizando processos de pesquisa, análise de dados, elaboração de materiais didáticos e avaliação, liberando tempo valioso para a reflexão aprofundada, a mentoria individualizada e o aprimoramento contínuo das metodologias pedagógicas.

Assim, a colaboração entre a expertise humana e as capacidades computacionais não apenas potencializa a construção do conhecimento, mas também redefine as fronteiras da inovação educacional, preparando alunos e professores para os desafios e oportunidades de um futuro crescentemente digital. Esse dado legitima o papel do profissional de educação, afinal, é importante que estejamos devidamente envolvidos com o nosso aprimoramento acadêmico, através do qual podemos fomentar uma educação significativa para os nossos estudantes, de modo que esses sejam agentes na sociedade em que vivem.

Nesse sentido, ganha especial relevância este volume da coletânea **Diálogos Acadêmicos: Experiências em ensino, pesquisa e extensão**. A obra reúne esforços conjuntos de

professores e alunos da Universidade de Vassouras, Campus Maricá, muitos deles beneficiários do Programa Passaporte Universitário, e reflete a riqueza dos debates travados no ambiente acadêmico. O material aqui compilado revela não apenas a vitalidade da vida universitária, mas também sua contribuição efetiva para a sociedade.

Em resumo, este livro é um exemplo inspirador do valor da produção acadêmica e da dedicação dos docentes e discentes envolvidos. Que sirva como estímulo para que outras instituições de ensino superior também invistam em iniciativas que promovam a valorização da atividade docente e o fortalecimento do conhecimento compartilhado.

Prof. Dr. Carlos Eduardo Cardoso
Pró-reitor de Pesquisa e Inovação Tecnológica da Universidade de Vassouras

APRESENTAÇÃO: A PRODUÇÃO ACADÊMICA CONJUNTA EM PROL DA UNIVERSIDADE

O ambiente acadêmico pode ser tomado como um espaço de grandes transformações para aqueles que adentram ao seu universo. Este, por sua vez, é formado pelos pilares do Ensino, da Pesquisa e da Extensão universitárias, cada qual com a sua responsabilidade, mas sem perder de vista a necessidade de estarem devidamente amalgamados quando o objetivo é formar profissionais no Ensino Superior. Sem priorizarmos uma área em particular nesta exposição, é evidente que a atividade pedagógica em sala de aula deve ter o seu percurso devidamente mapeado, com apontamentos acerca dos seus méritos e de suas atribulações. Esses resultados, somados às experimentações inerentes do convívio entre docentes e discentes, oferecem dados e indícios fundamentais para produzirmos conhecimento acadêmico e publicá-lo, demarcando a importância, bem como a necessidade, de se investir em profissionais universitários. Isso porque, as pesquisas podem lançar luz às demandas político-sociais que escapam aos sujeitos que estão imersos diretamente nesse tipo de cenário, sobretudo quando pensamos a interação que os nossos estudantes e colaboradores conservam com a Prefeitura Municipal de Maricá. Contudo, onde se encontra a extensão? Poderíamos considerar essa coletânea um exemplo de prática extensionista?

Para respondermos a essas indagações é necessário pensarmos o papel da Universidade, junto à sociedade que a abarca e dela se utiliza. O ambiente universitário, como já expusemos, é um espaço de troca e de produção de conhecimentos; é o *locus* mais adequado para experimentarmos ideias – legitimando-as ou refutando-as – é também onde devemos problematizar a atividade social, posto que os seus

membros são, direta ou indiretamente, cidadãos de direito na localidade em que estudam e/ou habitam. Entretanto, se aquilo que produzimos nas Universidades se mantiver restrito às pessoas que integram a sua comunidade acadêmica, torna-se evidente que o espaço universitário não está devidamente comprometido com a cidadania e a democracia, uma vez que nem todos os sujeitos podem se beneficiar de suas descobertas. Portanto, a extensão requer que os profissionais das IES, junto aos estudantes, sejam capazes de levar aquilo que desenvolveram no ensino e na pesquisa para que a sociedade também usufrua. Afinal, uma Universidade que não considera as necessidades das pessoas que integram a sua municipalidade se distancia da realidade social e, em pouco tempo, deixa de ser considerada uma necessidade para os sujeitos e os grupos que ali residem, tornando-se um entrave ao invés de um benefício para a comunidade.

Sendo assim, a coletânea **Diálogos Acadêmicos – experiências em ensino, pesquisa e extensão**, pode ser concebida como um produto extensionista, sim, mas também é o resultado de esforços de ensino e pesquisa que, juntos, reiteram os pilares da Universidade e a sua relevância para os municípios de Maricá e para todos os demais que se interessem pelo conteúdo aqui produzido. Do mesmo modo, recordamos que o espaço universitário é fruto do trabalho conjunto, o qual pode ser evidenciado pela colaboração de pesquisadores de diversas instituições, todos preocupados com a formação acadêmica de qualidade e a necessidade de esforços coletivos para a realização da sociedade, como um todo.

Dessa maneira, o presente volume é composto por onze textos, fruto de esforços pessoais e coletivos, principalmente, nas áreas de Ensino, da Educação e do Direito. Visando facilitar a leitura das pessoas interessadas, dividimos os textos em dois eixos temáticos, a saber: 1) Ensino, Educação e Sociedade; 2) Direito e Ciência Jurídica. O primeiro conta com seis artigos, enquanto o segundo é constituído cinco

textos, todos empenhados em pensar e discutir questões relacionadas às suas respectivas áreas de conhecimento.

O texto que inicia o primeiro eixo é de Bruno Brandão Augusto, intitulado **Perspectivas e contexto histórico da educação: a gestão dos sistemas escolares em contraponto estratégico à lógica corporativa**, através do qual o seu autor discute como as demandas político-econômicas demarcam à maneira como as instituições de ensino deverão nortear o seu *modus operandi*. Com um tom de advertência, Augusto aponta que uma educação de qualidade deve estar comprometida em lidar com as especificidades de todos os cidadãos, independentemente de sua origem e poder aquisitivo.

O trabalho seguinte, **O paradigma CTS: articulações entre conhecimento científico e transformação social**, é uma publicação conjunta de Renan Antônio da Silva, Avaete de Lunetta e Rodrigues Guerra e Emerson Aparecido Augusto empenhada em demarcar como o paradigma Ciência-Tecnologia-Sociedade pode ser devidamente utilizado para assegurar a transformação social. Os autores apontam que a ciência precisa superar os referenciais conservadores de outrora, se utilizando do paradigma em questão para otimizar os seus resultados, o qual não se restringe às salas de aula.

Em seguida temos Marystella Albino de Souza, Luis Filipe Bantim de Assumpção, Hugo Leonardo Silva de Melo e Dayana Peixoto Parente de Menezes com **Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental – os desafios de uma aprendizagem significativa**. Aqui os autores discutiram o papel do Ensino de História, com enfoque nos anos iniciais, para pontuarem a necessidade de uma *aprendizagem significativa*, capaz de favorecer a formação crítica dos estudantes, já nos primeiros anos da Educação Básica.

Imersos em uma perspectiva semelhante, Larissa Pimentel de Abreu Ferreira e Luis Filipe Bantim de Assumpção, em **O uso da literatura infantil na construção**

do imaginário discente, na Educação Infantil, discutem sobre o papel da imaginação dos estudantes, na Educação Infantil, por meio da literatura. Assim, a ideia de se mobilizar a capacidade criativa para que os jovens produzam o conhecimento pode ser uma estratégia que, se devidamente aplicada, não precisa se restringir a qualquer segmento de ensino.

Já **Ciro Bezerra e Denis Avelino**, com o artigo **Experiências exploratórias que forjaram no mundo o território da escrita libertária do Estudo Imanente à Vida**, trazem aos leitores considerações sobre a maneira como o Método do Estudo Imanente é capaz de levar os sujeitos a se tornarem agentes de si. Para corresponderem aos seus esforços, Bezerra e Avelino trouxeram trechos da escrita de estudantes que se utilizaram do método em questão e puderam avançar, sobremaneira, em expressão ativa e criativa por meio da escrita.

Por fim, **Tais Turaça Arantes** em **A importância da comunicação escrita e oral para o técnico em secretaria escolar na contemporaneidade**, manifesta a relação direta entre a sua formação acadêmica multifacetada e a sua atuação escolar, evidenciando que a atuação do técnico em secretaria escolar precisa estar fundamentada na comunicação oral e escrita, evitando possíveis equívocos e interpretações inadequadas pela comunidade escolar. Considerando que é este profissional que, na maioria das vezes, realizará o primeiro contato dos sujeitos com a escola, essa habilidade comunicacional precisa integrar, fundamentalmente, a sua atuação para garantir o funcionamento da instituição de ensino.

O segundo eixo temático começa com **Jorge Antonio Paes Lopes** com **Entre pavões e pinguins: a questão da metodologia e da pesquisa em direito**, no qual discute as possibilidades metodológicas da atividade e ensino em direito, culminando na pesquisa. O autor apresenta duas alternativas para tal e desafia o autor a se posicionar, e escolher, o caminho que pretende escolher quando estiver sob a responsabilidade

de produzir conhecimento acadêmico e lecionar no bacharelado em direito.

Convergindo a proposta anterior, temos Ana Lúcia Silva Bastos, Leonina Avelino Barroso de Oliveira, Yolanda de Souza Capute e Letícia de Souza Gilson da Silva em **As metodologias ativas e o bacharelado em direito: um diálogo possível?** Aqui, as autoras discutem as possibilidades do uso de metodologias ativas na graduação em direito, evidenciando as suas potencialidades e demarcando os desafios inerentes à sua aplicação pedagógica.

Já Marcelo dos Santos Garcia Santana, Eraldo José Brandão, Ruan Azeredo Gonçalves e Daylene da Silva Costa, no artigo **“Direito à cidade”: entre a terminologia e as possibilidades**, demonstram que a cidade é uma construção que legitima a estrutura de poder vigente. A abordagem dos autores se fundamenta em uma análise e um questionamento inerentes aos pensamentos de Engels e Marx, bem como os seus desdobramentos em tendências intelectuais marxistas, para denunciar a maneira como a cidade se constituiu em uma ferramenta do capitalismo, inviabilizando o devido acesso de seus membros a direitos básicos para a sua sobrevivência.

Em certa medida, Adriano Pereira Basilo de Oliveira e Diego Augusto Rivas dos Santos parecem convergir à perspectiva explicitada acima, no texto **Antes do juízo: a travessia in-visível do adolescente atribuído de autoria de ato infracional no sistema sociojurídico**. Isso porque em sua análise, os autores demonstram que a maioria dos jovens atribuídos de ato infracional são pretos, pobres e periféricos, aspectos que acabam condicionando a tomada de decisões do sistema jurídico, em função da relativização dos direitos dessas pessoas.

Por fim, temos **O Testamento Vital, entre o vir-a-ser e o narrar**, da autoria de Patrícia Esteves de Mendonça, discute o Testamento Vital proposto por Paul Ricoeur e a sua viabilidade como um ato jurídico. Ao se discutir as questões

inerentes à identidade do sujeito, bem como as suas nuances, temos que a narração é o nosso vínculo fundamental com a ideia de vida, bem como de morte, e que nos diferencia dos demais seres vivos. Feitas as devidas apresentações, fazemos votos de que todas as pessoas interessadas possam mobilizar os conhecimentos aqui divulgados, de modo que o saber inerente a essas páginas tenha o devido proveito em suas vidas.

Com votos de uma ótima leitura,

Prof. Dr. Luis Filipe Bantim de Assumpção

Prof. Dr. Marcelo dos Santos Garcia Santana

Prof. Dr. Eraldo José Brandão

EIXO I
ENSINO, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

PERSPECTIVAS E CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO: A GESTÃO DOS SISTEMAS ESCOLARES EM CONTRAPONTO ESTRATÉGICO À LÓGICA CORPORATIVA

Bruno Brandão Augusto

É preciso considerar que um projeto econômico elaborado para uma determinada população se apoia historicamente nas teorias e práticas do campo educacional para servir como veículo de sua própria legitimação, contando com a provisão desta mão de obra necessária para sua perpetuação.

Na medida em que essas investidas econômicas avançam, acirram-se a diferença entre aqueles que possuem acesso ao uso fruto dos bens materiais produzidos nesse processo, e por esse motivo duas classes de interesses são formadas, e podemos dizer que antagônicas.

Percebemos que o estímulo fundamental ao consenso necessário para que tudo ocorra segundo o interesse do corporativo consiste na propagação de valores que gradualmente se tornam socialmente aceitos ao nível em que sejam capazes de criar percepções favoráveis ao desenvolvimento de suas necessidades, mesmo que essas condições sejam em última análise, dificultem o exato acesso aos bens produzidos coletivamente. É nesse sentido que a educação é essencialmente um importante campo político de disputas.

Com a base nessas premissas, constituímos o interesse de refletir sobre os fatores que atuam na relação entre educação e economia, como únicos favorecedores de interesses corporativos, identificando dialeticamente elementos que possam servir como contrapontos a partir da

gestão da educação em suas múltiplas possibilidades de influência.

Desde já pontuamos que as estruturas de exploração do trabalho, e meios de produção cujo resultado evidencia a sistemática pauperização de trabalhadores é uma condição histórica, e por esse motivo, os meios de sua reversão, resistência também se valem das mesmas regras de condições históricas específicas para sua contraposição.

Mendes (2006) realizou uma análise sobre a atenção do capital nas inter-relações Modo de Produção – Sociedade – Educação. Em proposição, aprofunda nosso conhecimento a respeito da lógica de acumulação do capital às custas da exploração física e intelectual de seus trabalhadores. Suas conclusões deixam claro que o *modus operandi* do capital resulta em retirar das pessoas uma característica que talvez seja aquela que mais nos aproxima de nossa condição humana: a nossa competência criativa.

Consequentemente, esses mecanismos sofisticados aperfeiçoados durante as subseqüentes fases do capitalismo global, tornam pouco a pouco a pessoa em um objeto que venha servir em acordo de sua necessidade, *coisificando* nossa existência e finalidade, e reduzindo a vida aos mesmos termos dos objetos que podem ser possuídos, mediando sua existência pela avaliação de importância, durabilidade, reserva e substituição.

A capacidade criativa do homem é regida por sua vontade. Se essa vontade é capturada em favor e dissolução de valores alheios aos seus interesses, seja por cooptação ideológica, ou mesmo pela tecnologia disposta à produção e consumo capitalista, as pessoas (trabalhadoras) perdem aquilo que essencialmente as definem como indivíduos e personagens ativos de suas próprias histórias, pois, “O conceito de homem, no sentido histórico, é naturalmente o de um ser de vontade, por isso é sujeito”. Mendes (2006, p.159).

Nesse ponto de nossa discussão, acreditamos que esteja ainda mais evidente o sentido da nossa proposta. Instaurar uma reflexão sobre os contrapontos possíveis e necessários a partir do que acreditamos ser a condição tanto da pedagogia, como ciência das humanidades, quanto da gestão da educação em suas possibilidades.

Trata-se de entendimento ampliado sobre a desnaturalização dos modos de organização produtiva que iguala o homem ao maquinário, considerando que, aliado da posição inicial de liberdade, potencialmente criativa, nos torna limitados a vendemos “voluntariamente” aquilo que nos resta. A nossa capacidade de trabalho.

A força de trabalho, é substantivada pela negação do lazer e da própria condição de obter conhecimento, através em jornadas e escalas muitas vezes agressivas, alterando a condição de nossa própria condição e natureza. Um ciclo de dependência alimentado por baixos salários e condições de trabalho, justificadas exatamente pela falta de conhecimentos e especialização que a própria estrutura capitalista é preparada para retirar da maior parte da classe de trabalhadores. O estado geral dessas coisas resulta no acúmulo nas corporações do excedente das riquezas que produzimos.

Ao considerar o impacto do modo de produção capitalista, como organizativo da sociedade, vale destacar dois aspectos: O primeiro é que no decorrer histórico, este homem perde a capacidade de dispor das condições de produção. Nesse sentido Frigotto (2001) e Mendes (2006) nos esclarecem:

Na medida em que os homens não dispõem dos meios de produção que garantirão sua subsistência, são obrigados a vender a única coisa que lhe pertence: sua força de trabalho. O trabalho perde, então, seu caráter criador de valor para servir ao capital, ao interesse do proprietário dos meios de produção. E à

medida que a divisão pormenorizada do trabalho na sociedade capitalista se complexifica, a potencialidade criativa do homem é degradada (Mendes, 2006, p.161)

O segundo diz respeito diretamente à educação: [...] cabe apenas registrar que o caráter explícito desta subordinação é de uma clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora (Frigotto, 2001, p.33).

Desta forma, a problematização necessária no estudo das relações capital - modo de produção - sociedade - educação consiste em pensarmos nas condições em que a maioria das pessoas ocupa o espaço social neste contexto relacional, pensando em contraproposta o modelo de educação oferecida.

A contundência das atividades capitalistas frente a classe de trabalhadores, inflexionam uma análise crítica das políticas de implementação do modelo de produção nos diversos setores, como da economia e da educação, tornando-os como fator estratégico, pois implica em adentrarmos na disputa pelo conhecimento de importantes espaços políticos, principalmente no que diz respeito a identificação de contradições dispostas no processo de democratização do ensino e de sua gestão.

O entendimento das regras dessa disputa traduz-se no ganho de assertividade para a conquista de espaços político-sociais de valores imprescindíveis, onde “a democracia só pode ser constituída sob igualdade de condições socioeconômicas, culturais, educativas” (Frigotto, 2003, p.53).

Trata-se de um compromisso entre educadores e gestores da educação que conjugam a preocupação daqueles que se recusam a acatar discursos de conotação determinística econômica, oriundos do modelo de assimilação capitalista circunscritas em narrativas que desviam o foco da análise

diminuindo as percepções necessárias para as possibilidades que permitam a ciência de “que a superação do capitalismo pressupõe a ampliação da participação consciente e organizada de diferentes setores da sociedade, inconformados com esse modo de produção” (Mendes, 2006, p.171).

Nesse contexto, inconformidade política e a oferta de uma educação de qualidade proporcionam possibilidades que atualizam dialogicamente os processos de gestão do ensino, constituindo nessa síntese, componentes que projetam formas de aprimoramentos dos meios e finalidades da educação para a população trabalhadora.

Acreditamos que a construção de políticas públicas para os sistemas de ensino deve prescindir de condução a partir de interesses da população trabalhadora, ao invés dos plenos interesses corporativos. Casassus (2001) indica outros pontos importantes para a inserção desse debate, pautando quatro tópicos conceituais presentes nos sistemas de ensino desde década de 1990.

- 1) a abertura do sistema, terminando com sua autorreferência para responder às demandas da sociedade;
- 2) o estabelecimento de novas alianças, abertura do sistema de participação e tomada de decisões a novos atores e novos aliados;
- 3) um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo histórico;
- 4) a passagem da ênfase na quantidade para ênfase na qualidade (Casassus, 2001, p. 11).

Historicamente, as mudanças conceituais identificadas tanto no Brasil, quanto nos países da América Latina como um todo, colaboraram à construção de suas políticas regionais. Influenciadas por movimentos como: “a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia 1990), cujo propósito foi o de gerar um contexto político

favorável para educação e orientar as políticas educacionais [...]” (Casassus, 2001, p.11) Assim como a reunião de Ministros da Educação de todos os países da América Latina, ocorrida em 1991, objetivada em analisar o desenvolvimento da pasta Educação na América Latina, ou a 24^a. Reunião da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), ocorrida no Chile em 1992, encontro cujos debates indicaram a necessidade de um crescimento econômico a partir do investimento no campo educacional.

Dessa maneira, o momento histórico datado desde a década de 1990 demonstrou o início da construção política relativa à gestão dos sistemas de ensino como elemento central para a mobilização de mudanças sociais. Concomitantemente, percebe-se com mais ênfase, a influência dos setores da economia nesse processo, disparando “alertas” para o entendimento de que o estudo sobre gestão seria importante em seus resultados e revelariam disputas em relação aos diferentes sujeitos sociais incidindo decisivamente à reprodução dos meios de exploração ou emancipação dos indivíduos educados.

Esses novos sujeitos sociais podem ser reconhecidos atualmente pelo papel estratégico dos gestores educacionais. Ressaltamos que mudanças nas concepções de administração escolar não ocorreram de forma aligeirada, muito menos de forma litigiosa, sendo esse campo na maioria herdeiro das concepções da administração pura, por assim dizer. Um fator que encontrou historicamente sua razão de ser.

[...] os teóricos da administração escolar, na busca de um grau de cientificidade necessário para comprovar a importância dessa disciplina, procuraram utilizar-se dessas teorias de administração de empresas, porque nelas encontrariam fundamentação teórica necessária para promover o funcionamento de

organização escolar de acordo com as expectativas da sociedade (HORA, 2006, p.75)

Sobre esse cenário, percebemos a importância da intencionalidade da reflexão crítica desse campo de conhecimento, assim como, verificamos a capacidade de renovação dessa ciência. Hora (2006) dá luz a uma questão central para a compreensão de que se por um lado as teorias da administração mostraram-se inicialmente capazes de subsidiar os processos da gestão escolar, por outro, mostraram, na mesma proporção, que esta atuação não superaria o campo das generalidades, uma constatação basilar para busca de novos modelos que fossem capazes de dialogar com as características complexas das relações e demandas escolares. Pois foram:

As limitações que a teoria geral da administração impõe à administração da educação, exigem dos administradores educacionais uma reavaliação crítica de suas bases para (re) descobrir a parcialidade de suas práticas, sentir-se historicamente situados e inserir-se na totalidade e na concreticidade do trabalho educativo, desenvolvendo a função crítica de desvelamento do discurso ideológico para passar do nível de controle e alcançar a marca desejável da libertação (Hora, 2006, p. 77)

Essa “limitação” diz respeito à incompatibilidade da administração geral em prever, racionalizar ou planificar as nuances do discurso, as intersubjetividades das relações sociais, a natureza dos projetos políticos pedagógicos presentes na sala de aula, na escola ou no sistema de ensino, e principalmente a contribuição para superação da ordem de estratificação de direitos sociais pelos quais vivenciamos. Está

no encontro do atendimento dessas questões uma das principais vantagens no desenvolvimento da gestão, sob os princípios democráticos da educação.

As definições teóricas e reflexivas apresentadas se dispõem a fim de reforçar o caráter político e plural da educação e da gestão democrática como elemento de contraposição a modelos instituídos cujos valores inflexionam condutas hegemônicas que nos separam de alternativas viáveis ao exercício da condição criativa das pessoas.

Com base nos argumentos expostos, apresentamos mais um elemento importante para o subsídio de nossa construção, a saber: a lógica da autonomia que consideramos relacionada nesse processo, devido a sua capacidade de dinamização de valores capazes de serem construídos e reelaborados, pois, é a partir da autonomia dos sujeitos que alcançarmos as questões realmente importantes ao tratamento específico dado pelo contexto de cada escola ou sistema escolar a partir do seu currículo em suas múltiplas formas de representação.

Todavia, respeitando os limites do espaço de debate de um artigo, assumimos a seleção dos eventos que melhor sintonizam o sentido necessário, a partir de debates que direcionam o foco de análise tanto para a questão do debate político, quanto para a identificação dos modelos de gestão característicos em momentos históricos específicos, permitindo a articulação entre a concepção do modelo de gestão e sua respectiva influência na escola e em nossa sociedade como um todo.

Lück (2010) apresenta-nos uma abordagem peculiar no sentido de identificar as características das principais gerações na fase estruturante das políticas educacionais brasileiras do final do século XX. A autora inicia sua referência a partir de um corte histórico subdividido em quatro momentos subsequentes datados das últimas quatro décadas. A saber:

Os períodos destacados iniciam entre os anos de 1970 e 1982, configurando a primeira geração, de 1982 a 1995, segunda geração; de 1995 a 2001, terceira geração de políticas; 2002 a 2010, que autora considera a quarta geração.

A primeira geração destacada é envolta pela característica de descontinuidade, herança de períodos anteriores; foi marcada pela introdução da racionalidade técnica ou instrumental. Vista pela ótica da gestão, “a racionalidade técnica está ligada a ideologia do cálculo, ao utilitarismo e à primazia do interesse econômico em relação aos outros interesses e compromissos” (Lück, 2010, p. 63).

O modelo predominante nesse período foi combatido nos períodos posteriores, uma mostra da capacidade reorganizar que o campo possui. Um dos fatores de fundamental importância para recusa da mera instrumentalidade nos processos organizativos das escolas e sistemas escolares foi, segundo Lück (2010) a pressão social direcionada à redemocratização do país conduzida decisivamente pela classe de professores.

Assim como o país pedia pelo direito de votar para presidente e exercer seus plenos direitos de cidadania, a escola também deveria se tornar um lugar de democracia. As novas reivindicações para a escola se traduziram na oposição ao clientelismo, que estava associado a indicações políticas para a direção de escolas, e na campanha pela democratização da gestão da escola, em que se previa a eleição dos diretores. O movimento de reformulação da escola passou também pela crítica à racionalidade técnica, que predefinia que os cargos de administração e supervisão escolar precisavam ser exercidos pelos especialistas formados em habilitações oferecidas pelos cursos de pedagogia (Lück, 2010, p. 63)

O contexto de reforma e pedidos para a concepção democrática nos aspectos de gestão escolar configurou, então, a segunda geração (1982-1995) de políticas. Luck (2010) indica-nos que essa fase colocou em pauta questões de natureza social como elemento significativo para o desempenho escolar. A escola, ao rever sua prática, percebeu-se como reprodutora de desigualdades, aspecto que a racionalidade técnica não deu conta de solucionar, mostrando-se, novamente, ineficaz aos objetivos e valores em construção.

A terceira geração (1995-2001) possibilita-nos o entendimento especial sobre a estruturação da norma como pauta fundamental de sua proposta, sendo seu operador principal o então Ministro da Educação Paulo Renato, titular da pasta durante os dois períodos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Relacionamos, por essa lente, os elementos que refletem a implantação de um modelo de gestão conduzido no período, modelo responsável pelas alterações legais que, além da aprovação da LDB, contou com: proposta de emendas constitucionais a respeito da complexa estrutura de financiamento educacional e legislações complementares, assim como o programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); trâmite, proposta e aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; aprimoramento do Sistema Nacional de Avaliação.

O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo, sofreu interferências e substitutivos responsáveis por conotações colaborativas aos interesses do setor privado e da educação, favorecendo a cautela dos Lobbies corporativos em suas diretrizes, aspectos observados em diversos elementos da lei 9394/96, Paro (2001).

Configura como exemplo o artigo III, inciso VIII, que trata da gestão democrática do ensino, restringindo em sua forma vigente, a ação democrática do sistema, apenas em

relação ao ensino público, ignorando a possibilidade de um número considerável de unidades escolares particulares, que prescindem da democracia como substrato presentes na formação dos seus alunos, “[...] restringir “gestão democrática” ao ensino público. Significa isso que o ensino privado pode se pautar por uma gestão autoritária?” (Paro, 2001, p.54)

O debate e alerta suscitado década atrás se configura ainda ameaçador e presente como espaço de disputa se considerarmos a “evolução” do mesmo texto indicado pelo autor atualmente como podemos confirmar pela comparação entre a versão original datada pela discussão de Vito Paro e a publicação atualizada em vigor.

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; **(nova versão atualizada pela Lei 14.644 de 2023)** (Brasil, 2025 – grifo do autor)

É possível reparar que ainda a versão original faz referência a sistemas de ensino, termo que usualmente poderia ser aplicado também para “sistemas de ensino particulares” como comum de observarmos a partir da presença de grandes redes de unidades educacionais instaladas em inúmeros territórios da federação. Uma “falha” que pelo observado foi resolvida pela nova redação de 2023 que estipula nominalmente a extensão da aplicação do dispositivo legal.

Em continuidade, o mesmo autor oferece ênfase na ausência de critérios em relação aos aspectos de gestão, analisando que toda a referência normativa compreende

apenas: a participação dos profissionais e do conselho comunidade escolar junto ao projeto pedagógico. Paro (2001), argumenta que é óbvia a participação de profissionais da educação na elaboração e dinamização do projeto pedagógico, sendo esse o profissional que atua na escola, e pergunta: Porventura haveria outro tipo de profissional que tenha este ambiente de trabalho?

A forma com que a Lei cita os conselhos escolares, é de modo tal que não lhe atribui ou alerta em relação ao seu caráter deliberativo, fruto das reivindicações sociais de democratização, e que se configura como importante ferramenta de democratização (Paro, 2001). Ilustrando o esvaziamento ideológico que este inciso provoca na base da cultura político-democrática além do desrespeito às lutas e conquistas dos educadores, Paro ressalta:

Quando os grupos organizados da sociedade civil, em especial os trabalhadores em educação pressionaram os constituintes de 1988 para inscreverem na carta Magna o princípio da gestão democrática de ensino, eles estavam [...] preocupados com a necessidade de uma escola fundada com a égide dos preceitos democráticos (Paro, 2001, p.55)

Assim, o entendimento que o referido inciso admite é que embora respeitando os princípios da carta de 1988, a LDB não amplia suas diretrizes com relação à gestão democrática, conservando-a aquém de seu maior aproveitamento.

[...] ao renunciar a uma regulamentação mais precisa do princípio constitucional da “gestão democrática” do ensino básico, a LDB, além de furtar-se a avançar desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar [...]

deixa também a iniciativa de estados e municípios – cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos – a decisão de importantes aspectos da gestão [...] (Paro, 2001, p.55)

Na descrição do artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no parágrafo primeiro, fica claro que os elementos constitutivos do futuro PNE deveriam preservar as diretrizes assinaladas na Carta de Jontien de 1990, responsável por introduzir no cenário internacional, questões, concernentes aos interesses de diferentes organizações internacionais, mediada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sua principal interlocutora na dinamização de objetivos, e concepções da práxis educativa, segundo a função de uma educação no contexto da sociedade globalizada.

É por esse motivo que, na prática, as profundas propostas de reformas na educação brasileira, desde a década de 1990, dinamizavam-se sob influência do contexto internacional. Gomes (2002).

Num balanço mais sintético, podemos ver três aspectos demarcaram a política educacional neste período. Revalorização da racionalidade técnica dessa vez concentrada no financiamento [...] b) ênfase no ensino fundamental c) valorização da política educacional baseada em evidências, o que se expressou por meio da ênfase em avaliação [...] (Luck, 2010, p. 67)

Em termos de análise dessa pesquisa a quarta geração (2002-2010) representa o maior desafio, visto a necessidade de observação de uma realidade em constante mudança, pois, oferece contornos mais definidos resultados desse intenso

período de reformulação do modelo de organização dos sistemas de ensino, por sua vez protagonizado pelo Estado e que inicia uma concepção de gestão dos sistemas que se faz presente até os dias atuais.

Nessa direção podemos confirmar que a assunção de Luiz Inácio Lula da Silva demarca teoricamente o destaque de valores e concepções ora de ruptura, ora de continuidade, sobretudo pelo modelo de sua política educacional que pode ser caracterizada pela ênfase dada à toda educação básica em relação ao financiamento, a constante publicização e aperfeiçoamento, segundo *lócus* gerencial dos aparatos avaliativos nos respectivos níveis da educação, assim como a preocupação na expressiva expansão do sistema federal de ensino, em conjunto com a valorização do seu quadro de magistério Lück (2010).

Segundo a autora o período da quarta geração detém mudanças significativas e renovadoras, em conjunto à manutenção de determinados aspectos característicos da terceira geração. Elementos que a exemplo da manutenção do sistema de financiamento e avaliações, mesmo com modificações, trazem à lembrança os conceitos da gerência técnica e normativa.

Franco (2007) interpretando as políticas educacionais marcadas pelo período do governo Lula relacionou algumas das características da prática de gestão ao conceito de racionalidade substantiva. É importante destacar que racionalidade substantiva, nesse contexto remete-se à concepção de gestão oposta à racionalidade instrumental ou técnica comum a percepção de educação dos agentes corporativos em relação à oferta educativa de massa, o que significa afirmar que a construção desse tipo de gestão é relativa aos fins que segundo Lück (2010), Franco (2007) e Souza (2003) se traduzem em um modelo de gestão que realiza articulação entre os interesses individuais e a dimensão social, coletiva.

O pensamento que conduzimos em perspectiva histórica consiste em avaliar sob quais condições objetivas, pelas quais a classe trabalhadora é a maior interessada, é atendida em oferta de educação de qualidade. Essa é uma questão fundamental que exige, entre outras coisas, a compreensão dos valores em disputas apresentadas na estrutura político-normativo da educação brasileira.

Não há dúvidas quanto à existência de um projeto dualista de educação, visto a distinção dada pela omissão descritiva de nossa atual Lei de Diretrizes e Bases, que por um lado impõe aos sistemas públicos determinado proceder, e do outro, isenta tacitamente uma considerável parte de instituições do cumprimento ou colaboração de seus principais pressupostos como o do acesso e permanência.

Se a educação é um direito amplo de razão subjetiva inalienável, a exclusão de milhares de jovens e adultos de um perfil mínimo de qualidade contrapõe ao senso geral desse direito, rompendo gravemente com a fundamentação de nossa Carta Constitucional, adjetivada de Constituição cidadã.

Igualmente perverso é a proliferação do discurso da incompetência ou inoperância dos sistemas públicos mediante as classificações postas como hegemônicas de qualidade. Essa narrativa, construída a partir do binômio qualidade-quantidade, apoia-se no argumento de que já “quase” conquistamos o número de escola, restando apenas o alcance da qualidade.

Tanto uma, quanto a outra ainda não foi conquistada pela totalidade da população de baixa renda no Brasil, mesmo deixando de lado o fato relevante de que, no limiar do Século XXI, esse “quase” deixa, a cada ano, sem qualquer tipo de contacto com o ensino escolarizado, milhões de crianças, filhas de cidadãos (?) brasileiros completamente à margem dos benefícios da civilização que eles ajudam a construir [...] (Paro, 1998 p. 03)

Robertson e Veger (2012) avançam sobre a necessidade de verificarmos as condições pelas quais a relação pública privada se estabelecem e que invariavelmente permeiam grande parte do debate abrigados em discursos sobre a qualidade, e a oferta de educação. Sinalizam o crescente consenso entre a classe dirigente da sociedade, a respeito dos sentidos necessários de uma globalização da governança educacional, que tensiona ao entendimento onde a educação pública deve ser oferecida por sistemas públicos, de interesses públicos.

Entretanto, o que não fica bem esclarecido é a dimensão exata do que seria de interesse público. Considerando que as relações de governança educacional não excluem a participação de atores privados de múltiplos tipos de organizações, fica evidente que uma parceria público-privado tende a orbitar interesses mútuos. Ou seja, um modelo de educação ofertado no sistema público, mas que atenda ao projeto corporativo.

Nesse contexto, posicionar as PPPEs num gradiente de análises críticas se estabelece como condição inegociável para agenda de uma educação de qualidade interessada em atender as classes de menor privilégio econômico, ensejando uma grande desafio e compromissos entre educadores, gestores e demais profissionais da educação pública.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 2025. Disponível em: <
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>
acesso em 20/07/2025.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.7-28, nov. 2001

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade no ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus

limites. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 989 – 1014, out. 2007.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez. 2000.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura militar à ditadura do capital In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org). **Democracia e Construção do Público no pensamento educacional brasileiro**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p.53-68

HORA, D. L. **Gestão Educacional Democrática**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007.

HORA, D. L. Democracia, Educação e Gestão Educacional na Sociedade Brasileira **Contemporânea ECCOS** – Revista Científica, São Paulo, v. 8, n.I, p. jan./jun. 2006.

MENDES, V. da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. (Org). **A teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜCK, E. H. **Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: SESI/UFF, 2010.

LÜCK, E. H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006 (Cadernos de Gestão)

PARO, V. H. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, [DF] v.77, n.186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. Democratização da Gestão Escolar. In: **FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2002, Santa Cruz do Sul, 2002 p. 60-64.

ROBERTSON, S.; VEGER, A. A origem das parcerias público privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012.

O PARADIGMA CTS: ARTICULAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Renan Antônio da Silva
Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra
Emerson Aparecido Augusto

1.Introdução

A crescente complexidade das relações entre ciência, tecnologia e sociedade no século XXI tem exigido novas abordagens que superem os modelos tradicionais de produção e disseminação do conhecimento. Em um contexto marcado por incertezas globais, avanço acelerado de inovações tecnológicas, crise ambiental e desigualdades sociais, torna-se urgente repensar o papel da ciência como agente de transformação social. Nesse cenário, o paradigma CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) surge como uma proposta teórico-metodológica que propõe uma visão integrada e crítica da ciência, considerando seus aspectos sociais, éticos, políticos e culturais. Trata-se de um campo de estudos que busca compreender e analisar como o conhecimento científico e tecnológico está inserido em contextos históricos e sociais específicos, sendo, portanto, uma construção humana e não neutra.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecer uma educação científica que vá além da memorização de conteúdos e da valorização acrítica da ciência. A abordagem CTS contribui para a formação de cidadãos capazes de refletir sobre os impactos das decisões tecnocientíficas e de intervir, de maneira consciente e ética, nas questões que envolvem ciência e sociedade. Em tempos de desinformação, negacionismo científico e avanço de

discursos tecnocráticos, é essencial promover uma compreensão mais ampla e democrática da ciência.

Dessa forma, este estudo busca evidenciar as potencialidades do paradigma CTS tanto para a prática educativa quanto para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à inclusão social e à justiça cognitiva. Do ponto de vista teórico, a pesquisa se fundamenta em autores como Auler (2007), Santos (2000), Fourez (1995) e Latour (2004), que discutem a ciência como fenômeno cultural e socialmente situado. A partir dessa base epistemológica, o trabalho contribui para o debate sobre a democratização do conhecimento científico e o papel da ciência na construção de uma cidadania crítica. No campo prático, a investigação oferece subsídios para repensar práticas pedagógicas, currículos escolares e ações de divulgação científica que incorporem as dimensões éticas, sociais e políticas do saber científico.

A lacuna que este trabalho procura preencher diz respeito à necessidade de consolidar, no âmbito educacional e social, um modelo de ciência comprometido com a transformação da realidade e com a promoção do bem comum. Embora a abordagem CTS já esteja presente em diversos estudos acadêmicos, ainda se observa sua aplicação limitada nas práticas educativas e nas formulações de políticas públicas. Diante disso, este estudo se propõe a analisar como o paradigma CTS pode ser compreendido e aplicado como um instrumento teórico e prático de articulação entre o conhecimento científico e os processos de transformação social.

O objetivo desta pesquisa é analisar o paradigma CTS como uma proposta teórica e educacional capaz de articular o conhecimento científico à transformação social, evidenciando suas implicações pedagógicas, éticas e políticas. O problema de pesquisa que norteia esta investigação pode ser assim formulado: de que maneira o paradigma CTS contribui para

repensar o papel da ciência na sociedade contemporânea, especialmente em sua dimensão formativa, crítica e transformadora?

2. Percurso metodológico

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de natureza qualitativa, de caráter teórico-conceitual, com delineamento bibliográfico. A escolha por esse tipo de abordagem se justifica pela necessidade de realizar uma análise aprofundada das contribuições existentes na literatura científica sobre o paradigma Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), suas implicações epistemológicas, pedagógicas e sociais.

O método adotado pauta-se na análise crítica e interpretativa dos textos selecionados, com o objetivo de identificar categorias conceituais que evidenciem o potencial do paradigma CTS como instrumento de articulação entre conhecimento científico e transformação social. As contribuições teóricas deste trabalho, amparadas nos estudos de Santos (2000; 2007), Auler (2007), Fourez (1995; 1996), Latour (2004), Sasseron e Carvalho (2008) e Demo (2001), estão relacionadas à ampliação do olhar sobre a ciência como prática social e cultural, bem como à compreensão do papel da educação científica na formação de uma cidadania crítica.

Esses autores permitem problematizar a neutralidade da ciência, discutir os limites do modelo tecnocrático e refletir sobre o potencial transformador da abordagem CTS no campo educacional e social. A análise dessas obras possibilita uma leitura crítica do lugar da ciência na sociedade e do papel do ensino de ciências na construção de práticas emancipadoras. O levantamento de dados foi realizado por meio da seleção e sistematização de obras teóricas e artigos científicos publicados em periódicos da área de educação, ensino de ciências e epistemologia da ciência.

Para tanto, foram utilizadas bases de dados acadêmicas como SciELO, Google Scholar, Periódicos CAPES e livros de autores consagrados na temática. Os critérios de inclusão envolveram: a relevância dos textos para o campo CTS, a atualidade das discussões (com ênfase em textos dos últimos 25 anos) e a consistência teórica das abordagens. O procedimento de análise de dados consistiu em uma leitura interpretativa e comparativa do material bibliográfico selecionado, com foco na identificação de categorias centrais como: democratização do conhecimento científico, educação crítica, articulação ciência-sociedade, ética na tecnociência e transformação social. A análise foi conduzida com base nos princípios da hermenêutica crítica, permitindo relacionar os discursos dos autores ao contexto histórico e social em que estão inseridos.

Quanto ao design de triangulação teórico-metodológica, a pesquisa mobiliza três eixos de análise interligados: (1) epistemológico, que problematiza a concepção de ciência como construção social; (2) pedagógico, que analisa as implicações da abordagem CTS para a educação científica; e (3) político-social, que examina os impactos das decisões tecnocientíficas na vida coletiva e nas estruturas de poder. Essa triangulação permite uma abordagem abrangente e multifacetada do objeto de estudo, integrando diferentes níveis de análise sob uma perspectiva crítica e transdisciplinar.

O perfil dos dados bibliográficos é composto majoritariamente por autores da literatura nacional e internacional com reconhecida atuação nas áreas de educação CTS, filosofia da ciência, sociologia do conhecimento e educação crítica. A seleção privilegiou textos que abordam a construção social da ciência, a relação entre saberes acadêmicos e populares, e a formação cidadã mediada pelo conhecimento científico.

3. Referencial teórico

O paradigma Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) emerge como uma proposta epistemológica que rompe com a neutralidade atribuída à ciência e à tecnologia, destacando sua natureza essencialmente social, histórica e ideológica. Tal perspectiva questiona a visão tradicional que posicionava a ciência como um corpo de verdades universais e descontextualizadas, deslocando o foco para os processos de construção do conhecimento científico e para seus impactos nas estruturas sociais. De acordo com Auler (2007), a abordagem CTS busca ampliar a compreensão do papel da ciência na sociedade, promovendo uma alfabetização científica crítica que permita aos indivíduos interpretar, avaliar e intervir nas questões científicas e tecnológicas que permeiam o cotidiano.

Autores como Fourez (1995) e Santos (2000) reforçam a ideia de que o conhecimento científico não é neutro nem autossuficiente, mas profundamente influenciado por interesses econômicos, políticos, culturais e éticos. Nesse sentido, o paradigma CTS propõe uma ciência engajada, em que a produção do saber esteja vinculada às necessidades sociais e aos princípios da justiça, da equidade e da sustentabilidade. A ciência, nesse viés, deve ser compreendida não apenas como instrumento de progresso técnico, mas como prática social capaz de contribuir com processos de transformação emancipatória, sobretudo em contextos marcados por desigualdades estruturais.

Na perspectiva de Sasseron e Carvalho (2008), a abordagem CTS, ao ser incorporada na educação científica, possibilita a construção de uma postura reflexiva diante dos avanços tecnológicos, permitindo que os sujeitos desenvolvam competências para tomar decisões informadas em contextos complexos. Isso é especialmente relevante diante dos desafios contemporâneos, como as mudanças climáticas, a inteligência artificial, as biotecnologias e os impactos ambientais decorrentes da industrialização. A

compreensão crítica dessas questões exige um olhar integrado, que ultrapasse a mera tecnicidade e inclua os valores humanos e as consequências sociais das escolhas científicas. Ao reconhecer que ciência e tecnologia não se desenvolvem de forma isolada, mas em constante interação com os contextos sociopolíticos, a perspectiva CTS propõe uma redefinição da relação entre conhecimento e poder.

Conforme Freire (1987), o conhecimento só ganha sentido pleno quando associado à práxis, isto é, à ação consciente e transformadora do sujeito sobre a realidade. Nesse marco teórico, a articulação entre o conhecimento científico e a transformação social torna-se possível à medida que os sujeitos são capazes de problematizar a realidade, questionar discursos hegemônicos e buscar soluções coletivas para os problemas que afetam a vida em sociedade.

Assim, o referencial CTS não apenas redefine o papel da ciência, como também inaugura novas possibilidades para a formação cidadã, o ensino crítico e a participação social. Trata-se de uma abordagem que valoriza o diálogo entre saberes, a interdisciplinaridade e a democratização do conhecimento, configurando-se como um caminho promissor para pensar a ciência em sua função social e política. Ao promover essa articulação entre conhecimento científico e transformação social, o paradigma CTS desafia as estruturas convencionais da ciência e da educação, abrindo espaço para práticas mais humanas, éticas e comprometidas com a realidade concreta das populações.

Além de promover uma visão crítica da ciência e da tecnologia, a perspectiva CTS também impulsiona uma abordagem interdisciplinar, indispensável à compreensão dos fenômenos complexos do mundo contemporâneo. Tal abordagem permite romper com a fragmentação do saber promovida pelos modelos tradicionais de ensino, ao mesmo tempo em que favorece a construção de significados mais amplos e contextualizados.

De acordo com Demo (2001), o conhecimento crítico nasce do questionamento e da problematização da realidade, sendo a educação o espaço privilegiado para essa construção. A inserção do paradigma CTS no campo educacional, portanto, convida à superação do ensino meramente conteudista, instrumental e descontextualizado, substituindo-o por práticas pedagógicas voltadas à formação de sujeitos ativos, autônomos e socialmente comprometidos. A articulação entre ciência, tecnologia e sociedade também impõe a necessidade de considerar os aspectos culturais, econômicos e ambientais envolvidos nas decisões científicas.

Conforme argumenta Lévy-Leblond (1999), o desenvolvimento científico não deve ser pautado unicamente pelo avanço técnico, mas também pela sua capacidade de responder aos anseios humanos e contribuir para a dignidade social. Assim, o paradigma CTS convida os educadores e pesquisadores a repensarem o papel social da ciência e a refletirem sobre os riscos e benefícios das inovações tecnológicas, especialmente em contextos marcados por desigualdade social, exclusão digital e injustiça ambiental.

Nesse contexto, a educação sob a perspectiva CTS é entendida como um espaço de emancipação e diálogo, em que o conhecimento científico não é apenas transmitido, mas construído em colaboração com os sujeitos e suas experiências. Tal construção inclui também o reconhecimento e a valorização dos saberes locais, populares e tradicionais, frequentemente marginalizados pelos discursos científicos hegemônicos. A inclusão desses saberes no debate científico amplia a noção de conhecimento legítimo e contribui para o fortalecimento da democracia cognitiva, como defendido por autores como Santos (2007) e Latour (2004).

É necessário destacar que o paradigma CTS, ao promover a articulação entre ciência, tecnologia e sociedade, também impõe novos desafios à formação docente. Exige-se do educador uma postura investigativa, crítica e

comprometida, capaz de mediar os conteúdos científicos com base em problemáticas sociais relevantes e em processos participativos de aprendizagem. A educação CTS demanda, portanto, uma práxis pedagógica transformadora, que ultrapasse os limites da sala de aula e dialogue com a realidade vivida pelos estudantes, permitindo-lhes compreender o mundo em sua complexidade e atuar de forma ética e responsável.

Dessa forma, o paradigma CTS se consolida não apenas como uma abordagem teórica, mas como um movimento político, educacional e científico, que visa ressignificar a ciência como instrumento de cidadania e transformação social. Trata-se de uma proposta que reafirma o compromisso da ciência com a vida e com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

Outro aspecto relevante na consolidação do paradigma CTS diz respeito ao papel das controvérsias científicas e tecnológicas como oportunidades pedagógicas. Essas controvérsias, longe de representarem fragilidades da ciência, são expressões legítimas da dinâmica do conhecimento e das disputas de sentido que o permeiam. Trabalhar com temas controversos, como transgênicos, vacinas, mudanças climáticas ou mineração, permite aos estudantes compreenderem que o conhecimento científico é provisório, revisável e frequentemente tensionado por valores, interesses econômicos e visões de mundo divergentes.

Nesse sentido, como afirma Reis (2006), o ensino de ciências sob a ótica CTS deve incorporar esses conflitos como recursos didáticos potentes para a formação de uma cidadania crítica e participativa. Ao considerar que as decisões tecnocientíficas impactam diretamente a organização da vida social, o paradigma CTS problematiza a exclusão dos cidadãos dos processos decisórios relacionados ao desenvolvimento científico. As discussões sobre quem define as prioridades da ciência, quem financia a pesquisa e quem usufrui ou sofre os

efeitos das inovações são essenciais para desnaturalizar a ideia de que o progresso científico é, por si só, benéfico ou neutro.

A abordagem CTS, nesse sentido, convida a uma ampliação democrática da ciência, favorecendo a participação pública na definição de agendas e na avaliação das consequências sociais e ambientais da inovação tecnológica. Essa democratização do conhecimento rompe com a lógica tecnocrática e elitista que historicamente moldou a relação entre ciência e sociedade. É também nesse contexto que a educação científica assume um papel transformador: não apenas como um meio de transmitir conteúdos, mas como espaço para fomentar o debate público informado, a consciência crítica e o engajamento coletivo.

A proposta CTS não almeja formar apenas consumidores de ciência, mas sujeitos capazes de intervir politicamente nas questões científicas que moldam suas vidas. Assim, a articulação entre conhecimento científico e transformação social ganha concretude ao incorporar a dimensão política do saber, reconhecendo que todo conhecimento carrega intencionalidades e consequências. Portanto, a consolidação do paradigma CTS exige mais do que uma mudança curricular ou metodológica: requer uma nova atitude epistemológica, que reconheça o conhecimento como prática situada, permeada por valores humanos e comprometida com a construção de um mundo mais equânime. Nesse horizonte, a ciência deixa de ser um fim em si mesma e passa a se constituir como meio para promover justiça, dignidade e bem comum, reafirmando seu compromisso com a sociedade que a sustenta e a transforma.

Nesse mesmo percurso reflexivo, é preciso considerar que o paradigma CTS não opera isoladamente dentro dos espaços formais de ensino, mas pode e deve dialogar com outros campos do saber e com práticas sociais não escolares. Isso inclui, por exemplo, a aproximação com os movimentos sociais, com as comunidades tradicionais, com os saberes

indígenas e com as práticas sustentáveis desenvolvidas fora dos laboratórios acadêmicos. Essa perspectiva amplia o escopo da ciência como empreendimento humano coletivo e permite que os sujeitos envolvidos na educação científica enxerguem a ciência como algo que também pode ser construído em espaços de resistência, solidariedade e criatividade popular.

Tais interações, além de enriquecerem a formação cidadã, também rompem com o modelo hegemônico que associa ciência exclusivamente à racionalidade ocidental e à linguagem técnica excludente. Outro elemento essencial diz respeito à incorporação da abordagem CTS nos processos de avaliação da aprendizagem. Avaliar, dentro desse paradigma, vai além da memorização de conceitos ou da resolução de problemas técnicos. Exige a capacidade de argumentar com base em múltiplos pontos de vista, de tomar decisões diante de dilemas sociotécnicos reais e de reconhecer as implicações éticas e sociais da ciência.

Nesse sentido, instrumentos avaliativos precisam ser ressignificados para contemplar dimensões como o pensamento crítico, a criatividade, o posicionamento ético e o engajamento social, aspectos frequentemente negligenciados nos modelos tradicionais de avaliação. Ainda sob essa ótica, o paradigma CTS convida os profissionais da educação a se colocarem como mediadores de diálogo, e não apenas como transmissores de conteúdos prontos. Essa postura exige constante atualização, abertura à escuta, e uma disposição para lidar com a incerteza, uma característica intrínseca ao fazer científico. O educador que atua com base na perspectiva CTS precisa, portanto, cultivar uma atitude investigativa diante do mundo e incentivar essa mesma postura em seus estudantes, cultivando a curiosidade, a dúvida e a responsabilidade coletiva diante dos desafios que se apresentam.

É relevante destacar que, em tempos de desinformação e negacionismo científico, a abordagem CTS adquire um papel ainda mais estratégico. Ao promover uma ciência compreensível, acessível e socialmente comprometida, essa perspectiva atua como contraponto às simplificações reducionistas e às manipulações ideológicas que comprometem o debate público. Assim, reafirma-se a importância de uma ciência que não apenas explica o mundo, mas que também se compromete com sua transformação com justiça, equidade e consciência social.

4. Resultados e discussões

A partir da análise bibliográfica realizada, foi possível identificar que o paradigma Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) representa uma importante ruptura com os modelos tradicionais de compreensão da ciência, ao evidenciar que o conhecimento científico não é neutro nem isolado, mas está intrinsecamente vinculado aos contextos históricos, culturais, econômicos e políticos.

Os resultados obtidos reforçam que a abordagem CTS possibilita repensar profundamente o papel social da ciência, apontando para a necessidade de uma prática científica mais democrática, ética e comprometida com os interesses coletivos. Dentre os principais achados teóricos, destaca-se a constatação de que a ciência, ao ser tratada apenas como um corpo de saber técnico, perde sua dimensão política e social.

Nesse sentido, os estudos de Santos (2000), Auler (2007) e Fourez (1995) revelam que a ciência moderna, muitas vezes instrumentalizada por interesses mercadológicos e hegemônicos, precisa ser ressignificada a partir de uma perspectiva que considere os direitos sociais, a equidade e a justiça cognitiva. Essa compreensão amplia a noção de

alfabetização científica, que deixa de ser apenas domínio de conteúdos e passa a incluir a capacidade de argumentar, decidir e agir frente a problemas sociocientíficos complexos.

Outro resultado relevante é a identificação do papel estratégico da abordagem CTS na formação de educadores críticos e reflexivos. Os textos analisados evidenciam que, ao integrar saberes científicos, valores sociais e implicações éticas, o paradigma CTS contribui significativamente para práticas pedagógicas que desafiam o ensino tradicional, pautado na fragmentação e na descontextualização do conhecimento. Autores como Sasseron e Carvalho (2008) e Demo (2001) sustentam que o ensino de ciências, quando orientado por essa perspectiva, promove a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender a ciência como construção humana e de intervir ativamente na realidade.

Além disso, a pesquisa apontou que o paradigma CTS promove uma aproximação entre ciência e cidadania. A análise do corpus bibliográfico revelou que a abordagem CTS fortalece a noção de ciência pública e socialmente engajada, especialmente quando aplicada no campo da educação básica. Ao incorporar temas controversos, dilemas morais e impactos sociais da tecnociência, essa abordagem oferece ferramentas para que os indivíduos participem de forma crítica e informada de decisões que afetam suas vidas e comunidades. Trata-se, portanto, de um modelo de ciência que não apenas explica o mundo, mas também se compromete com sua transformação. Esses achados contribuem para a academia ao oferecer uma base teórica sólida que subsidia novos estudos sobre epistemologia da ciência, formação docente e políticas de ensino.

Do ponto de vista social, o estudo reforça a urgência de práticas educativas que promovam a compreensão crítica da ciência como ferramenta de justiça social e sustentabilidade. Em relação ao que já se sabia sobre o tema, esta pesquisa reafirma e aprofunda o entendimento de que a

abordagem CTS não é apenas uma alternativa pedagógica, mas uma necessidade epistemológica diante dos desafios contemporâneos. Em síntese, os resultados desta investigação revelam que o paradigma CTS amplia o entendimento da ciência como prática situada e comprometida, oferecendo à educação e à sociedade mecanismos teóricos e práticos para construir uma relação mais ética, crítica e transformadora entre o conhecimento e a vida social.

5. Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o paradigma Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) enquanto proposta teórica e educacional capaz de articular o conhecimento científico à transformação social. A partir de uma abordagem bibliográfica, foi possível compreender que o paradigma CTS rompe com a concepção tradicional de ciência como prática neutra, propondo uma visão integrada, crítica e situada do conhecimento científico e tecnológico. Os autores investigados demonstram que essa perspectiva amplia as possibilidades de atuação da ciência na sociedade, ao promover o engajamento ético, a participação democrática e o fortalecimento da cidadania.

Os resultados evidenciam que a abordagem CTS contribui significativamente para uma reconfiguração do ensino de ciências, possibilitando práticas pedagógicas mais reflexivas, contextualizadas e socialmente comprometidas. Ao integrar dimensões epistemológicas, políticas e éticas, o paradigma CTS representa não apenas uma alternativa metodológica, mas uma exigência diante dos desafios contemporâneos, como a crise ambiental, a desinformação, a exclusão social e o avanço de tecnologias sem controle público. Nesse contexto, a ciência passa a ser compreendida como parte ativa das dinâmicas sociais e como ferramenta potencial de transformação da realidade. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa reforça a importância da formação

docente crítica, da valorização dos saberes plurais e da construção de currículos que contemplem problemáticas sociocientíficas relevantes para a vida dos estudantes. Já em termos sociais, o estudo destaca a necessidade de democratização do acesso e da compreensão da ciência, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas e pela marginalização de certos grupos sociais em relação ao conhecimento formal.

Apesar das contribuições teóricas, esta pesquisa apresenta limitações inerentes à natureza de um estudo bibliográfico, como a ausência de dados empíricos e a não verificação direta da aplicação do paradigma CTS em contextos educacionais específicos. Sendo assim, recomenda-se que estudos futuros desenvolvam investigações de cunho empírico, como estudos de caso, etnografias escolares ou experiências didáticas que adotem a abordagem CTS em diferentes níveis de ensino. Também se sugere o aprofundamento de pesquisas interdisciplinares que explorem a articulação entre CTS e outras abordagens críticas, como a educação ambiental, a decolonialidade e a justiça cognitiva.

Em síntese, este trabalho reafirma a relevância do paradigma CTS como um instrumento teórico-metodológico potente para pensar e praticar uma ciência comprometida com os direitos humanos, a equidade social e a sustentabilidade. Ao vincular o saber científico às necessidades concretas da sociedade, o paradigma CTS nos convida a repensar o papel da ciência não como um fim em si, mas como um meio de transformação ética, política e social.

6. Referências bibliográficas

- AULER, D. Alfabetização científica na perspectiva da educação CTS: desafios e possibilidades. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 13, n. 3, p. 357–373, 2007.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

- FOUREZ, G. **Alfabetização científica e tecnológica: uma cultura para o futuro**. Campinas: Papirus, 1995.
- FOUREZ, G. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: EDUNESP, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2004.
- LÉVY-LEBLOND, J.-M. **Ciência com consciência política**. São Paulo: UNESP, 1999.
- REIS, P. A abordagem CTS no ensino das ciências: fundamentos e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 6, n. 2, p. 1–17, 2006.
- SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, B. de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SASSERON, L. H; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão baseada em pesquisa. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 33–54, 2008.

ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – OS DESAFIOS DE UMA *APRENDIZAGEM* *SIGNIFICATIVA*

Marystella Albino de Souza
Luis Filipe Bantim de Assumpção
Hugo Leonardo Silva de Melo
Dayana Peixoto Parente de Menezes

Introdução

Ao pensarmos a História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais devemos considerar os objetivos dessa área de conhecimento, para daí lançarmos luz à maneira como temos promovido a percepção crítica de nossos estudantes, acerca da realidade que os cerca. Para tanto, problematizamos as motivações atreladas ao Ensino de História na Educação Básica, como um todo, e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em particular, visando o desenvolvimento da *aprendizagem significativa* em nossas aulas. Talvez, o primeiro passo a ser dado é analisar a Base Nacional Comum Curricular que, embora seja o alvo merecido de muitas críticas acadêmicas e escolares, ainda é o referencial estabelecido para a organização dos conteúdos a serem ministrados na Educação Básica.

Um ponto bastante “curioso”, para não dizer irônico, é a pretensão da BNCC em afirmar que o Ensino de História deve favorecer a “autonomia de pensamento”, fornecendo mecanismos para que os/as estudantes saibam “[...] lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte” (Brasil, 2018, p. 400). Esse pequeno trecho destacado, associado à possibilidade de levarmos os/as discentes a terem a capacidade de pensarem criticamente a sua existência não converge com as experiências cotidianas em

salas de aula, haja vista que as exigências institucionais – tanto nas escolas públicas quanto nas instituições particulares – estão inclinadas ao cumprimento de um plano de ensino estático, muita das vezes estimulado por um sistema de ensino, sobretudo nas escolas privadas¹. Já no ensino público² temos materiais elaborados com essa finalidade, os quais seguem boa parte do conteúdo estabelecido pela BNCC, porém, de uma maneira superficial em todas as suas acepções.

Ao compararmos essas duas “realidades”, a saber, a expectativa de uma *aprendizagem significativa* e a determinação de seguirmos um referencial curricular que não condiz à realidade sociocultural de nossos/as estudantes, verificamos que o Ensino de História praticado no “chão da escola” está distante daquilo que a própria BNCC almeja. Isso ocorre porque embora a História seja um conhecimento obrigatório na grade curricular, esta é desvalorizada em relação a Língua Portuguesa e Matemática, as quais são a base para os exames externos (estaduais, nacionais e internacionais) que avaliam o rendimento escolar, exigindo muita dedicação docente para “adestrar” os/as alunos/as à maneira como devem responder às questões dessas provas (Bodart, 2020, p. 5-6). Considerando que as turmas do Ensino Fundamental – Anos Iniciais detêm um/a único/a professor/as como responsável pelo processo de estudo e ensino, sendo este/a formado/a no Ensino Normal e/ou na licenciatura em Pedagogia, boa parte dos debates teóricos da História e das proposições historiográficas especializadas são deixados de lado.

Como destaca Cristiano Bodart (2020, p. 6-8), a graduação em Pedagogia raramente detém um especialista em História no seu quadro de professores e, somado a isso, raras são as instituições de ensino superior que se dedicam à pesquisa

¹ Uma das autoras é professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da rede privada de escolas do município de Maricá.

² Um dos autores é professor do Ensino Fundamental – Anos Finais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

sobre o Ensino de História nos anos Iniciais – esse cenário faz com que as matérias vinculadas ao conhecimento histórico sejam escassas na formação do pedagogo; por outro lado, os cursos de licenciatura em História não dedicam muita atenção para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, visto que não é um segmento em que atuarão com o término da graduação. Sendo assim, poucas são as pesquisas interessadas em pensar o Ensino de História nos Anos Iniciais e os debates acerca de como se promover uma *aprendizagem significativa* do conhecimento histórico, em prol da cidadania de nossos estudantes, ficam à míngua e relegam à História um papel de pouca relevância na formação escolar – cenário semelhante aquele do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio.

Com isso, o nosso objetivo nesse texto é discutir a importância da História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, para daí apontarmos algumas sugestões pedagógicas que podem ser implementadas pelos docentes com o intuito de contribuir para o interesse e o envolvimento dos estudantes com as temáticas históricas. Ainda nesse bojo, sugerimos uma prática metodológica para fomentar o que discutimos no decorrer desse artigo.

Pensando a *aprendizagem significativa* para o Ensino de História nos Anos Iniciais

Embora a ideia de uma *aprendizagem significativa* pareça óbvia, em um primeiro vislumbre, o conceito e a prática que ele demanda precisam ser discutidos em conformidade às nuances que existem no ambiente escolar. Isso porque a noção de “significativa” precisa ser tratada pelo viés: “Significativo para quem? Significativo para que? Significativo por quê?”. Para tanto, é fundamental definirmos a *aprendizagem significativa*. Segundo Maria Lúcia Alves Teixeira Silva (2021, p. 32-35) a *aprendizagem significativa* está comprometida em fazer com que os estudantes entendam que o conhecimento histórico é uma

construção, a qual se dá pelo diálogo com professores e demais colegas de turma, mas sem ignorar todas as experiências adquiridas com a formação e a vida de cada um. Nesse sentido, é relevante que os discentes consigam (re)pensar a sua existência como um agente histórico, cujo objetivo fundamental é realizar a sua cidadania na ação cotidiana. Dialogando com Silva (2021), defendemos que o conhecimento histórico é um repertório necessário para que a alteridade oriunda do passado e das experiências de outros sujeitos e culturas, favoreçam a construção da identidade pessoal desses sujeitos, fruto do amálgama, da negociação e da escolha inerente ao contato com o outro.

Silva (2021) evidencia que esse papel cabe ao professor, o qual deverá organizar o conhecimento e pensar em meios de fomentá-lo de maneira crítica, junto aos estudantes. A partir dessa ação, os docentes podem “[...] conduzir os alunos a questionar a partir das leituras, analisar as narrativas, identificando interesses e manipulações dentro da sociedade” (Silva, 2021, p. 35). Entretanto, temos que a relação entre *aprendizagem significativa* e metodologias ativas seja uma fragilidade na abordagem da autora, posto que essa relação de quase dependência para com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) pode culminar na obsolescência dos professores.

Luis Filipe de Assumpção e Bruno Augusto (2022, p. 199-200) já haviam denunciado que o uso de TDIC na educação brasileira se tornou um exemplo de solucionismo, isto é, a prática pedagógica das escolas se torna panaceia e passa a ser tomada como a solução para todos os problemas sociais vivenciados na contemporaneidade. No entanto, o “fracasso” da trajetória do processo de formação dos sujeitos também é atribuído à educação, sobretudo, à figura dos professores e a sua falta de empenho com o processo de aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, a BNCC já havia manifestado que as tecnologias digitais aplicadas na Educação Básica

viabilizariam uma tomada de consciência social, ao ponto de os jovens se tornarem críticos e criativos com os usos dessas ferramentas tecnológicas (Assumpção; Augusto, 2022, p. 201, 206-208). O posicionamento dos autores reitera os limites das metodologias ativas centradas no uso de tecnologias digitais, haja vista que o acesso a esses instrumentos de ensino e estudo são desiguais, somado às limitações de muitos professores na utilização das mesmas. Assim, passa-se a exigir que os docentes invistam muito tempo e recurso para se aperfeiçoar quanto ao uso de métodos que visam substituí-los em médio prazo. Com isso, o uso de metodologias ativas junto à aprendizagem significativa precisa ser tratado com cuidado, uma vez que a presença de tecnologias digitais no Ensino de História não garante a realização de uma *aprendizagem significativa*.

Já Livia Scheiner (2012, p. 27), ao mobilizar os estudos de Marco Antonio Moreira, sugere que a *aprendizagem significativa* em História seja uma atividade subversiva, capaz de mostrar aos estudantes que devemos ultrapassar as práticas pedagógicas das “verdades absolutas”, àquelas das “[...] respostas ‘certas’, as entidades, processos e sujeitos isolados, as relações de causalidade simples e identificáveis, os estados e ‘coisas’ fixos e as tradicionais dicotomias”. Nesse sentido, a *aprendizagem significativa* pretende assegurar que os discentes mobilizar e articular informações de modo crítico, mas sem se considerarem impotentes perante a elas. Outro ponto fundamental é verificar que o uso de TDIC se tornou necessário, diante das inovações tecnológicas que temos vivido. A ideia é mobilizar e aplicar tecnologias no estudo em sala de aula, produzindo conhecimento, porém, sem idolatrar esses recursos. Seguindo por essa via, é notar que vivemos em um mundo marcado pelo capitalismo neoliberal de impacto global, embora não sejamos obrigados a aceitar todas as suas perversidades. Logo, a *aprendizagem significativa* garante que os jovens saibam interagir com os indícios do passado – em conformidade à produção do conhecimento histórico em sala

de aula – identificando que existe um condicionamento político, social e cultural na maneira como os saberes escolares são mobilizados. É demonstrar que as matérias presentes nos livros didáticos e nos planejamentos curriculares obedecem a interesses outros que superam as instituições de ensino.

Para tanto, mobilizamos Fernando Seffner (2013) ao destacar que a *aprendizagem significativa* em História está preocupada em demonstrar que toda e qualquer análise e interpretação sobre o passado se fundamenta em anseios do tempo presente. Ainda assim, o autor reitera a questão das “reminiscências” humanas, as quais são históricas, e reforçam que os acontecimentos de hoje não são uma completa “novidade”, afinal, “[...] se olharmos a história da humanidade encontraremos ações ou situações com algum grau de semelhança” (Seffner, 2013, p. 37). O que nos cabe salientar, também, é que as “semelhanças históricas” não são repetições do passado e não tornam a existência atual previsível. Sendo assim, as *aprendizagens significativas* almejam modificar as impressões e as percepções que os sujeitos desenvolvem das situações do presente. Nesse sentido, a ideia do conhecimento histórico como um repertório de alteridades é endossada pelas proposições de Seffner, visto que a *aprendizagem significativa* favorece que os alunos enxerguem que cada cultura, sociedade, pessoa deve lidar com as demandas de sua época. Daí entender e problematizar acontecimentos pretéritos, pesquisando sobre as suas possíveis motivações, reforça que os exemplos do passado fornecem referenciais para enfrentarmos demandas contemporâneas que, por vezes, carregam “semelhanças” com situações de outrora.

Ao convergirmos Scheiner (2012) e Seffner (2013) temos que o Ensino de História precisa estar comprometido com uma formação crítica empenhada com a cidadania dos nossos jovens, a qual se constitui por um longo processo de trocas de experiências e conhecimentos. A importância da *aprendizagem significativa* reside em utilizarmos os saberes e as

informações inerentes à educação formal e escolar visando a capacitação de nossos discentes para enfrentarem as demandas de sua vida em sociedade. Ainda que cada sujeito exerça poder e influência de forma distinta em nosso meio social e impacte no seu grupo em maior ou menor grau, o sujeito histórico e agente do conhecimento deve saber analisar e interpretar as nuances e as circunstâncias que aparecem no seu cotidiano, conseguindo negociar e articular meios para tornar a sua vida, quiçá a do seu grupo ou pares, mais adequada. O repertório que a História apresenta aos discentes fornece exemplos para que estes saibam pensar em alternativas diante de decisões e cenários semelhantes no seu cotidiano, mesmo sabendo que o passado não se repete.

Todavia, essas questões lançam luz somente a uma parcela de nossas proposições nesse tópico, afinal, precisamos pensar a *aprendizagem significativa* para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Para tanto, tomaremos a BNCC como referencial, posto que ela deve nortear o planejamento escolar em todas as etapas da Educação Básica. Vale destacar que não corroboramos a BNCC por considerarmos que o tratamento que os seus autores deram à História foi extremamente bancário, ainda que as explicações para a sua utilização/promoção não correspondam aos conteúdos estabelecidos como “Unidades temáticas” básicas de cada um dos anos do Ensino Fundamental. Somado a isso existe a dicotomia entre o generalismo de suas temáticas e o anseio pela formação de sujeitos históricos críticos, com critérios e procedimentos característicos da graduação em História. Portanto, o que se propõe nas páginas da BNCC não considera a realidade dos professores da Educação Básica, como um todo, e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em particular.

Como o nosso enfoque nesse trabalho será o 4º ano do Ensino Fundamental, algumas questões devem ser discutidas, antes de propormos uma aprendizagem que se queira *significativa*. O primeiro ponto que nos interessa é tratar do

objeto principal do Ensino de História nos Anos Iniciais, a saber, a maneira como a criança “[...] toma consciência da existência de um ‘Eu’ e de um ‘Outro’” (Brasil, 2018, p. 403). O tratamento da diferença é importante diante da multiplicidade de culturas e experiências político-sociais que constituem a nossa vida. Contudo, ao abordar a complexidade da compreensão da diferença na formação dos sujeitos, a BNCC declara que “[...] por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o ‘Eu’ do ‘Outro’” (Brasil, 2018, p. 404). Essa lógica da “separação” não fomenta a premissa da oposição? Não é justamente essa distinção “qualitativa” que acarreta a intolerância, a indiferença e, por extensão, a agressão com tudo e todos os que são diferentes?

Diante do exposto, uma *aprendizagem significativa* para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, independentemente da série, deve estar comprometida em fomentar a diferença entre culturas, pessoas, percepções e interpretações de mundo. Considerando o Ensino de História é necessário que os jovens aprendam a criar interpretações com contundência, o que será possível com um estudo que fomente a análise crítica de seus conteúdos. Afinal, em um mundo solapado por informações de massas e fake news, é fundamental que os nossos cidadãos em potencial saibam lidar com as notícias que são veiculadas em nosso meio social, sabendo que estas são produtos midiáticos e obedecem às demandas de mercado. Logo, a *aprendizagem significativa* pressupõe que as aulas de História mobilizem debates contemporâneos, abordando debates e questões de ordem política, social, econômica e cultural, além de permitir que os estudantes se manifestem e pensem sobre os assuntos. Como a experiência pessoal do seu cotidiano importa para pensarmos e problematizarmos a realidade social, nada do que for dito deve ser desperdiçado, fazendo com que as opiniões e as visões de mundo sejam meios de trabalharmos o respeito à diferença, bem como a manifestação de que

possíveis ideias extremistas sejam explicitadas – bem como os seus excessos.

Retomando o 4º Ano do Ensino Fundamental, a BNCC cria condições para discutirmos conceitos e ideias naturalizadas pela Educação formal, mas que carregam tendências colonialistas e preconceituosas sutis. Na primeira Unidade Temática proposta temos “Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos”, cujos Objetos de Conhecimento são: 1) “A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras”; 2) “O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais” (Brasil, 2018, p. 412). Embora a ideia de permanência interaja com a perspectiva teórica de Fernando Seffner, citada anteriormente, o primeiro Objeto de Conhecimento edifica um viés evolucionista no tratamento da história da humanidade, começando pelo nomadismo e culminando na indústria. Essa perspectiva reforça o colonialismo nas discussões escolares, pois determina que comunidades nômades são menos desenvolvidas que àquelas sedentárias. Vale destacar que a probabilidade de um grupo de pessoas nômades conseguir criar uma indústria nos parece pequena, haja vista o seu caráter migratório. Entretanto, essa ideia de atraso do nomadismo estabelece que culturas e povos que ainda realizam essa prática devem ser vistos como uma “perfeita alteridade”, sinônimo de subdesenvolvimento ou mesmo de selvageria. Outro dado relevante é entender que cada cultura serve para os sujeitos que dela se valem e praticam, portanto, acreditar que um povo é atrasado por ser diferente não nos ajuda a pensar uma sociedade mais justa.

O segundo Objeto de Conhecimento proposto para o 4º Ano requer a análise da Habilidade que lhe corresponde, sendo ela: “(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da

agricultura e pastoreio, criação da indústria” (Brasil, 2018, p. 413). Novamente, o nomadismo e outras formas de gerir a vida em comunidade, em conformidade à economia, foram priorizados. O problema é que o nomadismo, a agricultura e o pastoreio se deram em diversas comunidades no planeta de forma concomitante e não necessariamente da mesma maneira. Daí a ideia de mudança e permanência precisa ser devidamente discutida, visto que não obedecem uma linearidade cronológica tão comum na Educação Básica. Recordamos que mesmo os acontecimentos históricos “parecidos” carregam características específicas na sua realização, em virtude do contexto, da comunidade, do local e da cultura que o desenvolveu, reforçando o papel da História como repertório, mas sem ignorar o impacto do presente em nossas escolhas e posicionamentos.

Essa situação se agrava com a Unidade Temática seguinte, denominada “Circulação de pessoas, produtos e culturas”. Ainda que essa noção pareça promissora para pensarmos estudos de História Global e as conexões em rede que as comunidades humanas criaram entre si, desde a antiguidade, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades inerentes a essa Unidade são tendenciosos e frágeis no seu tratamento acerca da maneira como as comunidades humanas se transformaram no tempo e no espaço. Para tanto, listamos os Objetos de Conhecimento dessa Unidade Temática: 1) “A circulação de pessoas e as transformações no meio natural”; 2) “A invenção do comércio e a circulação de produtos”; 3) “As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural”; 4) “O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais” (Brasil, 2018, p. 412).

Mais uma vez, a BNCC nos fornece a falsa esperança de que essas temáticas estão empenhadas em discutir as relações humanas pelo viés da conectividade, favorecendo a percepção de que a transformação das comunidades, povos e

culturas se deu pela via da troca e da hibridização, culminando em paisagens e na criação de tecnologias que favoreceram contatos e mudanças incapazes de serem mapeadas – como a questão das técnicas de plantio, das transformações linguísticas ou mesmo de navegação. Contudo, o segundo Objeto de Conhecimento retoma a preocupação dos autores da BNCC em demarcarem a importância do comércio, tomado como a origem do capitalismo e como causa fundamental da existência da sociedade global contemporânea. Essa tendência fomenta a incapacidade de os jovens vislumbrarem alternativas à lógica de consumo do capitalismo neoliberal, a qual estabelece a diferença socioeconômica como algo inevitável às sociedades humanas, mas omitindo a pobreza, a miséria, a criminalidade e outras mazelas que ela promove.

Já o terceiro Objeto de Conhecimento segue o mesmo viés do anterior, porém, o elemento comercial só é vislumbrado quando tomamos a sua Habilidade específica, ou seja, “Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial” (Brasil, 2018, p. 413). A ideia de que as rotas de locomoção serviam unicamente ao propósito comercial ignora que os seres humanos se conectaram uns aos outros por diversas motivações, dentre elas a formação de alianças, a busca por proteção, por áreas mais adequadas de sobrevivência etc. O que torna a “vida comercial” somente uma das possibilidades existentes para a criação de meios de contato e conexão entre povos e culturas, no decorrer do tempo. Assim, a *aprendizagem significativa* deve estar comprometida em desconstruir esses determinismos históricos que são passados a cada ano letivo, fazendo com que a maioria de nossos estudantes fiquem conformados com a ideia de que a História é inquestionável, fundamentada em uma relação linear de acontecimentos que se justificam por uma lógica de causa e efeito, fazendo com que haja uma perspectiva evolucionista que, mais cedo ou mais tarde, todas as comunidades alcançarão.

Diante do exposto, defendemos que a *aprendizagem significativa* pressupõe uma ação decolonial, posto que produzir conhecimento e fomentar a aprendizagem lida com a luta cotidiana frente ao preconceito, à violência e as injustiças. Com isso, discutirmos e problematizarmos os limites dos posicionamentos históricos dos materiais didáticos formais assegura a responsabilidade do Ensino de História com a cidadania. Para não tornarmos o texto mais longo ao apontarmos novos exemplos de como a BNCC não está comprometida com a diferença de culturas e percepções de mundo, salientamos que todas as Unidades Temáticas previstas para o 4º Ano do Ensino Fundamental mobilizam a migração como eixo conceitual para se discutir a relação entre grupos humanos e a sua interação com o meio natural.

Por outro lado, a abordagem tenta evidenciar que a circulação de bens, produtos e pessoas determinou a organização das comunidades e pessoas, ao longo do tempo. Não podemos negar que a troca de recursos tenha impactado a maneira como os seres humanos se relacionaram no decorrer dos séculos, porém, é demasiadamente simplista pensarmos que todas as pessoas, situadas em culturas das mais diversas, tivessem a mesma preocupação com a busca de recursos materiais e enriquecimento, tal como a sociedade capitalista neoliberal de nossos dias. Logo, temos um exemplo de como as demandas contemporâneas condicionam a leitura dos indícios do passado, para justificar gestos, atos e práticas da atualidade; afinal, se todos os povos sempre estiveram alinhados com o comércio, o enriquecimento e o lucro, porque estaríamos errados em promovermos essas práticas nos dias de hoje? Essa perspectiva reitera como o Ensino de História impacta na forma como os sujeitos entendem a sua relação com a “herança ancestral”, a qual nem sempre nos pertence, mas somos levados a acreditar que integra o nosso legado cultural, fazendo-nos seguir práticas socioeconômicas como se fossem imanentes ao nosso ser.

Feitos os devidos esclarecimentos, iremos apresentar uma sugestão de atividade pedagógica para o Ensino de História no 4º Ano do Ensino Fundamental, com ênfase ao de indícios documentais para a produção do conhecimento histórico. Esta atividade dialoga com todas as Unidades Temáticas do 4º Ano propostas pela BNCC, sobretudo no que tange à circulação de informações entre grupos e comunidades humanas, cujos indícios favorecem à escrita da História. Ainda assim, sabemos que existem muitos entraves na sua aplicação, os quais lidam com a existência de planejamentos escolares engessados no tratamento das temáticas, na necessidade de se cumprir o conteúdo dos materiais didáticos, além da cobrança dos gestores escolares com rendimentos e dos responsáveis junto aos assuntos ministrados – quando existe esse tipo de envolvimento entre a família e a escola. Dessa maneira, o objetivo é criar condições para que a *aprendizagem significativa* seja implementada, de modo gradativo, em turmas de 4º Ano do Ensino Fundamental, pensando a construção do conhecimento histórico pelos estudantes.

A atividade do “inquérito policial” e a produção do conhecimento histórico em sala de aula

O desenvolvimento das atividades nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem a ludicidade como aliado pedagógico, visando despertar o envolvimento dos estudantes de maneira leve e significativa na sua formação. Assim, no que tange ao Ensino de História, parte-se dos interesses dos discentes para a construção dos conhecimentos históricos, em conformidade à *aprendizagem significativa*.

Entretanto, no primeiro capítulo do livro didático da disciplina de História³, utilizado por uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do

³ O material em questão é o volume 2 da Coleção Ensino Fundamental 4º Ano da Bernoulli Sistema de Ensino.

município de Maricá, uma das discussões abordava a importância das fontes históricas e do trabalho do historiador para a sociedade. O conteúdo fazia uma associação entre o historiador e a atuação de um detetive na investigação de “pistas”, o que favoreceu a elaboração de uma proposta de atividade lúdica voltada à aprendizagem significativa.

No entanto, como já mencionado, são muitos os desafios para a elaboração de uma proposta de atividade pedagógica que seja capaz de corresponder aos pressupostos de uma *aprendizagem significativa*, dentre eles, a necessidade de seguir o material didático da instituição de ensino. Nesse caso, é importante manter uma postura crítica em relação à forma como o conteúdo é apresentado no livro, e a partir dele, construir um espaço para a ampliação do debate.

Portanto, é fundamental fazer algumas considerações sobre o conteúdo do material, antes de iniciarmos o seu devido tratamento com os/as estudantes. O livro aproxima o trabalho do historiador ao de um detetive, reduzindo a atribuição desse profissional à investigação de “fatos passados” que hoje são conhecidos pelo meio social. Essa abordagem revela uma compreensão equivocada dos conceitos de “passado” e “fato histórico”, os quais são tratados como sinônimos no material didático.

Seguindo essa lógica, o livro afirma que a História não se constitui de opiniões, mas sim de um trabalho de investigação das fontes históricas (Pinto et al. 2025, p. 4). Contudo, essa afirmação ignora que, a partir da documentação, podem ser feitas diferentes interpretações sobre o passado, de acordo com os interesses de quem analisa, da forma como promove a investigação e do contexto social que cria o conhecimento histórico – desconsiderando, assim, a pluralidade das leituras possíveis sobre os acontecimentos de outrora.

Ao longo do capítulo, as fontes documentais são classificadas entre escritas, materiais, visuais ou iconográficas,

orais e sonoras. Os textos explicativos seguem essa mesma ordem: exemplificam o tipo de material que constitui cada documento e apontam as informações que estes podem fornecer sobre o passado. Por sua vez, não há qualquer discussão sobre a relação dessas fontes com o presente ou uma problematização acerca dos seus usos e interpretações. Apenas no trecho sobre as fontes escritas é levantada a questão da supervalorização dos documentos escritos, indicando que, em sua maioria, são produzidos por governantes e órgãos oficiais (Pinto et al. 2025, p. 5). No entanto, o texto ignora os interesses que motivaram a sua produção por parte das classes dominantes.

No subtópico sobre fontes materiais, afirma-se que esses objetos, na maioria das vezes, são guardados em museus (Pinto et al. 2025, p. 8). Nesse sentido, é importante refletir que toda exposição museológica atende às necessidades de determinados grupos político-sociais (Campos; Assumpção, 2020, p. 27-30). Afinal, o que está guardado ali? Quem consegue criar uma identidade cultural com o acervo? Os museus são próximos às periferias e todos os segmentos sociais são estimulados a frequentá-los? Do mesmo modo, não temos qualquer referência às escolhas das peças a serem preservadas ou descartadas, estabelecendo o que irá para o acervo técnico. Esses apontamentos serviram para que os/as jovens percebessem que existe um processo para a criação de um acervo e para a organização de uma exposição museológica – algo que até então não havia sido questionado pelas crianças.

Na exemplificação das fontes orais e sonoras, a abordagem se resumiu às culturas indígena e africana, o que revela uma limitação na quantidade de exemplos apresentados (Pinto et al. 2025, p. 10-11). Todavia, o que nos chamou a atenção foi verificar que as culturas nativas do continente americano e do africano foram tratadas de modo generalista, ignorando que nem todos os povos que viveram nestas regiões criaram indícios culturais exclusivamente orais e sonoros. A

questão dos contatos culturais também foi completamente ignorada, fazendo com que a presença muçulmana na África, por exemplo, com reinos suntuosos e uma cultura escrita pujante não fosse sequer mencionada.

Para exemplificarmos o exposto, na imagem 1 (Pinto et al. 2025, p. 11) temos a ideia de que os “povos antigos” tinham como prática a transmissão de conhecimentos ancestrais por meio da oralidade, porém, as personagens da ilustração são todas negras, evidenciando a sua etnia africana e reforçando o estereótipo de que esse tipo de tradição é exclusivo de “culturas atrasadas”. Outro ponto ignorado é que ainda hoje, em nossa sociedade, existem grupos de pessoas que não foram alfabetizados, cabendo aos seus membros o uso da linguagem oral para que os saberes locais sejam perpetuados. Portanto, a oralidade é uma característica de “povos antigos”? Um elemento que foi discutido com as crianças do 4º Ano do Ensino Fundamental é que os indícios documentais se complementam, ou seja, mesmo entre culturas que não elaboraram um sistema de escrita, os vestígios materiais nos ajudam a entender práticas do seu cotidiano. Logo, dentre as comunidades que tiveram a sua tradição oral preservada com o tempo, os indícios materiais podem endossar a memória oriunda das fontes sonoras (Assumpção et al. 2024, p. 304-310).



Imagem 1 – Personagem de matriz africana é caracterizada como responsável pela preservação da memória de sua cultura, por meio da oralidade. Contudo, além de ser uma ilustração, não temos a designação de qual grupo étnico estamos falando, como se todos os povos da África fossem dotados destas práticas culturais (Pinto et al. 2025, p. 11).

Apesar de o segundo tópico do capítulo reconhecer que os fatos históricos podem apresentar diferentes versões sobre o passado, o texto menciona a importância dos documentos para o reconhecimento de grupos silenciados (Pinto et al. 2025, p. 14). Essa afirmação contradiz a crítica anterior à supervalorização dos escritos e revela mais uma fragilidade: considerando que a maioria dos documentos foi registrada pelos segmentos sociais hegemônicos, a probabilidade de termos preservados registros sobre grupos silenciados é muito pequena.

Feitas as devidas observações sobre o material, dentro do planejamento das aulas foi elaborada uma atividade com o intuito de mobilizar de maneira lúdica e envolvente o conteúdo de História, visando a percepção crítica dos/as jovens e a promoção de uma *aprendizagem significativa*. Aproveitando a proposta do livro, a atividade foi intitulada “Detetives da

História”. A turma foi dividida em grupos e cada grupo recebeu uma pasta com pistas sobre um caso, além de um inquérito a ser preenchido. As “pistas” consistiam em imagens de diversos documentos históricos relacionados aos dois temas que seriam trabalhados na ocasião: “Pré-história” e a “chegada dos europeus ao Brasil” (Imagem 2).

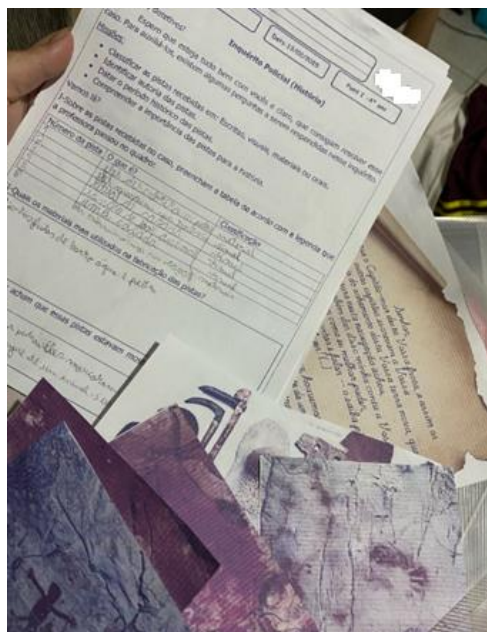


Imagem 2 – Ficha do “inquérito” e algumas das pistas utilizadas na atividade, como imagens, uma carta, fotos de utensílios e ferramentas. Acervo pessoal dos autores.

Já o “inquérito” consistia em uma ficha que orientaria o trabalho dos estudantes, intitulados “detetives”. Nele estava explicitado os objetivos da atividade: 1) classificar as pistas de acordo com as categorias apresentadas no livro; 2) identificar a sua autoria; 3) datar o período histórico das fontes e; 4) compreender a importância dessas pistas para a História. Para isso, foram elaboradas perguntas para auxiliar os/as alunos/as

na análise: Quais os materiais utilizados nas pistas? Qual a utilidade das pistas? Havia registros escritos? A que período histórico imaginavam que pertenciam? Quais informações as pistas revelavam? Qual a importância de cada uma delas? Cada uma relacionada diretamente aos objetivos do trabalho. Ao fim da atividade, cada grupo precisava eleger um representante para apresentar as pistas e os resultados para que um grupo conhecesse mais sobre o tema do outro.

Nome: Grupo 2 - 4º ano

Prof.ª: Marystella Albino Data: 12/02/25 Fund I - 4º ano

Inquérito Policial (História)

Olá, detetives!

Espero que esteja tudo bem com vocês e claro, que consigam resolver esse caso. Para auxiliá-los, existem algumas perguntas a serem respondidas nesse inquérito.

Missões:

- Classificar as pistas recebidas em: Escritas, visuais, materiais ou orais.
- Identificar autoria das pistas.
- Datar o período histórico das pistas.
- Compreender a importância das pistas para a história.

Vamos lá?

I- Sobre as pistas recebidas no caso, preencham a tabela de acordo com a legenda que a professora passou no quadro:

Número da pista	O que é?	Classificação
1	uma das pistas em papel	materiais
2	uma das pistas em papel	materiais
3	uma das pistas em papel	materiais
4	uma das pistas em papel	materiais
5	uma das pistas em papel	materiais
6	uma das pistas em papel	materiais

II- Quais os materiais mais utilizados na fabricação das pistas?

lapis, canetas, tinta, papel, cola, etc.

III- O que vocês acham que essas pistas estavam mostrando? Para que elas foram usadas?

Elas mostram a importância da história e a importância da escrita. Elas mostram a importância da história e a importância da escrita. Elas mostram a importância da história e a importância da escrita.

Imagem 3 – Ficha do “inquérito policial” da atividade pedagógica de História para o 4º Ano do Ensino Fundamental. Acervo pessoal de Marystella Albino de Souza.

Os resultados foram percebidos no decorrer das aulas do bimestre, pois, além de mais participativos os/as alunos/as conseguiram mobilizar e aplicar esses conhecimentos às discussões dentro da disciplina, além de se mostrarem muito mais propensos à análise das imagens apresentadas no livro. É importante destacar que a análise prévia do livro didático identificou fragilidades na maneira como o conteúdo foi exposto. Assim, a atividade foi proposta como uma alternativa para estimular os alunos a formularem hipóteses a partir das fontes históricas, construindo de maneira crítica, coletiva e *significativa*, o conhecimento objetivado pelo currículo escolar e a BNCC.

Considerações finais

Como discutimos no decorrer desse texto, são muitos os desafios atrelados ao Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, essas questões emergem na formação dos/as professores/as no curso de Pedagogia, posto que as discussões teóricas e metodológicas atreladas à maneira como se deve produzir o conhecimento histórico, nem sempre são devidamente discutidas no decorrer da licenciatura. Considerando que existem demandas que superam as instituições de ensino e se alinham aos interesses político-sociais do Estado, é comum que Língua Portuguesa e Matemática tenham preponderância na formação dos/as estudantes dos Anos Iniciais, em detrimento de outras matérias – como é o caso de História. Outro dado relevante na atuação docente é que vivenciamos certa resistência com a maioria dos/as responsáveis, cuja formação escolar edificou a ideia de que o conhecimento histórico é “decoreba” e não serve para muitas coisas na vida adulta.

Nesse sentido, ainda nos deparamos com situações onde a família questiona as capacidades profissionais dos/as docentes pela quantidade de informações escritas nas lousas e

copiadas nos cadernos dos/as jovens. Esse estigma faz com que muitos/as estudantes não tenham estímulos para aprender História, cabendo um esforço extenuante dos/as professores/as para edificarem a importância do conhecimento histórico para a vida em sociedade. Com isso, a *aprendizagem significativa* se tornou uma perspectiva de grande relevância ao nosso intento, visto que a História deve contribuir para a formação de cidadãos ativos em nossa sociedade.

Pela experiência nossa experiência em sala de aula, defendemos que as crianças do Ensino Fundamental – Anos Iniciais podem aprimorar a sua capacidade de análise e argumentação críticas se forem devidamente estimuladas. Embora este seja um esforço maior na atuação docente, a *aprendizagem significativa* ocorre quando conseguimos evidenciar que a História é uma construção, fruto de interesses e negociações do presente sobre os indícios do passado, visando a criação de memórias e identidades. Dessa forma, o uso de atividades pedagógicas alternativas pode suprir as fragilidades dos materiais didáticos estabelecidos, seja pelo governo seja pela instituição privada. Defendemos também que o uso dos conteúdos dos livros didáticos, ainda que estes tenham fragilidades, é um meio de demarcar para os/as jovens que a análise crítica acerca de um conteúdo pode se dar em qualquer instância da sociedade, posto que a cultura é (re)construída no cotidiano.

Sendo assim, temos que o Ensino de História pode levar os/as estudantes a entenderem que o conhecimento histórico parte das demandas da contemporaneidade. Por outro lado, é necessário que os/as jovens entendam que saber sobre o ofício do historiador não lhes garante condições de produzirem História, pelas vias oficiais e formais de nossa sociedade e cultura. Ainda assim, saber problematizar os indícios do passado e questionar sobre as formas como o seu conteúdo é discutido e apresentado nos permite ampliar a nossa leitura de mundo, algo de suma importância se quisermos

atuar como cidadãos ativos, críticos e conscientes de nossa responsabilidade social.

Referências bibliográficas

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; AUGUSTO, B. B. A BNCC e o Ensino de História, entre desafios e solucionismos. In: ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; MONTEIRO, A. F.; AUGUSTO, B. B. (Orgs.). **Para além do vale do café: ensaios em história, patrimônio cultural e educação**. Vassouras, RJ: Editora Universidade de Vassouras, 2022, p. 199-214.

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. et al. O Ensino de História Antiga da África no Material RioEduca do 6º Ano do Ensino Fundamental: Um ensaio a partir da Pedagogia das Encruzilhadas. In: AMARAL, F.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de; RIBEIRO, M. S. B. M. (Orgs.). **Arte, História e Educação: Reflexões sob uma ótica decolonial**. Vassouras, RJ: Editora Universidade de Vassouras, 2024, p. 299-334.

BODART, C. das N. Prefácio. In: SILVA, A. G. A. da (Org.). **O ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 5-8.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. Considerações sobre Ensino de História e Patrimônio Cultural: o caso dos PCNEM e BNCC. In: BUENO, A.; CAMPOS, C. E. da C.; GONÇALVES, D. P. (Orgs.). **Ensino de História: Teorias e Metodologias**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020, p. 25-33.

SCHEINER, L. Aprendizagem significativa crítica e ensino de história: algumas reflexões a partir do Labhum. **Encontros**, a. 10, n. 18, p.25-34, 1º semestre de 2012.

SEFFNER, F. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Orgs.). **Jogos e**

ensino de história. Porto Alegre, RS: Editora Evangraf, 2013, p. 47-62.

PINTO, A. K. L. F. et al. História. In: **Coleção Ensino Fundamental 4º Ano.** Belo Horizonte, MG: Bernoulli Sistema de Ensino, 2025.

SILVA, M. L. A. T. Ensino de história: metodologias ativas e aprendizagem significativa. **Rev. Inf. Cult.**, Mossoró, v.3, n. 2, p.27-46, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/ric/article/view/8573>
Acessado em 25 de julho de 2025.

O USO DA LITERATURA INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO DISCENTE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Larissa Pimentel de Abreu Ferreira
Luis Filipe Bantim de Assumpção

Introdução

A criança é um ser em constante processo de desenvolvimento, obtendo o seu aprendizado através dos estímulos que recebe de seus educadores, pais, amigos e familiares durante as interações do dia a dia. Seja em ambiente escolar, seja não escolar, este convívio é necessário para ocorrer a aquisição de novas experiências e conhecimentos. Assim sendo, o eixo central da temática busca trazer a importância da literatura infantil como um instrumento para a construção do imaginário das crianças da Pré-escola, onde é explorada a ludicidade e a criatividade, as quais podem aprimorar a formação de sua identidade coletiva e individual.

Conforme a teoria de Locke (1690), a criança é comparada a uma folha em branco, cujo desenvolvimento é moldado pelo ambiente ao seu redor. Dessa forma, os diferentes ambientes nos quais a criança está inserida, como o familiar, escolar, cultural, digital e comunitário, desempenham um papel essencial em sua formação integral, exercendo influência direta sobre ela. Diante do desafio de resgatar a atenção das crianças em uma era marcada pelo uso excessivo de telas, torna-se essencial buscar metodologias que estimulem a curiosidade, promovam a interação social e estimulem a criatividade de maneira tangível e envolvente. Nesse contexto, os livros emergem como uma ferramenta indispensável, cuja importância na contação de histórias e no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil é inegável.

Antes mesmo de ingressarem na escola, as crianças têm seu primeiro contato com as histórias no ambiente familiar, seja

antes de dormir ou durante o dia. Os estímulos recebidos nesse estágio inicial ajudam na formação de habilidades linguísticas, no enriquecimento do vocabulário e na construção de um repertório cultural diversificado. Essa vivência também estimula a curiosidade, a concentração e o prazer pela leitura, aspectos cruciais para o desenvolvimento integral da criança.

Bruno Bettelheim (1980) argumenta que as narrativas são fundamentais para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, auxiliando-as a enfrentar conflitos internos e a interpretar o mundo ao seu entorno. Jean-Jacques Wunenburger (2007) complementa essa ideia ao afirmar que a imaginação não é apenas uma capacidade individual, mas também um fenômeno cultural e socialmente construído, influenciado por diversos contextos históricos, sociais e culturais.

Para Wunenburger, a imaginação desempenha um papel central na criação de significados, na construção de identidades e na formação de visões de mundo, sendo de importante relevância na vida humana. Adicionalmente, Carvalho (1989) destaca que a criança precisa de uma matéria-prima para ter acesso ao seu processo criativo, onde ela poderá atingir o imaginário, criando ou destruindo suas ideias e pensamentos à sua maneira.

Diversos autores, como Ziraldo, Maria Nikolajeva, Ilan Brenman e Paulo Freire, discutiram a importância da literatura infantil em sala de aula, cada um oferecendo sua perspectiva sobre como ela pode ser usada para expandir o aprendizado e promover o desenvolvimento. Outros autores como Lev Vigotski e Jean-Jacques Wunenburger ressaltam a importância da imaginação no processo educacional e na evolução das crianças. Assim, atrelar a literatura infantil à imaginação é como entregar o necessário para que a construção do imaginário ocorra.

Para Lajolo (2008), a literatura é fundamental para o ser humano, pois, através dela, se tem acesso a sua própria

identidade, formando valores educacionais, sentimentos e construindo-se de maneira que possa ler o mundo e se expressar dentro da sociedade. Os contos infantis, são como uma porta de entrada para o mundo imaginário, onde a criança pode desejar e fazer o que quiser, misturando sonhos e fantasias. Essas histórias proporcionam à criança novas possibilidades, como criar mundos imaginários e dar vida a personagens fascinantes. Diante disso, elas serão capazes de criar soluções, resolver conflitos em seu dia a dia, aprender e evoluir, promovendo um desenvolvimento integral e saudável em todas as facetas da existência.

Nesse contexto, ao fornecer às crianças acesso a uma variedade de histórias e narrativas, a literatura infantil estimula a imaginação e oferece um terreno fértil para a expressão criativa. É através dessa interação que a construção do imaginário será possível, despertando sentimentos importantes para o seu desenvolvimento lógico e criativo. O contador de histórias, por sua vez, deverá buscar métodos que possam ajudar nesse processo, para que a construção do imaginário infantil seja natural, fantástica e simbólica. (Dantas, 2019)

Nesse direcionamento, o artigo está pautado no desenvolvimento da imaginação infantil por meio de livros que são instrumentos essenciais para evocar a criatividade e o raciocínio lógico. A literatura infantil não apenas desenvolve o aspecto lúdico da criança, mas também acessa seus pensamentos, imaginação e criatividade. Partindo desse ponto, além de propiciar a criação do imaginário, também poderá despertar o gosto pela leitura, além de auxiliar na formação de seu lado leitor. Essa aprendizagem será uma metodologia que agregará não somente em sua infância, mas em âmbito pessoal e acadêmico, perpassando por todas as fases de sua vida.

Desse modo, de que forma ocorre a construção do imaginário através da literatura infantil? Em busca dessa resposta, utiliza-se a revisão de literatura mediante pesquisas bibliográficas para justificar a importância do desenvolvimento

criativo das crianças. Sucede-se como objetivo geral: Investigar as contribuições da literatura infantil na construção do imaginário do aluno da educação infantil. Já os objetivos específicos são: I) Destacar como a BNCC aborda o desenvolvimento do imaginário, a partir do campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação; II) Discorrer sobre a literatura infantil e o desenvolvimento do imaginário, lógico e criativo dos estudantes e, também, futuros leitores.

2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a imaginação

Os professores da educação infantil, tem como norteador a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) como documento normativo que visa estabelecer um conjunto de instruções para promover o ensino-aprendizagem das crianças ao longo da educação básica no Brasil. Diante disso, a BNCC, para a Educação Infantil, foi organizada por diferentes campos de experiência, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (Brasil, 2017, p. 40-43)

No que tange à “Escuta, fala, pensamento e imaginação” as crianças têm a possibilidade de explorar o imaginário, por meio do desenvolvimento da habilidade de criar uma imagem para representar algo, onde o sujeito pode evocar em sua mente, imagens para representar as situações existentes em seu meio ou não. Entende-se que nessa etapa, a criança está em processo de formação e por isso, ao ler uma história e estimular a imaginação, estará abrindo portas para que a sua criatividade seja evidenciada, perguntas sejam criadas e a busca pela resposta permita a descoberta do mundo a sua volta. Dito isso, verificamos que a BNCC pode ser reiterada pelos apontamentos, previamente estabelecidos pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil que, no seu artigo 4, define a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

A BNCC busca evidenciar eixos que visam estruturar a criança em várias fases de sua vida, focando em seu desenvolvimento e processo para a construção de sua aprendizagem, assegurando a ela seis direitos primordiais em seu crescimento, sendo eles: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Portanto, ao enfatizar diversos meios para adquirir esse conhecimento, através de histórias, contos, entre outras, ela orienta o profissional em sua forma de trabalhar conforme os objetivos específicos para atingir o desenvolvimento.

O campo de experiência abordado relata, de acordo com a idade da criança entre 0 e 5 anos, o modo que as atividades devem ser inseridas para que a criança aprenda. Nota-se que nos objetivos de aprendizagem pautados, a BNCC não foca somente no ouvir, ele define diversos meios que levam a desenvolver a fala, escrita espontânea e o ato de saber se expressar mesmo sendo tão pequeno.

Além de definir os objetivos da BNCC para o desenvolvimento das crianças, é importante compreender como essa abordagem se relaciona com teorias sobre o desenvolvimento infantil. De acordo com Vigotski (2018, p. 37), a imaginação “[...] é um processo extremamente complexo. [...]” e “O que a criança vê e ouve, [...] são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação”. Com isso, o autor aponta que, para chegar no ato de criar e imaginar, a criança parte de

um ponto e, em decorrência de sua complexidade, percorre um caminho extenso para que, de fato, emita a sua fantasia e idealize o seu imaginário, utilizando a dissociação e a associação para tornar esse processo de imaginação possível.

Quando o docente utiliza os objetivos mencionados no documento ao trabalhar com os seus discentes, pode estimular a sua imaginação de diversas formas, utilizando principalmente a literatura infantil. No momento em que esse professor se torna o intermediário da leitura, abre margem para que os seus alunos deem asas à sua imaginação e assim, comece a juntar o necessário para expressar a sua criatividade mediante a sua fala e a escrita. Desta forma, a criança, através das histórias contadas, conseguirá criar uma linha tênue entre imaginação e realidade, possibilitando seu desenvolvimento criativo e ampliando seus conhecimentos.

Para Zorzan (2022), a BNCC não é um documento que contempla a imaginação como uma função psicológica superior, como Vigotski denomina, ela apenas se baseia em uma série de competências essenciais guiadas por fatores econômicos. Não contemplando a fundo essa capacidade mental capaz de orientar o indivíduo de maneira criativa em sua vida cultural, pessoal e social. Sendo assim, o documento em evidência transcorre superficialmente sobre as maneiras que a imaginação pode ser estimulada, além de não aprofundar os seus objetivos em como a construção do imaginário pode ser trabalhada com a criança na escola. Por isso, o professor é totalmente responsável por criar meios que levem a esse aprendizado, utilizando de sua própria imaginação e conhecimento, para edificar maneiras lúdicas de criar essa maturidade imaginária no aluno.

Quando essa construção do imaginário é estimulada, torna-se necessário que um limite seja criado para que não possa prejudicar o indivíduo. A falta de imaginação pode ser ruim para o ser humano por não possibilitar que este crie soluções para problemas simples, mas, o excesso dessa

capacidade mental pode afastar a pessoa da realidade, tornando-a improdutiva e isolando-a em seu próprio mundo. O uso da criatividade é essencial na vida do ser humano, pois essa característica, quando trabalhada de maneira correta e com estímulos adequados, se torna benéfica em seu desenvolvimento.

Desta forma, a BNCC apenas destaca a imaginação como um aspecto fundamental para a formação da criança, mas é muito limitada em como pode ser trabalhada, fazendo com que os professores possam encontrar dificuldades em promovê-la, caso tomem a Base como o único instrumento norteador de suas ações pedagógicas. Por isso, é viável que esse documento disponha de orientações mais claras para que o educador possa trabalhar a construção do imaginário de maneira eficaz em sala de aula, possibilitando o florescer do lado imaginativo de cada um.

3 A literatura infantil como auxiliar na construção do imaginário

Ao longo dos séculos, a literatura vem sendo uma importante ferramenta na construção do saber do ser humano, se tornando uma fonte inesgotável de conhecimento que pode impulsionar o desenvolvimento da criticidade. Nesse sentido, o saber literário pode ser usado para auxiliar no processo de produção e aquisição da aprendizagem, ou como um momento de lazer para o leitor que queira imergir em um mundo fantasioso, entre outras. Sendo assim, Rocha (2023), enfatiza que a literatura é importante para se transportar para um mundo fictício, conectando o real e o imaginário, permitindo que o leitor vivencie aquela obra e interaja com a sua realidade.

Segundo o escritor Ziraldo, durante uma entrevista realizada em 09 de janeiro de 2009, “A gente nasce vocacionado para ler [...] O que a gente precisa fazer é que as pessoas que não nascem vocacionadas para ler, também descubram o infinito prazer que há em ler”. Nesse sentido,

ressalta-se que o primeiro contato da criança com os livros, seja na escola pelo professor, seja em casa pelo responsável legal, deve acontecer de maneira agradável, encantadora e positiva, para que este desperte o desejo de ler no futuro.

Ao utilizar a literatura infantil para trabalhar com crianças de até 5 anos, através de obras clássicas ou contemporâneas, esse processo de aquisição do imaginário poderá ocorrer de forma lúdica, sem se tornar cansativo. Ziraldo (2009) também destaca durante a entrevista que, quando a criança descobre o prazer pela leitura, fugindo do padrão estabelecido de ler apenas para fazer um dever escolar, ela conseguirá evoluir no mundo da leitura e não terá tanta dificuldade ao fazer algo que exija ler, pois este será para ela uma ação prazerosa e que não gerará desconforto.

Conforme Csikszentmihalyi (2020, p. 14) determinou em seu conceito chamado “flow”, o indivíduo, quando se sente imerso em uma atividade, nada mais as voltas retêm a sua atenção, pois a experiência e a apreciação que aquela ação acarretará, será suportada pelo prazer de vivê-la. Assim sendo, quando uma atividade complexa se torna fácil aos olhos de quem a executa, pode ser um desafio, mas, ao invés de causar estresse e irritação, sentimentos que atrapalham o desempenho, ela será vista como um desafio que pode ser dominado, proporcionando satisfação e bem-estar, o que aprimora o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Na opinião de Rocha (2023), a literatura infantil “[...] cada vez mais se apropria de imaginários e adquire graus de composições que concentram várias linguagens, com o auxílio de uma comunicação criativa e simbólica do mundo”. Seguindo essa perspectiva, pode-se afirmar que, através das habilidades desenvolvidas por meio da leitura e/ou escuta, o professor em sala de aula tem a possibilidade de incitar nos estudantes certas percepções de mundos, por meio de uma história ou conto escolhido. Com isso, habilidades sociais, emocionais e cognitivas serão naturalmente estimuladas e fortalecidas nestas

crianças, contribuindo para a criação significativa e simbólica da existência. Coelho (2000) corrobora com essa fala ao afirmar que:

[...] A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. [...] É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação de consciência de mundo das crianças e dos jovens (Coelho, 2000, p. 15).

A construção do imaginário pode ser estimulada de diversas formas, seja através de narrativas faladas, seja por aquelas cantadas, pelas imagens, os jogos, as danças, a relação com a natureza e entre outros. Existe um universo de estímulos que servem para impulsionar o ser humano a fazer essa ponte entre o real e a fantasia. Para Vigotski (2018, p. 21-22), o mecanismo da imaginação pode ser demonstrado a partir de quatro formas que relacionam a imaginação e a realidade, mostrando que o ato de imaginar não é apenas um hábito de quem está desocupado, mas é uma função mental de vital importância para o indivíduo.

Dessa forma, a imaginação sempre constrói com materiais hauridos da realidade. É verdade que, como vimos pelo trecho transcrito, a imaginação pode criar, cada vez mais, novos níveis de composições, combinando, de início, os elementos primários da realidade (gato, corrente, carvalho) e, posteriormente, as imagens de cunho fantástico (sereia, silvano) etc., porém, os elementos primários dos quais se cria uma representação fantástica distante da realidade

serão sempre impressões da realidade (Vigotski, 2018, p. 23-24).

Partindo dessa afirmação, quando a literatura infantil é trabalhada com o aluno em sala de aula, ela não ampliará somente o seu conhecimento pelo mundo que o cerca, mas, também, abrirá um novo caminho para que as suas capacidades mentais sejam evidenciadas. Em suas explicações, Vigotski (2018) ainda enfatiza que as crianças, em sua primeira infância, são propensas a desenhar, visto que é a forma utilizada para se expressar sem necessitar de um estímulo, ou que necessitam apenas de um pequeno empurrão para liberarem seu lado artístico e criativo.

Nesse sentido, o ato de desenhar pode ser entendido como uma habilidade natural que toda criança vai exprimir em algum período da infância, podendo persistir ou sumir durante o seu amadurecimento, sendo esse um dos primeiros esboços de sua imaginação. Portanto, o estímulo certo e a apresentação satisfatória da literatura infantil nesta transição de maturidade, poderá abrir margens para a formação de futuros leitores. Ou seja, ao se apropriar da habilidade de ler, o indivíduo poderá passar de ouvinte para leitor e, quem sabe, futuramente, evoluir para um escritor.

Uma vez, eu li uma história que nunca esqueci. [...] Quem inventou essa história exagerou, porque o Sol está a milhões e milhões de quilômetros da Terra. Nem um foguete consegue chegar até lá. Quanto mais um homem com asas artificiais. Depois de ler, fiquei com vontade de voar também. Como Ícaro! [...] de tanto pensar na história de Ícaro, eu decidi fazer um par de asas. Bem fortes. Em vez de cera, ia usar uma cola boa! Resolvi fazer as asas em segredo, sem ninguém saber. Foi aí que eu fiquei amigo do Joel (Carrasco, 2018, p. 10).

Cada história é única, com um conteúdo específico e seu próprio jeito de passar a mensagem que deseja ao leitor, impactando da forma que for internalizada. Por exemplo, o conto de fadas "Os três porquinhos" de Joseph Jacobs e a fábula "A cigarra e a formiga" de Esopo oferecem diversas possibilidades e ensinamentos, além de serem ferramentas valiosas para o público infantil. Quando o docente trabalha esses temas com os alunos, eles aprendem sobre responsabilidade, planejamento, solidariedade, empatia, equilíbrio entre trabalho e lazer, e principalmente, trabalho em equipe (Bettelheim, 2002, p. 43-46).

Outro exemplo é o conto "Cinderela" de Charles Perrault, que ensina sobre a perseverança e a importância da paciência, e "João e Maria" dos irmãos Grimm, que aborda a inteligência e a coragem para superar adversidades. Essas lições são valiosas para o desenvolvimento moral e social das crianças.

A criança, que através da estória foi convidada a identificar-se com um de seus protagonistas, não só recebe esperança, mas também lhe é dito que através do desenvolvimento de sua inteligência ela pode sair-se vitoriosa mesmo sobre um oponente muito mais forte (Bettelheim, 2002, p.45).

Para complementar a importância atribuída à literatura infantil como uma ferramenta vital na construção do imaginário das crianças, é fundamental compreender os diversos benefícios que a leitura pode oferecer. Diversos estudos demonstram que o contato regular com os livros desde a primeira infância está associado a uma gama de vantagens, incluindo a aquisição de habilidades linguísticas, cognitivas, emocionais e sociais. Bettelheim (2002, p.24) também ressalta que os contos de fadas são terapêuticos, pois, através da leitura,

o leitor pode encontrar a resolução de conflitos internos e esse conteúdo pode ser importante para entender seus sentimentos, medos e ansiedades.

Para Brenman (2018, p. 93), “O contato com a literatura não é um dever, é um direito!” e, após esse contato, “Alguns vão se tornar leitores, outros não, porém, saberão que nos livros há mais do que papel e marcas escritas.” O autor conclui afirmando que a “[...] literatura concebida como esse leque amplo de criação humana é uma necessidade universal[...]”. Em suma, pode-se dizer que o professor, ao se apropriar da literatura infantil como estímulo para evocar a construção do imaginário, se tornará o mediador para ocorrer a aquisição dessa estrutura significativa e simbólica, como foi citado outrora. Não sem motivos, a criação de uma realidade fictícia pelos estudantes também favorece a busca por resoluções de problemas, haja vista que na maioria dos casos a ideia é assegurar que a imaginação não tenha os mesmos “erros” do mundo que os cerca.

Diante dessas evidências, fica claro que o uso da literatura infantil abre margens para um mundo de criações imaginárias e resoluções no mundo real, mas, para além disso, ela apresenta ao ser humano um caminho fantasioso que pode ser visto como um escape confortável de sua realidade, ou como um recurso de ajuda para alcançar um objetivo proposto em qualquer área de sua vida, seja pessoal, profissional ou acadêmica. Por isso, devido à sua importância, essa prática não pode se restringir apenas ao espaço escolar, ela deve ser incentivada também pelos pais e adultos que cercam a criança em seu dia-a-dia.

Considerações Finais

Em síntese, este trabalho buscou refletir sobre a relevância da literatura infantil como um instrumento para a construção do imaginário das crianças, definindo essa ferramenta como essencial para o aprendizado dos alunos em

idade pré-escolar. A metodologia utilizada se baseou na revisão de literatura e na sua análise crítica, investigando a contribuição da literatura infantil na formação do imaginário dos alunos da educação infantil.

Com o intuito de assimilar as contribuições da literatura infantil na construção do imaginário do aluno da educação infantil, definiu-se dois objetivos específicos. Sendo o primeiro, destacar como a BNCC aborda o desenvolvimento do imaginário, a partir do campo de experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação. Pode-se observar que a BNCC reconhece a importância da imaginação, porém a sua abordagem sobre esse tema é muito superficial, deixando para os professores a responsabilidade de se reinventar e usar sua própria criatividade para estimular a de seus alunos. Em seguida, foi percorrido sobre a literatura infantil e o desenvolvimento do imaginário lógico e criativo dos estudantes e, também, futuros leitores. Essa análise de cunho mais aprofundado permitiu concluir que o uso da literatura infantil não alimenta somente a imaginação das crianças, mas também ajuda a compreender o mundo, enfrentar conflitos e desenvolver uma visão crítica da realidade.

Por fim, verificou-se que a imaginação é complexa e fundamental para o desenvolvimento infantil, conforme ressaltado pelos diversos teóricos citados. Com isso, a hipótese de que a literatura infantil desempenha um papel crucial na construção do imaginário das crianças, foi confirmada de maneira robusta. Ficou evidente que a literatura voltada para esse público não apenas estimula a imaginação, mas também oferece um terreno fértil para a expressão criativa. Ao proporcionar narrativas envolventes e personagens cativantes, através da contação de história, a literatura infantil oferece o material necessário para que as crianças desenvolvam habilidades internas. Isso inclui a capacidade de lidar com conflitos interiores, exercitar o controle de pensamentos e praticar a resolução de problemas em sua realidade cotidiana.

Além disso, a literatura infantil também desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades externas. À medida que dominam a leitura, a escrita e a comunicação, as crianças se beneficiam não apenas no contexto educacional, mas também em sua interação com o mundo ao seu redor. Ao se tornarem leitores proficientes, elas expandem os seus horizontes, adquirem conhecimento e desenvolvem uma voz própria.

Sendo assim, é possível concluir que a literatura infantil é uma poderosa aliada na formação das crianças, proporcionando não apenas entretenimento, mas também aprendizado, crescimento e enriquecimento pessoal. Dessa maneira, investir na promoção da leitura desde a infância é investir no futuro das gerações vindouras, capacitando as crianças a se tornarem indivíduos críticos, criativos e conscientes.

Referências

BASSO, C. M. A literatura infantil nos primeiros anos escolares e a pedagogia de projetos. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2018. DOI: 10.5902/1516849231506. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31506>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BETTELHEIM, B.; CAETANO, A. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>> Acesso em: 11 mar. 2024.

BRENMAN, I. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. 3. ed. - Belo Horizonte: Aletria, 2018.

CARRASCO, W. **Asas do Joel**. Ilustrações J. Velázquez. - 1. ed. - São Paulo: Avalia Educacional, 2018.

CARVALHO, B. V. **A literatura infantil – Visão Histórica e Crítica**. 6. ed. São Paulo: Global, 1989.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CRESCER. **Ziraldo e a literatura infantil**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VCRKrxxHYtg>>. Acesso em: 24 mar 2024.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow**: A psicologia do alto desempenho e da felicidade. Tradução C. de A. Leite. - 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

DANTAS, E. L. A. . A contação de história na Educação Infantil e a formação de leitores. **Revista Caparaó**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. e12, 2019. Disponível em: <https://www.revistacaparao.org/caparao/article/view/12>. Acesso em: 11 nov. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo; Autores Associados; Cortez, 1989.

LAILOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

LOCKE, J. **Os Pensadores**: Locke - Ensaio Acerca Do Entendimento Humano. Tradução A. Aiex. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NIKOLAJEVA, M. et al. Muito mais que diversão - contribuições de Maria Nikolajeva sobre literatura infanto-juvenil. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 18, n. 29, 8 jul. 2019. DOI: 10.12957/palimpsesto.2019.43789. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/43789>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PAIVA, S. C. F.; OLIVEIRA, A. A. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**, v. 4, n. 7, 2010. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/175>. Acesso em: 22 ago. 2023.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução L. Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERUZZO, A. A importância da literatura infantil na formação de leitores. **Cadernos do CNLF**, v. 15, n. 5, p. 95-104, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tex_completos/a_importancia_da_literatura_infantil_na_ADREANA.pdf Acesso em: 02 set. 2023.

REIS, G. M. P. dos. Era uma vez a fantasia: o papel da literatura infantil na construção do imaginário e na formação da criança. 2020. 40 f. **Trabalho de conclusão de curso** (Licenciatura e Bacharelado em Letras Português) – Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/28187> Acesso em: 11 set. 2023.

ROCHA, D. do R. M. Ser criança no horizonte humanizador da literatura infantil. **REVISTA ELETRÔNICA HUMANA RES**, v. 5, no. 7, p. 132–156, 27 Mar. 2023. revistahumanares.uespi.br/index.php/HumanaRes/article/view/161. Acesso em: 14 Abr. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução de Z. Prestes e E. Tunes. 1. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WUNENBURGER, J.-J. **O imaginário**. Tradução de Maria Stela Gonçalves. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ZORZAN, A. P. A imaginação na BNCC para crianças pequenas: análise crítica na perspectiva da teoria histórico-cultural. 2022. 119 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu - PR, 2022. Disponível em:

<<https://tede.unioeste.br/handle/tede/6387>>. Acesso em:
23 set. 2023.

EXPERIÊNCIAS EXPLORATÓRIAS QUE FORJARAM NO MUNDO O TERRITÓRIO DA ESCRITA LIBERTÁRIA DO ESTUDO IMANENTE À VIDA

Ciro Bezerra
Denis Avelino

Breve memória do método do estudo imanente

A elaboração do método do estudo imanente decorreu do problema com o qual o Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho Pedagógico se deparou na execução do Programa de Ações Interdisciplinares (PAINTER/UFAL): o fato de os universitários terem muitas dificuldades em interpretar e compreender trabalhos acadêmicos (artigos, livros, dissertações e teses). O que despertou a curiosidade epistemológica de conhecer os métodos por eles utilizados. E se o faziam de forma regular e sistemática.

Com o objetivo de descobrir as causas dessas dificuldades, desenhamos um conjunto de atividades de estudo, distribuídas em quatro momentos: *diálogo crítico-criativo*, *mapas da geografia textual*, *diário autoetnográfico* e *interpretação compreensiva*. Batizamos essas atividades de método de estudo imanente ou, simplesmente, estudo imanente. Uma vez sistematizada no livro *Professores Desacorrentados nas Cé(lu)las de Aula*, passamos a utilizá-la nos nossos projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), de 2013 a 2015, quando testamos, avaliamos e validamos seus efeitos e ajustamos a sua viabilidade. Como os resultados foram promissores, passamos a difundi-lo na graduação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no Ensino Médio de das escolas participantes do Programa Alagoano de Ensino Integral e algumas escolas do ensino municipal.

A pedra fundamental foi a experiência na disciplina Sociologia da Educação, envolvendo 3 turmas (manhã, tarde e noite), durante os anos de 2016 e 2017. Os resultados desta experiência foram animadores. Alguns docentes passaram a me procurar para conhecerem melhor essa metodologia.

Com o uso regular do método de estudo imanente os universitários melhoraram o desempenho, mudaram a mentalidade e as disposições psicológicas e subjetivas em relação ao estudo, elevaram a qualidade da escrita, a compreensão e interpretação das referências bibliográficas. E, o mais importante: não apenas na disciplina Sociologia da Educação, mas em diversas outras disciplinas do mesmo período e dos períodos subsequentes. Com esses resultados nos animamos não apenas em aprimorar as atividades do estudo imanente, como expandi-lo à Educação Básica, através de diversos projetos de extensão.

A testagem no Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, ocorreu graças à seleção do Projeto Formação de Si pelo Programa Círculos Comunitário de Atividades Extensionistas – ProCCAExt/UFAL. Através dele, intervimos no Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI/AL). O público-alvo do projeto Formação de Si mobilizou alunos (78); pais ou responsáveis (78); professores de Geografia (4), Filosofia (4), Sociologia (4) e História (4); coordenadores pedagógicos (3) e os Docentes Orientadores de Turma (12), em um total de 183 pessoas. As ações extencionistas ocorreram entre 2014 e 2016. Paralelamente, fomos convidados para compartilhar o método com os professores de diversas redes de Ensino Fundamental: Canapi, Coqueiro Seco, Marechal Deodoro, Cajueiro, Porto de Pedras. No ano de 2016, fomos convidados pelas Pró-reitorias de Extensão, Estudantil, Graduação e Pesquisa, da UFAL, para socializar o MEI em diversos polos, objetivando elevar as notas dos universitários no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Vários cursos de graduação (12) apresentavam

riscos de descredenciamento, dado a baixa média no ENADE. O resultado da socialização do método não apenas elevou o desempenho dos universitários no ENADE, como contribuiu para posicionar a UFAL tanto no ranking das melhores universidades do mundo - *Ranking da Times Higher Education, publicado na revista Times Higher Education*¹, quanto entre as mais bem avaliadas da América Latina, segundo a *QS World University Rankings*². Nos anos de 2017 e 2018 a UFAL² elevou significativamente a qualidade do ensino nos cursos de graduação e foi a que mais reduziu evasão, em -12,3%, conforme o MEC. A informação foi confirmada junto ao pleno da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior (Andifes), nos dias 15 e 16 de outubro de 2018. Estas conquistas nos premiaram com três Atestados de Competência Técnica: pela Pró-reitoria de Graduação, pela Pró-reitoria de Extensão e outro da Pró-reitoria de Pesquisa.

No ano de 2014 fomos procurados por diversos estudantes, de diferentes cursos de graduação (Química, Biologia, Matemática, Pedagogia, Ciências Sociais, Geografia, História, entre outras), com o desejo de aprender o método. O objetivo eram dois: elaborar projetos e estudar para ingressar em Programas de Pós-graduação. Montamos uma turma com 15 pessoas e apenas dois não conseguiram ser aprovados.

¹ A Times Higher Education (THE) é uma revista inglesa que publica notícias e artigos sobre a Educação Superior. E desde há 15 anos realiza o Ranking Mundial das Universidades (World University Rankings). Fonte: <https://www.tnh1.com.br/noticia/nid/ufal-entra-em-ranking-das-melhores-universidades-do-mundo-veja-lista/> - (2019). ² Universidade Federal de Alagoas está entre as mais bem avaliadas da América Latina, segundo a QS World University Rankings - A organização inglesa QS World University Rankings divulgou, na última semana, o 2020 QS World University Rankings: Latin America. De acordo com a publicação, a Universidade Federal de Alagoas ocupa a 140ª posição entre as 400 principais instituições de ensino superior da América Latina.

² Fonte: <https://ufal.br/ufal/noticias/2019/1ascom>. O Poder 360. SESu/MEC. 2019.

Mantemos esse mesmo formato nos dois anos subsequentes: 2015 e 2016. E, para nossa surpresa, todos os estudantes foram aprovados. Com esses resultados passamos a acreditar que o método funciona.

Outro fato marcante é que o método já está sendo utilizado – como instrumento de pesquisa, na elaboração de teses de doutorado. A primeira delas foi defendida em 2022, no Programa de Pós-graduação em Ensino de Biologia, da Universidade de São Paulo, em Ribeirão Preto, defendida por Rafael Matias de Moura, ocorrida no(a) Interunidades em Ensino de Ciências, intitulada: *Entre a formatação docente e a formação de si: percepções de egressos sobre a licenciatura em ciências biológicas em uma universidade do nordeste brasileiro*. A segunda, intitulada *O campesinato na questão regional do Brasil*, será qualificada em setembro, pela doutoranda Raqueline da Silva Santos, no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina. Em ambas as pesquisas o método contribui com os estudos bibliográficos.

Entre agosto de 2021 a junho de 2022, coordenei e ministrei, juntamente com as professoras doutoras Elione Diógenes e Sandra Regina Paz, o Projeto de Extensão Escrita de Textos Científicos: publicação e difusão do conhecimento científico, pela Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Alagoas, para 70 estudantes de diversas universidades do Brasil e de diferentes campos de conhecimento. A ênfase do curso foi a socialização do MEI para elaboração de artigos para publicação.

Apesar de todos esses feitos, ainda não tivemos oportunidade de produzir uma pesquisa empírica sobre os efeitos da interdisciplinaridade dos estudos imanentes na formação de múltiplos cursos da Graduação e da Pós-graduação. E também na Educação Básica. Por este motivo elaboramos esse curto Plano de Trabalho, para desenvolver em Instituição de Ensino Superior interessada em elevar a

excelência acadêmica de seus Cursos de Graduação e Pós-graduação.

O Plano de Trabalho é orientado pela concepção interdisciplinar de pesquisa. Desenvolve suas ações de forma integrada e interdisciplinar, em parceria com 10 cursos de Graduação e Pós-graduação, objetivando alcançar resultados de interesse científico e social. Por exemplo: aprimora o trabalho pedagógico universitário, na Graduação e Pós-graduação; incorporar estudantes com Bolsa Permanência, com Bolsa PIBIC e graduandos sem bolsa, e, por último, aprimora a capacidade da escrita e da leitura acadêmicas. Conquistas de interesse de qualquer Instituições de Ensino Médio e Superior.

Espaço vivo, geografia do estudo e dinâmica territorial das experiências

As *artes de viver* ³, tais como as vemos desenvolver-se na Antiguidade grega e romana [...], tratam essencialmente *do ser que somos*. Dizem respeito às *coisas que podemos fazer*, mas essencialmente e, sobretudo, na medida em que, através das coisas que podemos fazer, das *coisas que devemos fazer, dos gestos que devemos realizar, podemos transformar o que somos*. Ao passo que, assim me parece, do fim da Idade Média aos séculos XVII-XVIII a evolução das artes de viver [leva-as] cada vez mais a definirem *o que é preciso fazer*, a gravitarem cada vez mais em torno

³ E na teoria e no método do estudo e da escrita imanentes à vida, estudo e escrita são concebidos como artes de viver. O que significa que por meio das atividades, dos momentos ou dos exercícios espirituais do estudo e da escrita imanente à vida “*podemos transformar o que somos*”, *transformar as nossas personalidades e as nossas personalidades*, em outro ser, em tudo, e sobretudo, diferente de nós, diferente de como existimos e nos fazemos, pelas atividades que nos ocupamos, nos espaços vivos em que concretamos vivemos e no presente e no agora.

do que poderíamos chamar, genericamente, esquematicamente, de *aprendizagem profissional*. A passagem da arte de viver para a formação profissional é evidentemente uma das grandes evoluções que podemos constatar [no capitalismoocristão] e um dos fatores que levaram ao desaparecimento da arte de viver como *gênero autônomo de reflexão e análise*. (Foucault, 2016, p. 30).

Foi na primeira experiência de grande fôlego, no estudo das referências bibliográficas da disciplina de Sociologia da Educação, com carga horária de 80 horas/semanais, de forma contínua e com média duração, que nasceu o Laboratório do Estudo e da Escrita Imanente à Vida e Pesquisa Interdisciplinar (LEIV/PI). Esta experiência iniciou em 2014 e persiste até hoje. Agora, nas experiências onde formamos os(as) Formadores(as) do Método do Estudo e da Escrita Imanente à Vida. No Laboratório foi construído informações e dados relevantes, pelas turmas de licenciandos(as), com aproximadamente 50 estudantes e compreendendo todos os turnos: manhã, tarde e noite. Nesta experiência, que envolveu aproximadamente 1200 licenciandos(as), convidamos 5% para ingressarem no Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana. Dentre esses escolhemos 6: 2 do turno da manhã, 1 do turno da tarde e 3 do turno da noite, com o objetivo de orienta-los no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou Monografia. O que ocorreu na sequência de diversos estudos bibliográficos que realizamos com o método do estudo imanente, em escala pessoal e em escala coletiva. Esses exercícios ocorreram no Grupo entre 2017 e 2019. Em seguida a esses exercícios iniciamos a primeira orientação de TCC, da licencianda Luz Emiliano, a partir de 2018. A primeira defesa do TCC, de Luz Emiliano, ocorreu em 2020. Em 2022 começamos a orientação simultânea de Zaina Paula, Fernanda Cardoso e de Mayris Lima. A segunda defesa,

de Zaine Paula, ocorreu em 2023, e a terceira e quarta, de Fernanda Cardoso e Mayris Lima, ocorreu em 2024. Neste artigo exploraremos apenas as experiências do TCC defendidos por Zaine Paula (2023), por Fernanda Cardoso (2024) e por Mayris Lima (2024).

A estratégia pedagógica da docência libertária vivenciada nos TCC procurava deslocar os licenciandos(as) da zona de conforto da cultura bancária para outra dinâmica pedagógica: a dinâmica da docência libertária do método do estudo imanente. Nesta as licenciandas(os) viveram todos os efeitos metabólicos e metamorfósicos, provocados e incrementados pelo método do estudo e da escrita imanente à vida dos(as) licenciandos(as).

O método comprometeu e responsabilizou as licenciandas com a formação de si. Ele se esforçou em fazer com que elas assumissem, a seguinte diretriz: no fundo, cada licenciando(a) tem que realizar sua própria luta hercúlea, com o seu próprio corpo e a sua própria alma, para transformar o estudo e a escrita em modo de vida. Paratanto, é necessário destravar as potências pulsantes, latentes e libertária, que vivem dentro do corpo, em silêncio ou foram silenciadas. Era preciso que elas despertassem as disposições psicológicas, psíquicas e subjetivas, que alicerçam e pavimentam os estímulos desejantes e volitivos dos atos regulares e sistemáticos do estudo e da escrita imanentes à vida; estímulos que fizeram as licenciandas conquistarem a autonomia, a igualdade e a maioridade intelectual, objetivando superar a tutela autoinfligida. Conquistas necessárias, que tendem mitigar, romper e superar o absenteísmo e a procrastinação ao estudo e a escrita regular e sistemática.

Enfim, de uma maneira geral, são os(as) próprios(as) licenciandos(as), os(as) únicos(as) responsáveis pela formação de si, em si, por si e para si, pois a escrita libertária do método do estudo imanente às suas vidas são atividades humanas sensíveis que não se transferem, não se transmitem e não se

ensinam: ou os(as) licenciandos(as) fazem essas atividades de si, em si, por si e para si, mediados pelo corpo, pelas linguagens dos mundos do universo humano e pelas potências libertárias da interioridade humana, ou não as fazem, ainda que reconheçam e tenham plena consciência das consequências práticas e dos efeitos sociais, culturais, políticos, estéticos, éticos e econômicos, do estudo e da escrita, em suas vidas. Os exercícios espirituais do estudo e da escrita imanente à vida dos atores pedagógicos, se exercem e se vivem na prática, nas atividades, nos momentos ou nos exercícios espirituais do método do estudo e da escrita. Não existe “*eutória*” de uma pessoa isolada e segregada numa Biblioteca. Existe *autoria*, relacionada a *autonomia*, isto é, licenciandos(as) vivendo estudando e escrevendo com os(as) outros(as), nos e sobre os mundos do universo humano, mediados por trabalhos concretos e linguagens humanas!

Portanto, a estratégia pedagógica da docência libertária, experienciada na orientação dos TCC, era intervir e interditar, de forma cirúrgica e radical, o modo de ser bancário da cultura bancária, enraizada, encarnada e interiorizada nos corpos dos(as) licenciandos(as) “bancarizados”. O modo de ser que impõe aos licenciandos(as) a indiferença e banalização do estudo e da escrita imanente à vida. A cultura e/ou *éthos* bancário, que tornam o estudo e a escrita imanente à vida, dos(as) licenciandos(as), atividades secundárias, efêmeras, arbitrárias, pontuais e assistemáticas. E esses seis licenciandos(as), universitários, que defenderam seus TCC, foram os protagonistas desta intervenção, recriação e reinvenção de si. Destas seis apenas duas desistiram desse desafio.

O conjunto das atividades do estudo imanente, tanto na docência e quanto no TCC, objetivavam promover o exercício da autoria, pela escrita regular e sistemática; e analisar, a partir das atividades do estudo imanente, realizadas pelas próprias licenciandas, durante dois anos, de 2022 a 2024, a

conquista da autonomia intelectual e a conquista da autoria. Enfim, a conquista de poder falar e escrever a sua própria palavra, sobre os estudos que realizaram em seus TCC.

Justificativa

No estudo exploratório que realizamos na disciplina de Sociologia da Educação e na orientação de seis TCC, já esboçado brevemente no tópico “espaço vivo, geografia do estudo, dinâmica territorial das experiências”, constatamos que a grande maioria dos(as) licenciandos(as), do Curso de Pedagogia, sabiam ler mas não sabiam escrever, com a necessária competência, qualidade e exigências acadêmicas, por meio dos instrumentos básicos de toda e qualquer escrita sistemática: com a ponta do lápis ou da caneta, no espaço físico da folha em branco do papel pautado, do caderno de estudo. Fato que tem uma causa precisa: a *docência bancária*, geohistoricamente hegemônica, no Ensino Básico. Consequência prática dessa hegemonia: os(as) estudantes do Ensino Médio que ingressam nos Cursos de Licenciaturas oferecidos pelas Universidades não sabem escrever suas interpretações e compreensões do que estudaram, porque quase nunca se exercitam regularmente na escrituração dos estudos dos livros didáticos que realizam no Ensino Médio. Se não exercitam regularmente tal escrituração não têm a menor possibilidade de conquistarem a consciência da relevância que tem a escrituração do que estudam, para forjar a inteligência humana e a criatividade intelectual. Mas se não escrevem regularmente seus estudos, também não documentam, não testemunham e não arquivam suas compreensões e interpretações dos conteúdos dos livros didáticos, adotados pelas disciplinas curriculares no Ensino Médio.

Ora, sabemos que o exercício espiritual da escrita imanente à vida é o pressuposto elementar para produzir sinapse cerebral e forjar a memorização e a mentalização dos conteúdos e da assimilação das linguagens e dos vocabulários,

partilhados por inúmeros escritores(as)/autores(as) de livros didáticos e trabalhos acadêmicos, adotados nas diversas disciplinas, obrigatórias e optativas, dos Cursos de Licenciaturas. Sem o exercício regular da escrita sistemática a vida inteligente dos(as) licenciandos(as) é travada e obliterada. Nestas circunstâncias, fazia-se necessário elaborar, com os(as) licenciandos(as) de Pedagogia, um método de estudo que priorizasse, ontologicamente, a escrita libertária, mas imanente às suas vidas; mas que fosse um método interdisciplinar, multifacetado e transversal. Isto é, que atravessasse o currículo inteiro do Curso de Pedagogia e pudesse ser usado para estudar as referências bibliográficas de todas as disciplinas do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Estas foram as principais razões e motivações que nos levaram a realizar esta experiência no ensino: na socialização dos conteúdos da disciplina Sociologia da Educação; e na pesquisa: na orientação dos seis TCC. Experiências que comprometeram os(as) licenciandos(as) de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas, com a perspectiva da docência libertária do estudo imanente, construída coletiva. Deste trabalho resultou uma das máximas dessas experiências: *estudar com os estudantes como estudante*.

A alta e densa frequência do exercício espiritual da escrita sistemática, persiste sendo, no século XXI, extremamente necessária à formação dos(as) licenciandos(as), os futuros docentes da educação básica. Etapa da educação brasileira que vive a triste realidade do fracasso: evasão, desistência e abandono. Mas este fracasso é consequência do absenteísmo e da procrastinação do estudo e da escrita imanente à vida, tanto dos formadores(as) quanto dos licenciandos(as). O absenteísmo e procrastinação ao estudo e a escrita regular e sistemática provocam uma cultura autofágica, autodestrutiva, que anula as iniciativas da formação de si dos atores pedagógicos. Nesta cultura autofágica, que é a cultura bancária, são os próprios atores que se negam e renunciam o

direito e a liberdade à formação de si. Logo, a superação daquele problema depende da superação deste. Ou melhor: esta superação deve ser simultânea. Daí a docência libertária, que se materializa nos quatro momentos do estudo e da escrita imanente à vida, ser tão “necessária” à formação de si dos(as) licenciandos(as), os futuros professores da educação básica.

A consequência prática de não saber escrever é óbvia e evidente, ela compromete a capacidade reflexiva, crítica e criativa dos(as) licenciandos(as). Dificulta a compreensão e a interpretação dos conteúdos curriculares. O analfabetismo acadêmico tornou óbvio que não saber escrever decorre de não saber estudar. De fato, as experiências revelaram que a quase totalidade dos(as) licenciandos(as) não tinham a menor ideia do conceito da categoria estudo. Não conseguiam expressar uma reflexão clara, precisa e coerente sobre o estudo e a escrita. Enfim, nós e os(as) licenciandos(as), ignorávamos, completamente, que estudo e escrita são *artes de viver, atividades humanas sensíveis, técnicas de si, áskesis; que as atividades do estudo e da escrita regular imanente à vida podem ser concebidas*, ainda que esquematicamente, como *processos pedagógicos de subjetivação*. Já no final das experiências, se tornou evidente para nós, que não é possível construir o conceito da categoria estudo sem construir, simultaneamente, o conceito da categoria escrita. Porque estas categorias estão ontologicamente implicadas e fundidas na formação de si, referenciada na formação humana. A formação de si se espalha nas geografias do estudo, que acontecem em escala pessoal, nas *Bibliotecas Libertárias* – a morada dos(as) estudiosos(as), dos(as) escritores(as) –, e em escala coletiva, nas reflexões sobre os estudos pessoais compartilhados com os colegas de turma. As *Bibliotecas Libertárias* são, por excelência, os territórios do estudo e da escrita imanente à vida dos atores pedagógicos.

Estas causas, razões e motivações abriram oportunidades promissoras para os membros do GEPSTUFAL estudarem a formação de si, como jovens

pesquisadores, e a formação dos outros jovens pesquisadores, como eles, nos Cursos de Licenciaturas das Universidades Públicas e, inclusive, no Ensino Médio e nos Programas de Pós-graduação. Oportunidades para verificar como o método concreto, do estudo e da escrita imanente à vida, combate, mitiga e supera o analfabetismo acadêmico e escolar.

Estas possibilidades nos parecem ser uma boa justificativa do porquê estudar o estudo e a escrita dos(as) licenciados(as), na disciplina de Sociologia da Educação (ensino) e na orientação da elaboração dos TCC (pesquisa) das 6 licenciandas. Trata-se de estudar o exercício espiritual, regular e sistemático, da escrita e do estudo imanentes à vida das licenciandas, nas quatro atividades do estudo imanente à vida: no *diálogo crítico-criativo*; no *mapa da geografia textual*; na *interpretação compreensiva* e no *diário autoetnográfico, autocrítico, autoanalítico*; e na escrita imanente à vida: na *escrita de si*, na *escrita em si*, na *escrita por si* e na *escrita para si*. Estudos que contribuem para equacionar a seguinte questão: *como contribuir com a formação de si dos jovens estudantes de Licenciatura em Pedagogia, que destinam suas vidas a intervir politicamente no Ensino Básico, para os estudantes desse Ensino se comprometerem com a formação de si e, com esta, conquistarem, simultaneamente, a autonomia, a igualdade, a maioria intelectual e superarem a tutela autoinfligida, dissipando o absentismo e a procrastinação do estudo regular e sistemático que os atormentam a todos e todas?*

Tendo esse desafio como horizonte, compartilhamos a escrita libertária do método do estudo imanente à vida dos(as) licenciados(as) até 2017. Essa experiência continua sendo realizada pela professora Sandra Regina Paz, que tem compartilhado o método nas disciplinas dos Cursos de Licenciaturas em que leciona. Também continua no estudo bibliográfico com o estudo imanente pelos mestrandos Denis Avelino (Licenciado em Geografia) e Zaine Paula (Licenciada em Pedagogia).

Sem praticar o exercício espiritual da escrita libertária

do estudo imanente, os licenciandos(as) se auto eximem de provocar, desencadear e fazer nascer, dentro de si, dos seus corpos, a vida inteligente. O ato de escrever é um ato *sui generis*, ambivalente e multifacetado, que incide e atua no mundo externo do corpo e intervém, ao mesmo tempo, no espaço vivo do corpo, no mundo interno e flexível do corpo: na alma, na mente, na memória e na psique.

O ato de escrever é fluxo, é flexível, é metabolicamente mutante e responsável pela fluência das sensações, emoções, afetos, imaginações, intuições, entre outros fatos psíquicos e psicológicos. O estudo e a escrita imanentes à vida, atualizam essas potências latentes da interioridade humana. Nesta atualização muitas destas forças viram lembranças, enquanto outras se tornam mais presentes e mais permanentes. O ato de escrever, não guarda, em si, de forma alguma, fixidez e petrificação. Aliás, tudo que é sólido nos espaços vivos dos corpos dos atores pedagógicos (professores/estudantes e docentes/discentes) é questionado. Por exemplo: as ideias, as ideologias, as convicções culturais, religiosas e as convenções sociais são redescobertas, são reabertas, são criticadas e questionadas pelos(as) licenciandos(as), que realizam estudo bibliográfico com o método do estudo imanente; e escrituram, documentam, testemunham e arquivam esses estudos no momento diálogo crítico-criativo. Portanto, esses questionamentos tem o poder de reabrir, refazer, recriar as verdades e recompor, decompor e, de novo, compor a geografia textual dos trabalhos acadêmicos e livros didáticos, de forma autoral. Vale dizer, composição autoral de uma nova geografia textual e de um novo trabalho acadêmico, escriturado, documentado, testemunhado e arquivado no momento interpretação compreensiva; trabalho acadêmico dotado de *introdução, desenvolvimento e considerações finais*. Esse processo pedagógico ocorre molecularmente, no ato da escrita de si sobre os trabalhos acadêmicos e livros didáticos; da escrita em si nos espaços vivos do corpo dos atores pedagógicos:

mente, memória, alma, psique; espaços vivos dos licenciandos(as) que praticam o exercício espiritual da escrita imanente, de forma regular e sistemático; da escrita por si de quem realmente opera o exercício espiritual da escrita e essas três faces da escrita imanente estão comprometidas com a formação de si mesmo(a), portanto, com a formação para si. Eis o horizonte ou devir da escrita libertária do estudo imanente à vida, dos licenciandos(as). É esta dinâmica que transfigura os(as) licenciandos(as) em estudiosos(as) vorazes e em exímios(as) escritores(as).

Objetivos

Os objetivos dessas experiências pretenderam:

[1] Superar os efeitos do fracasso geohistórico do Sistema Nacional do Ensino Bancário e Liberal: o analfabetismo escolar e acadêmico, o fracasso, a tutela autoinfligida, o absenteísmo e a procrastinação ao estudo e a escrita regulares e sistemáticos;

[2] Conquistar a autonomia, a igualdade e a maioria intelectual, por meio de estudos bibliográficos com o método do estudo imanente;

[3] Intervir, fortalecer e territorializar o método do estudo imanente, objetivando comprometer e responsabilizar os(as) licenciandos(as) com a formação de si;

[4] Recompôr e recriar a geografia textual de trabalhos acadêmicos e livros didáticos e escriturar, documentar, testemunhar e arquivar esse trabalho no momento diálogo crítico-criativo, em caderno de estudo;

[5] Decompor o mapa da geografia textual, nas diversas cartografias literárias (cartografia das unidades significativas; das unidades epistemológicas; das questões norteadoras; das palavras desconhecidas; dos mnemônicos e das equações literárias) e escriturar, documentar, testemunhar e arquivar esse trabalho no momento mapa da geografia

textual, em caderno de estudo;

[6] Exercitar-se na composição autoral de geografia textual, organizando-a em introdução, desenvolvimento e considerações finais e escriturar esse trabalho no momento interpretação compreensiva, em caderno de estudo;

[7] Escriturar os efeitos mentais, afetivos, emocionais e memoriais, provocados pelos três primeiros momentos do estudo imanente no momento diário autoetnográfico; faz-se três diários, correspondente aos três primeiros momentos do estudo imanente, e os escrituramos no diário autoetnográfico, autocrítico, autoanalítico, em caderno de estudo;

[8] Criar as condições teóricas e metodológicas necessárias para que os(as) licenciandos(as) se reconheçam e se identifiquem como estudiosos(as) vorazes e exímios(as) escritores(as), por meio dos exercícios espirituais que realizam no estudo bibliográfico com o método do estudo imanente;

[9] Reescrever, recriar e reconstruir as referências bibliográficas como principal atividade do estudo bibliográfico do método do estudo imanente.

A experiência na orientação dos TCC

O trabalho de orientação com as seis licenciandas foi realizado em dois momentos: **1º**) na produção, socialização e apropriação da teoria e método do estudo e da escrita imanente e, depois, **2º**) na orientação e elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Os TCC foram orientados com a perspectiva da *poligrafia*: a escrita de muitos(as) escritores(as); e não pela monografia: a escrita de um(a) escritor(a). O exemplo clássico de *poligrafia* é o Prefácio do Livro III de O Capital, escrito por Engels. Mas dada a estratégia pedagógica destes dois momentos, culminando na orientação dos TCC de seis

licenciandas⁴, fomos obrigados a escrever e publicar diversos trabalhos acadêmicos, sobre o método do estudo imanente, porque eles não existiam. Foi como se nós estivéssemos construindo o motor do avião em movimento. Cabe-nos, agora, refletir brevemente, sobre os conteúdos curriculares, adotados, para realizar o trabalho com os licenciandos(as), nos dois momentos indicados acima. Estes “conteúdos” não são “curriculares”, não estão ou foram curricularizados, no currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas. É uma iniciativa própria, do Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana. E para felicidade de muitos e dissabor de outros, eles ainda estão em construção. Vale dizer: a teoria e o método do estudo imanente ainda se encontram abertos e inconclusos. Talvez sempre estarão. Então, trata-se de expor, neste artigo, a gênese e o desenvolvimento das conquistas do método do estudo imanente pelos membros do GEPSTUFAL.

A elaboração do método foi motivada pelo fato de os(as) licenciandos(as) terem muitas dificuldades em interpretar e compreender trabalhos acadêmicos (artigos, livros, dissertações e teses), sobretudo nas disciplinas de Fundamentos da Educação: Política, Sociologia, Psicologia, Filosofia, História, Economia Política ou Trabalho e Educação, entre outras. Este problema foi o que despertou a nossa “curiosidade epistemológica” ou vontade de conhecer melhor e mais profundamente os métodos de estudo e de escrita, utilizados pelos(as) licenciandos(as) do 2º semestre do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFAL. Conhecer, por exemplo, a regularidade, a frequência e a situação que os induziam a estudarem e a escreverem regularmente; conhecer os métodos que eles(as) utilizavam para fazer as atividades de

⁴ Licenciandas que viveram intensamente, antes, o processo de apropriação da teoria e método do estudo imanente e assimilação de sua linguagem, na disciplina Sociologia da Educação.

estudo e de escrita.

Desenhamos, então, um conjunto de atividades de estudo e de escrita, distribuídas em quatro momentos, atividades ou exercícios espirituais: *diálogo crítico-criativo*, *mapa da geografia textual*, *interpretação compreensiva* e *diário autoetnográfico*. Batizamos essas atividades de *método do estudo e da escrita imanente à vida dos(as) licenciandos(as)* ou, simplesmente, *estudo imanente*. Essas atividades foram sistematizadas e compartilhadas com os(as) licenciandos(as), primeiro, em um manuscrito, que foram utilizados, inúmeras vezes, em todos os nossos projetos realizados no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), entre 2013 e 2015. Neste Programa o manuscrito foi testado, avaliado, documentado, testemunhado, ajustado, ampliado e validado. Com os resultados positivos, passamos a difundir-lo na disciplina de Sociologia da Educação, oferecida no 2º semestre do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Depois, na Educação Básica, em Projetos de Extensão com foco no Ensino Médio, nas escolas vinculadas ao Programa Alagoano de Ensino Integral e também em algumas escolas do Ensino Fundamental.

Mas a pedra fundamental foi, sem dúvida, a experiência na disciplina Sociologia da Educação, envolvendo 3 turmas (manhã, tarde e noite), durante os anos de 2014 a 2017. Os resultados desta experiência foram animadores. Alguns docentes passaram a se interessar pelo método do estudo imanente. A consagração dessa iniciativa ocorreu com a defesa dos seis TCC, dentre os quais destacamos o de Luz Emiliano (2020), o de Zaine Paula (2023), o de Fernanda Cardoso (2024) e o de Mayris Lima (2024). Mas “os conteúdos curriculares priorizados para o trabalho com os licenciandos” na orientação e elaboração desses TCC ocorreram em 2019. Neste ano organizamos o manuscrito que utilizávamos na disciplina de Sociologia da Educação para participar da seleção de livros, a serem lançados na Bienal Internacional do Livro, organizada pela Editora da Universidade Federal de Alagoas. O livro foi

selecionado e publicado com o título Professores Desacorrentados nas Cé(lu)las de Aula (2019c). A esta altura a teoria e método do estudo imanente se configurou como política de formação intelectual, como política de si, e passou a se apoiar na docência libertária, que tem como horizonte a formação de si.

Esta política de formação se realiza em escala pessoal e em escala coletiva e passou a lutar e afirmar os princípios pedagógicos da universidade pública, pagã, democrática, autônoma, gratuita, de qualidade e referenciada socialmente. O ponto de partida e de chegada desta luta é apropriação de tempo livre, expropriado pelo capital, para os(as) licenciandos(as) exercerem o direito e a liberdade da formação de si. Tipo de formação intensa, extensa, exaustiva e eterna.

Os “conteúdos curriculares” mais relevantes, começaram a ser publicados em 2019, no LivroBox Formação de Si (2019), em dois Volumes: Volume I - Sociologia do Trabalho Pedagógico e Formação Humana (2019a) e Volume II - Estudo & Virtude (2019b). Este último incorporou ao corpo da teoria e método do estudo imanente os estudos éticos de Foucault e os estudos filosóficos de Pierre Hadot (Exercício espiritual e filosofia antiga, Não esqueça de viver e a filosofia como maneira de viver).

Nos apoiamos nesses “conteúdos curriculares” para realizar inúmeras experiências universitárias: no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), na monitoria e na transformação radical da docência bancária em docência libertária, na disciplina de Sociologia da Educação. A gestação do estudo imanente persiste. Ela forjou sólidos compromissos com as concepções interdisciplinares de Japiassu, Fazenda e Gauer.

Mas há “conteúdos curriculares” sem os quais seria impossível elaborar o método do estudo imanente e viver tais experiências: Bourdieu (Esboço de autoanálise, Efeitos de lugar, Distinção, Reflexividade), Tad Brenan (Vida estoica),

Camargo (Alfabetização), Chauí (Poder político da amizade, Amizade recusa o servir), Descartes (Discurso do método), Foucault (A hermenêutica do sujeito, História da sexualidade 3, Verdade e Subjetividade, Dizer a verdade sobre si, Tecnologia de si), Gorz (O imaterial: conhecimento, valor e capital), Jaeger (Paideia), La Boétie (Discurso da servidão voluntária), Chasin (Análise imanente, Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica), Lessa (Leitura Imanente, O revolucionário e o estudo), Marx (Grundrisse, Manuscritos Econômicos Filosóficos, Cadernos de Paris, O Capital), Álvaro Vieira Pinto (Ciência e existência), Sposito (Geografia e filosofia), Sêneca (Cartas a Lucílio), Rodrigo Ventura (Estética da existência, Psicanálise e cuidado de si), Paulo Freire (Pedagogia do oprimido, Importância do ato de ler, Pedagogia da autonomia), Rancière (Mestre ignorante), Larrosa (Estudar-estudar), Biesta (Para além da aprendizagem), Masschelein e Simons (Em defesa da escola), Bárcena, López, Larrosa (Elogio do estudo), Praxedes e Piletti (Sociologia da Educação).

Experiência do estudo e da escrita imanente em números

O objetivo geral das experiências do estudo bibliográfico com o método do estudo imanente é a formação de si referenciada na formação humana, omnilateral, politécnica, poligráfica, multifacetada, interdisciplinar e transversal, enraizada na ética das virtudes da estética da existência e na política de si. O objeto dessa formação é a exterioridade e a interioridade do corpo. Ela é provocada pela escrita libertária do estudo imanente: a escrita com inteligência humana e com a ponta do lápis no espaço físico da folha em branco do papel pautado, do caderno de estudo – exterioridade –; e, simultaneamente, no espaço vivo do corpo: na alma, na mente, na memória, na psique – interioridade. Os objetivos específicos são: conquistar a autonomia, a igualdade, a maioria intelectual, superar o analfabetismo, a tutela

autoinfligida, o fracasso educacional, o absenteísmo, a procrastinação e a negligência com o estudo e a escrita.

Para conquista-los, esta experiência que se propôs Reinventar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o Método do Estudo Imanente, se realizou por meio de duas estratégias: [1] na primeira compartilhou-se o método do estudo imanente aos licenciandos do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na disciplina obrigatória de Sociologia da Educação, oferecida no 2º semestre de um Curso de 8 semestre e 4 anos de duração, com a carga horária semanal média de 80 h/a; [2] e, na segunda, selecionamos 6 licenciandas, dos 5% convidados a ingressar no Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana (GEPSTUFAL), para orientar e elaborar, poligraficamente, os TCC.

Neste item dos “procedimentos didáticos” apresentaremos apenas a primeira experiência: a socialização do estudo imanente pelo formador e a apropriação pelos licenciandos(as). Apresentação que se apoia no estudo exploratório da disciplina de Sociologia da Educação, realizado entre 2014 e 2017. O segundo, sobre a elaboração do TCC, entre 2022 e 2025, será apresentado no item “avaliação da aprendizagem pelas licenciandas”. Esclarecimentos: 1º) Não há etapas, fases, séries ou sequências na socialização/apropriação do estudo imanente. Seus exercícios espirituais se realizam simultaneamente; 2º) No estudo imanente tanto a estratégia de ensino empregada pelo formador [quanto] as atividades de formação de si, realizadas pelos(as) licenciandos(as), acontecem em 4 exercícios espirituais: no *diálogo crítico-criativo*, no *mapa da geografia textual*, na *interpretação compreensiva* e no *diário autoetnográfico, autocrítico, autoanalítico*. Nesses 4 momentos acontecem, simultaneamente, a *escrita de si*, a *escrita em si*, a *escrita por si* e a *escrita para si*.

Dados e informações do Estudo Exploratório das Experiências:

Título da experiência: Reinvenção dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC) pelo método do estudo e da escrita imanente à vida dos atores pedagógicos

Local: UFAL

Período da experiência: 4 anos e 8 semestres, de 2014 a 2017

Período da experiência com o TCC: de 2022 a 2025

Curso: Licenciatura Plena em Pedagogia, 2º Período

Total de Licenciandos(as): 1.200 em 8 semestre ou 4 anos

Número de páginas estudadas: 176 páginas, distribuídas em 17 capítulos

Livro utilizado para fazer o estudo exploratória com estudo imanente: Nelson Piletti & Walter Praxedes. *Sociologia da Educação: do positivismo aos estudos culturais*. São Paulo: Ática, 2010.

Essa experiência envolveu 12 turmas, distribuídas nos três turnos, com aproximadamente 50 licenciandos(as), totalizando 150 licenciandos(as) em cada semestre, 300 em 1 ano e 1.200 em 4 anos, 2 semestres em 2014, 2015, 2016 e 2017. A experiência se estendeu a diversos outros projetos, como o de Monitoria da disciplina em pauta, nos dois últimos semestres de 2017. No próximo parágrafo detalharemos como ocorreu a formação de si dos(as) 1.200 licenciandos(as) e, dentre esses, os 6 que foram orientados e elaboraram os TCC, com o estudo imanente.

As atividades do método é composto por 4 momentos: [1] no momento recomposição da geografia textual dos trabalhos acadêmicos e livros didáticos se escritura, se documenta, se testemunha e se arquiva o trabalho dos(as) licenciandos(as) no diálogo crítico-criativo; [2] ainda no momento anterior, os(as) licenciandos(as) fazem a decomposição das cartografias literárias da geografia textual dos trabalhos acadêmicos e livros didáticos, e escrituram, documentam, testemunham e arquivam essa decomposição no

mapa da geografia textual; [3] para avaliar a qualidade do trabalho pedagógico dos momentos anteriores os(as) licenciandos(as) fazem a composição autoral de uma geografia textual, com introdução, desenvolvimento e considerações finais, com os conhecimentos apropriados e a linguagem e vocabulário assimilados, esse exercício é documentado, testemunhado e arquivado, pelos(as) licenciandos(as), no momento interpretação compreensiva. [4] Esses três momentos provocam sensações, emoções, afetos, insights, intuições, associações e uma plêiade de sentimentos, sentidos e percepções, que devem ser escriturados, documentados, testemunhados e arquivados no diário autoetnográfico, autocrítico, autoanalítico. Enquanto os dois primeiros momentos aprimoram a escrita e abrem caminho para os(as) licenciandos(as) conquistarem intimidade e familiaridade com o estilo literário do escritor/autor/interlocutor em estudo e forja a memorização e a mentalização dos conteúdos, da linguagem e do vocabulário, o momento 3 objetiva aprimorar a escrita, a autoria e a autonomia intelectual: escrever melhor e com linguagem e vocabulário próprios, assimilados nos momentos anteriores.

Pois bem: durante esta experiência de formação os 1.200 licenciandos(as) fizeram 17 diálogos críticos-criativos dos 17 capítulos do livro de Pillete e Praxedes; fizeram 17 mapas da geografia textual dos mesmos 17 capítulos; fizeram 17 interpretações compreensivas correspondentes aos 17 capítulos e, por fim, 17 diários autoetnográficos dos mesmos 17 capítulos. Isto significa que cada licenciando(a), de cada semestre, fez 68 exercícios espirituais. Considerando as turmas, cada uma fez 850. Quando observamos o semestre o número de exercício espiritual chega a 2.550. E por ano faz-se 5.100 exercícios espirituais. E se considerarmos os 8 semestres ou os 4 anos consecutivos da experiência, os(as) licenciandos(as) fazem 20.400 exercícios espirituais de cada momento. Todos os momentos juntos totalizam 81.600 exercícios espirituais. É

claro que esse volume de estudo bibliográfico com o estudo imanente provoca uma série de impactos na vida dos(as) licenciandos(as). E eles podem ser observados nos diários autoetnográficos dos TCC de Fernanda Cardoso, Mayris Lima e Zaine Paula, no item “avaliação da aprendizagem dos(as) licenciandos(as)”.

Esta experiência se constituiu de duas etapas: [1ª] socialização e assimilação do estudo imanente, durante aproximadamente quatro encontros, de quatro horas, com 16 hs de trabalho pedagógico do formador e dos(as) licenciandos(as). As dúvidas eram sanadas aos sábados, entre 8:00 e 12:00; [2ª] realização do estudo imanente dos 17 capítulos do livro de Praxedes e Piletti. A dinâmica foi construída no contrato pedagógico entre formador e licenciandos(as): no início dos estudos em escala coletiva, momento em que os estudos e reflexões realizados em escala pessoal são compartilhados com o formador e a turma, o formador compartilha com os(as) licenciandos(as) o seu estudo imanente do capítulo, devidamente escriturado em seu caderno de estudo, e feito à mão. Em contrapartida, os(as) licenciandos(as) fazem o mesmo: compartilham seus estudos em escala pessoal do capítulo a ser discutido, em papel pautado. Não é aceito trabalho digitalizado. Tais pressupostos garantem a participação qualificada dos(as) licenciandos(as), com intervenções pertinentes e fundamentadas em estudo imanente.

Esta tática pedagógica mitigava o “argumento de autoridade” do formador e posicionava intelectualmente os(as) licenciandos(as) como iguais, como estudiosos(as), como escritores(as). No fundo, o que se demolia era a hierarquia intelectual da cultura bancária, que posiciona o formador como ativo e credor em contraposição aos licenciandos passivos e devedores, posições legitimadas pelo trabalho de transferir, passar e transmitir conhecimentos em salas de aula. Esta tática fazia, da práxis do estudo e da escrita, e não apenas do discurso,

da retórica, da narrativa e da fala, uma crítica radical à docência bancária, liberal e cristã e abre espaço para outro tipo de docência: a docência libertária e autonomista da formação de si, que fortalece a cultura de si, o governo de si e a política de si dos(as) licenciandos(as).

Não havia mais aula bancária, a tática pedagógica, descrita acima, implodiu a ideia de “professor explicador e de estudante observador”, tais posições cederam lugar à outras posições pedagógicas, fundadas na máxima do estudo imanente: estudar com os estudantes e como estudantes. Esta tática e esta máxima posicionam todos(as) como estudiosos(as) e escritores(as). Todos se equiparam e tendem a se igualar em inteligência e em intelecto. O método força a condição de igualdade intelectual entre formador e licenciandos(as). Todos estudavam como licenciandos(as) ou formandos, inclusive o formador. O “argumento de autoridade” perdeu a razão de ser. Todos(as) agora são responsáveis e estão comprometidos em refletir, crítica e criativamente, sobre os conteúdos curriculares, estudados em escala pessoal, nas Bibliotecas Libertárias. Os registros, dúvidas, críticas e questionamentos eram discutidos nos encontros coletivos em sala de aula e na Biblioteca da Universidade, durante os sábados, de 8 às 12 horas.

Essa experiência explicitou o potencial da formação de si dos licenciandos(as), por meio do estudo bibliográfico com o estudo imanente. Formação que aprimora a escrita autoral. O estudo imanente transfigurou alguns licenciandos(as) em estudiosos(as) vorazes e exímios(as) escritores(as). O que é verdade para os 6 elaboradores dos TCC com o estudo imanente. O desafio era fazer os(as) licenciandos(as) sentirem o gosto, a glória, o sabor e a conquista da autoria, da autonomia, da igualdade, da maioria intelectual e, por essas conquistas, sentissem orgulho de si mesmos(as) em superar a tutela autoinfligida, o absenteísmo, a negligência, o descaso e a procrastinação no processo metabólico e metamorfósico da escrita e da docência libertárias do estudo imanente.

Os acontecimentos formativos e todas as conquistas dos licenciandos(as), compartilhados em suas avaliações, no final de cada encontro e no encerramento de cada semestre, nos motivaram a dar sequência a esta experiência. Realizamos, então, diversas novas experiências na Educação Básica. O que exigiu fazer vários encontros no GESTUFUFAL, para analisarmos e avaliarmos novas estratégias. Nestes encontros desenhou-se, no 2º semestre de 2016, o Programa Formação de Si e o apresentamos ao Programa de Pós-graduação em Educação, da UFAL. Infelizmente o Coordenador do Programa indeferiu e perdeu o processo protocolado na Secretaria do Programa.

Mas todos os Projetos realizados no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) tinham esse Programa como referência. Os resultados foram publicados no livro Professores Desacorrentados na Cé(lu)la de Aula. Essa experiência foi analisada e exposta no Relatório de Pós-doutorado em Filosofia da Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, intitulado as Potências Libertárias do Estudo Imanente à Vida. Aparece também no LivroBox Formação de Si, sobretudo no Volume I: Sociologia do Trabalho Pedagógico e Formação Humana e, também, no Volume II: Estudo & Virtude, publicado em 2019. Desta data em diante escrevemos muitas outras obras sobre a teoria e o método do estudo imanente e 3 documentos que testemunham experiências nomeadas de Formação de Mediadores do Estudo Imanente ou Formação de Polígrafos(as).

Seguem alguns títulos dessas obras: Potências libertárias do estudo imanente à vida, Autonomia intelectual e emancipação humana (com Luz Emiliano), Estudo como formação humana é ato de liberdade (com Fernanda Cardoso), Escrita libertária do estudo imanente (com Mayris Lima), Subversão do estudo imanente na terra dos coronéis, Poligrafia: a escrita libertária do estudo imanente, Espírito do estudo e da escrita imanente à vida, Território da escrita libertária do estudo

imane[n]te, território de vida, Estudo imane[n]te: “gênero autônomo de reflexão e análise”, Medida viva do fogo, Ética & tragédia na formação universitária (com Zaine Paula), Em defesa do estudo e da escrita libertária imane[n]te à vida, Introdução à (cons)ciência da arte do estudo imane[n]te, Negação do estudo às populações condenadas ao trabalho forçado.

Avaliação, provas e evidências de validação das experiências

A avaliação da formação de si dos(as) licenciandos(as), no método do estudo imane[n]te é realizada pelos próprios(as) licenciandos(as). Esta autoavaliação objetiva fortalecer a autonomia intelectual, estimula a autoestima no estudo e na escrita e faz os(as) licenciandos(as) sentirem e perceberem que o estudo e a escrita são imane[n]tes às suas vidas, elevam o conhecimento de si sobre si, de si sobre a geografia textual dos trabalhos acadêmicos, como licenciandos(as) em formação: tanto no processo de apropriação dos conteúdos curriculares quanto na assimilação das linguagens e vocabulários desses conhecimentos.

Esse exercício espiritual de autoavaliação, beneficia, exclusivamente, os(as) licenciandos(as). A ética, a estética, o *éthos* e a política da formação de si, do estudo imane[n]te, se encarnam, se enraízam, se interiorizam na personalidade e na personalidade dos próprios licenciandos(as). É necessário autoavaliar a formação de si que acontece nesse processo pedagógico, para se conquistar a plena consciência dele, pelos próprios mediadores(as) do estudo imane[n]te. E, desta forma, pensamos que haverá o comprometimento e responsabilidade dos(as) licenciandos(as) com o processo pedagógico da formação de si.

No método do estudo e da escrita imane[n]te à vida não se avalia apenas a apropriação dos conteúdos, por uma medida ou por um peso, atribuídos em provas, mas se autoavalia os

efeitos do processo inteiro da valoração provocados pela ética literária, pela estética literária, pelo *éthos* literário e pela política literária, do estudo e da escrita imanente à vida e os efeitos desta ética, estética, *éthos* e política no corpo dos(as) licenciandos(as), porque a formação de si é experienciada pelo corpo inteiro, em formação; e não apenas a prova em si e o valor factual, pontual que traduz a formação em notas ou conceitos. Ainda mais quando este tipo de avaliação tem seu horizonte comprometido com a profissionalização de si e a mercantilização de si, isto é, com a exclusiva inserção do(a) licenciando(a) no mercado de trabalho.

A autoavaliação é a condição pedagógica para que os(as) licenciandos(as) conquistem a autoconsciência de si na luta pela conquista da máxima autoridade, da máxima distinção e do máximo status intelectual. Mas máximo possível realista, associado às capacidades pedagógicas, psicológicas, psíquicas, subjetivas e intelectuais de cada licenciando(a), isto é, conforme às condições pedagógicas, os espaços vivos pedagógicos em que e como os(as) licenciandos(as) realizam seus estudos e os documentam regularmente; cada licenciando(a) faz essas atividades de forma diferente e se apropriam dos espaços de estudos de forma específica, seja no âmbito escolar ou universitário. Fato que põe em questão a validade das avaliações externas como medidas da formação de si, dos atores pedagógicos.

Os dois componentes avaliativos do estudo imanente são: o momento *interpretação compreensiva* e o *diário autoetnográfico, autoanalítico, autocrítico*. Há uma singularidade nesses componentes: eles existem porque existem os momentos ou as atividades de estudo e de escrita anteriores a eles: o *diálogo crítico-criativo* e o *mapa da geografia textual*. O que a componente interpretação compreensiva avalia são a leniência, a persistência, a qualidades, a atenção, a presteza e o trabalho cuidadoso dos(as) licenciandos(as), na elaboração ética, poética, estética e política das atividades de estudo e de escrita

nos momentos *diálogo crítico-criativo* e *mapa da geografia textual*. No diálogo crítico-criativo avalia-se o trabalho pedagógico de recriar, recompor e reinventar a geografia textual dos trabalhos acadêmicos e dos livros didáticos; e no momento mapa da geografia textual avalia-se o trabalho de decompor a geografia textual dos trabalhos acadêmicos e livros didáticos, nas diversas cartografias ou paisagens literárias; entre estas destacam-se: a cartografia das unidades significativas, das unidades epistemológicas, das palavras desconhecidas, das questões norteadoras, dos mnemônicos e das equações literárias.

Abaixo compartilhamos as provas e os resultados da experiência formativa dos(as) licenciandos(as), com o método do estudo e da escrita imanente à vida, na elaboração de três TCC, entre 2022 e 2024.

I. Provas extratadas dos diários autoetnográficos dos TCC:

1 TCC DE FERNANDA CARDOSO

“O percurso acadêmico no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), não apenas contribuiu para a formação acadêmica, mas interferiu de forma fecunda na minha percepção e compreensão da docência, do curso de Licenciatura no mundo e na minha cosmovisão. Posso afirmar que a experiência vivida na universidade pública abriu meus horizontes vitais. Os efeitos do método do estudo imanente nessa formação, percepção e compreensão não têm precedentes em comparação com minha formação pregressa. Ele foi o acontecimento.

Esse método despertou em mim questionamentos de toda ordem, que passaram a se fazer presentes nos espaços vivos em que existo. Mudou a perspectiva que eu tinha sobre minha identidade pessoal. Por meio dele, aprendi a reconstruir e a cultivar minha subjetividade, além de trabalhar nas minhas disposições psicológicas, mediadas pelo estudo regular e

sistemático. Para compartilhar esses saberes e acontecimentos pedagógicos e/ou formativos, descreverei, brevemente, esse processo pedagógico.”

2 TCC DE MAYRIS LIMA

“Considerando esses aspectos abrangentes da escrita em geral, faz-se necessário enfocar, aqui, a especificidade da escrita em nossa trajetória acadêmica, para que se compreenda a relevância da temática da escrita libertária [do] estudo imanente em nossa formação, na formação de si. É importante deixar claro a conexão entre escrita e estudo, que é o tema deste nosso Trabalho de Conclusão de Curso. Enfim, pretende-se esclarecer como a escrita libertária [do] estudo imanente está imbricada e é indissociável da minha experiência pessoal com a formação de si. Como a escrita libertária, no estudo imanente, reconfigurou, de uma forma profunda e radical a minha personagem estudante e a minha personagem professora. Recriou estas duas personagens na personagem estudiosa.”

3 TCC DE ZAINÉ PAULA

“Foi por meio do método do estudo imanente que aprendi o verdadeiro ofício de estudante, ou seja, aprendi a me tornar uma estudiosa. Assumir a forma social estudiosa e organizar a minha vida por meio do estudo, foi responsável não só pela melhoria dos resultados acadêmicos, mas pelo direcionamento da minha vida e formação para além da sala de aula. O estudo, que é mediado pelo método do estudo imanente, evidencia algo que Coulon não menciona em seu texto. Apesar de o autor defender a importância do trabalho intelectual para a permanência na universidade, a ausência de um método que auxilie na aquisição sistemática de conhecimentos, não contribui para superar as dificuldades que surgem ao longo da formação superior. No entanto, ao estudar de forma sistemática e assídua, conforme proposto pela teoria e método do estudo imanente, ocorre uma transformação real, exigindo

dedicação, empenho e persistência, tornando o estudo uma atividade indispensável ao cuidado de si e a autotransformação.”

Poligrafia ou escrita poligráfica: a reinvenção de si na escrita coletiva

“Os desafios” enfrentados por Fernanda Cardoso, Mayris Lima e Zaine Paula para reinventar os seus TCC, com o método do estudo imanente nos obrigou a elaborar diversas estratégias pedagógicas – elaboração que já é, em si, um grande desafio –. Um deles foi aprimorar e precisar a escrita libertária do método de estudo imanente, que, com os TCC de Fernanda, Mayris e Zaine, passamos a nomear de *poligrafia* ou *escrita poligráfica*. O exemplo clássico da escrita poligráfica é o Prefácio do Livro III de O Capital, escrito por Engels.

As poligrafias trazem consigo os ruídos da harmonia musical, da leveza da poesia e os cuidados artesanais da arte de esculpir e de lapidar. A arte de viver da escrita é portadora dessa harmonia, leveza e cuidados artesanais. Foram com esses ruídos que fizemos as poligrafias dos TCC com Fernanda, com Mayris e com Zaine. Fazer que abriu novas possibilidades de estudar junto com o outro e de escrever junto com o outro. A escrita poligráfica desses TCC abriu novos horizontes para o estudo e a escrita comprometidos com à vida e, por conseguinte, para todos nós: o(s) formador(es) e os(as) licenciandos(as).

A atividade de poligrafar, de escrever junto com o outro, de escrever coletivamente, nos permitiu postular um dos princípios mais ousados do GEPSTUFAL, que rege a orientação e a elaboração de trabalhos acadêmicos: *o TCC de um é o TCC de todos(as)*. Este tipo de TCC, escrito por mais de um, no mínimo pelo formador e pelo(a) licenciando(a), tem nome: *poligrafia ou escrita poligráfica*.

Poligrafia é uma categoria, forma de ser, modo de existir, modo de vida. Este conceito abstrato e abrangente diz

muito do que acontece na docência libertária ou na formação de si no GEPSTUFAL. A elaboração de todos os trabalhos acadêmicos: livros, teses, dissertações, artigos e TCC, são, em grande parte, poligrafados. O que as Universidades Públicas do Brasil nomeiam Monografia ou TCC está sendo recriado e reinventado pelo GEPSTUFAL, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal de Alagoas. Os 4 TCC são apenas indícios e sinais, ainda não dão prova científica da natureza ontológica da escrita poligráfica. Indicamos, neste artigo, extratos avaliativos de apenas três TCC: o de Fernanda Cardoso, o de Mayris Lima e o de Zaine Paula. TCC que, a nosso juízo, espelham bem os resultados acadêmicos das experiências poligráficas. Compartilhamos abaixo, alguns extratos em que o formador e as licenciandas avaliam os resultados dessa experiência da escrita poligráfica do TCC.

II. Provas extratadas da perspectiva poligráfica nos TCC:

1 ESCRITA POLIGRÁFICA DA LICENCIANDA FERNANDA CARDOSO

“Ainda animada e emocionada pela empolgação inicial, não demorou muito para que uma sensação de impotência e frustração se abatesse sobre mim, alimentada pela amargura e o dissabor de me deparar com a quantidade de textos para leitura, de diferentes disciplinas, que compõem o campo dos fundamentos da educação. Todos exigiam uma compreensão mais profunda do que minhas capacidades intelectuais permitiam. A distância entre um texto e outro era imensa. Era incrível o hiato entre minhas possibilidades de interpretar e compreender e os textos das referências das disciplinas oferecidas pela grade curricular. As linguagens acadêmicas estavam muito além do parco vocabulário que eu havia acumulado até então. Alfabetizada na educação básica, sentia-me uma verdadeira analfabeta na universidade. Quanta

amargura e impotência!

[...] Lembro-me nitidamente de uma resenha crítica solicitada pela professora de Fundamentos Filosóficos, na qual me vi incapaz de começar a escrever, quanto mais de desenvolver e concluir. Simplesmente, não fazia ideia de por onde começar. Recordo também das dificuldades que enfrentava para fazer uma apresentação simples das ideias de um autor. Eram obstáculos básicos, como a leitura de textos curtos e relativamente fáceis. Sem entender o que acontecia, a inércia tomava conta de mim; eu travava. Percebia que minhas capacidades cognitivas se limitavam a decodificar letras e palavras, mas não conseguia interpretar as relações entre as frases, identificar as ideias, ou compreender as articulações das proposições.”

2 ESCRITA POLIGRÁFICA DA LICENCIANDA MAYRIS LIMA

“Nessa linha de proposições, para engatar-se e engajar-se à sério e fecundamente na escrita, é preciso muitas vezes um empurrão. E foi por meio da escrita libertária do estudo imanente que me vinculei, me aderi e, com isso, comprometi a minha trajetória de vida universitária. A dinâmica desta escrita e deste método conseguiram provocar uma catarse na minha existência. Foi por meio da escrita libertária do estudo imanente que tive esse empurrão. Devo-lhes confessar que a minha entrega não foi por livre e espontânea vontade, mas por lutas, pressões e tensões. Enquanto tal escrita exige a completa entrega do corpo e da alma, há inúmeras demandas que nos exigem tempo e dedicação: a necessidade de trabalhar, as exigências de leitura de inúmeros trabalhos pelas diferentes disciplinas universitárias, o tempo de ida e vinda da universidade para Cajueiro. Com essas necessidades, demandas e tempo de deslocamento não era fácil trilhar o caminho do estudo exigido pela escrita libertária no estudo imanente. Nesse caminhar, o programa de estudo da disciplina Fundamentos

Sociológicos da Educação, ministrada pelo professor Ciro Bezerra, exigia o estudo imanente de cada capítulo do livro Introdução à Sociologia da Educação de (Praxedes e Pillete, 2010). E essa exigência deixava todos muito agitados. Agitação provocada porque a entrega desses estudos, em escala pessoal, deveria ser efetuada antes de iniciar a aula de quatro horas, que ocorria, toda semana, durante um semestre.”

3 ESCRITA POLIGRÁFICA DA LICENCIANDA ZAINÉ PAULA

“Foi somente no segundo período [...] que conheci o método do estudo imanente, [na] disciplina de Fundamentos Sociológicos da Educação [...] e participava dos encontros aos sábados, organizados pelo Centro Acadêmico, com o objetivo de estudar os textos de Gramsci e Theodor Adorno. [Foi quando] incorporei o estudo imanente à minha rotina de estudos. [...] estudar não é uma tarefa [...]; estamos habituados apenas a assistir aulas e estudar de modo bancário: o professor fala e os alunos ouvem. Em um sistema de ensino que valoriza a aula e a transmissão de conteúdos, estudar torna-se uma atividade desafiadora, ousada e rebelde. No entanto, por meio do método do estudo imanente, encontrei uma maneira de me aprimorar e me transformar [...] quando estudamos [...] nos libertamos das restrições do tempo da aula, do currículo e das palavras do outro, expressas nas explicações do professor. O pensamento autônomo e crítico torna-se uma realidade em nossa existência e deixa de ser apenas um potencial nunca despertado”.

Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, L; MACHADO, A. M. N.(Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: 2º Ed. da UFSC; SP: Cortez, 2002.

BEZERRA, C. **Conhecimento, riqueza e política**: um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci. Maceió: EDUFAL, 2009.

BEZERRA, C. **Geografia do capital**: teoria, pesquisa e intervenção social. Brasil: GPSTUFAL. Relatório de Pós-doutoramento, Cátedra UNESCO, São Paulo. Brasil, 2013, no prelo.

BEZERRA, C. **Sociologia do trabalho pedagógico & formação humana**: crítica à economia política do trabalho pedagógico. Vol. I. Maceió: Grafmarques, 2019a.

BEZERRA, C. **Estudo & Virtude, formação de si no mundo com os outros e as contradições na educação Brasileira**. Vol. II. Maceió: Grafmarques, 2019b.

BEZERRA, C. **Professores desacorrentados na cé(lu)la de aula**. Maceió: Edufal, 2019c.

BEZERRA, C. Institucionalização da geografia da dependência social e caminhos para a autolibertação dos brasileiros. In: LEONIDIO, A. (et al.). **Brasil: 200 Anos de (In)dependência (1822-2022)**. São Paulo: Hucitec, 2022a, p. 249-312.

BEZERRA, C. **Potências libertárias do estudo imanente à vida**. Maceió: GPSTUFAL, 2022b, no prelo.

BEZERRA, C. **Subversão do estudo imanente na terra dos coronéis**. Brasil: GPSTUFAL, 2022c, no prelo.

BEZERRA, C. **Medida viva do fogo**: teoria e método do estudo imanente. Brasil: GPSTUFAL, 2023a, no prelo.

BEZERRA, C. **Introdução à (cons)ciência da arte de estudar**. Brasil: GPSTUFAL, 2024, no prelo.

BEZERRA, C. **Território da escrita libertária do método do estudo imanente**: chave do sumo bem e da arte de viver. Brasil: Grupo de Estudo e Pesquisa, Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana (GEPSTUFAL), 2025a, no prelo.

BEZERRA, C. **Poligrafia**: escrita libertária do método do estudo imanente. Brasil: GPSTUFAL, 2025b, no prelo.

BEZERRA, C. **Em defesa do estudo e da escrita imanente à vida**. Brasil: Grupo de Estudo Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana (GPSTUFAL), 2025c, no prelo.

BEZERRA, C.; AVELINO, D. **Território e educação: análise crítica das contribuições do Observatório das Metrópoles**. Brasil: GPSTUFAL. Mimeografado, 2015, no prelo.

BEZERRA, C.; AVELINO, Denis; SÁ, R. de. **Negação do estudo às populações condenadas ao trabalho forçado**. Brasil: GPSTUFAL, 2024, no prelo.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BOURDIEU, P. **Esboço de autoanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade: Uma introdução à alfabetização acadêmica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

CHASIN, J. **Integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade no capitalismo hipertardio**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

CHASIN, J. **Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2ª edição. São Paulo: DIFEL, 1973.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Tecnologías del yo**. Buenos Aires: Paidós. 2008.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos, volume V: Ética, sexualidade, política**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e Verdade: curso no Collège de France (1980 - 1981)**. São Paulo: WMF Martins Fontes,

2016.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o cuidado de si.** Volume 3: Cuidado de Si. 6ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2019.

FOUCAULT, M. **Dizer a verdade sobre si.** São Paulo: Ubu, 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato e ler.** 52ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2021b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 84ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 18ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021a.

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

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HADOT, P. **A filosofia como maneira de viver: Entrevistas de Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson.** São Paulo: É Realizações, 2016.

HADOT, P. **Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga.** São Paulo: É Realizações, 2014.

HADOT, P. **Não se esqueça de viver: Goethe e a tradição dos exercícios espirituais.** São Paulo: É Realizações, 2019.

HADOT, P. **O que é filosofia antiga?** 6ª edição, 2014 e 2ª reimpressão, 2017. São Paulo: Loyola, 2017.

LA BOÉTIE, E. **Discurso da servidão voluntária.** 4ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LARROSA, J; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. (Orgs.). **Elogio ao estudo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, J. **Estudar = Estudiar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LESSA, S. **O revolucionário e o estudo: por que não estudamos?** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LESSA, S. Ortodoxia e Estudo Imanente. In: **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** 2ª edição. São

Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 09-21.

MARX, K. **Cadernos de Paris & Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2017, Livro I, II e III.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M.; BECKER, B. (Orgs.). **Território, territórios**: Ensaio sobre o ordenamento territorial. 3ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

SÊNECA, L. A. **Cartas a Lucílio**. 6ª edição. Editora da Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

VENTURA, R. C. A psicanálise e o cuidado de si: entre a sujeição e a liberdade. **Tese** (Doutorado em Teoria Psicanalítica) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VENTURA, R. C. Estética da Existência: Foucault e a psicanálise. **Cógito**, Salvador, BA, v. 9, p. 64-66, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO ESCRITA E ORAL PARA O TÉCNICO EM SECRETARIA ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

Tais Turaça Arantes

1. Introdução

A escola desempenha uma função crucial na sociedade, uma vez que é o lugar onde se aprende a conviver em grupo e se inicia o processo de desenvolvimento intelectual. Para garantir que a escola ofereça serviços de qualidade, é essencial contratar profissionais competentes e capazes de realizar suas atividades de maneira eficiente e eficaz.

Entre os profissionais responsáveis pela gestão administrativa de uma escola, destacam-se a diretoria, coordenação pedagógica e secretaria. No caso, o Técnico em Secretaria Escolar desempenha um papel fundamental no processo educacional, pois é um dos responsáveis por toda a documentação necessária para o funcionamento adequado da escola (Libâneo, 2001).

Aponta-se também para a compreensão de que o Técnico em Secretaria Escolar muitas vezes é o primeiro contato que a comunidade externa tem dentro de uma escola, seja ela pública ou privada, como a autora e pesquisadora Reckziegel (2011) nos explica que a secretaria escolar é o departamento responsável por fornecer suporte aos processos administrativos de uma instituição de ensino, além de ser a primeira área de contato do público externo com a escola. O propósito fundamental da secretaria é cuidar de todos os serviços de expediente, sendo o secretário encarregado de organizar, registrar, armazenar e documentar todas as informações, assegurando a sua autenticidade.

O papel do secretário escolar consiste em cumprir tarefas burocráticas e coletar informações fundamentais para implementar estratégias no processo pedagógico, incluindo a documentação de alunos e ex-alunos da instituição. Devido à sua ampla gama de responsabilidades, ele está constantemente em contato com diferentes departamentos da unidade de ensino (Ramos, 2018).

Dessa forma, para garantir a qualidade dos serviços educacionais oferecidos pela instituição de ensino, é essencial que sua equipe administrativa e acadêmica esteja capacitada para realizar suas atividades com eficiência e eficácia. Isso requer a contratação de profissionais competentes, com conhecimento técnico suficiente para cumprir suas atribuições de forma adequada.

Sendo assim, o objetivo geral deste artigo é apresentar como a comunicação oral e a escrita são importantes para o desempenho profissional dos Técnicos em Secretaria Escolar na contemporaneidade, visto que eles são responsáveis por desempenhar um papel fundamental na organização e na gestão de escolas, principalmente como estes profissionais coletam e organizam informações importantes para a tomada de decisões pedagógicas, auxiliando no desenvolvimento do processo educacional.

2. A profissão do Técnico em Secretaria Escolar

Neste artigo, a profissão que estamos abordando é a de Técnico em Secretaria Escolar e para entendê-la melhor precisamos discutir o seu ambiente de trabalho, que é a escola. Marques e Castanho (2011) nos dizem que em sociedades letradas como a nossa, a escola desempenha um papel fundamental no cumprimento das funções de educação e aprendizagem de conhecimentos, artes, ciências e tecnologia. As psicologias que surgiram no início do século XX enfatizaram, de diferentes maneiras, a importância dos processos de aprendizagem e da influência do meio externo

no desenvolvimento das crianças. Essa discussão clássica sobre a natureza versus ambiente como fatores determinantes do desenvolvimento ainda é relevante nos dias de hoje, e a escola é um espaço privilegiado para a intervenção e estímulo ao desenvolvimento dos alunos.

A relação entre a sociedade e as escolas é intrínseca. As escolas são reflexo da sociedade e, por sua vez, também influenciam e refletem na sociedade. Como uma instituição criada para atender a necessidades sociais específicas, a escola não apenas recebe seus objetivos e fins da sociedade, mas seus conteúdos e métodos também são determinados pelas atividades exercidas na sociedade para as quais a escola serve. Em resumo, a escola é uma instituição especial que reflete e se adapta às demandas sociais em constante evolução (Ahmed, 2019).

Dentro de uma escola existe uma organização interna. Esta organização é fundamental para o seu funcionamento adequado, sendo comumente estabelecida pelo Regimento Escolar ou por legislações estaduais ou municipais específicas. O termo "estrutura" nesse contexto se refere à disposição e ordenamento das funções necessárias para garantir o funcionamento da escola como um todo. O papel do diretor é coordenar, organizar e gerenciar todas as atividades da escola, com o auxílio dos demais membros do corpo técnico e administrativo, respeitando as leis, regulamentos e diretrizes dos órgãos superiores do sistema de ensino, bem como as decisões tomadas pela comunidade escolar. Sendo assim, o setor técnico-administrativo é responsável por garantir o cumprimento das atividades-meio que viabilizam o alcance dos objetivos e funções da escola. A Secretaria Escolar, por sua vez, é encarregada da gestão documental, escrituração e correspondência da instituição, assim como dos professores, funcionários e alunos. Além disso, é responsável pelo atendimento ao público. Para desempenhar essas atividades, a

escola conta com um secretário, bem como escriturários ou auxiliares de secretaria (Libâneo, 2001).

A secretaria da escola é responsável por manter registros importantes da vida escolar dos alunos. A profissão de técnico em secretaria escolar é regulamentada, o que possibilitou a incorporação de profissionais capacitados e preparados para desempenhar essa função. Com isso, as instituições de ensino buscam cada vez mais atender seus alunos de forma mais especializada e qualificada.

Isso nos leva a pensar também sobre a regulamentação da profissão, Neto (2020) nos explica sobre a prática do Técnico em Secretária Escolar está sujeita à exigência de inscrição formal perante o órgão competente de trabalho. No entanto, temporariamente, a obrigatoriedade do registro profissional foi suspensa durante a vigência da Medida Provisória (905/2019). Posteriormente, essa exigência foi restabelecida por meio da Medida Provisória n. 955/2020. Poderia haver divergências em relação ao registro obrigatório para o desempenho da profissão de Secretário Escolar. No entanto, é importante destacar que, como profissional da educação, o exercício das atividades em órgãos de educação deve ser precedido de registro perante o órgão do trabalho. Isso garante tanto os direitos quanto os deveres inerentes à profissão

Existem algumas premissas que devem ser consideradas ao tratar da profissão de Técnico em Secretário. Primeiramente, a profissão é regulamentada pelas Leis 7.377/1985 e 9.261/1996, que exigem a conclusão de curso técnico como requisito para o exercício da atividade profissional. Além disso, é necessário realizar o registro profissional no órgão do trabalho para obter o reconhecimento profissional e o direito de exercer as atividades. Para esclarecer as dúvidas sobre o registro profissional, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (2017) lista os cursos de Técnico em

Secretariado e Secretário Escolar, classificados nos eixos Gestão e Negócios e Desenvolvimento Educacional e Social, respectivamente. No entanto, os requisitos para o exercício profissional são definidos pela Lei 7.377/1985 (Neto, 2020).

Sendo assim, o bom funcionamento das instituições de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, é um tema vasto e de grande importância para estudos e investigações. Nesse contexto, a atuação do técnico em secretaria escolar é um dos aspectos mais relevantes, pois suas responsabilidades incluem garantir o cumprimento das leis educacionais, o fluxo adequado de documentações internas e externas, além de contribuir para o desenvolvimento dos processos pedagógicos e o sucesso da vida escolar dos alunos. Em resumo, o trabalho do técnico em secretaria escolar é crucial para o bom funcionamento de uma instituição de ensino em todos os seus aspectos (Almeida; Souza; Oliveira, 2013).

Para compreender plenamente a relevância do secretário escolar na vida da instituição é preciso enxergá-lo como o elo que conecta o aspecto administrativo ao pedagógico. Ele é o responsável por registrar a história da escola a partir da história do aluno, articulando, relacionando-se, transformando-se e contribuindo silenciosamente para aprimorar a qualidade do ensino. A secretaria da escola é o departamento que realiza atividades de apoio tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico, assumindo as maiores responsabilidades relativas à vida escolar dos alunos e da própria instituição. É essencial que cada estabelecimento de ensino possua um espaço físico apropriado e seguro para a secretaria, mesmo que as instalações sejam modestas, desde que permitam que o trabalho seja desenvolvido de forma adequada (Gomes et al., s.d).

Compreende-se que o papel do Técnico em Secretaria Escolar é de extrema importância para o gerenciamento eficiente de uma escola, atuando em diversas áreas essenciais.

Entre as suas principais responsabilidades estão: facilitar os processos relacionados à matrícula e transferência de estudantes, executar tarefas administrativas, emitir comunicados, organizar atividades e manter registros atualizados do histórico escolar. Além disso, o técnico em secretaria também é responsável pela divulgação de editais e outras informações importantes para a comunidade escolar.

Ruffo (2014) corrobora com essa afirmação e complementa que o papel do secretário escolar hoje também é de gestor administrativo e é considerado um profissional essencial para o estabelecimento de ensino. Suas atribuições são diversas e compreendem atividades fundamentais, tais como: orientar os gestores (diretores) em decisões a serem tomadas; receber a comunidade; analisar a documentação dos alunos para verificar se há irregularidades; estabelecer ações em conjunto com a orientação pedagógica e outros setores.

Logo, dentro da profissão é necessário utilizar a comunicação oral e escrita para se comunicarem de forma clara com a comunidade interna e externa da escola. Como Prabavathi e Nagasubramani (2018) nos explicam que a forma como nos comunicamos é tão crucial quanto o conteúdo da nossa mensagem, já que é por meio dela que as pessoas nos avaliam, bem como as nossas empresas, produtos, serviços e profissionalismo. Nossa maneira de escrever, agir, nos vestir, falar e lidar com nossas responsabilidades é observada atentamente, e o sucesso dessa interação depende da qualidade da nossa comunicação com os outros. Em resumo, a efetividade da nossa comunicação é fundamental para alcançarmos nossos objetivos e sermos bem-sucedidos em nossas relações pessoais e profissionais. No próximo tópico nos aprofundaremos na comunicação oral e escrita para depois explicar como ela é essencial dentro da profissão.

3. Comunicação oral e escrita

Começa-se esta discussão teórica com a distinção entre a língua falada ou oral e a língua escrita, visto que são dois meios de comunicação distintos. A linguagem oral é mais natural e abrange a comunicação linguística de forma completa, incluindo o tom de voz e, às vezes, gestos faciais e corporais. Por outro lado, a linguagem escrita não é apenas uma representação da linguagem oral, mas sim um sistema mais estruturado e formal, uma vez que não tem o benefício das expressões faciais e do tom de voz do falante (Moura, 2013).

No Brasil, a língua falada é o português, contudo há variações no seu uso devido a diversos fatores. Terra (1997) nos apresenta os seguintes fatores: regionais, culturais contextuais, naturais. a) Fatores regionais: É possível notar diferenças no português falado no sul do país em relação ao falado no norte, e ainda existem variações dentro de uma mesma região; b) Fatores culturais: O grau de escolarização e a formação cultural de cada indivíduo também influenciam o uso da língua; c) Fatores contextuais: Um mesmo falante pode alterar seu registro de fala de acordo com a situação em que se encontra; d) Fatores naturais: A utilização da língua pelo falante é influenciada por fatores naturais, como a idade e o sexo. Neste sentido, Moura (2013) também nos lembra que os fatores profissionais também influenciam na forma como a língua é utilizada, já que determinadas atividades exigem o conhecimento de formas específicas de linguagem, denominadas linguagens técnicas. Essas formas de linguagem são compostas por termos técnicos e são amplamente utilizadas em trocas de informações técnicas entre profissionais de diversas áreas, como engenharia, química, direito, informática, biologia, medicina, linguística, entre outras especialidades. Mais à frente voltaremos a dissertar sobre os fatores profissionais na comunicação oral e escrita do técnico em secretaria escolar.

Observamos que a vontade de comunicar ideias é essencial para a comunicação, mas esse processo é mediado pelos signos, unidades menores que compõem a linguagem. A forma como esses signos são articulados e organizados pode influenciar a direção do discurso e até mesmo seu grau de persuasão. A construção do texto é um movimento em direção à expressão dessas ideias (Citelli, 2002).

Voltemos agora para como os fatores profissionais podem influenciar na comunicação oral e escrita do profissional de técnico em secretaria escolar de diversas maneiras. Por exemplo, o trabalho na secretaria escolar envolve lidar com uma grande quantidade de documentos e informações, que exigem organização, precisão e conhecimento técnico para serem gerenciados de forma eficiente. Além disso, a comunicação com pais, alunos e professores também é uma parte importante do trabalho, exigindo uma boa capacidade de comunicação e conhecimento de protocolos de atendimento.

Assim, é importante que o técnico em secretaria escolar possua habilidades e conhecimentos específicos para atender às demandas do ambiente profissional em que está inserido. Por exemplo, pode ser necessário dominar a terminologia técnica relacionada à educação e gestão escolar, ter conhecimentos de legislação educacional, ter habilidades de organização de eventos e reuniões, além de ter facilidade de comunicação com diferentes públicos.

Além disso, o técnico em secretaria escolar pode se beneficiar de treinamentos e cursos de capacitação na área, que o ajudem a aprimorar suas habilidades e conhecimentos e, assim, desempenhar melhor suas funções.

Prabavathi e Nagasubramani (2018) nos demonstram situações em que a comunicação oral é considerada mais efetiva do que a comunicação escrita, e vice-versa. No que tange a comunicação oral, há a necessidade de um toque humano para estabelecer uma relação direta, manter a

confidencialidade, alcançar entendimento mútuo e evitar complexidades através de consentimento verbal. Existem diversas situações em que a comunicação oral é preferível em relação a outros meios de comunicação, tais como:

- a) Comunicação instantânea: Quando a comunicação precisa ocorrer imediatamente, a comunicação oral é a mais eficaz. Isso permite que as informações sejam transmitidas em tempo real, permitindo que as partes envolvidas respondam e resolvam problemas com maior agilidade;
- b) Explicação detalhada de políticas: Quando é necessário explicar com detalhes as políticas e procedimentos da empresa, a comunicação oral é a melhor opção. Dessa forma, as partes envolvidas podem ter a oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas imediatamente;
- c) Desenvolvimento de relacionamentos diretos: Quando é importante estabelecer um relacionamento direto entre remetente e destinatário, ou entre trabalhadores e gerência, a comunicação oral é fundamental. Isso permite que a comunicação seja mais pessoal, estabelecendo uma conexão mais forte entre as partes envolvidas;
- d) Manutenção de sigilo: Quando as informações precisam ser mantidas em sigilo, a comunicação oral é mais apropriada. A comunicação escrita pode comprometer a privacidade à medida que a mensagem é passada adiante;
- e) Resposta instantânea: Quando uma resposta instantânea é necessária, a comunicação oral é a melhor opção. Isso permite que o receptor responda imediatamente, possibilitando uma solução rápida para o problema;
- f) Chegar a um entendimento mútuo: Às vezes, uma discussão aberta é necessária para chegar a um consenso. Essa discussão só é possível através da comunicação oral, permitindo que as partes envolvidas esclareçam suas ideias e opiniões de forma clara e direta;
- g) Receptores analfabetos: Quando os receptores são analfabetos, a comunicação escrita não faz sentido para eles. A comunicação oral é a única forma de se comunicar com eles;
- h) Evitar complexidades burocráticas: A complexidade

burocrática pode atrasar a comunicação. Para evitar atrasos causados pela burocracia, a comunicação oral é preferível à comunicação escrita.

No que tange a comunicação escrita, diversas são as situações em que ela é mais eficaz do que outros meios de comunicação, tais como: a) Transmitir informações complexas: Quando o remetente deseja transmitir informações complexas, a comunicação escrita é mais eficaz do que a comunicação oral. O receptor pode ler o documento escrito várias vezes para compreender toda a mensagem; b) Necessidade de registro permanente: A comunicação escrita é preferível quando um registro permanente é necessário para referência futura; c) Comunicação com grande público: Quando o público é grande em número e geograficamente disperso, a comunicação escrita é mais frutífera. O remetente pode se comunicar repetidamente com o mesmo documento escrito ou folha de informações; d) Menos necessidade de interação com o público: A comunicação escrita também é adequada quando a interação imediata com o público não é importante ou indesejável; e) Manutenção da uniformidade de aplicação: Quando uma mensagem deve ser aplicada uniformemente em diferentes locais, o remetente deve preferir a comunicação escrita em vez da comunicação oral (Prabavathi; Nagasubramani, 2018).

O técnico em secretaria escolar pode utilizar essas habilidades de comunicação de diversas maneiras em sua profissão. Algumas sugestões atreladas com a comunicação oral: o técnico em secretaria escolar pode utilizar a comunicação oral para se comunicar com os professores, alunos e pais, estabelecendo um relacionamento direto e buscando alcançar um entendimento mútuo. Além disso, a comunicação oral pode ser utilizada para manter sigilo em informações sensíveis. A comunicação escrita também é muito importante na rotina do técnico em secretaria escolar. Ele deve ser capaz de produzir documentos oficiais, como

atas de reuniões, comunicados e memorandos, que devem ser claros, objetivos e precisos. Além disso, ele também pode utilizar a comunicação escrita para manter um registro permanente das atividades da secretaria escolar e para se comunicar com um grande público, como na divulgação de eventos escolares.

Sendo assim, esse profissional deve ser capaz de transmitir informações complexas, como a legislação educacional, as normas internas da escola e as políticas educacionais, de maneira clara e objetiva, utilizando a comunicação escrita e a oral para se comunicar com os diversos membros das comunidades interna e externa.

4. Considerações finais

Este breve estudo procurou oferecer uma contribuição à reflexão sobre a relevância da comunicação oral e escrita no exercício profissional do Técnico em Secretaria Escolar. Trata-se de um agente estratégico no contexto educacional, frequentemente responsável pelo primeiro contato entre a comunidade e a instituição escolar. Por isso, torna-se imprescindível que esse profissional domine práticas comunicativas claras, objetivas e éticas, tanto na produção documental quanto no atendimento ao público. O domínio da linguagem, aliado ao conhecimento das normas educacionais e institucionais, fortalece a atuação da secretaria como elo entre os diferentes sujeitos da escola, favorecendo a organização, a transparência e o desenvolvimento da instituição como um todo.

Além de suas funções administrativas, o Técnico em Secretaria Escolar atua como mediador entre os diferentes setores da escola e a comunidade externa, contribuindo para a construção de um ambiente institucional acolhedor, organizado e eficiente. Sua atuação não se restringe à execução de tarefas burocráticas, mas envolve também a promoção de uma cultura de respeito, ética e cooperação. Ao

dominar as práticas comunicativas e compreender a dinâmica educacional, esse profissional fortalece o vínculo entre gestão, corpo docente, estudantes e famílias, desempenhando um papel essencial para a qualidade do serviço educacional e para a efetivação das políticas públicas no cotidiano escolar.

5. Referências bibliográficas

ALMEIDA, V. L. F.; DE SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, P. N. A Profissão e Atuação do Secretário Escolar no Ensino Público e Privado em Escolas de São Sebastião DF. **Revista de Gestão e Secretariado**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 83-109, dez. 2013.

AHMED, S. The role of schools in addressing contemporary issues. **Contemporary issues in education**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2019.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 15ª. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

GOMES, C. F.; AGUIAR FILHO, D. G.; COELHO, M. I. C. A.; MAIA, M. H.; ALENCAR, A. I.; HOLANDA, C. C.; ROCHA, A. A. **Escola Estadual de Educação Profissional [EEEP]**. S.D. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/materia_l_didatico/secretaria_escolar/secretaria_escolar_tecnica_de_secretaria_escolar_1.pdf.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARQUES, P. B.; CASTANHO, M. I. S. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 15, n. 1, p. 23-33, Janeiro/Junho de 2011.

MOURA, A. C. **Comunicação Oral e Escrita Aplicada**. 2013. Disponível em: <http://www.ifcursos.com.br/sistema/admin/arquivos/17->

[36-14-ap0stilac0municaca00raleescritaaplicada.pdf](#). Acesso em 10 de março de 2023.

NETO, A. G. C. A profissão do Secretário Escolar. **Revista Gestão Universitária**, v. 1, n.1, p. 1-2, 2020.

PRABAVATHI, R.; NAGASUBRAMANI, P. C. Effective oral and written communication, **Journal of Applied and Advanced Research**, 3(Suppl. 1), p.29-32, 2018.

RAMOS, S. K. O. Atuação em secretaria escolar: um estudo de caso em uma escola municipal de ensino fundamental em Aracaju – SE. 69F. **Monografia** (Graduação em Secretariado Executivo), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE, 2018.

RECKZIEGEL, M. Secretário de escola: formação acadêmica em secretariado executivo pode ser um diferencial? **Secretariado Executivo Em Revist@**, 1(1), p. 1-20, 2011.

RUFFO, R. **O papel do secretário(a) escolar**. Disponível em:

<<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/o-papel-do-secretarioa-escolar/57450>>.

TERRA, E. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997

EIXO II
DIREITO E CIÊNCIA JURÍDICA

ENTRE PAVÕES E PINGUINS: A QUESTÃO DA METODOLOGIA E DA PESQUISA EM DIREITO

Jorge Antonio Paes Lopes

Introdução

Durante as aulas de metodologia jurídica¹, tivemos a oportunidade de refletir sobre algumas questões bastante interessantes que dizem respeito aos métodos variados de produção de conhecimento acadêmico. Dentre elas, discutimos categorias como a dogmática jurídica e a interdisciplinaridade. Discutimos também autores teóricos contemporâneos de outras áreas como a sociologia e a filosofia e analisamos a metodologia utilizada em alguns trabalhos acadêmicos de autores diversos, ligados diretamente à área do direito ou não.

Tudo isso motivou nosso estudo voltado para a questão da metodologia e da pesquisa em direito, já que muito raramente os estudantes, especialmente na área do direito, somos levados a pensar criticamente sobre o tipo de conhecimento que se produz no mundo jurídico. Somos, na maioria das vezes, reprodutores fiéis de uma metodologia tradicionalmente estabelecida, tanto nos cursos de graduação como nos de pós-graduação. Neste ponto, somos *pinguinizados*. Correndo o risco de incorreremos num radicalismo questionável, comungamos com a idéia de que os juristas somos iguais na aparência, no modo de falar, no modo de estudar e no modo de produzir conhecimento jurídico.

¹ Faz-se referência à disciplina ministrada no Curso de Mestrado em Teorias Jurídicas Contemporâneas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, ano 2010.1, pelos professores José Ribas Vieira e Luiz Eduardo Figueira.

Entretanto, eventualmente nos deparamos com alguns pavões pelo caminho e até nos assustamos com sua postura diferenciada, ousada. Pinguins e pavões são absolutamente diferentes, embora pertençam ao mesmo grupo animal. Permitam-nos explicar brevemente o porquê e a origem do uso dessas metáforas.

O professor Luiz Alberto Warat, da Universidade de Brasília, palestrou no Seminário Direito e Cinema², da Faculdade Nacional de Direito da UFRJ, e citou a interessante expressão “processo de pinguinização”, criticando a forma unificada e insensível de se produzir o pensamento jurídico e referindo-se à necessidade de se recuperar a sensibilidade na formação dos juristas.

Partindo dessa expressão do professor Warat e seguindo o rastro da provocação que fez na sua falação, ao contar uma breve história sobre pinguins e pavões, conseguimos descobrir um livro magnífico chamado “Um pavão na terra dos pinguins”³, fábula de autores norte-americanos, muito discutida nas áreas de ciências sociais e administração, que conta a história de um pavão que foi trabalhar na terra dos pinguins e teve que submeter-se aos modos e hábitos deles, sufocando seus próprios instintos e comprometendo sua criatividade profissional.

O que nos interessa, ao fim e ao cabo, ao considerarmos todos esses aspectos motivacionais do nosso trabalho, é dialogar com os professores Marcos Nobre, em

² Seminários de Direito e Cinema 2006 e 2007, fruto do trabalho do grupo de pesquisa Direito e Cinema, da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenado pela professora Juliana Neuenschwander Magalhães. Palestra transcrita pelos organizadores do Seminário. Ver bibliografia: Warat, 2006.

³ Os autores são Bárbara Hateley e Warren de Sam Weiss. Trata-se de uma obra muito singela, cuja história é narrada em versos que não rimam, bem ilustrada e dotada de profundos significados. Ver bibliografia: Hateley, 1998.

seu estudo sobre o que é pesquisa em direito; Luiz Alberto Warat, em sua breve análise sobre o processo de formação jurídica; Luciano Oliveira, em seu estudo sobre metodologia e pesquisa nos cursos de pós-graduação em direito; Manuel Atienza, ao tratar da argumentação como um importante ingrediente da experiência jurídica e ao discutir sobre a possibilidade de um ensino científico de Direito e Cristian Courtis ao discutir a questão da pesquisa dogmática na área jurídica. Como pano de fundo, utilizaremos essa bela fábula sobre pavões e pinguins para figurar nossas reflexões teóricas sobre a metodologia e a pesquisa jurídicas.

A dogmática jurídica

O **dogma** é um ponto fundamental e indiscutível duma doutrina religiosa, e, por extensão, de qualquer doutrina ou sistema. Os dogmas estão presentes em muitas religiões, como o cristianismo, o judaísmo e o islamismo. No cristianismo, por exemplo, religião mais difundida no Brasil, os dogmas da Igreja Católica Apostólica Romana são amplamente reafirmados e explicados através da **doutrina**, que é um conjunto de princípios que servem de base a um sistema religioso, político, filosófico, científico, etc. A partir do dogma, passando pela doutrina, chegamos à **dogmática**, que tem como objetivo afirmar a existência de verdades certas e que se podem provar indiscutíveis. No sentido figurado, aquilo que é **dogmático** é entendido como autoritário. No Kantismo⁴, por exemplo, o **dogmatismo** é a doutrina cujos princípios e proposições são aceitos de modo não crítico.⁵

A partir dessas definições, podemos perceber que a nomenclatura jurídica possui grande influência teológica. As

⁴ Doutrina de Immanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão, caracterizada pelo criticismo.

⁵ As definições dos termos deste parágrafo foram pesquisadas no dicionário Aurélio on line:
<http://aurelio.ig.com.br/dicaureliopos/home.asp>

conexões da “ciência” jurídica com a teologia são bastante claras e não é um bom sintoma observar que alguns juristas não hesitam em qualificar sua atividade como dogmática. (Atienza, 1978)

A dogmática jurídica, por sua vez, tem como finalidade, assim como a dogmática no campo religioso, reafirmar insistentemente seus dogmas através de textos doutrinários. A dogmática jurídica que nós temos hoje é uma ciência para confirmar, que recebe os textos e procura racionalmente torná-los utilizáveis, gozadores de autoridade e fundamento. (Nobre, 2004. p. 78) O professor Tercio Sampaio Ferraz Jr, na conclusão de sua obra *A ciência do Direito* afirma que a dogmática jurídica é um corpo de doutrinas, de teorias que têm sua função básica em um “docere”. (ensinar)⁶

A Constituição, no modelo Kelseniano (teoria do escalamento do ordenamento jurídico), por exemplo, torna-se um dogma da área do saber jurídico e toda a doutrina hermenêutica que advém do texto constitucional seria considerada dogmática, ou seja, uma reafirmação e explicação do dogma. Neste ponto, podemos dizer que a dogmática jurídica difere da dogmática religiosa, pois, uma vez instituído um dogma religioso, este jamais poderá ser refutado, questionado ou modificado. No caso da Constituição, bem como das demais normas jurídicas, possibilita-se que sejam feitos questionamentos, emendas ou modificações. O caráter dogmático do Direito, portanto, está no fato de confirmar através de textos doutrinários aquilo que é, a princípio, apresentado como verdade última e inquestionável numa norma, objetivando dar autoridade à mesma.

Segundo Castanheira Neves (2008, p.25), filósofo do Direito português preocupado com questões contemporâneas do mundo jurídico, a dogmática jurídica é uma pretensa

⁶ Este trecho é citado na obra de Marcos Nobre. Cf. Nobre, 2005, p. 33.

ciência do Direito. Esta afirmação é corroborada pelo pensamento de Manuel Atienza (1978) que critica a formação acadêmica dos juristas e questiona, a partir do ensino jurídico tradicionalmente dogmático, se seria possível um ensino científico do Direito. Atienza acredita que nas Faculdades de Direito (salvo raríssimas exceções) não se pratica uma ciência autêntica. Logo, um de nossos primeiros questionamentos neste estudo seria se o Direito é ou não uma ciência, considerando-se seu aspecto dogmático.

Para Christian Courtis (2006), a dogmática contemporânea se caracteriza por um reconhecimento gradual das afirmações axiológicas a partir das quais são efetuadas tanto a reconstrução do ordenamento normativo como a proposta de soluções interpretativas em casos problemáticos.

O professor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, Ronaldo Porto Macedo Jr., define a dogmática jurídica como uma tautologia imperfeita. Para ele, a imperfeição não decorre apenas das falhas de racionalização, mas também das dogmáticas analíticas mal feitas. A escolha da subsunção adequada de uma norma ou de um problema em relação a um sistema jurídico seria um enfoque privilegiado para faculdades. Verificamos o fortalecimento da importância de outros modelos de análise dogmática, notadamente o empírico e o hermenêutico. A razão para isto é a existência de dogmáticas já estabelecidas em determinadas áreas e raramente postas em xeque. Mas há outros campos em que este xeque (imperfeição tautológica) é verificado com maior intensidade – são exatamente os que mereceriam prioridade, um maior esforço de pesquisa (Nobre, 2005, p.90).

Para o professor Tércio Sampaio Ferraz Jr, a questão da dogmática não passa de mera técnica jurídica, incluídos aí o trabalho dos advogados, dos juízes, dos promotores, dos legisladores, pareceristas, dentre outros (Nobre, 2005, p.34).

Frise-se, por fim, que nosso objetivo não é realizar profundas discussões a respeito da dogmática jurídica

especificamente. Nesta primeira parte, procuramos apresentar brevemente a visão de alguns autores sobre o tema. Mas o que nos interessa mesmo é o fato de que, no Direito dogmático, ou melhor, na dogmática jurídica, o jurista procura necessariamente partir, em seu estudo, de uma verdade indubitável, de um verdadeiro dogma, a norma jurídica, cuja aceitação é um pressuposto necessário (Atienza, 1978), ao invés de procurar, num dado conjunto de material disponível, um padrão de racionalidade e inteligibilidade, para, só então, formular uma tese explicativa. (Nobre, 2005).

O ensino e a produção acadêmica em Direito: a pinguinização

Não são poucas as críticas feitas aos métodos utilizados na formação dos juristas e na maneira como produzem conhecimento acadêmico, principalmente nos cursos de pós-graduação.

Na terra dos pinguins, dando início ao nosso jogo alegórico, havia várias espécies de pássaros. Mas os pinguins eram respeitados e bem-sucedidos e todos os pássaros queriam ser pinguins, na tentativa de alcançar sucesso profissional. Muitos desses pássaros que aspiravam ascender nas empresas dos pinguins eram encorajados a se tornar, na aparência e no modo de agir, o mais próximo possível dos pinguins, encurtavam os passos e andavam como pinguins, usavam ternos de pinguins e seguiam o exemplo de seus líderes pinguins. O conselho dado pelos pinguins aos outros pássaros era: “Esta é a maneira como nós fazemos as coisas aqui. Se quiser ter sucesso, seja como nós.”⁷

Os graduandos em Direito são pinguinizados logo nos primeiros períodos da faculdade. E o mais interessante disso é que a maioria deles inicia o curso sedento por

⁷ Faremos, ao longo do estudo, narrações adaptadas baseadas na obra literária (fábula) “Um pavão na terra dos pinguins” (Hateley, 1998)

experimentalizar este processo. Prova disso é o fato de muitos estudantes dos períodos iniciais, quando estudam as teorias, a sociologia do Direito e a filosofia do Direito, por exemplo, ficarem questionando sobre em que momento começarão a estudar Direito de verdade, ou seja, os dogmas e sua dogmática jurídica. Assim, pois, dá-se início ao sonhado processo de pinguinização dos estudantes de direito.

O ensino acrítico e dogmático oferecido pelas Faculdades, conforme qualifica Atienza, não constitui uma grande preocupação para os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem do Direito. Na sua maioria, as disciplinas que habilitam para o título de bacharel em Direito caem dentro do campo da dogmática jurídica. Diferentemente das outras áreas do conhecimento, o jurista, o “cientista” do Direito, não consegue vislumbrar um trabalho possível que não parta de um dogma, de uma verdade inquestionável que é a norma jurídica. Em que pese o reconhecimento por muitos professores da área do Direito dessa necessidade de ampliação de paradigmas, não há interesse em mudanças, afinal, os pinguins são superiores, são admirados e todos querem ser pinguins, sob pena de não serem reconhecidos no grupo. É mais ou menos como se as Faculdades de Direito se apropriassem de uma máxima popular que diz que *em time que está ganhando não se mexe*. Sob esta lógica, não há que se falar em necessidade de mudança curricular ou de abertura para o diálogo franco com as demais áreas do conhecimento, pois a maneira como o jogo está posto tem garantido a manutenção da autoridade das normas jurídicas. Aqui lembramos dos nossos amigos da terra dos pinguins quando dizem “Esta é a maneira como nós fazemos as coisas aqui. Se quiser ter sucesso, seja como nós”.

Com efeito, os estudantes de graduação em Direito são submetidos a uma tradição jurídica igualmente dogmática. Deixar de usar o terno de pingüim ou ousar andar a passos

largos e não curtos, como os pinguins, é violar a tradição e a consequência disto será o fracasso profissional.

Cabe aqui o relato de uma experiência que tivemos na graduação em Direito. Na avaliação da disciplina Direito Tributário, um professor perguntou o seguinte: *Um fazendeiro decidiu explorar uma nascente de água mineral e vender aquela água. Haverá incidência de IPI sobre o produto vendido pelo fazendeiro?* Primeiramente, chamou-nos a atenção a quantidade de linhas para se responder cada questão da prova, que eram três ou quatro. Isso já induz o estudante a ser taxativo e dogmático em sua resposta. Decidimos ousar na elaboração da resposta, que foi mais ou menos assim: *se o fazendeiro comercializasse a água em embalagens rotuladas, obviamente seria o caso de incidência do IPI. Mas se a água fosse vendida para grupos religiosos como água milagrosa e com embalagens artesanais, não seria o caso de incidência de IPI.* Resultado: a questão foi considerada errada pelo professor, pois não era para discutir as possibilidades do caso, mas dizer sim ou não e o porquê breve. Neste sentido, nota-se que até mesmo a pergunta elaborada na prova é um dogma. Questionar sobre a limitação da resposta e apresentar soluções inovadoras é considerado uma *heresia*.

Não se trata de criticar os métodos de avaliação dos estudantes nas Faculdades de Direito, até porque isso pode variar em grande escala. Este exemplo, entretanto, serve para demonstrar o quanto tem importância o argumento de autoridade dos doutrinadores para os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem do Direito. Se a resposta da questão fosse iniciada com a expressão *segundo o doutrinador fulano de tal...* seria bem provável que o professor aceitasse reverencialmente a resposta.

Este desestímulo ao pensamento crítico, à elaboração de idéias com certa autonomia intelectual, também faz parte do processo de pinguinização pelo qual passam os estudantes de Direito.

Além disso, **o uso dos manuais**, o manualismo, ou seja, a tendência a escrever verdadeiros capítulos de manual, explicando redundantemente aquilo que todos os estudantes já estudaram outrora e percorrendo largamente sobre o significado de princípios e conceitos que são como o bê-á-bá da disciplina e **o reverencialismo**, que se expressa na construção da demonstração a partir do argumento de autoridade, da proximidade com o melhor direito, sem perceber que a hipótese não pode ser tratada como uma tentativa de defesa de uma causa;⁸ são ingredientes que abundam na formação pinguinizante dos estudantes de Direito.

Tudo isso refletirá na maneira como os estudantes de Direito dos cursos de pós-graduação trabalharão em seus projetos de pesquisa. Talvez seja nesta etapa da vida de um estudante de Direito que ele tenha a oportunidade de se deparar com os primeiros pavões.

O pavão, como todas as outras aves, sonhava em ser pinguim, em fazer parte daquele seletos e admirável grupo de empresários bem-sucedidos. Um dia, o pavão foi convidado por um pinguim para fazer parte de sua equipe. Radiante, o pavão tratou logo de se pinguinizar para seu primeiro dia de trabalho na organização dos pinguins. Vestiu um elegante terno de pinguim, escondeu seu enorme rabo colorido, passou a andar com passinhos de pinguim e foi se apresentar ao grupo. O sucesso do pavão foi imediato entre os pinguins. Todos os pinguins elogiavam a forma elegante como ele se portava, sua criatividade, sua determinação para o trabalho e suas idéias magníficas. O pavão conquistou o respeito e a admiração dos pinguins. Embora os pinguins estivessem muito contentes com o desempenho pinguinizado do pavão, este se sentia cada vez mais oprimido e infeliz. O pavão passou então a questionar-se se realmente aquele aparente

⁸ Cf. Oliveira, 2002.

sucesso profissional era o que ele desejava. Até que um dia o pavão decidiu soltar o seu enorme rabo e abri-lo em plena sala de diretores da organização dos pinguins. Tirou o seu terno de pinguim passou a se portar como um exuberante pavão. O espanto foi geral. *Vejam, ele não é como nós. Ele não age como nós. Ele não se veste como nós. Vamos expulsá-lo da nossa organização!* – bradou um dos pinguins. A águia, porém, há muitos anos pinguinizada e adaptada àquela condição, tentou convencer os pinguins a darem uma segunda chance ao pavão: *Seria o caso de tentar pinguinizá-lo novamente e aproveitar o seu enorme talento.* Mas não adiantou. O pavão preferiu ser pavão e viver em outras terras a submeter-se àquele martírio de ter de ser igual aos outros, reproduzindo cega e acriticamente o comportamento padrão dos pinguins...

Imaginemos o estudante de direito, já pinguinizado na graduação e até mesmo na pós-graduação, tendo suas primeiras experiências com pavões...

No que tange à pesquisa jurídica, sobretudo na pós-graduação, há uma certa tendência a uma “naturalização que conduz a uma aceitação acrítica de institutos e conceitos, substancializando sua essência. Com efeito, a outorga de atributos fixos, quase axiomáticos, aos conceitos jurídicos termina por emprestar uma natureza substancialista, negligenciando toda a sua dimensão construtivista! Deixa-se, assim, de perceber que esses conceitos são construtos sociais e, portanto, apresentam diferentes matizes que devem (e necessitam) ser exploradas para que se possa adequadamente evidenciar a correção da hipótese suscitada. Sem dúvida, essa perspectiva explica-se pela dinâmica presente no campo jurídico, onde os estudos efetuados estão interessados em dizer o que deve ser ou não pode ser feito, antes mesmo de saber o que é efetivamente feito! Isso é fruto de um normativismo espontâneo, que se desenvolve a partir de uma perfeita interiorização de uma representação de mundo marcada pela ordem e pela organização de normas jurídicas.

Enfim, essa naturalização é fundamental para que o mundo possa tornar-se normativamente explicável!” (Fragale Filho, 2007).

Podemos dialogar com o que disse o professor Fragale Filho acima, evidenciando a metáfora do pavão na terra dos pinguins. Assim, **a aceitação acrítica dos institutos e conceitos no campo do estudo jurídico** seria o mesmo que submeter uma gama variada de espécies de aves a aceitarem os padrões estabelecidos pelos pinguins e reproduzi-los acriticamente. Nesse mesmo sentido, valorizar o talento do pavão apenas porque ele se comporta como pinguim **é deixar de perceber as diferentes matizes que devem ser exploradas para evidenciar que o sucesso profissional não está ligado exclusivamente ao seguimento de padrões engessados, ou a uma aparência harmônica**, como ocorre com os juristas que partem dos pressupostos substancializados no direito para elaborar seus estudos, esquecendo-se que tais pressupostos têm sua origem em lugares que podem não ser a terra dos pinguins, ou a idéia pode não ter sido propriamente de um pinguim, como ele comodamente acreditava. Seria o caso, então, de se buscar conhecer melhor os institutos e conceitos do campo de estudo jurídico, levando-se em conta sua gênese social, partindo para além da norma jurídica, para, enfim, evidenciar adequadamente a correção de determinada hipótese suscitada. Se olharmos somente para o cenário onde o pavão se comporta como pinguim, veremos esse todo normatizado e dogmatizado. Mas um olhar mais apurado, mais científico sobre o cenário descrito, tornará possível ver que o sucesso não é algo inerente aos pinguins apenas. Há pavões, águias e outras aves nesse contexto. A norma jurídica não existe porque existe. Há elementos sociais que fazem com que ela esteja no mundo. Há que se buscar esses elementos também, ao invés de reproduzir sistematicamente o comportamento estabelecido pelos pinguins.

Nas colônias africanas da França, chamam pinguim aos africanos que vão à França formar-se em Direito para voltar às colônias e reproduzir o Direito dos colonizadores.⁹ Este exemplo do professor Warat difere de certa forma da idéia metafórica que estamos explorando neste estudo. Mas, de qualquer forma, é interessante observar que a alegoria do pinguim aparece sempre associada àquilo que se faz de forma dogmática e acrítica, perpetuando e autorizando institutos e conceitos existentes.

Faz-se necessária uma marcha contra a pinguinização nas Faculdades de Direito. Temos que buscar outras concepções de direito que não sejam normativas. Precisamos recuperar a sensibilidade dos juristas para que seu olhar possa se voltar para outras áreas do conhecimento também. Mesmo quando surgem idéias novas no mundo jurídico, novas concepções de direito, logo tratamos de normatizá-las. É o caso, por exemplo, da mediação, uma aparente concepção alternativa do direito. O que fizeram com a mediação? Normatizaram-na. O mais do mesmo. Há um consenso entre muitos professores no sentido de afirmar que o normativismo está em crise. A concepção tradicional do Direito está em crise. (Warat, 2006)

Somente a partir dos anos 90 é que passou-se a encarar essa “visão estreita do Direito”¹⁰ como um problema. Ora, se é notória a crise instalada no campo do Direito, que caminhos devem percorrer aqueles sujeitos envolvidos diretamente com o processo ensino-aprendizagem nas Faculdades? Se a visão do Direito tem sido estreita, o que deve ser feito para ampliá-la?

Tanto o ensino quanto a produção acadêmica do Direito estão pinguinizados. Há muitos pavões agindo como

⁹ Cf. Warat, 2006. p. 114.

¹⁰ Segundo Marcos Nobre, a visão estreita do Direito diz respeito a um ensino mais profissionalizante, ligado à prática dos juristas e não à pesquisa. Cf. Nobre, 2005.

pinguins no mundo jurídico. A solução não parece estar na extinção de uma das espécies para pôr fim ao choque provável entre seres diferentes. A melhor saída para a crise deve estar na convivência harmônica das diferentes espécies na mesma organização. Pavões podem ser pavões, ostentando sua conduta exótica e colorida e contribuindo para a organização com seu talento e criatividade. Pinguins podem ser pinguins, seguindo sua tradição e, ao mesmo tempo, dialogando com os pavões e as outras aves. O resultado dessa convivência, certamente, resultará mais produtivo e mais rico.

Assim sendo, não há que se falar em fim do manualismo, do dogmatismo, do reverencialismo, etc. A abertura do Direito, tradicionalmente tão isolado das outras ciências, para as outras formas de produção de conhecimento, e, sobretudo para uma abordagem mais sociológica que puramente dogmática, facilitará bastante a transformação do ensino jurídico. Isso resultará, conseqüentemente, numa produção acadêmica mais qualificada.

O modelo dominante de pesquisa em Direito e alguns aspectos da prática profissional jurídica: a pinguinização insistente.

A pesquisa em Direito no Brasil, nos últimos 30 anos, passou por um inegável avanço, ainda que bastante timidamente. Por outro lado, as outras ciências humanas atingiram patamares de excelência internacionais no campo da pesquisa científica. O atraso do Direito em relação às demais ciências humanas podem estar ligadas ao isolamento da disciplina em relação às outras áreas e à confusão resultante da dicotomia entre prática profissional e pesquisa acadêmica.

Entre os anos 80 e 90 do final do século passado, o ensino do Direito esteve muito mais voltado para a profissionalização, ligando-se diretamente à prática e não à pesquisa. Este fenômeno, denominado por Marcos Nobre (2005) como “visão estreita do direito”, começa a ser alvo de

questionamentos somente a partir dos anos 90, quando passa a ser visto, efetivamente como um problema e, como tal, passível de uma tentativa de solução.

Se por um lado a pesquisa científica das Ciências Humanas alcançou avanços surpreendentes, por outro, o Direito não parece ter vivenciado esta experiência com a mesma intensidade. Os estudos na área do Direito se mantêm apoiados em manuais de 20 ou 40 anos atrás, o que pode ser considerado um dos fatores de seu atraso. Avanços na área da pesquisa científica do Direito houve sim, mas não como ocorreram com as Ciências Humanas em geral.

Um dos objetivos do professor Marcos Nobre (2005) ao chamar a nossa atenção para esta visão estreita do Direito é exatamente romper com esse modelo hoje dominante da pesquisa nessa área. Além disso, é necessário identificar as causas da extrema distinção que há, no mundo jurídico brasileiro, entre prática, teoria e ensino.

O ensino jurídico, como já vimos, é acrítico e dogmático, fundado em uma teoria não menos dogmática e acrítica, em que pese a existência de uma produção acadêmica diferenciada aqui ou ali. Em geral, ensina-se aos alunos que o mundo se regula pelos manuais de Direito e não o contrário. (Nobre, 2005, p.29) A prática jurídica, por sua vez, tem sua origem nesse mesmo contexto do ensino e da teoria, mas toma uma direção peculiar, como bem exemplifica a forma de se elaborar uma petição inicial ou uma peça de defesa. Nesta, o jurista recolhe o material (teses, princípios, doutrinas, decisões, etc.) que corrobore seu objetivo na lide, com interesses e estratégia advocatícia definidos, descartando sumariamente aquilo que é contrário. Não há uma preocupação real com os fatos ou mesmo com o direito em jogo. O que importa é encontrar o texto autorizador, que abrirá as portas daquela pretensão. É um notável trabalho de recorte e colagem de idéias até se construir um todo “lógico” que permita alcançar o convencimento daquele que dirá o

direito: o juiz. Este, da mesma forma, buscará apenas os argumentos já existentes (leis, doutrinas, jurisprudência, etc.), autorizadores, para a sua decisão, desconsiderando, na maioria das vezes, a existência de uma sociedade complexa e desconhecendo sua capacidade criativa de direitos, sendo um mero reproduzidor técnico daquilo que já foi decidido ou elaborado dogmaticamente. Desta forma, não é o aplicador do Direito que se abre para o fenômeno diante do qual se encontra, mas a exigência de se confirmar a sabedoria da Lei, que abarca tudo, que regula até o irregular, é que força a trazer para a dogmática a especulação que, de secundária, olhando-se a finalidade, se torna relevante. (Nobre, 2005, p. 79)

Nas faculdades de Direito, há alunos iniciantes que rejeitam a forma dogmática de se ensinar. Mas passado o primeiro ano, estes alunos já estarão adaptados à idéia de que o mundo se regula pelos manuais (Nobre, 2005). É o início da pinguinização. Na prática profissional, nas mais variadas formas de se exercer o conhecimento jurídico, os pinguins iniciados na graduação chegam aos altos postos da organização dos pinguins e reforçam a idéia de que para se alcançar o sucesso, é necessário pinguinizar-se. A pinguinização vai, pouco a pouco, atingindo a todos aqueles que lidam com as questões mais fundamentais da vida humana, logo da sociedade, que são o direito e a justiça. Quem ousaria ser pavão numa organização tão crente em si mesma e tão poderosa? O que fica para a sociedade neste caso é a resposta do juiz-pinguim, na vã tentativa de convencer o jurisdicionado de que sua decisão é justa: “é assim, porque é assim que tem que ser” (dogma!). E quem não é pinguim sai insatisfeito e infeliz...

Outra forma de prática profissional discutida por Marcos Nobre é o parecer jurídico que, não muito diferentemente de uma petição inicial ou de uma peça de defesa, recolhe o material doutrinário, jurisprudencial e os

devidos títulos legais unicamente em função da tese a ser defendida; não procura no conjunto do material um padrão de racionalidade e inteligibilidade, para depois formular sua tese explicativa. A resposta, num parecer, já está dada de antemão. É um tipo de investigação científica que já possui uma resposta antes de perguntar ao material. Apenas seleciona-se o material que interessa para defender o que já se sabia. (Nobre, 2005, p. 31-32)

No âmbito acadêmico do Direito, as produções monográficas de conclusão de curso na graduação, as dissertações de mestrado e as teses de doutorado, salvo raras exceções, são grandes paráfrases da dogmática jurídica pinguinizante. Isso inclui a maioria dos livros vendidos nas livrarias jurídicas brasileiras. O professor Tercio Sampaio Ferraz Jr, da Faculdade de Direito da USP, afirma que, no Brasil, comumente vemos um autor reproduzindo um saber. Muitas vezes compra-se um livro com 40% de reprodução de texto legal e o resto aparece em reprodução parafrásica.¹¹ Isto significa dizer que 100% de uma obra da área do Direito pode ser aquilo que já foi dito, dito de outra maneira. O exercício da parafrase, então, será o ingrediente indispensável para a manutenção da chamada visão estreita do Direito. Dizendo aquilo que já foi dito com outras palavras estaremos sendo pavões, ou qualquer outra ave, reproduzindo o modo de ser e de viver dos pinguins. Ou seja, é a pinguinização insistente.

Considerando-se essas observações do modo de pesquisar em Direito e das práticas profissionais reprodutoras de padrões e hábitos inquestionáveis e imutáveis, com base nos argumentos de Marcos Nobre, podemos dizer que o modelo dominante de pesquisa em Direito no Brasil é partir sempre de uma resposta dada, para só então elaborar uma investigação corroboradora daquela resposta que se obtém previamente. Isso obviamente se deve ao fato de ser a

¹¹ Cf. Nobre, 2005, p. 78.

dogmática o núcleo da investigação científica no âmbito do Direito. É necessário romper com essa lógica para que se tenha pesquisa em Direito. Essa mesma necessidade deve valer para as questões da prática profissional jurídica, a fim de se evitar essa insistente e aparentemente inabalável pinguinização. É necessário, ainda, romper de fato esse muro com as outras disciplinas das Ciências Humanas.

Por fim, de acordo com os argumentos de Manuel Atienza, e corroborando o que Marcos Nobre aponta como necessidade para a mudança, é preciso que os juristas e as faculdades de Direito se abram para as outras ciências sociais. Trata-se de uma necessidade teórica na medida em que não é possível fazer ciência do Direito sem contar com disciplinas como a sociologia, a antropologia, a história, a psicologia, etc. Mas também é o caso de uma necessidade prática, na medida em que a função do jurista é uma função (e o Direito uma realidade) social.

Conclusão

Não pretendemos, neste breve estudo, discutir a questão da produção do conhecimento jurídico apontando erros ou dando pretensas soluções para as grandes questões que povoam o universo jurídico brasileiro, desde a formação acadêmica dos profissionais na graduação até os mais avançados níveis, tanto no âmbito acadêmico quanto nas carreiras pelas quais podem passar esses profissionais. Oxalá consigamos, sim, acender uma centelha de reflexão acerca da possibilidade de reconhecimento da necessidade de uma mudança, ainda que gradativa, quanto ao currículo e o modo de fazer e de pensar o Direito.

Nossa conclusão ao realizar este estudo passou por alguns questionamentos iniciais: Por que o Direito, incluído na área das Ciências Humanas, não acompanhou o desenvolvimento, especialmente em pesquisa, das outras disciplinas? Por que só a partir da última década do século

passado começamos a colocar em xeque o modo tradicional e dogmático da produção do conhecimento jurídico? Por que ainda hoje há quem não admita qualquer alteração curricular na formação dos juristas ou na maneira “estreita” de se produzir conhecimento?

Questionamentos na área do Direito exigem respostas. O cientista do Direito não se permite apenas colocar questões, suspendendo seu juízo, para deixá-las em aberto. Ele se sente vinculado na colocação dos problemas a uma proposta de solução possível e viável.

A metodologia e a pesquisa podem proporcionar meios de incentivar uma Ciência do Direito explicativa, mantendo com vigor a distinção entre técnica e ciência. Esta última deve ser desvinculada da obrigatoriedade de unicamente apresentar propostas de solução. “É possível realizar reconstruções dogmáticas que não tenham compromisso com soluções e com a decidibilidade, mas que procurem unicamente compreender o estatuto de determinado instituto na prática jurisprudencial, que iria para primeiro plano” (Nobre, 2005, p. 36).

Estamos entre pavões e pinguins. Os pavões são aqueles autores que insistem em remar na contramão da dogmática jurídica, buscando meios possíveis de fazer do Direito uma área mais aberta ao diálogo franco com as demais áreas do conhecimento. São aqueles juízes criativos que sabem o valor de uma decisão para cada caso concreto e buscam assegurar e preservar direitos que valorizam a pessoa humana, ainda que tenha que retirar seu terno de pinguim e dar passos mais largos, contrariando os diretores da organização dos pinguins. São aqueles advogados que conhecem o valor de uma boa teoria pois, segundo Manuel Atienza, não há nada mais prático que a boa teoria, uma teoria prática e crítica, não aquela que aceita simplesmente o estabelecido. Já os pinguins são aqueles teóricos do Direito explícita e comodamente dogmáticos. São aqueles que

reproduzem tecnicamente saberes em seus estudos, limitando-se a parafrasear os autores autorizados a opinar sobre determinados assuntos. São todos aqueles que preferem se pinguinizar e passar todos os seus anos de vida profissional dentro de um terno de pinguim e dando passinhos curtos, pois é assim que tem de ser.

Marcos Nobre conclui seu texto apresentando duas experiências distintas dos estudantes franceses e alemães que vão aos LLM¹² norte-americanos. Ambos têm a oportunidade viver ricas experiências nas Universidades dos EUA. Os alemães retornam ao seu país e dão continuidade aos estudos de pesquisa, ingressando na carreira acadêmica. Os franceses, ao retornarem ao seu país, instalam-se nos escritórios norte-americanos que dominam a advocacia francesa. A consequência disso: na Alemanha há uma produção acadêmica de maior qualidade que a francesa, mais rica e mais crítica. Já na França, as pressões por mudanças no formalismo do ensino do Direito não logram êxito, pois os profissionais mais bem preparados vão para os escritórios norte-americanos, num franco processo de pinguinização. Curiosamente, chamam de pinguins aos estudantes das colônias francesas na África, que vão à França para se formar em Direito e depois reproduzir em seus países o direito do colonizador, acriticamente.

Ainda na linha das comparações que direcionam nossas conclusões, lembramos das palavras do professor Ribas na nossa 14^a. sessão, quando fizemos um estudo crítico de uma tese de doutorado da área do Direito¹³. O autor da tese estudada por nós, dogmático, fez o circuito Elizabeth Arden: Roma – Paris – Londres. Para inovar, devemos fazer o

¹² Lower League Manager – o mesmo que Mestrado em Direito.

¹³ Faz-se referência à aula do PPGD UFRJ, da disciplina de Metodologia Jurídica, do dia 29/06/2010.

circuito Henna: Bombain – Karashi.¹⁴ Ou seja: mudar o circuito é buscar novas formas de produção do conhecimento em Direito, não puramente dogmáticas, correndo-se os devidos riscos.

Mudar o circuito é romper o muro com as outras disciplinas das Ciências Humanas (Nobre, 2005). Mudar o circuito é fazer com que juristas e as faculdades de Direito reconheçam a necessidade de se abrir para as outras ciências sociais (Atienza, 1978). Mudar o circuito é promover uma marcha contra a pinguinização dos juristas e das faculdades de Direito (Warat, 2006). Mudar o circuito é ousar ser pavão na terra dos pinguins.

Por fim, ficam as possibilidades de escolha: Ser pavão ou ser pinguim? Seguir o exemplo alemão ou o exemplo francês? Fazer o circuito Elizabeth Arden ou o circuito Henna?

Bibliografia

ATIENZA, M. **El derecho como argumentación**. Barcelona: Ariel Derecho, 2006.

ATIENZA, M. Es posible una enseñanza científica del derecho? **El Basilisco**, número 5, noviembre-diciembre, 1978.

Disponível

em:<<http://www.fgbueno.es/bas/bas10502.htm>> Acessado em 29 de julho de 2025.

¹⁴ O circuito Elizabeth Arden é utilizado como metáfora para explicar que, no Direito, a produção acadêmica faz sempre o mesmo percurso, qual seja, o dogmático. O termo surgiu em referência ao glamour e à elegância da cosmetologista Elizabeth Arden, cujas sacolas de compras estavam sempre repletas das mais renomadas grifes de moda dessas cidades. O circuito Henna, ao que parece, foi uma alternativa inventada pelo professor José Ribas para justificar a necessidade de mudança de rota na produção acadêmica em Direito. Bombain fica na região metropolitana da Índia e Karachi é uma cidade do Paquistão, ambas no subcontinente indiano.

CASTANHEIRA NEVES, A. O sentido actual da metodologia jurídica. In: **Digesta**. Escritos acerca do Direito, do pensamento jurídico, da metodologia e outros. Vol. 3. Coimbra: Coimbra Editora, 2008, p. 381-411.

COURTIS, C. El juego de los juristas. Ensayo de caracterización de la investigación dogmática. In: COURTIS, C. (Org.). **Observar la ley**: ensayos sobre metodología de la investigación jurídica. Madrid: Trotta, 2006, p.105-156.

FRAGALE FILHO, R. Quando a empiria é necessária? In: **Anais da CONPEDI**, 2007.

HATELEY, B.; SCHMIDT, W. H. **Um pavão na terra dos pinguins**. São Paulo: Negócio Editora, 1998.

NOBRE, M. et all. **O que é pesquisa em Direito?** São Paulo: Quartier Latin, 2005.

OLIVEIRA, L. No me vengas con el Código de Hammurabi... La investigación socio-jurídica en los estudios de posgrado en derecho. In: COURTIS, C. (Org.). **Observar la ley**: ensayos sobre metodología de la investigación jurídica. Madrid: Trotta, 2006, p.277-298.

WARAT, L. A. “Conferência de Encerramento – 05/10/2006 – noite. Coordenação Juliana N. Magalhães.” In: MAGALHÃES, J. N. et all. **Construindo Memória**: Seminários de Direito e Cinema 2006 e 2007. Grupo de pesquisa Direito e Cinema da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade Nacional de Direito, 2009, p.113-121.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E O BACHARELADO EM DIREITO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Ana Livia Silva Bastos
Leonina Avelino Barroso de Oliveira
Yolanda de Souza Capute
Letícia de Souza Gilson da Silva

Introdução

A inserção de disciplinas que são objetos de metodologia ativa na educação de ensino superior é de suma importância no processo de construção do profissional a área do Direito, uma vez que essas disciplinas propiciam a ocorrência discussões baseadas em julgados e análise legislativa.

A metodologia ativa é uma forma de ensino que busca maior participação do aluno, com o intuito de desenvolver o pensamento crítico. Nela, não há hierarquia dentro de sala de aula, isto é, o professor em posição de superioridade em relação aos alunos. O objetivo é, portanto, fazer com que o aluno seja mais participativo, tornando a aula mais dinâmica.

Em se tratando do curso de Direito, o qual busca formar profissionais advogados, a disciplina ministrada através de metodologia ativa é de suma importância, pois prepara esse aluno a aprender e formar pensamento crítico e o expor de uma forma de forma fundamentada. Visando isso, o curso de Direito da Universidade de Vassouras – Campus Maricá elaborou a sua matriz curricular tomando como base a importância de inserir a metodologia ativa em todas as matérias do curso, desde o 1º período até o 10º. Além disso, a referida graduação irá abordar matérias que propiciam a participação ativa do aluno, incentivam a discussão e a formação do pensamento crítico.

Logo, é preciso que as Instituições de Ensino superior

reconheçam e entendam que é imprescindível que se adequem às necessidades. Atualmente, faz-se necessário proporcionar uma formação que desenvolva competências e habilidades para que esse discente esteja preparado para atuar de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

História e evolução da educação no Brasil

A educação no Brasil teve início com a vinda dos jesuítas durante o processo de colonização no século XVI, quando estes queriam catequizar os indígenas com o intuito de propagar a fé cristã e, para isso, começaram a ensiná-los a língua portuguesa, proferida pelos nativos de Portugal, pois tinham que encontrar uma forma de comunicação para que pudessem se entender.

Em 1549 foi fundada a primeira escola no Brasil, na cidade de Salvador pelos jesuítas e, posteriormente, em 1554 foi inaugurada a segunda escola em São Paulo. Já a partir de 1808 com a chegada da família real no Brasil, momento em que foi necessário desenvolver o local, principalmente no tocante à questão intelectual. Logo, foi construída a Biblioteca Pública, o Museu Nacional e houve, também, a criação da Imprensa Régia, o primeiro jornal intitulado *A gazeta do Povo* e a primeira revista chamada *O Patriota*. Ainda em 1808, foi criada a Escola de Cirurgia da Bahia, a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar.

Acerca das escolas no Brasil Império, destaca Ribeiro (1992, p.47):

Em 1835 (Niterói), 1836 (Bahia), 1845 (Ceará) e 1846 (São Paulo) são criadas as primeiras escolas normais visando uma melhora no preparo pessoal do docente. São escolas de, no máximo, dois anos e em nível secundário.

Rossi (2009, p.72) afirma:

No Brasil, sabemos que a Lei de 1827 inaugurou, no campo da legislação educacional, a prática da determinação de métodos para a instrução elementar, por iniciativa governamental, com a recomendação do Ensino Mútuo e ou Método de Lancaster para difundir a educação de primeiras letras, recomendando, pontualmente, que os castigos seguissem esse mesmo modelo.

A Lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827), acima mencionada, institui que todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do país deveriam ter uma escola e instituía como matérias:

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.

No século XX, a educação no Brasil era destinada àqueles que poderiam pagar e, por isso, as pessoas que não tinham condições não tinham acesso e, consequentemente, eram as que trabalhavam no campo. De acordo com Ribeiro (1992, p.73), esses indivíduos que não tinham acesso ao ensino por falta de capital era os mesmos que geravam dinheiro para a outra parcela da população com maior poder aquisitivo através da atividade laborativa em lavouras, agricultura, dentre outras.

Em se tratando da previsão do ensino na legislação brasileira, a Constituição de 1824 sequer menciona as palavras

educação ou ensino, o mesmo corre na Carta Magna promulgada em 1891, a qual institui na República dos Estados Unidos do Brasil o regime de Federação e que é utilizado até o momento.

Faz-se mister salientar que durante o governo provisório de Getúlio Vargas no dia 09 de julho de 1932, na cidade de São Paulo ocorreu a Revolução Constitucionalista. Essa revolução foi motivada após o rompimento da política do café com leite, que consistia em um acordo realizado pelos governantes de Minas Gerais e São Paulo para que pudessem se alternar na eleição de mandato. Todavia, Getúlio Vargas foi eleito no lugar de Júlio Prestes, candidato que deveria ser indicado e, com isso, extinguiu o Congresso Nacional e os poderes Executivos e Legislativo passaram a ser regidos pelo Governo Federal, o que gerou a revolta na população para que fosse criada uma nova Carta Magna para o país. Em 1934 foi criada uma nova Constituição que destinou um capítulo específico para tratar da educação e da cultura no país e dispunha:

Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Ainda, neste período, de acordo com Ribeiro (1992, p. 49) mostra que:

Pelos decretos nº 19.851 e 19.852 de 11 de abril de 1931, é empreendida a reforma do ensino superior, que leva o nome do titular do ministério. Esta reforma se reveste de importância por ter adotado como regra de organização o sistema universitário. Isto através da criação da reitoria, com a função de coordenar administrativamente as faculdades. Exigia, ainda, a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior – Direito, Medicina e Engenharia – ou, em lugar de algum desses, a faculdade de Ciências e Letras.

Já nas Constituições promulgadas ao longo da história do Brasil, a Educação passou por um processo de transformação também. A Constituição de 1946, dispunha no artigo 146 que a Educação seria dada no lar e na escola, configurando um direito de todos e fundamentada no princípio de liberdade e nos ideais da solidariedade humana.

A Constituição de 1967 cria o artigo 168, acrescentando à redação do artigo supracitado que será assegurado a todos a igualdade e oportunidade à Educação e que ela deve se inspirar no princípio da igualdade nacional.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Cidadã em que dispõe que a educação é um direito social, cujo acesso e implantação é de competência comum à União, Estado, Distrito Federal e Municípios. Além disso, a nossa Carta Magna (Brasil, 1988) dispõe que a educação é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade e determina acerca do ensino:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola;
II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII- garantia de padrão de qualidade.
VIII- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
IX- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Acerca da educação, atualmente, Rossi (2009, p.15) defende:

Educação é um termo que nos desafia por seus inúmeros significados. Se seu significado se aproximar de *educatio*, termo de origem latina, teremos uma noção de educação que se relaciona com a ação de instrução, formação e transmissão de conhecimentos.

Todavia, se o seu significado se aproximar de *educere*, termo também de origem latina, significa extrair, desabrochar e desenvolver algo no indivíduo.

Logo, no decorrer da história do Brasil, a escola e o

ensino foram se estabelecendo com o passar dos anos à medida que a sociedade foi evoluindo socialmente, foi verificada a necessidade de instruir a população e esta passou a ter ciência dos seus direitos e, conseqüentemente, passou a exigí-los.

A metodologia ativa

A metodologia ativa consiste em uma forma de ensino diferenciada da tradicional utilizada, em maioria, no Brasil que busca maior participação do aluno durante as aulas. O ensino tradicional ministrado em escolas, Universidade e até mesmo cursos preparatórios é aquele em que coloca o docente em posição hierárquica em relação aos alunos.

Mota (2018, p.263) define a metodologia ativa como:

As metodologias ativas, com início na década de 1980, procuraram dar resposta à multiplicidade de fatores que interferem no processo de aprendizagem e à necessidade dos alunos desenvolverem habilidades diversificadas. Era necessário que o aluno adquirisse um papel mais ativo e proativo, comunicativo e investigador. De certa maneira, essas metodologias opõem-se a métodos e técnicas que enfatizam a transmissão do conhecimento. Elas defendem uma maior apropriação e divisão das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento de capacidade para a autoaprendizagem.

Sobre a metodologia atualmente utilizada na maioria das instituições de ensino, demonstra Feferbaum (2020, p.70):

Veja se você reconhece a situação: o professor entra em sala de aula e explica, durante 1h40, os conceitos de tipo penal e os elementos da

tipicidade, ilicitude e culpabilidade. Em seguida, dá o exemplo da luta de boxe como uma situação em que há tipicidade (lesão corporal), mas não há ilicitude por ser uma conduta socialmente aceita (esportiva). Repare que os estudantes não foram estimulados a aplicar esses conceitos a casos, mas a memorizar a terminologia, os conceitos abstratos e as soluções de casos (fatos). Pois é, um dos problemas do ensino jurídico tradicional é enfocar objetivos muito simples – geralmente a memorização e reprodução de conceitos, leis, precedentes, fatos e outras informações, e, quando muito, memorizar a solução de problemas e aplicá-las a casos semelhantes.

Com o passar do tempo, o ensino tradicional foi se mostrando ineficaz à medida em que profissionais foram inseridos no mercado de trabalho de forma despreparada. Os bacharéis sabiam o conteúdo teórico para serem aprovados no Exame de Ordem dos Advogados do Brasil, mas encontravam extrema dificuldade ao aplicá-los nos casos que chegavam até os escritórios.

A metodologia ativa, também conhecida como sala de aula invertida, pode ser exercida de diferentes formas:

- a) Método 70:20:10: Esse método é baseado em que o aprendizado se constrói, sendo 70% composto de situações rotineiras em que se aprende vivenciando e gera o acúmulo de experiência, 20% de observação e 10% da educação tradicional e formal com cursos, workshops etc.
- b) Técnica envolvendo perguntas: Configura uma técnica de ministrar o conteúdo fazendo perguntas, de forma a estimular o pensamento crítico para que formulem suas respostas mediante fundamentação.
- c) Tutoria entre pares: Nela os alunos são divididos em pares

para solucionar casos, fazer exercícios ou uma outra atividade e eles se ajudam de forma mútua. Um ensina para o outro o que sabe e ambos realizam o que foi solicitado.

d) **Deeper Learning:** É uma prática de aprendizagem que consiste em aprender, fazer, aplicar e mostrar. Ou seja, nela os alunos aprendem, colocam em prática e ensinam o que aprenderam.

e) **Gamificação:** Consiste em um modelo de ensino e aprendizagem realizado a partir de jogos em sala de aula. Esse jogo pode ocorrer de diversas formas, por exemplo, dividir a turma em grupos que responderão perguntas sorteadas acerca do conteúdo ministrado e a cada resposta correta, atribui à uma pontuação. A premiação fica à cargo do professor.

f) **Phillips 66:** É uma técnica que consiste em dividir a turma em grupos de 6 pessoas para discutirem determinado assunto por 6 minutos. Ou seja, os alunos aprendem e absorvem o conteúdo através de discussão e exposição do ponto de vista.

Sabe-se que a metodologia ativa pode se manifestar de diversas formas, essas supracitadas são só alguma das modalidades que permitem a participação mais ativa do discente e propicia melhor absorção de conhecimento.

De acordo com a pirâmide de aprendizagem de William Glasser, a pessoa consegue absorver 90% do conteúdo quando ensina aos outros, 80% quando escreve, apenas 10% quando lê e 20% quando ouve. Ou seja, a atual metodologia utilizada pelas Instituições de Ensino é, comprovadamente pouco eficaz para o discente.

Além disso, é importante salientar que a curva do esquecimento, apresentada por Hermann Ebbinghaus em 1885, isto é, período em que o aluno esquece o conteúdo estudado é um fator que influencia no processo de aprendizagem do aluno. O referido pesquisador demonstrou que o conteúdo estudado vai sendo esquecido com o passar do tempo.

Logo, a melhor forma de evitar esse processo é aprendendo o conteúdo de forma eficaz, ou seja, utilizando a metodologia ativa para que o aluno seja capaz de vivenciar e formular um pensamento crítico, revise o que foi estudado e busque aplicar no cotidiano para que não esqueça.

A importância da inserção da metodologia ativa no ensino superior

A metodologia ativa no ensino superior é de suma importância para a compreensão do aluno acerca do conteúdo ministrado, haja vista que no modelo tradicional de ensino, na maioria das vezes, o discente não absorve, não compreende ou não o assimila. Sobre essa situação, demonstra Feferbaum (2020, p.58):

No ensino jurídico é muito comum encontrar a seguinte situação: o professor entra em sala de aula, apresenta-se e começa a falar sobre o que será a disciplina e quais os conteúdos que serão tratados ao longo do curso. Os estudantes perguntam qual será o livro do curso. A apresentação termina, geralmente, com uma pincelada sobre as datas da prova ou de entrega de trabalhos (como seminários ou trabalhos escritos). Ao longo do curso, cada aula se torna uma surpresa. Somente o professor sabe onde ele começará, onde terminará e por quais conteúdos passará – embora ainda possamos ouvi-lo perguntar onde parou na aula anterior para saber de que ponto retomar. Estudantes que se preparam pelo manual do curso podem antecipar o que será dito, mas o que acontece normalmente é que peçam os slides ao final do encontro. Na maior parte das vezes, o professor tem, sim, um planejamento no ensino jurídico tradicional. Existe uma sequência de temas a serem tratados, uma ideia de tempo necessário

para abordá-los, datas para as provas etc. A preocupação em não cobrir a matéria ou com a falta de aulas em razão de feriados é um indicativo de que professores se importam com seu plano.

Nesse modelo de ensino, os professores se preocupam em cumprir com o planejamento, isto é, ministram as aulas visando cumprir suas metas e, muitas vezes, o conteúdo é passado de forma corrida. Consequentemente, isso dificulta o entendimento dos alunos.

Para que um curso funcione de forma efetiva, deve ser bem planejado desde o momento de sua criação, quando será estabelecida a carga horária, quais disciplinas serão ofertadas e a modalidade de ensino, até a formação do aluno. No entanto, para que cumpra a sua finalidade, é necessário que aplique o planejamento da melhor forma possível, isto é, buscando formar um profissional preparado para atuar no mercado de trabalho.

A metodologia ativa no ensino superior de bacharelado em Direito se mostra prática indispensável ao curso, haja vista que o profissional da área necessita aprender a se posicionar e expor o seu ponto de vista formulado mediante fundamentação.

Sobre o ensino jurídico no Brasil, afirma Ambrosini (2009, p.34) que “a sensação de que o ensino jurídico brasileiro está sempre atravessando um período de “crise”, e de que ele pouco contribui para a formação dos seus próprios alunos, tem se mostrado quase permanente ao longo da história das nossas faculdades de Direito”.

No início do semestre, cada professor deve apresentar à coordenação do curso um planejamento semestral que deverá conter todas as atividades a serem realizadas, bem como, o cronograma dos assuntos a serem ministrados dentro de cada disciplina. Todavia, é de suma importância ressaltar que uma

instituição de ensino superior deverá preparar o aluno para a vida profissional buscando desenvolver habilidades estão, portanto, relacionados à ideia de qualificação.

Acerca das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no ambiente de ensino Ambrosini (2009, p.157) define:

Conhecimentos dizem respeito a conteúdos, a repertórios conceituais que delimitam um determinado campo do saber. Correspondem a tudo o que um indivíduo precisa saber para desempenhar uma tarefa profissional. Já as habilidades dizem respeito a aptidões, a capacidades que uma pessoa adquire e aprimora para colocar em prática no dia a dia da vida profissional. Exemplos de habilidades relacionadas às profissões jurídicas são: capacidade de memorização de conteúdos, boa comunicação interpessoal, talento para persuadir e negociar, capacidade de raciocinar juridicamente e de interpretar textos legais. Conhecimentos e habilidades estão, portanto, relacionados à ideia de qualificação, aos “saberes ou o estoque de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional”.

Por fim, a competência é caracterizada mediante a reunião dos elementos anteriores, a saber habilidade e conhecimento, e, sua aplicação em um caso concreto. Ou seja, é a capacidade do aluno conseguir utilizar no cotidiano, em situações rotineiras durante a sua atuação profissional tudo o que adquiriu durante a formação profissional.

Em se tratando do curso de Direito da Universidade de Vassouras – Campus Maricá, a Instituição de Ensino reconhece a importância de fornecer ensino de qualidade propiciando formação mais eficiente e, por isso, tem previsto no seu

regimento geral da Universidade de Vassouras (2019, p.6):

Art. 3º A UNIVERSIDADE tem como finalidades e objetivos:

I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - Formar profissionais nos níveis de graduação e pós-graduação, nas diferentes áreas de conhecimento, aptos à inserção no mercado de trabalho e dispostos para contribuir no desenvolvimento da sociedade brasileira;

De acordo com Ghirardi (2012, p.16) “cada professor, ao construir seu programa de ensino e planejar suas aulas (cada uma delas), deve forçosamente enfrentar o conjunto de escolhas e hierarquizações que constitui o recorte teórico e metodológico que define sua perspectiva docente”.

Aponta ainda, Ghirardi (2006, p.17) outro fator que pouco ajuda para a melhora no ensino, é que muitas vezes o professor é contratado para ministrar uma disciplina que não tem familiaridade e, conseqüentemente se sente inseguro para inovar. Logo, acaba adotando a metodologia utilizada pelo docente anterior, assumindo, novamente a posição hierárquica em casa de aula e se preocupando sem seguir e finalizar o planejamento.

Sabe-se que um curso é elaborado em conformidade com os instrumentos de avaliação do Ministério da Educação, apesar de as Instituições de Ensino possuírem autonomia administrativa, devem obedecer ao disposto nas diretrizes gerais e básicas para que passe a funcionar. O curso de bacharelado em Direito, por exemplo, precisa conter um núcleo de prática jurídica, buscando ensinar e preparar os alunos para as situações fáticas que ocorrem no dia a dia no exercício da advocacia.

Ghirardi (2012, p.39) afirma que:

Não será suficiente que alterações sejam promovidas apenas em sua metodologia, ou no uso de recursos tecnológicos, ou em construções de laboratórios. Há que se pensar e planejar para que toda a organização curricular responda ao projeto inovador e ofereça condições adequadas para que a resposta esperada para as atuais necessidades possa ser alcançada.

Assim, o primeiro ponto a ser repensado é o *projeto pedagógico* de um curso ou de uma Instituição, desde sua criação até as alterações no projeto curricular em curso, por força de novas exigências da sociedade quanto ao exercício profissional ou por decorrência de novas políticas governamentais para o mesmo Ensino Superior.

Isto posto, o projeto pedagógico do curso de bacharelado em Direito da Universidade de Vassouras – Campus Maricá possui como objetivo central proporcionar uma formação sólida humanística que irá abranger as relações culturais e sócio-políticas que tangenciam a sociedade. Buscará educar o discente para que possa viver em cidadania, incentivando a solidariedade e a participação democrática os egressos na política municipal, estadual e nacional.

Portanto, o desígnio do curso de bacharelado em Direito da Universidade de Vassouras – Campus Maricá, é formar profissionais que estejam aptos para reconhecer e solucionar os conflitos que afetam a sociedade, promovendo a defesa dos direitos humanos e o acesso à justiça. Ressalta-se que isso ocorrerá, através de uma matriz curricular enriquecedora que desenvolverá competências e habilidades.

Outrossim o Plano Nacional de Educação, aprovado através da Lei nº 13.005 de 15 de Junho de 2014, estabelece como diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

IV - melhoria da qualidade da educação;

VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

De mesma forma, dispõe as Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Direito:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, a prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

Portanto, é preciso que as Instituições de Ensino utilizem a autonomia universitária que é um direito constitucionalmente previsto para promover a educação de forma efetiva, isto é, para que os discentes realmente aprendam o conteúdo que é ensinado e possam colocar em prática no mercado de trabalho, colaborando para melhor convivência na

sociedade.

De acordo com Ghirardi (2013, p.40):

A reconceitualização das disciplinas resgata seu papel de componente curricular, ou seja, o fato de serem selecionadas como fonte de informações necessárias para colaborar com a formação do profissional que se pretende. O importante não é ensinar uma disciplina, mas trabalhar com informações necessárias desta e daquela área de conhecimento para a formação do profissional.

[...] Assim, a organização curricular não é construída a partir de disciplinas, mas sim a partir de problemas profissionais contextualizados. Parte-se do concreto, abstrai-se o caminho de uma sistematização teórica e se retorna ao concreto, transformando-o. As novas organizações curriculares estruturam-se com a vivência de experiências problematizadoras e integradoras do conhecimento, alternando a vivência e a sistematização do conhecimento produzido, contemplando o diálogo entre distintas disciplinas do domínio do saber.

Logo, conforme demonstra o autor supracitado, que ministrar as disciplinas conforme planejamento no início do semestre não é o mais importante, mas sim ensiná-las de modo que o aluno possa realmente entender o conteúdo para aplicar na vida profissional e que as unidades curriculares precisam ser enriquecidas com resolução de problemas cotidianos.

Ainda segundo Ghirardi (2013, p. 41):

A substituição por uma metodologia ativa e participativa, por técnicas e recursos que favoreçam o alcance dos vários objetivos educacionais propostos, que motivem o aluno a

aprender e incentivem sua participação no processo de aprendizagem é imprescindível. Por exemplo, explorar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) como apoio aos cursos presenciais ou em educação à distância, o ensino com pesquisa, a preparação de cada encontro com o professor e com os colegas (aula) por meio de atividades variadas, o uso de dinâmicas de grupo nos tempos em que professor e alunos estejam juntos presencial ou virtualmente.

É importante que as Instituições de Ensino utilizem a tecnologia a seu favor, de forma a aproveitar os recursos para propiciar um ensino cada vez mais qualificado e atualizado. As dinâmicas em sala de aula também são práticas bastante enriquecedoras, haja vista que o aluno consegue raciocinar e aprender o conteúdo em cima de atividades, resolução de casos que podem vir a acontecer no seu cotidiano durante a atuação profissional.

Outrossim, Ghirardi afirma que (2013, p.66):

A educação jurídica clama por diretrizes curriculares com uma nova configuração, fundamentada e voltada para uma formação ética preocupada com a efetiva construção da cidadania e preocupada com o desenvolvimento da sociedade e que ultrapasse o pensamento tradicionalista fundado no positivismo e literalmente dogmatizado, para conseguir, desse modo, concretizar a aplicação plena da Justiça. Não se pode admitir que os profissionais do Direito, cuja missão maior é proteger e defender a própria liberdade de cada um dos membros da sociedade, estejam mal preparados, pois, em assim sendo, estar-se-á colocando em jogo princípios muito caros para a humanidade, princípios esses conquistados a duras penas e

que formam a própria essência da pessoa, ligados ao Estado Democrático de Direito, à soberania, à segurança jurídica.

Portanto, é necessário que as Instituições de Ensino adequem as unidades curriculares às necessidades e demandas do mercado de trabalho e da população, desenvolvendo competências, habilidades e formação humanística atenta às questões sociais.

Desafios do ensino jurídico no Brasil e a aplicação da metodologia ativa

O ensino jurídico no Brasil enfrenta diversos desafios, conforme afirma Schwertner; Munhoz (2017 *apud* Kujawa, 2020, p.194).

Sendo assim, parece que a escola atual deve se reajustar aos novos e diferentes alunos para que possa se construir papéis e valores únicos para uma geração que necessita muito mais da vivência de novas experiências do que compreender papéis ou valores obsoletos para os tempos atuais. A função civilizadora da escola de propiciar modelos culturais e racionalizar sujeitos para gerenciar o mundo parece estar enfraquecendo na contemporaneidade.

Ou seja, é necessário que as Instituições de Ensino se adequem as necessidades sociais e reajustem os seus cursos para formar profissionais cada vez mais capacitados e que saibam atender seus clientes de forma a conseguir solucionar o problema que lhe for apresentado.

Sobre os desafios da educação brasileira, afirma Kujawa (2020, p.195):

É comum ouvir relatos de professores ou

membros da equipe da escola de que o baixo desempenho e desinteresse do aluno é devido à sua família “desestruturada”, desinteressada, carente, e ainda, em comunidades de baixa renda, comenta-se sobre famílias violentas.

Acerca do tema, afirma Ghirardi (2013, p.38):

Esta mudança quanto ao conhecimento, aliada às novas exigências de qualidade no desempenho profissional esperado por nossa sociedade, vem trazendo uma crise às próprias *carreiras profissionais*, que também se perguntam sobre qual o papel de cada uma das profissões nesta sociedade, quais os novos perfis de profissionais e que características são mais relevantes.

Ainda, de acordo com Ghirardi (2012, p.100) o desafio da educação jurídica consiste no fato de que os profissionais da área necessitam ter mais empatia, haja vista que as emoções possuem significativa importância na tomada de decisões. Afirma ainda que as obras literárias configuram um recurso pedagógico para formar um profissional que trabalhe com maior afeição que seja “sensível à diferença e capaz de oferecer respostas mais adequadas para os casos- problemas surgidos no mundo da vida”, isso porque o leitor é capaz de vivenciar as emoções que perpassam a vida de cada personagem.

O curso de bacharelado em Direito está relacionado as ciências humanas, isto é, ensina e busca discutir matérias relacionadas a aplicação da lei e a vivência em sociedade. Por isso, é de suma importância desenvolver a empatia nos discentes a fim de que atuem em prol do desenvolvimento local.

De acordo com Ghirardi (2012, p. 101-102):

O Direito deve assumir o desafio da realização prática do Direito com justiça! Isso implica um esforço empático-emotivo com vistas a compreender o caso-problema jurídico não como um conjunto de fatos jurídicos dissociáveis, mas como um caso único e irrepetível à luz do qual e para o qual o juiz deve buscar uma resposta que se revele prática e concretamente adequada à especificidade desse mesmo caso. Problema e sistema jurídico relacionam-se dialeticamente, o que implica considerar, à luz de uma orientação jurisprudencialista, que o problema jurídico, assumido como caso-problema único e irrepetível, é uma dimensão constitutiva do sentido do sistema (que passa a ser perspectivado, ele próprio, como um problema!).

Verifica-se, portanto, mais uma vez a necessidade de as Instituições de Ensino oferecerem formação que desenvolva competências e habilidades para que o profissional da seara jurídica possa atuar em prol do desenvolvimento da sociedade, seja promovendo os direitos humanos, seja promovendo o acesso à justiça. Por isso, a metodologia ativa é de suma importância, uma vez que é capaz de estimular o pensamento crítico, oportunidade em que o docente poderá rever os seus conceitos e analisar se estaria atuando em conformidade com as demandas da sociedade, se está colaborando para eliminar as diferenças sociais, dentre outras situações emergentes.

Conclusão

Diante do exposto, pode-se concluir que a educação no Brasil teve início com o processo de colonização. Na época, os jesuítas vieram com a intenção de catequizar os indígenas para

expandir o catolicismo, por isso, deram início ao ensino da língua portuguesa para que pudessem se entender e, assim, ensinar sobre a fé cristã.

A primeira escola do Brasil foi fundada em 1549 na cidade de Salvador e, mais tarde, em 1554 foi inaugurada a segunda escola em São Paulo. Com a chegada da família real em 1808, iniciou o processo de desenvolvimento da Colônia, ocasião que a levou a ser elevada a Reino Unido de Brasil, Portugal e Algarves, obteve autonomia administrativa e grandes obras foram realizadas, por exemplo, o Museu Nacional e a Escola de Cirurgia da Bahia.

No dia 15 de outubro de 1827 foi publicada a Lei que é considerada a responsável por oficializar a celebração do dia do professor. A referida legislação dispunha que os docentes deveriam ensinar a ler, escrever, as quatro operações da aritmética, dentre outras disciplinas de aprendizagem básica.

Durante o século XX, a educação ainda era pouco acessível, haja vista que era direcionada àqueles eu poderiam pagar. Em contrapartida os que não tinham condição de custear os estudos trabalhavam para gerar capital para os que já detinham de poder aquisitivo, isto é, não conseguiam se qualificar, mas geravam dinheiro para que os outros tivessem a oportunidade de estudar.

Ressalta-se as Constituições de 1824 e 1891 sequer mencionam a palavra educação. Após a revolução constitucionalista ocorrida na cidade de São Paulo, foi promulgada a Carta Magna de 1934 que destinou um capítulo para tratar do ensino e cultura.

A Constituição de 1946 determina que a educação será dada no lar e na escola, sendo um direito fundamental. Em 1988 foi promulgada a Constituição Cidadã, a qual dispõe que a educação é um direito social de competência da União, Estado, Distrito Federal e Município. Além disso, concede autonomia administrativa às Instituições de Ensino para que, dentro do cumprimento dos requisitos básicos de funcionamento

estabelecidos pelo Ministério da Educação, tenha a liberdade de atuar em conformidade com o que acreditam que irá proporcionar melhor formação.

Considerando que, atualmente, é preciso fornecer uma formação que desenvolva competências e habilidades de acordo com a demanda do mercado de trabalho, inserir a metodologia ativa é de suma importância para que sejam realizadas atividades que estimulam o pensamento crítico e, principalmente, a empatia, uma vez que o profissional da área jurídica será contratado para solucionar problemas.

A metodologia tradicional de ensino em que o professor é colocado em posição hierárquica em relação aos alunos tem se mostrado ineficaz com o passar dos anos. O docente inicia e termina as aulas proferindo a matéria constante no planejamento de ensino e, muitas vezes, o discente não entende o conteúdo e, conseqüentemente, não saberá colocá-lo em prática. Em se tratando do curso de Direito, a metodologia tradicional preparava o aluno para realizar a prova da ordem dos advogados do Brasil e, muitas vezes, em consequência disso, ao ser aprovado no referido exame, o profissional não se mostrava apto para atuar na área escolhida.

A metodologia ativa surge para solucionar possíveis problemas que afetam o processo de aprendizagem com o intuito de desenvolver competências e habilidades, haja vista que é necessário que o egresso adquira postura ativa e proativa para que possa atuar de acordo com a necessidade e demanda do mercado de trabalho.

Diante disso, afirma William Glasser que as pessoas aprendem 90% quando ensinam aos outros e apenas 20% quando ouvem, isto é, na metodologia tradicional. Outro fator que prejudica, também, é a curva do esquecimento, de acordo com Hermann Ebbinghaus, quanto mais o tempo passa, mais a pessoa esquece o que foi estudado. Por isso, as revisões e a metodologia ativa são importantes para a fixação do conteúdo.

Pensando nisso, a Universidade de Vassouras – Campus Maricá elaborou o seu projeto pedagógico de curso de forma que a graduação em Direito atenda as demandas sociais com o objeto central de proporcionar formação sólida e humanística a fim de que formar profissionais que estejam aptos.

Contudo é preciso compreender que o ensino jurídico no Brasil enfrenta desafios, de modo que a Instituição de Ensino deve buscar se adequar ao perfil do discente que, muitas vezes, acompanha a evolução tecnológica. Outra problemática encontrada é a dificuldade no ambiente familiar que gera desmotivação no aluno.

Para dirimir essa questão, é preciso que os alunos leiam mais. De acordo com Ghirardi, as obras literárias possuem um importante papel nesse processo, haja vista que proporcionam a empatia ao leitor, isto é, o faz se colocar no lugar da personagem e, conseqüentemente sentir tudo que ocorre.

Faz-se *mister* que o profissional da seara jurídica seja empático, de forma que possa ouvir o problema, colocar-se no lugar de quem o trouxe e resolvê-lo da melhor forma. Além disso, deverá laborar buscando promover sempre os direitos humanos e concedendo o acesso à justiça. Logo, conclui-se que as Instituições de Ensino possuem um papel imprescindível de formar um profissional que possa ser um agente transformador do meio social em que vive, seja profissional ou particular, um profissional que tenha empatia e atue de forma humanística buscando garantir que os direitos básicos dos cidadãos sejam efetivamente cumpridos. Para isso, a metodologia ativa em sala de aula é de suma importância, haja vista que através dessa modalidade são praticadas atividades que estimulam a formação do pensamento crítico e a discussão, isto é, a forma de expor essa ideologia.

A metodologia tradicional não tem se mostrado eficaz à medida que forma profissionais que sabem, apenas, reproduzir o que conseguiram armazenar do conteúdo

ministrado. Os egressos não são preparados para lidar com situações adversas que podem ocorrer no decorrer da de sua atuação. Por isso, é necessário desenvolver habilidades e competências para inserir esse aluno no mercado de trabalho.

Referências bibliográficas

AMBROSINI, D. R.; ANGARITA, A. (Coord.). **Direito GV: Construção de um sonho- inovação, métodos, pesquisa.** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. Escola de Direito, 2010.

BRASIL. **Lei 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em 15 Jun 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF:Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 Jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2018.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em 30 Jun 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 30 Jun 2021.

FEFERBAUM, M.; KLAFKE, G. Forma. **Metodologias ativas em direito:** guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador. São Paulo: Atlas, 2020.

GHIRARDI, J. G. **O instante do encontro:** questões

fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. ISBN 978-85-64678-01-9

GHIRARDI, J. G. FEFERBAUM, M. **Ensino do direito em debate : reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013. ISBN 978-85-64678-09-5.

KUJAWA, D. R.; MARTINS, A. R. de Q.; PATIAS, N. D. A evolução da história da educação e da escola no Brasil. **Revista sociais & humanas**, Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Ciências Sociais e Humanas Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, Vol. 33, nº 3, 2002 (ISSN online 2317-1758).

MELO, J. M. S. de. **História da Educação no Brasil**. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. - 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação do Brasil: A Organização Escolar** – 12.ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E.; NEVES, F. M. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2009. 2. ed. (Formação de Professores - EAD; v. 4). ISBN 978-85-7628-171-9

VASSOURAS. **Regimento Geral**. Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade de Vassouras, 2019. Disponível em:

https://www.universidadedevassouras.edu.br/arquivos/instituicao/regimentointerno/REGIME_NTO_INTERNO.pdf.

Acesso em 19 Jun 2021.

“DIREITO À CIDADE”: ENTRE A TERMINOLOGIA E AS POSSIBILIDADES

Marcelo dos Santos Garcia Santana

Eraldo José Brandão

Ruan Azeredo Gonçalves

Daylene da Silva Costa

1. Introdução

A cidade pode ser lida como um livro e suas páginas, em uma perspectiva essencial, reproduzem a desigualdade e refletem a desesperança em espaços formais e informais, onde caberá ao leitor atento a compreensão de que cada capítulo, cada seção, cada palavra, esconde uma verdade inconfessável pelos seus autores. Por detrás de discursos, linguagens, disfarces e feitiços, o modelo reproduzido nos espaços urbanos é de disputa pelo território, de inviabilização da existência ou permanência de locais socializantes entre diferentes classes sociais e grupos identitários, do drama da moradia e de dificuldade de acesso às instâncias institucionais de participação e decisão.

Essas características podem ser verificadas a partir da observação cotidiana da cidade real, desde o cenário das mariposas de luxo, flanado nas ruas da cidade a procura das luzes das vitrines que apresentam mercadorias inalcançáveis pelas senhoras que a sorte fez mulheres e pobres, até a figura do homem, partindo o pão molhado pelo suor da estiva e que indaga retoricamente, afirmando incontestemente, se o problema social não tem razão de ser aqui; aqui, onde os bens estão nas mãos de um grupo restrito. Se João do Rio (1995, p. 99-112) olhou para a cidade como dinâmica e como ator, a produção do espaço urbano e das relações intersubjetivas na cidade não pode ser objeto observável como se fenômeno natural e abstrato fosse.

Ao contrário, a produção do espaço urbano é resultado de um fenômeno histórico e social. É o ser histórico-social que vive contextos específicos na cidade, na dinâmica de luta por construí-la, reconstruí-la, ressignificá-la e por fazer parte dela, que define, em maior ou menor grau de complexidade, a configuração da cidade e em que nível o direito a ela pode ser observado e verificado.

O sociólogo francês Henri Lefebvre foi quem inicialmente delimitou a análise, em seu livro intitulado “O direito à cidade”, de 1968. Lefebvre define o direito¹ à cidade como um postulado de não exclusão da sociedade urbana, forjada no capitalismo, das qualidades e benefícios da vida urbana. Por meio de um cenário de segregação social e econômica, o direito à cidade se revela como um projeto de transformação do espaço urbano, (re)desenhado pelo modo de produção capitalista, por coletividades e grupos marginalizados que vivem, em regra, em regiões periféricas das grandes cidades (Lefebvre, 2016, p. 24).

Desenvolvemos² este texto com base teórica no direito à cidade, que pode ser definido, em linhas gerais, como um direito que assume a forma coletiva e individual – e

¹ A palavra “direito” aparecerá neste texto com letra minúscula, uma vez que faz referência, no geral, ao sentido sociológico de direito ou como o conjunto de normas jurídicas. Por outro lado, a expressão “direito à cidade” aparecerá também com letra minúscula por duas razões: a) não consideramos o direito à cidade como ramo da Ciência do Direito; b) consideramos o direito à cidade como um “não direito”.

² Consideramos a possibilidade de apagamento do enunciador que se distancia do enunciado como resultado de neutralidade e isenção propostas pela máxima “*De nobis ipsis silemus*” (Sobre nós mesmos guardamos silêncio) formulada por Francis Bacon (Inglaterra, séculos XVI e XVII), que expressa tradição da ciência moderna na busca de objetividade e protagonismo do espírito científico. Nesse sentido, por fidelidade metodológica e epistêmica, fizemos a escolha própria do teórico crítico, portanto, não neutra, de nos colocarmos como protagonistas das nossas falas, narrativas, impressões e conclusões.

preferencialmente assim se manifesta – de refazer o mundo em que se vive, a cidade, a partir de perspectivas pessoais e coletivas, pautadas na busca de bem-estar e felicidade. Nesse sentido, ao criar a cidade, o homem recria a si mesmo.

O direito à cidade é reivindicado por aqueles que estão fora do jogo da cidade formal. Essa reivindicação de direitos compõe a categoria teórica objeto de análise, que pressupõe a ação individual ou coletiva que se projeta sobre demandas para além da igualdade formal que a cidadania, sob a perspectiva jurídica³, pretende entregar, mas que envolvem conflitos socioambientais, de redistribuição socioeconômica e de reconhecimento político-identitário-cultural.

Neste texto analisei a questão o direito à cidade como luta política, e a luta por direitos (principalmente moradia) como questão central no debate sobre o direito à cidade, na relação entre valor de uso e valor de troca.

Outro ponto importante destacado no texto diz respeito a como o uso tático do direito (como representação da luta por direitos) se coloca como forma de luta política, considerando a cidade como a nova fábrica e cidadão como o operário.

2. Desenvolvimento

2.1. A Cidade como palco da luta de classes, como mediadora e como sujeito da história

Henri Lefebvre (França, 1901-1991) cunhou a etiqueta “direito à cidade” em sua obra *O direito à cidade*, de 1969, seguida, dentro da impressionante extensão da sua produção bibliográfica, de *A revolução urbana*, de 1970 e precedida de *O pensamento marxista e a cidade*, escrito em 1962. Considero

³ Em outros textos enfrento a possibilidade de superação do modelo de cidadania proposto pelo sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall, seguindo as pesquisas desenvolvidas por Enzo Bello (2013). Neste ponto específico do texto, referimo-nos a essa construção marshalliana de cidadania.

que compreensão das significações do direito à cidade, para além do slogan que se tornou (tratarei disso mais adiante), devem ter início com a análise da última citada.

A escolha desse referencial se dá pelo fato de que Henri Lefebvre trabalha o direito à cidade como “luta política”, percebendo uma gradual transformação da sociedade industrial em sociedade urbana, com ignição em movimentos sindicais e estudantis contra características da sociabilidade capitalista. Portanto, a compreensão da análise de Lefebvre sobre o espaço urbano como palco da luta de classes passa, inicialmente, pela apropriação do pensamento marxiano sobre isso, acostado didaticamente em O pensamento marxista e a cidade.

As incursões de Lefebvre têm início em duas produções de Engels – A situação da classe operária na Inglaterra, de 1842, especificamente na parte da obra intitulada As grandes cidades.

O que Lefebvre mostra, a partir do texto de Engels, é a descrição, a análise e a exposição do capitalismo num grande país, com importante atribuição aos fenômenos urbanos, os quais apontam uma dupla tendência centralizadora do modo de produção: concentração demográfica em paralelo com a concentração do capital (Lefebvre, 1975, p. 11).

Nesse ritmo, a pesquisa empírica de Engels mostra como a povoação do entorno da fábrica atrai outras indústrias que se utilizam da força de trabalho disponível, capaz de fazer surgir um movimento de criação e novas cidades. Esse processo de aglomeração urbana acaba por apresentar boa parte dos elementos para a reprodução do capital, ou seja, excedente de força de trabalho, estrutura viária, transporte, mercado, bolsa de valores etc.

Essa centralização da vida na cidade, contra a qual a concorrência rural não tem a menor chance, é o terreno onde a indústria e comércio têm seu pleno desenvolvimento, com a concentração de bens. Em decorrência disso, Engels, segundo Lefebvre, apresenta o horror do desenvolvimento das cidades

que testemunha (principalmente Londres e Manchester), trazendo “os poderosos contrastes da realidade urbana, a justaposição da riqueza e da pobreza, do esplendor e da fealdade, e esta covizinhança confere à fealdade e à pobreza intenso e patético colorido” (Lefebvre, 1975, p. 14).

Nessa relação de prodigiosa acumulação de poder e riqueza, que atinge todas as classes, provoca um ambiente de máximo utilitarismo e exploração de uns sobre os outros. Verdadeira “guerra de todos contra todos”, na qual quem não tiver capital ou trabalho, ou morre de fome, ou se entrega ao crime, reprimido pela polícia e afastado dos olhos da burguesia. A descrição realizada por Engels da miséria se projeta sobre as zonas mais pobres da cidade, revelando uma inescusável contradição entre o luxo do centro e a miséria da periferia.

A exemplo de Manchester, os bairros operários são segregados e é construída uma imagem cidadina que esconde a miséria que a ofuscaria, dissimulando ao mesmo tempo a exploração de seus efeitos. Os centros comerciais permanecem desertos à noite, apenas habitados pela polícia, desenhando um quadro de simultânea segregação e decomposição do centro. Uma mistura de ordem e caos, provocada, de um lado, pelo abandono dos antigos habitantes, e de outro, pelo nascimento desordenado de bairros operários que abrigam as massas importadas dos campos, desaguando em consequente desaparecimento do mínimo aspecto urbano (Lefebvre, 1975, p. 19-21).

A cidade velha decomposta/segregada, marcada pela supervalorização fundiária do centro e pelos altos valores cobrados pelas moradias operárias, apresenta um cenário de inabitabilidade, marcado pela desordem urbana.

Essa ambiência de precarizações generalizadas é diagnosticada por Engels:

Eis o que se pode afirmar acerca das habitações dos operários nas grandes cidades: o modo

como é satisfeita a necessidade de um teto é um critério que nos permite saber como são satisfeitas as outras necessidades. É muito fácil concluir que nesses sujos covis só pode morar uma população esfarrapada e mal alimentada. Justa conclusão. As roupas da esmagadora maioria dos operários estão em péssimas condições, os tecidos empregados em sua confecção são os menos apropriados e o linho e a lã quase desapareceram do vestuário de homens e de mulheres, substituídos pelo algodão; as camisas são de algodão branco ou colorido e as roupas femininas são de chita estampada; nos varais, raramente se veem secar roupas interiores de lã. Em sua maior parte, os homens usam calças de fustão ou de qualquer outro tecido grosso de algodão e casacos e paletós do mesmo pano. [...] O que é verdade para o vestuário, é-o também para a alimentação. Aos trabalhadores resta o que repugna à classe proprietária. Nas grandes cidades da Inglaterra, pode-se ter de tudo e da melhor qualidade, mas a preços proibitivos e o operário, que deve sobreviver com poucos recursos, não pode pagá-los. Ademais, o operário, na maior parte dos casos, recebe seu salário somente no sábado à tarde (alguns pagamentos começaram a ser feitos na sexta-feira à noite, mas esse sistema ainda não está generalizado) e, por isso, só vai ao mercado no final do sábado, por volta das quatro, cinco e até sete horas, quando o que havia de bom já foi comprado pela classe média. Pela manhã, o mercado transborda de coisas boas; mas quando chega o operário, esses produtos já acabaram – e ainda que lá estivessem, ele muito provavelmente não poderia comprá-los (Engels, 2010, p. 115-116).

Essa exploração indireta, que vai da fábrica à vida cotidiana no quadro urbano, aproxima-se mais do pior que do favorável à classe trabalhadora e que se reflete na estrutura social do capitalismo industrial/comercial. As precariedades curiosamente contribuem para concorrência entre trabalhadores que se sujeitam a essas condições e é agravada pela geração do exército de reserva da força de trabalho. A fetichização da práxis, nesse sentido, conserva essas estruturas.

As condições da cidade, portanto, transitórias para alguns indivíduos que prosperam, mas perenes para a classe trabalhadora, animam os bairros operários (periferia) das cidades industriais e centros comerciais, pintando, por um lado, um quadro de miséria e mendicância, mas de outro, um cenário de cumulativas novas precarizações do trabalho (pequenos ofícios, vendedores ambulantes, por exemplo) e, conseqüentemente, da existência. Esses “homens excedentários”, na cidade da concorrência e da guerra camuflada, estão em guerra pela vida e pela existência (Lefebvre, 1975, p. 24).

A precarização da existência na cidade (precarização das relações de trabalho e emprego, precarização da moradia, do transporte etc.), o que é demonstrado por Engels e Lefebvre, é componente crucial para a reprodução das relações que se inscrevem o modo de produção capitalista.

Precarizar a existência da classe em condição de subalternidade, ao mesmo tempo que provoca consequências “indesejadas” (como o aumento da criminalidade, por exemplo), mas que virão a calhar (investimento público em aparelhos de repressão, surgimento de novos empreendimentos imobiliários mais “seguros”, gerando o reinvestimento do capital em novas frentes de segurança privada, o fenômeno da “uberização” etc.), conserva os mecanismos da tática de dominação de classe.

No mesmo sentido, precarizar a existência fomenta novas frentes de circulação mercantil, de investimento em novos negócios que a cidade passa a proporcionar/exigir, o que é retroalimentado pelo exército da reserva, conservando uma estrutura econômica e social de concorrência no desespero, engendrada constantemente por mais exploração direta e indireta.

Essas precariedades são naturalizadas, assim como a condição de subalternidade. A fetichização da práxis (ausência do nível existencial) se projeta sobre o seu nível laborativo (reflexão teórica e discernimento sobre a situação dada), que se reproduz continuamente. A precarização não pode ser interrompida e disso independe, inclusive, a vontade dos sujeitos.

O papel da ideologia/hegemonia é decisivo nesse processo. A classe, para ser mantida em dominação, é educada, forjada para a subalternidade. Lefebvre alerta que a história da luta de classes fez com que a burguesia despertasse do sonho e passasse a educar politicamente as classes, tarefa de longo prazo e que “a classe dominante, igualmente detentora da ‘cultura’, da ciência e da ideologia, poderá manter-se durante muito tempo na dianteira” (Lefebvre, 1975, p. 2) e se espanta com o fato de que Engels já havia, em outra materialidade histórica, chegado à conclusão parecida. Em passagem sobre “como as cidades degeneram o homem a partir dos seus vícios inerentes” (visão burguesa da época), Engels narra a tática:

[...] O semiburguês Alison revela aqui, ainda que em termos pouco claros, a influência nefasta que as grandes cidades exercem sobre a formação moral dos operários. Um outro burguês, [...] o doutor Andrew Ure, mostra-nos o outro aspecto da questão. Ele revela como a vida nas grandes cidades facilita as conspirações entre os operários e confere poder ao povo. Se os operários não forem educados – vale dizer,

educados na obediência à burguesia -, considerarão as coisas de modo unilateral, apenas do ponto de vista de um egoísmo sinistro e serão facilmente corrompidos por demagogos astutos e chegarão até ao ponto de olhar com inveja e hostilidade seu melhor benfeitor, o capitalista sóbrio e empreendedor. Aqui, a única solução é a boa educação; à falta dela, necessariamente sobrevirão a catástrofe nacional e outros horrores, uma vez que será impossível impedir uma revolução dos operários (Engels, 2010, p. 172).

Esse alerta serve para que Lefebvre ratifique as descobertas de Engels, no sentido de que é na cidade o foco do movimento operário; nas cidades “que os operários começaram a refletir sobre sua situação e luta, foi nelas que, pela primeira vez, manifestou-se a oposição entre classes (Engels, 2010, p. 28):

São perfeitamente justificados os temores do nosso burguês. Se por um lado a concentração da população é favorável e estimulante para as classes proprietárias, por outro torna ainda mais rápido o desenvolvimento dos operários. Os trabalhadores começam a sentir-se, em sua totalidade, como uma classe; descobrem que, fracos individualmente, unidos constituem uma força; o terreno é propício para sua autonomização em face da burguesia, para a formação de concepções próprias dos operários e adequadas à sua posição no mundo; eles começam a dar-se conta de que são oprimidos e adquirem importância política e social. As grandes cidades são o berço do movimento operário: foi nelas que, pela primeira vez, os operários começaram a refletir sobre suas condições e a lutar; foi nelas que, pela primeira

vez, manifestou-se o contraste entre proletariado e burguesia (Engels, 2010, p. 172).

As incursões empíricas de Engels sobre as grandes cidades modeladas através do capitalismo industrial/comercial revelam em Lefebvre o gérmen sobre o direito à cidade. Pelas costas dos proprietários, é na cidade que surgem as iniciativas transformadoras na luta de classes. A cidade começa a se apresentar, na obra do francês, como novo palco da antiga luta entre proletariado e burguesia.

A luta pela existência remodela a práxis quando interpela os sujeitos. Ela é capaz de formular, em certa medida, concepções próprias da luta urbana dos subalternizados, no mesmo ritmo em que precariza. Como identificado por Engels, essa luta por existência pode gerar nos sujeitos o discernimento de que são explorados e podem se organizar política e socialmente.

As contribuições da análise de Lefebvre sobre os textos de Marx e Engels também atingiram *Manuscritos Econômico-filosóficos* e *A Ideologia Alemã*.

Especificamente nos Manuscritos, de 1844, Lefebvre identifica outro gérmen da cidade como palco de lutas: a necessidade de transformação da propriedade fundiária em propriedade privada (mercadoria) e a cidade como local e instrumento desta metamorfose.

A referida metamorfose não ocorre simplesmente na relação abstrata entre as categorias propriedade, troca e dinheiro. O terreno no qual se encobre e se desnuda é o da alienação. Em síntese, o mesmo processo que assola o homem na sua redução a uma máquina de produzir e consumir, o trabalho a uma atividade abstrata e o trabalhador ao estômago, se consolida na relação do homem com a moradia.

Essa relação é pautada nas necessidades do operariado, que passa a habitar a moradia “como se ela fosse um poder estranho capaz de em qualquer altura lhe fugir, pois poderá ser

expulso no dia em que não pagar a renda” (Lefebvre, 1975, p. 34). É, portanto, a mesma relação construída historicamente – com diferenças socialmente forjadas – que partem dos elementos da sociedade capitalista e que chegam e se inscrevem na história como exteriores: os trabalhadores separados dos meios de produção e a moradia separada da propriedade imóvel. Como típico do vigente modo de produção, esses elementos, se inicialmente separados, são posteriormente congregados e misturados, para atingirem uma unidade: a reprodução de todas as condições ampliativas do mais-valor em escala social.

Ocorre que, segundo Lefebvre, essas diferenças conceitualmente ilusórias e historicamente reais, não são percebidas:

As categorias da população, classes e parcelas de classes, ignoram que participam na produção da mais-valia, na sua realização, na sua repartição; continuam a considerar-se distintas, continuam a pensar que o trabalhador recebe o preço do seu trabalho (salário), que o proprietário retira do solo a renda que lhe cabe e que o capitalista cobra o fruto (lucro) do seu capital produtivo, quando tudo isso mais não é do que a repartição da mais-valia (global)! Deste modo, as particularidades transmitidas pela história transformam-se em diferenças internas no modo de produção (sistema) capitalista, com duas partes distintas, uma ilusória e outra real (Lefebvre, 1975, p. 35-36).

A ilusão consiste no fato de que as classes compõem a mesma sociedade e, portanto, contribuem para a mesma fonte de riqueza social. É real, porque na prática as classes estão separadas socioespacialmente e em conflito.

A mesma metamorfose que ocorre na indústria ocorre na vida citadina. No caso da cidade, essa metamorfose se reproduz e é conservada. Nesse passo, a cidade é palco e meio capaz de promover a riqueza imobiliária, que por sua vez suplanta a riqueza natural da terra e dos produtos do solo (separação entre campo e cidade). Ela, a cidade, transforma o possuidor de dinheiro em proprietário, cuja propriedade perdeu seu valor adjetivo (substanciação).

A não percepção dessas ilusões historicamente realizadas (causadas e incrementadas pelo estranhamento, pela alienação, segundo o francês) encontra guarida na práxis, que é identificada por Lefebvre (apesar de ele não formular aqui a categoria “práxis”) como instrumento conservador das estruturas que mantêm o nível de não percepção e, ao mesmo tempo, de reprodução disso pela prática social. É neste ponto que Lefebvre recorre ao texto *A Ideologia Alemã*.

O ser humano produz a si mesmo. Essa “produção” está espalhada em diferentes níveis, quais sejam, a produção de coisas – sentido estrito (produtos) e de “obras, ideias e de ideologias, de consciência e de conhecimento, de ilusões e de verdades” (Lefebvre, 1975, p. 38) – produção do homem de si mesmo – sentido lato. Nesse passo, a práxis como processo de produção e reprodução intelectual e prática, coincide com o que os seres humanos produzem e a maneira pela qual fazem isso. Em outros termos, a forma pela qual se manifesta a vida dos sujeitos reflete o que eles são.

A produção neste sentido lato (produção do ser humano por si próprio) acarreta e abarca a produção de ideias, das representações, da linguagem. [...] Deste modo, a produção tudo abarca e nada exclui do que é humano. O mental, o intelectual, o que passa por “espiritual” e o que a filosofia toma por seu domínio próprio são “produtos” como tudo o resto. Há produção das representações, das ideias, das verdades, como

há das ilusões e dos erros. Até há produção da própria consciência. [...] A consciência é assim um produto (social) (Lefebvre, 1975, p. 45-46).

Esses dois sentidos de “produção” (e reprodução, consequentemente), identificados por Lefebvre a partir de Marx e Engels, dão sentido ao fato de que não é a consciência que determina a vida social, mas a práxis que acaba por determinar a consciência. É a produção em sentido estrito (de bens) que designa a produção do homem por si mesmo. É sua base material.

Mas se a práxis se ocorre pelas costas e a história é um processo sem sujeitos, quem é, para Lefebvre, o sujeito da história?

É a cidade (Lefebvre, 1975, p. 50), que é ator, dinâmica, mediação e palco, ao mesmo tempo. Para suportar tal afirmação, Lefebvre apresenta os seguintes argumentos: a) a cidade concentra os instrumentos de produção e, por isso, a existência urbana se confunde com a existência política, que é repartida entre organizações e instituições; b) na cidade está concentrado o trabalho intelectual (o trabalho material está no campo), incluídas as funções de administração e comando, o que acarreta a separação da sociedade em classes, decorrente da divisão social do trabalho, produzindo limitações da vida e da consciência (nos termos do francês, uma alienação generalizada); c) a cidade abarca a dupla acepção da “produção” e, portanto, é a “obra da obra” (desigual e conflituosa), lugar de reprodução das relações de produção, que ganham corpo concreto na dinâmica e na atuação da cidade (Lefebvre, 1975, p. 51-53).

Esses argumentos de ordem quase pragmática são cotejados dialeticamente por Lefebvre com outros de ordem filosófica. Em sua análise sobre a Contribuição à Crítica da Economia Política, os *Grundrisse* e O Capital, o teórico marxista passa em revista as respectivas mudanças nos modos de

produção (asiático, antigo, feudal e burguês/capitalista), problematizando nesse contexto duas questões principais e de recíprocas imbricações: a cidade e o metabolismo homem-natureza.

Sem a intenção de dar saltos na história dos modos de produção, ou ladear sua importância teórica e prática, acredito que o foco seja a dissolução da produção feudal e a transição para o capitalismo, que Lefebvre minuciosamente analisa a partir dos *Grundrisse* e que me furtarei de reproduzir⁴. O que importa agora é que as insistentes afirmações de Lefebvre especificamente sobre isso são contundentes e simultaneamente intrigantes, uma vez que, por rigor metodológico (Lefebvre, 1975, p. 83-84)⁵, seu texto trata inicialmente dessa última transição para, somente depois, decompor e analisar as transições anteriores.

Tentamos mostrar que, para Marx, a dissolução do modo de produção feudal e a transição para o capitalismo são imputáveis a um sujeito ao qual estão ligadas: a cidade, que, superando-se a si própria, rompe com o sistema medieval (feudal) e passa para relações de produção capitalistas (cuja emergência é indubitável),

⁴ Lefebvre vai usar esses recursos para explicar, por exemplo, a relação imediata entre homem e natureza no modo de produção asiático e a mediação produzida pela cidade, nessa relação, no modo de produção da Antiguidade.

⁵ Lefebvre segue com o mesmo método de Marx, retornando no tempo para entender como as categorias se transformaram, se conservaram ou foram superadas. “Na realidade, o pensamento teórico que abarca a Antiguidade e a Idade Média parte já da época moderna e das suas categorias, da sua presença ou ausência nas épocas anteriores. A sociedade burguesa é a organização histórica da produção mais desenvolvida e mais diversificada que existe. As categorias que exprimem as relações desta sociedade e asseguram a compreensão das suas estruturas permitem-nos ao mesmo tempo apreender a estrutura e as relações de produção de todas as sociedades anteriores”.

entrando assim num outro modo de produção, o capitalismo. Com a cidade tudo fica esclarecido por largo período de tempo. Nem sequer há que escolher entre o Sujeito e o Sistema, visto que a cidade é um “sujeito” e uma força coerente, um sistema parcial que ataca o sistema global e simultaneamente o aponta e o destrói (Lefebvre, 1975, p. 79).

A cidade continua a ser reafirmada como palco de lutas políticas, sujeito da história e mediadora da transição, conectada, enquanto sujeito, à produção. Apesar da produção enquanto racionalidade abstrata estar disponível às vistas de cada modo de produção específico, a preocupação inicial é identificar a relação principal que marca todos eles, qual seja, sujeito (ser humano) e objeto (natureza), em cada um deles a sua maneira peculiar, o ponto de partida para geração de riquezas.

Decerto que a produção implica, como já dito, produzir em sentido estrito (produtos) e em sentido lato (ideias, ideologias, arte, cultura etc.). Nesse sentido, a referência aqui à produção não se limita à produção material, mas abarca a produção da vida, ou seja, do sistema jurídico, da família, da religião etc., mesmo que haja contradições na sociedade que a tudo isso produz. A sociedade produz, em meio a essas contradições, um suco que historicamente e dialeticamente a delinea.

Mas o que notadamente marca a produção da vida social é relação principal entre sujeito e objeto (homem x natureza), que define, em maior ou menor grau (a depender do específico modo de produção) os horizontes da sociedade humana, as conservações e transformações no processo produtivo, nas forças produtivas e nas relações sociais de produção.

Lefebvre, portanto, parte da premissa segundo a qual a cidade é o construto social produzido que substitui a natureza na relação com o ser humano.

A natureza é substituída por outra realidade (a cidade), agora produzida, mas que permanece como novo meio ambiente, mediadora e intermediária mais importante no capitalismo. Especificamente o que Lefebvre pretende consignar, em síntese, é que a cidade é o meio, o receptáculo e a condição para a transformação da natureza pelo homem (Lefebvre, 1975, p. 89).

É na relação entre sujeito e objeto que a cidade se apresenta (e representa a partir disso) uma força produtiva (não meio ou instrumento de produção) que permite a reunião de trabalhadores e trabalhos, do conhecimento e das técnicas, dos meios de produção e das relações de produção. Na cidade se realiza, assim, a contradição (e seu acirramento) entre forças produtivas e as relações de produção.

A síntese da análise de Lefebvre, a partir de Marx, sobre a cidade e a relação entre o ser humano e a natureza e que, nesse plano, coloca a cidade como sujeito, palco e mediadora das principais contradições sobredeterminadas (forças produtivas e relações de produção, capital e trabalho, burguesia e proletariado), é apresentada a partir de três distintas fórmulas da relação cidade-campo: a) unitária – modos de produção asiático e antigo; b) binária – modo de produção feudal; c) trinitária – modo de produção burguês/capitalista.

Em resumo, Marx identifica três direções que implicam, todas elas, a dissolução da comunidade consanguínea e o aparecimento das formas comunitárias e comunais de ocupação (primeiro uso, depois de troca) dos territórios e, logo, a formação da relação “cidade-campo” e a transformação dessa relação. Uma primeira linha vota a sociedade e a cidade à estagnação; uma segunda linha vota a cidade e a sociedade,

solidariamente, a rápido crescimento, a fulgurante lampejo seguido de declínio. Uma terceira orientação vota a cidade, na sua relação com o campo, a crescimento lento mas com futuro sem limites definíveis. A primeira fórmula é unitária, a segunda binária e a última trinitária (Lefebvre, 1975, p. 100).

A fórmula unitária asiática e antiga parte da premissa segundo a qual a relação campo-cidade é indiferenciada. Segundo Lefebvre, analisando Marx, a história asiática mostra uma série de unidades da cidade e do campo, enquanto a história da Antiguidade clássica é a história da cidade como centro da vida rural, tendo por base a propriedade fundiária e a agricultura (Lefebvre, 1975, p. 101).

Por sua vez, a fórmula binária da Idade Média parte do campo como centro da história. Ao contrário da Antiguidade, quando a cidade dominava politicamente o campo, enquanto este dominava economicamente a cidade (urbanização do campo), na Idade Média desenvolve-se em estado de violenta oposição, quando a relação campo x cidade passa a ser marcada pela decadência do modelo de associação comunitária com relações imediatas (homem e natureza conectados diretamente, relação direta entre trabalhador e instrumentos de produção).

A dissolução desse arquétipo, ou seja, da relação do trabalhador com os instrumentos de produção, consolidará a passagem da sociedade protocapitalista para a capitalista (Lefebvre, 1975, p. 112-113)⁶. Por sua vez, a relação direta com

⁶ Essa transição é mais bem explicada por Lefebvre no seguinte trecho: “Como se instaura o capitalismo? O seu domínio resulta deste longo processo, ao mesmo tempo econômico e político (cf. *Grundrisse*, I, p. 501 com as notas), e não tem data precisa; não se pode dizer, à maneira do pensamento histórico e como se o capital fosse uma categoria histórica: ‘A partir deste instante houve, ou há, capitalismo’. A formação do capital e do capitalismo passa por uma fase de ‘submissão formal do trabalho ao capital’. Este, ou seja, a grande indústria na posse da burguesia, subordina a si as

a propriedade fundiária como ferramenta, dá lugar a uma relação de propriedade enquanto uso mercantil do solo, predominando o valor de troca no lugar do valor de uso (que era marcante nas cidades antigas e medievais). “É por este processo que se abre caminho ao domínio da troca (Lefebvre, 1975, p. 106).

Nesse passo, Lefebvre analisa em Marx o pensamento sobre a gênese do sistema urbano como etapa para uma gênese mais ampla, a do valor de troca generalizado, do mundo da mercadoria e do dinheiro, ou seja, do capital. É nesse ponto que a contradição campo x cidade perde protagonismo, posto que se subordina a outras contradições (relação sobredeterminada), principalmente às que surgem das relações de produção capitalistas (capital x salário, proletariado x burguesia).

Assim, a cidade passa a sobrepujar o campo como natureza inicial. A burguesia urbana e suas relações mercantis e

forças produtivas existentes, forças que não correspondem ainda às relações de produção e ao modo de produção capitalistas: artesanato, manufaturas, unidades sempre muito variadas de produção agrícola e de trocas comerciais. No decorrer desta transformação, o fator essencial continua a ser o trabalho imediato, tal como o encontramos no artesanato e nas manufaturas, que a grande produção industrial consegue integrar em si. Estes elementos são preexistentes ao capitalismo, que se constitui submetendo-os. Na maioria dos casos a intervenção política acelera e reforça o processo econômico, completando assim a extensão do mercado e a concentração do capital. Durante muito tempo o capital existe e não sai de um período inicial e a taxa média de lucro não pode sequer aparecer, visto não haver concorrência dos capitais no mercado dos capitais, mas apenas concorrência no mercado de produtos. Ao longo desse período, a taxa da mais-valia (relação entre os lucros e os salários) é mais importante do que a taxa de lucro. É um processo em cujo decorrer a cidade desempenha um imenso papel, simultaneamente na subordinação ao capital das forças produtivas existentes, e como local de acumulação do capital, da extensão dos mercados, da formação da taxa média de lucro e, finalmente, das intervenções políticas. No fim do processo, tudo se apresenta como força produtiva do capital e já não do trabalho”.

de exploração capitalista promovem uma nova urbanização do campo, a definitiva transição da cidade como valor de uso para a cidade como valor de troca. Nesse passo, a cidade passa a ser mercadoria, uma vez que pouco importa a origem das necessidades que satisfaz (valor de uso), “pouco importa que se radique no ventre ou no imaginário, desde que o objeto se venda e se compre” (Lefebvre, 1975, p. 107).

Se o problema para Lefebvre passa a ser, portanto, a cidade mercadoria, que é, por sua vez, suportada pelo trabalho estranhado/alienado, seu maior desafio é a desconstrução da “não-cidade” (Lefebvre, 2002, p. 25)⁷. É nesse palco, a cidade, onde se movimentam as categorias econômicas, o salário e o capital, que “o ato revolucionário tem de fazer rebentar o sistema a partir de dentro (o que implica contradições no interior das relações de produção em primeiro lugar, e depois entre as relações de produção e o modo de produção)” (Lefebvre, 2016, p. 7).

Não é por acaso que Lefebvre apresenta sua obra *O direito à cidade* (1969) com a frase “Durante longos séculos, a Terra foi o grande laboratório do homem; só há pouco tempo é que a cidade assumiu esse papel” (Lefebvre, 2016, p. 7). Parte do pressuposto fixado na obra anterior, segundo o qual, no metabolismo homem x natureza, a cidade substituiu a última e é o local onde a própria filosofia reencontra o seu meio (Lefebvre, 2016, p. 50)⁸.

⁷ Lefebvre nitidamente fez referência às categorias marxianas “trabalho estranhado” e “não-trabalho”, dispostas nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (Marx, 2004, p. 79-102). Especificamente, “não-cidade” corresponde à ausência ou ruptura da realidade urbana.

⁸ Aparentemente Lefebvre refere-se à filosofia grega fulcrada na *polis* como parte do cosmos. O reencontro agora é entre a filosofia dialética marxiana e marxista com a cidade. Pela análise global do pensamento de Lefebvre, não apenas a filosofia reencontra a cidade, mas a ciência no geral, a arte, a tecnologia, a religião, a ideologia etc. Mais adiante, no capítulo “A filosofia e a cidade”, Lefebvre confirmará isso.

2.1.1. O direito à cidade como luta política

A questão é que a filosofia e eventual projeto de síntese filosófica fastidiosamente não conseguem realizar a totalidade. Esse mesmo argumento é reapropriado por Lefebvre na sua crítica às ciências parcelares e, conseqüentemente, ao nível de fragmentação do conhecimento sobre a realidade urbana (Lefebvre, 2002, p. 28)⁹. Tal crítica vai se projetar especificamente (mas não somente) sobre o urbanismo como ideologia, que “que interpreta os conhecimentos parciais, que justifica as aplicações, elevando-as (por extrapolação) a uma totalidade mal fundamentada ou mal legitimada” (Lefebvre, 2016, p. 20).

A crítica (Lefebvre, 2002, p. 19-20)¹⁰ de Lefebvre ao urbanismo “doutrinário” (marcado pelo dogmatismo teórico e

⁹ Há uma transição lexical gradual de “cidade” para “realidade urbana”, “sociedade urbana”, ou mesmo “urbano” (como redução de “sociedade urbana”). Essa transição é verificada em ambas as obras referenciadas, mas explicada por Lefebvre em *A revolução urbana*. “[...] As diferentes formas de entrada na sociedade urbana, as implicações e conseqüências dessas diferenças iniciais, fazem parte da problemática concernente ao *fenômeno urbano* ou ‘o urbano’. Esses termos são preferíveis à palavra ‘cidade’, que parece designar um *objeto* definido e definitivo, objeto dado par a ciência e objetivo imediato para a ação, enquanto a abordagem teórica reclama inicialmente uma crítica desse ‘objeto’ e exige a noção mais complexa de um objeto virtual ou possível. Noutros termos, não há, nessa perspectiva, uma *ciência da cidade* (sociologia urbana, economia urbana etc.) mas um *conhecimento* em formação do *processo global*, assim como de seu fim (objetivo e sentido). O *urbano* (abreviação de ‘sociedade urbana’) define-se, portanto, não como realidade acabada, situada, em relação à realidade atual, de maneira recuada no tempo, mas, ao contrário, como horizonte, como virtualidade iluminadora. O urbano é o *possível*, definido por uma direção, no fim do percurso que vai em direção a ele. Para atingi-lo, isto é, para realizá-lo, é preciso em princípio contornar ou romper os obstáculos que atualmente o tornam *impossível*”.

¹⁰ Toda essa crítica é filtrada por meio da análise de duas dimensões: a) a crítica dita “de direita”, com retrospectiva ao humanismo liberal, que não procede a desmistificação das estruturas e encobre a própria forma política do urbanismo (institucional e ideológica), endossando iniciativas

pela prática social fetichizada), que se inicia em O direito à cidade e se completa em A revolução urbana, identifica-o primariamente como reducionista, posto que concebe arbitrariamente (ideologicamente) a cidade como rede de circulação de mercadorias, de consumo e de centro de decisão. Simultaneamente, o mesmo urbanismo institucional/ideológico transforma o dogmatismo teórico (ou seja, fora do campo da análise (Lefebvre, 1975, p. 118-119)¹¹ e da totalidade) e a prática urbanística fetichizada (no caso, práxis que decorre da fragmentação do conhecimento) em extrapolação conceitual abstrata, em verdade total e dogma.

Ao mesmo tempo protagonista e exemplificativa, a crítica de Lefebvre ao urbanismo ideológico novamente problematiza, ao meu sentir, de que forma os aparelhos (público-privado), escamoteando os interesses capitalistas pelo discurso humanista liberal (geralmente para lavagem de consciência (Harvey, 2016, p. 265)¹² em tom de defesa de direitos humanos), conservam as estruturas do próprio modo

capitalistas; b) a crítica dita “de esquerda”, marxista, no sentido de buscar compreender as barreiras que impedem o por vir (a sociedade urbana de Lefebvre), ou seja, com caráter emancipatório/revolucionário.

¹¹ “Análise” tem o sentido do método marxiano, com a relação dialética entre o concreto e o abstrato, capaz de substituir a mera descrição do objeto empírico pela análise. Isso é importante, posto que viabiliza a crítica não apenas ao objeto restrito no tempo e no espaço, mas as generalizações que se podem perceber a partir desse mesmo objeto. De outra banda, Lefebvre deixa claro que sua “análise” é baseada no que chama de “transdução” (transducção), definida por um método que se difere da indução e da dedução clássicas e da construção de modelos e hipóteses enunciativas, elaborando um objeto teórico (possível) a partir da realidade empiricamente verificável, que é realimentada, por sua vez, pelas categorias e outros contextos conceituais. É, sobretudo, um movimento dialético entre teoria e prática.

¹² Sobre o humanismo liberal/capitalista e sua “lavagem de consciência” peculiar, recomendamos as conclusões de David Harvey em *17 contradições e o fim do capitalismo*.

de produção e viabilizam a reprodução das mesmas relações sociais que mantêm aquelas estruturas.

O problema central de Lefebvre, qual seja, a relação do urbano com a cidade mercadoria, não é de simples análise, nem na década de 1960, quando o francês olha para a utopia da urbanização da sociedade pós capitalismo industrial na Europa, muito menos em 2023 nas grandes cidades.

O difícil caminho para a sociedade urbana, para além das inúmeras identificações de Lefebvre, encontra duas principais ordens de problemas, pelo que percebo: a) a inextricável relação entre valor de uso e valor e troca sobre a cidade; b) a fetichização da práxis, na medida que a realidade urbana “modifica as relações de produção, sem, aliás, ser suficiente para transformá-las” (Lefebvre, 2002, p. 30-31).

A sociedade urbana, teoricamente abstrata, mas concretizada pela marcha da prática social, tem uma lógica diferente da mercadoria, como identifica Lefebvre, e se baseia no valor de uso (Lefebvre, 2016, p. 93). Essa afirmação está relacionada à etiqueta “cidade como festa”, tão recorrente nos textos do francês. Em outros termos, a característica marcante do urbano é o consumo da cidade sem anseios e expectativas produtivistas/acumuladoras.

A problemática da relação contraditória “valor de uso x valor de troca” inspira os usos da cidade, desde o que se pretende formular, pela prática, como “os usos” em suas diversas formas e manifestações (a arte, a rua, o encontro, o espaço), até os usos que são dialeticamente significados pela troca mercantil que a ambiência da cidade oferece.

O consumo da cidade (a festa) é remodelado pelo seu valor de troca. Consome-se a cidade de outras formas, atribuindo-lhe outros valores de uso que, por sua vez, são consecutórios dos valores de troca anteriormente atribuídos aos usos primeiramente estipulados. O processo é infinito e, como já visto, repleto de contradições sobredeterminadas.

Sobre isso, o exemplo de Lefebvre cabe como uma luva. A contradição da rua, como espaço de passagem obrigatória e encontros reprimidos pelo tempo-mercadoria.

A rua é o lugar dos encontros, da liberdade perambular, das expressões, manifestações e até de acontecimentos “revolucionários” (Brasil, jornadas de junho de 2013). Os usos que se atribuem a esses espaços podem ser, em síntese, variados e dotados de relativas consequências de ordem prática (o não uso da rua pode gerar proporcionalmente o aumento da criminalidade, por exemplo).

Por outro lado, a mesma rua é o lugar dos encontros de efemeridade, de meros esbarrões. No estômago dessa contradição nada alegórica está a rua como espaço de mercantilização dos objetos e das relações. Nela se contrata, se compra e se vende. As mercadorias ocupam outros espaços fora do mercado, uma heterotopia constituída/constituente do mundo das mercadorias desenvolvido nas ruas.

A velocidade de circulação dos pedestres e dos carros atende à mesma urgência da circulação das mercadorias. O tempo se transforma em mercadoria. Como num espetáculo, a mercadoria toma o espaço e as pessoas. Substanciam-se as características e condições humanas (a forma física, a cor da pele, o gênero, a sexualidade etc.), estabelece-se uma ética concorrencial que se debruça sobre as contradições (moradia x propriedade, favela x asfalto, centro x periferia etc.) e desenvolve-se uma importância estética, no sentido de apropriação e reapropriação dos espaços e das culturas (carnaval de rua mercantilizado¹³, desfile das escolas de samba mercantilizado etc.).

¹³ A título de exemplos contra hegemônicos, cito o processo de resistência implementado por movimentos populares como *Carnaval de Lutas* (notadamente nas cidades do Rio de Janeiro e Belo Horizonte) e *Carnaval da Quebrada*, em São Paulo, que buscam recapturar os espaços da cidade, apropriados pela sua mercantilização, bem como da cultura e da própria estética urbana.

Na mesma toada, mercantilização dos espaços na cidade faz com que o valor de troca suplante o valor de uso. Na verdade, o valor de troca o redesigna, o redireciona.

Nesse ponto, a cidade (o urbano) desenvolve a tendência de impedir a criação de grupos e sujeitos coletivos, restando ao seu espaço um amontoado que respira, trabalha, dorme, compra e vende. As precariedades permanecem encobertas pelas vitrines e pelos condomínios. Os conteúdos inflexionados pela troca mercantil são estabelecidos/estabelecem a forma do urbano, e o encontro entre a obra e o produto está pronto. A cidade está no mercado.

Na mesma toada, mercantilização dos espaços na cidade faz com que o valor de troca suplante o valor de uso. Na verdade, o valor de troca o redesigna, o redireciona.

Nesse ponto, a cidade (o urbano) desenvolve a tendência de impedir a criação de grupos e sujeitos coletivos, restando ao seu espaço um amontoado que respira, trabalha, dorme, compra e vende. As precariedades permanecem encobertas pelas vitrines e pelos condomínios. Os conteúdos inflexionados pela troca mercantil são estabelecidos/estabelecem a forma do urbano, e o encontro entre a obra e o produto está pronto. A cidade está no mercado.

Se o(s) valor(es) de uso pode(m) ser redirecionados pelo(s) valor(s) de troca (afinal, ou são contradições sobredeterminadas, ou são sínteses que viabilizam novas contradições), a forma do urbano é a forma da simultaneidade entre concentração (riqueza e centros de decisão nos bairros ricos) e dispersão (segregação social e formação de cidades periféricas).

Também é evidente que nessas mesmas condições a dispersão aumenta: divisão do trabalho levada até suas últimas consequências, segregação dos grupos sociais, separações materiais e espirituais. Essas dispersões só

podem ser concebidas e apreciadas através da referência à forma da simultaneidade. Sem essa forma, a dispersão e a separação são pura e simplesmente percebidas, aceitas, interinadas como sendo fatos. Deste modo, a forma permite designar o conteúdo, ou antes, os conteúdos. Na sua emergência, o movimento faz aparecer um movimento oculto, o movimento dialético (conflitante) do conteúdo e da forma urbana: a problemática. A forma na qual essa problemática se inscreve levanta certas questões que fazem parte dela. Diante de quem e para quem é que se estabelece a simultaneidade, a reunião dos conteúdos da vida urbana? (Lefebvre, 2016, p. 102-103).

A simultaneidade do processo concentração-dispersão, revista sob a perspectiva de grandes aglomerações urbanas, urbanizações concentradas e a interna condição de metropolização dessas estruturas primárias, especificamente no Brasil, se reflete sobre algumas condicionantes da relação centro x periferia (Santos, 1998, p. 89-97).

Nesse sentido, a tendência de concentração do trabalho intelectual na cidade é dialeticamente (portanto, contraditoriamente) dispersada, de forma gradual, para periferias e outros centros urbanos relativamente menores. Essa dispersão se dá, entre outros fatores, pela difusão e acesso (mercantilizado, saliente) à informação transmitida virtualmente, viabilizada pela internet, a partir do início da década de 1990.

Certamente a qualidade (forma e conteúdo) da informação que chega à periferia não é a mesma dos centros de decisão e bairros nobres. Atualizando a análise sobre os resultados empíricos de Milton Santos, que já identificou em 1994 as “defasagens e perdas, com dispersão das mensagens e ordens”) (Santos, 1998, p. 89-97), no intercâmbio de

informações entre centro e periferia, o domínio hegemônico (ideológico) classista sobre a intelectualidade, a cultura, a produção técnico-científica etc., ainda geograficamente (e relativamente) concentrada em seletos territórios funcionalmente determinados (Santos, 1998, p. 89-97)¹⁴, revela a atualidade da tendência da “ainda concentração” dos centros de informação e decisão.

Assim, a metrópole informacional (Santos, 1998, p. 89-97) – espalhada virtualmente e literalmente sobre as cidades periféricas – é onipresente ideologicamente (porém, não em condições dignificantes de existência), na medida em que manipula, controla e limita os acessos e os conteúdos. No ritmo do embate entre ideologia e contra ideologia¹⁵, encarniçado na relação centro x periferia, cujo compasso é em boa medida definido pelos aparelhos público-privados, a constante reprodução da práxis fetichizada é o mesmo processo de reprodução das desigualdades. A relação de simultaneidade “concentração-dispersão” do trabalho intelectual remodela a mesma relação referente ao trabalho socialmente dividido.

¹⁴ Formulação desenvolvida por Milton Santos e que se refere ao processo de designação/redesignação de territórios a partir de funções táticas/estratégicas determinadas pela planificação urbanística, pelo poder político, em síntese, pelos aparelhos. Assim, um território funcionalmente determinado pode corresponder aos bairros que concentram a classe mais rica (por exemplo, o Centro do Rio de Janeiro, bairros da Zona Sul etc.) e as periferias.

¹⁵ Chamamos vulgarmente de “ideologia x contra ideologia” a relação, por exemplo, entre estruturas como o conhecido “gabinete do ódio” (objeto de investigação sob supervisão do Supremo Tribunal Federal sobre *fake news*) e as resistências promovidas por “comunicadores populares” (veículos de informação organizados popularmente, fora do campo das institucionalidades, que interpelam os aparelhos de imprensa, apontando contradições sobre dados e informações em geral). Outros exemplos de “contra ideologia” podem ser citados: movimento “*sleeping giants*” (desmonetização de *fake news*) e o veículo conhecido como “mídia ninja”. Essa minha abordagem vulgar não tem necessariamente relação com o trabalho de Alfredo Bosi (*Ideologia e contraideologia*), o qual não analisamos.

A contradição “concentração-dispersão” viabiliza novas sínteses ou sobre-determinações que revelam outras novas contradições dialéticas, como centralidade-externalidade. A tendência de centralidade das decisões e do desenvolvimento intelectual, técnico e cultural, também em relação de simultaneidade, corresponde à mesma tendência de expurgar dos grandes centros funcionalmente determinados as classes que se multiplicam para o trabalho manual. Esse fator, como já se sabe, é essencial para a reprodução das relações de produção, posto que, segregando e concentrando, rompe em certa medida com a isotopia dos espaços centrais, fetichizando-os ao ponto de esconderem a realidade urbana que prolifera na periferia.

Essa dicotomia do espaço urbano é atravessada, por sua vez, pela conflitualidade verificada em cidades tão desiguais, como no caso do Brasil. O conflito entre a “cidade formal” e a “cidade real” é marcado pela disputa do espaço, dos meios de acesso aos equipamentos e serviços públicos e, além de outras chagas abertas, pela autoconstrução dos espaços que forcem o acesso à cidade pelo seu valor de uso (Souza e Silva, 2018, p. 65-66).

A simultaneidade entre centralidade-externalidade rompe silenciosamente a isotopia dos centros urbanos e da periferia. Como a rua, lugar de ruptura-sutura dos encontros e da circulação de mercadorias (Lefebvre, 2002, p. 45), a relação centro-periferia, para além das disposições geográficas urbanas, é tatuada pelas inflexões sobre os cursos dos lugares funcionalmente determinados. Eles lugares são objeto de irrupções simultâneas.

A simultaneidade das irrupções não é uma concepção cronológica, mas de simultaneidade de tempo-espaço. Historicamente, o centro irrompeu outros espaços, criando periferias estrategicamente funcionais para o escoamento dos excedentes de produção, mas sofreu, e sofre, as irrupções físicas e imateriais de corpos periféricos e novas reivindicações

sociopolíticas que insistem em ocupar os espaços, a arte, a cultura e produção intelectual.

Da mesma forma que as formulações “centro” e “periferia” têm uma característica de unidade (centro – local de concentração de riquezas e de decisão; periferia – espaço projetado pelo utilitarismo próprio do modo de produção), têm a característica de dualidade. O dual do urbano é a heterotopia que irrompe a isotopia dele mesmo, produzindo, num mesmo lugar agora reconfigurado, diferenças que podem ir “até o contraste fortemente caracterizado, e mesmo até o conflito” (Lefebvre, 2002, p. 45)¹⁶.

Na queda de braço das irrupções, o urbano, produto da industrialização e constantemente remodelado pelo capitalismo financeiro globalizado (no caso da cidade, notadamente imobiliário), continua sendo o palco de luta política. Mas quem pode ser o novo protagonista da luta política no contexto de disputa pela cidade?

Tal protagonismo demanda se cogitar o utópico (Lefebvre, 2002, p. 121)¹⁷, o possível-impossível, o lugar transcendente das institucionalidades, o espaço que ainda não existe no campo concreto, mas que se anuncia pelos desejos do

¹⁶ A compreensão da heterotopia pressupõe a análise, não apenas a descrição do urbano. A mudança da descrição para a análise possibilita alcançar as relações sociais no urbano que, de abstratas, passam a concretas pela decomposição do objeto analisado. Em outros termos, as relações não se limitam à produção, circulação e realização do mais-valor, mas, por detrás disso, o que é visível-invisível: as relações de produção.

¹⁷ O utópico não é o imaginário, mas a perspectiva de superação do dado, pela tática (irrupções e heterotopias) e da estratégia (práxis revolucionária). “[...] É o lugar do olhar que domina a grande cidade, lugar mal determinado, mas bem concebido e bem imaginado (pleno de imagens), lugar da consciência, ou seja, de uma consciência da totalidade. Geralmente, esse lugar imaginado e real situa-se nas fronteiras da verticalidade, dimensão do desejo, do poder do pensamento. Às vezes ele se encontra em profundidade, quando o romancista ou o poeta imaginam a cidade subterrânea, ou o reverso da cidade consagrado às conspirações, aos crimes. A utopia reúne a ordem próxima e a ordem distante”.

coração (Harvey, 2014, p. 47). Esse mesmo protagonismo demanda a práxis revolucionária que se opere na forma urbana, “rompendo os limites que buscam aprisioná-la” (Lefebvre, 2002, p. 116).

Dessa forma se formula o problema teoricamente fundamental. Quer exista ou não um “sujeito” ao qual a análise posa imputá-lo, quer seja o resultado global de uma sequência de ações não combinadas ou o efeito de uma vontade, o sentido político da segregação como estratégia de classe é claro. Para a classe operária, vítima da segregação, expulsa da cidade tradicional, privada da vida urbana atual ou possível, apresenta-se um problema prático, portanto político. Isso ainda que esse problema não tenha sido levantado de forma política e que a questão da moradia tenha ocultado até aqui, para essa classe e seus representantes, a problemática da cidade e do urbano (Lefebvre, 2016, p. 111-112).

A renovação urbana, mesmo como estratégia reformista (Lefebvre, 2002, p. 122-123), tem lugar no processo revolucionário. O uso tático¹⁸ de instrumentos procedimentais democráticos, ou resumidamente do direito, como orçamento participativo, estudo de impacto de vizinhança¹⁹ etc., próprios da superestrutura burguesa dos aparelhos, deve se dar de forma discernida e em sentido oposto à mera reprodução do capitalismo. Considero, nesse limite, etapa para a estratégia revolucionária. Seus usos devem ser, portanto, pautados pelo

¹⁸ Delimitando a categoria, compreendemos que o uso tático se refere à utilização de instrumentos (leis, decretos, procedimentos etc.), mas dentro da estratégia anticapitalista.

¹⁹ Exemplos de instrumentos de política urbana previstos no Estatuto da Cidade – Lei n.º 10.257/2001.

agir anticapitalista. “Nossa tarefa política, sugere Lefebvre, consiste em imaginar e reconstruir um tipo totalmente novo de cidade a partir do repulsivo caos de um desenfreado capital globalizante e urbanizador” (Harvey, 2014, p. 20). Contudo, isso não pode ocorrer sem a criação de um vigoroso movimento anticapitalista eis que o direito à cidade é um significante vazio a ser preenchido.

A abertura terminológica e a disputa teórica do que vem a ser o “direito à cidade” está longe de ser resolvida. Explorei isso ao longo deste texto e já posso concluir, ao menos parcialmente, que o direito à cidade não é (mas assume contingencialmente) uma forma jurídica.

A escolha por definir o direito à cidade como “luta política” e, por isso, um “não-direito” parte das seguintes premissas teórico-empíricas: a) o direito à cidade é um significante vazio e seu exercício depende de quem vai lhe conferir significado; b) sua materialização depende de atividades antíteses, contra hegemônicas, ou seja, do não mercado, anticapitalistas; c) a forma jurídica e o sistema de justiça são aparelhos (e aparelhos ideológicos) que reproduzem as relações de produção - logo, o direito à cidade, enquanto categoria teórico-prática, precisa ser desvinculado, na perspectiva da práxis revolucionária, da mera titularidade de direitos de cidadania e do manejo fetichizado do sistema de justiça.

Na relação centro-periferia, a luta anticapitalista se reconfigura (ou pode se reconfigurar) no urbano.

3. Considerações finais

Dialeticamente a tríade ideologia-crise-consenso, sempre suportada pela ideologia da forma jurídica (e outras sobreposições ideológicas, como a separação entre público e privado, por exemplo) avança no sentido de retroalimentar a fetichização da práxis. A separação entre ser humano e ser político (inclusive alimentada pelo discurso anticorrupção e

pelo lavajatismo), o não reconhecimento da cidade como o local de exercício da cidadania, a valorização da moradia, da cidadania e do direito como mercadoria, a resignação diante da situação dada e a ausência de discernimento sobre o papel dos aparelhos na estrutura do capitalismo, desenharam o quadro das cidades.

Portanto, é fundamental que as tentativas de constituição de um novo modelo de cidadania urbana sejam elaboradas por ações discernidas no/pelo plano existencial da práxis (conscientemente pré-revolucionárias), a partir de indivíduos autorreferenciados como assujeitados pelas formas sociais e que reproduzem materialmente a ideologia do Estado capitalista. Todas essas questões dependem, por sua vez, do discernimento sobre Estado, direito, sistema de justiça e desenvolvimento coletivo da capacidade de uso político do direito dentro das estruturas do capitalismo. A reconfiguração da práxis nesses termos pode provocar o discernimento dos sujeitos sobre o que se esconde por detrás da crise.

Henri Lefebvre já nos revelou o caminho para a significação do direito à cidade, que pode ser essencialmente compreendido pelo não-direito manifestado na instância de luta política por atribuir/retribuir ao habitat e ao habitar o seu valor de uso. O tempero de David Harvey atribui um sabor diferente ao preparo, no sentido de que esse não-direito, que esbarra nos direitos humanos, nas ilusões constitucionais e sofre apropriação/encapsulamento burgueses, é a luta política anticapitalista.

Mesmo que os usos táticos do direito e, conseqüentemente, a luta por eles, sejam etapa para a os fins revolucionários, que levarão ao fim das estruturas capitalistas de Estado e da forma jurídica como conhecemos, lembremos que talvez a maior lição de Gramsci e Pacheukanis (limitada às problematizações mais apriorísticas) é a de que o direito é componente tático para a estratégia capitalista.

Mas, será possível que os cidadãos conseguirão em algum momento romper a realidade urbana pela reconfiguração da práxis e pela transformação da luta por existência/direitos em luta anticapitalista?

Referências bibliográficas

- BELLO, E. **A cidadania na luta política dos movimentos sociais urbanos**. Caxias do Sul: EducS, 2013.
- ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução: B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.
- HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução: R. Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.
- HARVEY, D. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. Tradução: J. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Tradução: Sérgio Martins. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução: C. C. Oliveira. São Paulo: Nebli, 2016.
- LEFEBVRE, H. **O pensamento marxista e a cidade**. Tradução: M. I. Furtado. Lisboa: Ulisseia, 1975.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- RIO, J. do. **A alma encantadora das ruas**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc. e Inf., Divisão de Editoração, 1995.
- SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- SOUZA e SILVA, R. R. Contradições urbanas, movimentos sociais e luta pelo Direito à Cidade. In: BELLO, E.; KELLER, R. J. (Orgs.). **Curso de Direito à cidade: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

ANTES DO JUÍZO: A TRAVESSIA INVISÍVEL DO ADOLESCENTE ATRIBUÍDO DE AUTORIA DE ATO INFRACIONAL NO SISTEMA SOCIOJURÍDICO

Adriano Pereira Basilo de Oliveira
Diego Augusto Rivas dos Santos

1.Introdução

O itinerário percorrido por adolescentes a partir do momento em que são acusados da prática de um ato infracional até a definição judicial de sua responsabilização representa uma das etapas mais densas e negligenciadas do sistema sociojurídico brasileiro. Trata-se de um intervalo marcado por disputas de poder, descontinuidades institucionais, assimetrias no acesso à justiça e, não raro, pela suspensão das garantias fundamentais previstas no ordenamento jurídico. O que se desenha nesse percurso é menos a aplicação de um direito protetivo e mais a reafirmação de um controle penal seletivo, cujas engrenagens operam, em grande parte, à margem do devido processo legal.

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente esse recorte do sistema de justiça juvenil, compreendendo as etapas que se desenvolvem entre a apreensão do adolescente e a sentença proferida pela autoridade judicial. O estudo se fundamenta na hipótese de que, ainda que revestido de legalidade, o processo frequentemente reproduz desigualdades históricas e aprofunda vulnerabilidades sociais, sobretudo entre adolescentes negros, moradores de periferias urbanas e em situação de pobreza. Ao invés de cumprir sua função socioeducativa, o sistema tende a reforçar mecanismos de exclusão por meio da punição antecipada, da violação do contraditório e da baixa qualidade da defesa técnica oferecida.

A temporalidade da análise abrange desde o primeiro contato institucional, geralmente por meio da abordagem policial, até a audiência de julgamento e aplicação da medida socioeducativa. Nessa trajetória, destacam-se os efeitos da internação provisória, as dinâmicas de atuação do Ministério Público e da Defensoria Pública, os prazos processuais, as avaliações técnicas e as decisões judiciais. Ao lançar luz sobre esse percurso, pretende-se compreender como o sistema atua na produção de narrativas de periculosidade e na construção simbólica de sujeitos “infratores”.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com ênfase em revisão bibliográfica crítica, tomando como base autores que dialogam com a criminologia crítica, a sociologia do direito e os estudos sobre juventude e justiça. Entre os principais referenciais teóricos estão Michel Foucault (1975), com sua análise sobre os dispositivos disciplinares e o poder institucional; Loïc Wacquant (2001), que articula as noções de Estado penal e marginalidade urbana; Eugenio Raúl Zaffaroni (1991), defensor da criminologia latino-americana com foco na seletividade penal; e Vera Malaguti Batista (2003), que contribui com reflexões sobre criminalização da juventude e violência institucional. Serão mobilizadas ainda as contribuições de Irene Rizzini (2009), David Garland (2008), Salo de Carvalho (2013) e os dados produzidos por organismos como o CNJ, SIPIA e Defensorias Públicas Estaduais.

Destaca-se também a utilização da tese de Adriano Pereira Basilo de Oliveira (PUC-Rio, 2023), que propõe uma análise original sobre a engenharia de gestão das medidas socioeducativas em meio aberto no Brasil, com ênfase nas fragilidades da atuação municipal e na ausência de uma política intersetorial efetiva. Tal produção oferece elementos importantes para o entendimento das falhas estruturais que se aprofundam nesse intervalo entre o ato e o juízo, contribuindo com uma abordagem que alia análise normativa, institucional e crítica.

O artigo está organizado em quatro seções analíticas: i) a leitura crítica das categorias normativas do sistema socioeducativo; ii) a atuação dos agentes institucionais e a dinâmica dos fluxos processuais; iii) a análise das práticas de silenciamento, violação de direitos e punição informal no percurso até a sentença; e iv) as possibilidades de um modelo de justiça juvenil que efetivamente garanta direitos, com base em experiências garantistas e intersetoriais.

Mais do que descrever etapas processuais, este estudo pretende evidenciar os mecanismos que sustentam a lógica punitiva disfarçada de proteção, interrogando as condições estruturais que inviabilizam a responsabilização com dignidade e a superação de trajetórias de exclusão. Ao propor esse deslocamento analítico, busca-se contribuir para a construção de uma justiça que, de fato, reconheça adolescentes atribuídos de autoria de ato infracional como sujeitos de direitos, e não apenas como objetos de controle social.

2.A construção normativa e simbólica da juventude infratora

A trajetória do adolescente atribuído da autoria de ato infracional no sistema de justiça juvenil não pode ser compreendida sem um olhar atento às bases históricas, normativas e simbólicas que sustentam as práticas contemporâneas de responsabilização. A forma como esse sujeito é nomeado, visibilizado, ou silenciado, pelas instituições e pelos discursos sociais revela os contornos de um processo marcado pela seletividade penal, pelo racismo estrutural e pela criminalização da pobreza.

Opta-se aqui pelo uso do termo “adolescente atribuído da autoria de ato infracional” como forma de respeito ao princípio constitucional da presunção de inocência (art. 5º, inciso LVII, da CF/88) e em consonância com as diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do

Adolescente (CONANDA). A linguagem, nesse campo, é mais do que forma, ela é instrumento de poder. Termos como “menor infrator” ou “delinquente juvenil” carregam não apenas julgamentos morais antecipados, mas também os resquícios de uma tradição repressiva e higienista, marcada por um olhar que seleciona quais corpos podem ser cuidados e quais devem ser punidos. A escolha consciente da linguagem revela, portanto, um posicionamento ético e político diante do tema.

A Constituição Federal de 1988 instituiu o princípio da proteção integral como diretriz fundamental para o tratamento de crianças e adolescentes no Brasil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado dois anos depois, representou um marco civilizatório ao estabelecer que adolescentes, mesmo quando responsabilizados por atos infracionais, devem ser tratados como sujeitos de direitos, com acesso a garantias processuais e medidas socioeducativas de caráter pedagógico. No entanto, o descompasso entre o texto legal e as práticas institucionais evidencia um cenário em que o ideal protetivo é frequentemente sobreposto pela lógica da repressão e do controle.

Para Zaffaroni (1991), a seletividade penal na América Latina não é apenas uma falha do sistema, mas seu próprio modo de operar. Os sistemas penais se mantêm funcionando com base em critérios extralegais como classe, raça, território e estigmas sociais. Essa lógica é ainda mais evidente no sistema de justiça juvenil, onde o adolescente atribuído da autoria de ato infracional é, muitas vezes, condenado pela sua condição social antes mesmo de qualquer comprovação dos fatos. O que está em jogo, portanto, não é apenas a responsabilização por um ato, mas a reafirmação de uma estrutura social desigual.

Vera Malaguti Batista (2003) contribui com essa análise ao afirmar que a juventude negra e pobre ocupa o lugar simbólico de inimigo interno. Ela denuncia a permanência de um modelo de Estado penal que criminaliza a pobreza e

racializa a violência, mascarando práticas punitivas sob a retórica da proteção e da socioeducação. O adolescente atribuído da autoria de ato infracional é enquadrado, monitorado e punido com base em critérios que extrapolam o jurídico e adentram o campo da moral e da política.

A crítica ao descompasso entre norma e prática também é feita por Salo de Carvalho (2013), que identifica no sistema jurídico-penal juvenil uma ambivalência entre discurso e prática. Embora as medidas socioeducativas estejam normativamente ancoradas em princípios pedagógicos, sua aplicação cotidiana evidencia finalidades muito próximas da sanção penal tradicional, com restrição de liberdade, punição simbólica e invisibilização de garantias. A ausência de uma escuta qualificada e a fragilidade na defesa técnica são alguns dos elementos que transformam a responsabilização em punição precoce.

Michel Foucault (1975), ao tratar da constituição dos sujeitos através das práticas institucionais, oferece importantes subsídios para compreender como a verdade sobre o “adolescente perigoso” é construída. Relatórios técnicos, pareceres psicossociais, boletins de ocorrência e falas de agentes do sistema de justiça operam como dispositivos de verdade, produzindo narrativas que antecedem o julgamento. A institucionalização da suspeita se transforma, muitas vezes, em condenação simbólica, especialmente quando o sujeito em questão é negro, pobre e periférico.

Não se trata, portanto, apenas de um problema jurídico, mas de uma engrenagem de controle que se estrutura a partir de decisões políticas e morais sobre quais vidas merecem investimento e quais podem ser descartadas. A justiça juvenil, mesmo sob a roupagem do cuidado, atua como parte de um projeto maior de gestão dos corpos indesejáveis, como analisa Loïc Wacquant (2001), ao discutir o Estado penal e a substituição do Estado social por políticas repressivas de contenção da miséria urbana.

A construção simbólica do adolescente atribuído da autoria de ato infracional está, assim, profundamente imbricada com os processos de exclusão que antecedem qualquer conflito com a lei. A violência institucional, a precarização das políticas públicas e a ausência de oportunidades reais já configuram uma trajetória de violações anterior à prática do ato infracional. Quando esse adolescente ingressa no sistema de justiça, traz consigo não apenas o peso de uma suposta transgressão, mas a herança de um país que historicamente se recusa a garantir igualdade de direitos.

Por isso, a análise crítica da linguagem, das normas e dos sentidos atribuídos à juventude é essencial para compreender os fundamentos sobre os quais se erguem as práticas do sistema sociojurídico. O uso da expressão “adolescente atribuído da autoria de ato infracional” não é um mero detalhe terminológico, mas parte de um esforço ético de reposicionar esse sujeito como alguém que deve ser reconhecido em sua integralidade, com direito ao contraditório, à escuta, à proteção e, sobretudo, à existência digna.

3. Entre a apreensão e a sentença: o caminho institucional do processo sociojurídico

O trajeto percorrido pelo adolescente atribuído da autoria de ato infracional entre a sua apreensão e a sentença judicial é densamente marcado por disputas de poder, desigualdades institucionais e ausência de garantias reais. Ainda que juridicamente estruturado sob os princípios da proteção integral e do devido processo legal, o cotidiano do sistema revela um funcionamento muitas vezes atravessado por práticas que violam direitos fundamentais, reforçam desigualdades históricas e operam sob a lógica da punição antecipada.

O primeiro ponto de contato com o sistema sociojurídico se dá, em geral, por meio de uma abordagem policial, quase sempre marcada por seletividade racial e

territorial. Estudos indicam que adolescentes negros, moradores de periferias urbanas e com vínculos frágeis com instituições de proteção, como a escola, são os principais alvos da atuação repressiva das forças de segurança. Para Loïc Wacquant (2001), essa dinâmica compõe o que ele denomina “reconversão do Estado social em Estado penal”, em que a repressão substitui as políticas públicas estruturantes nos territórios empobrecidos.

Diversas violações de direito são comuns nesse momento inicial: agressões físicas e verbais, ausência de apresentação imediata à autoridade competente (conforme o art. 107 do ECA), falta de contato com familiares e ausência de defensor público. A ausência de escuta qualificada e de apoio legal adequado contribui para a formação precoce de uma narrativa institucional de culpabilidade, que tende a impactar todas as etapas subsequentes do processo.

Em seguida, inicia-se a atuação do Ministério Público, que tem a prerrogativa de oferecer a representação contra o adolescente ou arquivar o procedimento. Em muitos casos, a promotoria baseia sua análise exclusivamente nos autos produzidos pela polícia judiciária, sem considerar as especificidades da adolescência ou o contexto social e familiar do jovem. Essa conduta reforça o que Garland (2008) denominou de “cultura do controle”, em que se prioriza a eficiência repressiva em detrimento das garantias legais e do caráter educativo do processo.

A Defensoria Pública, por sua vez, sofre com limitações estruturais que comprometem sua atuação. Em algumas localidades, há carência de defensores, o que leva a atendimentos rápidos, superficiais e, por vezes, meramente formais. A atuação técnica e humanizada, essencial para assegurar o contraditório e a ampla defesa, torna-se frágil diante da sobrecarga institucional e da lógica acelerada dos procedimentos. Conforme aponta Salo de Carvalho (2013),

essa fragilidade compromete a legitimidade do processo, pois a defesa não se realiza em condições equânimes.

O juízo da infância e juventude, responsável pela decisão quanto à responsabilização, costuma se apoiar em relatórios técnicos elaborados por equipes interprofissionais — psicólogos, assistentes sociais e pedagogos. Embora relevantes, esses documentos frequentemente reproduzem estigmas, reforçando percepções morais sobre a conduta do adolescente. A “impossibilidade de reintegração” é naturalizada por meio de classificações comportamentais que desconsideram os contextos de exclusão vividos por esses jovens. Como analisado por Foucault (1975), os saberes institucionais operam como dispositivos de poder que constroem verdades sobre o sujeito, legitimando práticas de controle.

A morosidade do processo é outro elemento que agrava as violações. Embora a legislação determine celeridade na tramitação, não é raro que adolescentes permaneçam internados provisoriamente por períodos extensos, contrariando o princípio da excepcionalidade da privação de liberdade. Na prática, a internação provisória se converte em pena antecipada, mesmo nos casos em que o processo termina em absolvição ou aplicação de medidas em meio aberto.

A complexidade desse percurso institucional pode ser sintetizada no infográfico a seguir, que apresenta de forma crítica cada etapa enfrentada pelo adolescente no sistema de justiça juvenil:

TRAJETO DO ADOLESCENTE ATRIBUÍDO DE AUTORIA DE ATO INFRAACIONAL



APREENSÃO

A violência policial
desumana



DELEGACIA ESPECIALIZADA

Falhas na escuta
qualificada



JUSTIÇA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE

Racionalidade
adultocêntrica



SENTENÇA DEFINITIVA

Decisão estabelecadora
de estigma

Esse percurso revela o distanciamento entre a norma e a prática. Em vez de garantir proteção, escuta e responsabilização com dignidade, o sistema se estrutura para manter o adolescente sob vigilância, punição e silenciamento. A fragmentação das políticas públicas, a ausência de atuação intersetorial e a concentração do poder decisório nas mãos de poucos agentes reforçam um modelo de justiça que opera sobre a desconfiança, não sobre a reconstrução.

O caminho que se desenha entre a apreensão e a sentença é, portanto, permeado por práticas que violam os

fundamentos do sistema jurídico infantojuvenil. É nesse intervalo, muitas vezes invisível aos olhos do público e do controle social, que os maiores déficits se consolidam: falta de escuta, ausência de defesa efetiva, e apagamento das singularidades de cada adolescente. Em vez de reeducar, esse percurso confirma o lugar que a sociedade já havia atribuído a esses corpos: o de sujeitos descartáveis, cuja punição é naturalizada e esperada.

4. Invisibilidades e silenciamentos: entre a produção da culpabilidade e a supressão do sujeito

No percurso entre a apreensão e a sentença judicial, o adolescente atribuído da autoria de ato infracional é progressivamente submetido a uma série de mecanismos institucionais que operam com baixa capacidade de escuta e alto poder de rotulação. O sistema, ao invés de garantir os direitos fundamentais previstos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), muitas vezes atua com base em critérios morais e estigmatizantes, reduzindo o adolescente à condição de corpo controlável, silenciado e punido.

Essa dinâmica não se limita ao momento da decisão judicial. Desde o primeiro contato com os agentes institucionais, observa-se a escassez de práticas que valorizem a escuta qualificada e a participação ativa do adolescente em seu próprio processo. A linguagem jurídica, a tecnicidade dos relatórios interdisciplinares e a lógica burocrática do sistema operam como barreiras simbólicas que afastam o sujeito do centro do processo. O adolescente deixa de ser protagonista da sua história para se tornar objeto de uma engrenagem que já o interpreta a partir de categorias pré-estabelecidas como “problemático”, “sem limites” ou “reincidente”.

A ausência de escuta qualificada e de uma perspectiva pedagógica real transforma o espaço institucional em um local de antecipação da pena. Muitos adolescentes relatam não

compreender o que está sendo decidido, não conhecer os atores que os acompanham e sequer saber por quanto tempo estarão sob medida. Esse cenário revela uma fragilidade estrutural no processo de responsabilização, que acaba por violar um dos fundamentos centrais do sistema socioeducativo: a garantia do contraditório e da ampla defesa em condição peculiar de desenvolvimento.

As formas de silenciamento institucional se expressam também nos documentos técnicos que subsidiam as decisões judiciais. Relatórios psicossociais e pareceres pedagógicos, muitas vezes, reproduzem discursos moralizantes e homogêneos sobre as trajetórias desses adolescentes, reduzindo contextos complexos a diagnósticos simplificadores. A responsabilização torna-se, assim, desprovida de vínculo e esvaziada de sentido, o que compromete sua função educativa e favorece a reprodução do ciclo da exclusão.

Autores como Michel Foucault analisam como as instituições produzem discursos de verdade sobre os sujeitos, classificando, normatizando e disciplinando suas condutas. Essa produção institucional do “adolescente perigoso” ou “irrecuperável” se dá não apenas por meio da sentença formal, mas por todo o conjunto de práticas que vão moldando uma identidade desviante. Já Eugenio Raúl Zaffaroni argumenta que, na América Latina, o sistema penal opera com alto grau de seletividade, naturalizando a culpabilidade de determinados grupos sociais, especialmente jovens negros e pobres. Em consonância, Vera Malaguti Batista destaca o papel do Estado penal na criminalização da juventude e na supressão simbólica de suas vozes, ao passo que Salo de Carvalho enfatiza a contradição entre a função pedagógica da medida socioeducativa e seu uso como dispositivo punitivo.

Além desses marcos teóricos, a análise empírica sobre os processos de responsabilização juvenil no Brasil revela um quadro recorrente de desarticulação intersetorial, ausência de políticas públicas contínuas e negligência no acompanhamento

dos adolescentes em cumprimento de medida. A tese de de Oliveira (PUC-Rio, 2023) aponta que a responsabilização juvenil, na prática, tem se descolado dos princípios da proteção integral e da pedagogia da responsabilização. Em vez de políticas integradas, o que se observa são ações fragmentadas, frequentemente conduzidas de forma solitária pelos órgãos da justiça juvenil, sem articulação efetiva com as áreas de saúde, educação e assistência social.

Esse contexto de invisibilidades reforça uma lógica de contenção e rotulação que afasta o adolescente de qualquer possibilidade real de reinserção social. O sistema não o reconhece como sujeito em formação, mas como um caso a ser contido. A escuta é substituída por laudos; o cuidado, por medidas genéricas; e o direito à singularidade, por classificações que legitimam o controle. Para que o sistema cumpra, de fato, sua função socioeducativa, é urgente recolocar o adolescente no centro do processo, garantindo que sua voz não seja apenas ouvida, mas respeitada e considerada como parte constitutiva das decisões que o afetam.

5.Caminhos para uma justiça juvenil garantista: da contenção ao reconhecimento

Diante do cenário de violações, silenciamentos e estigmatizações vivenciado por adolescentes atribuídos da autoria de ato infracional no percurso entre a apreensão e a sentença, torna-se urgente repensar os fundamentos e as práticas do sistema sociojurídico, sob a perspectiva de uma justiça garantista, restaurativa e efetivamente pedagógica.

A centralidade do princípio da proteção integral, consagrado na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, não pode ser apenas retórica. Ela deve se expressar em práticas institucionais concretas, orientadas por escuta qualificada, responsabilização compartilhada e políticas públicas intersetoriais. Superar a lógica da responsabilização isolada exige a construção de um sistema que reconheça a

complexidade da trajetória do adolescente e que articule o Judiciário com as áreas da saúde, educação, assistência social, cultura, esporte e lazer.

Uma das propostas mais relevantes nesse sentido é a justiça restaurativa, que tem sido desenvolvida em diversas comarcas do Brasil como uma alternativa ao modelo retributivo. Essa abordagem promove o diálogo entre os envolvidos no conflito, incentiva o reconhecimento de responsabilidades, a reparação de danos e a reintegração social. Embora ainda incipiente, sua implantação demonstra que é possível romper com práticas autoritárias e fomentar vínculos de confiança e transformação. Para isso, no entanto, é preciso formação continuada dos profissionais envolvidos e investimento na estrutura institucional das varas da infância.

Outra medida fundamental é o fortalecimento da Defensoria Pública como instrumento de garantia de direitos. Ampliar o número de defensores, qualificar o atendimento e garantir o acesso desde o primeiro momento da apreensão são ações imprescindíveis para evitar a culpabilização sumária e assegurar que a defesa seja técnica, humanizada e comprometida com a singularidade de cada caso.

Paralelamente, faz-se necessária a desjudicialização das situações de baixa gravidade, valorizando formas de responsabilização comunitária e medidas em meio aberto. A priorização da internação como última alternativa deve deixar de ser um discurso normativo e passar a ser uma diretriz real, monitorada por órgãos como o CNJ e os Conselhos de Direitos. Experiências exitosas em municípios que investem em programas de acompanhamento familiar, mediação de conflitos, reintegração escolar e apoio psicossocial demonstram que é possível garantir responsabilização com dignidade e resultados mais efetivos na redução da reincidência.

Oliveira (2023) contribui para esse debate ao apresentar uma proposta de engenharia de gestão das medidas socioeducativas em meio aberto, com foco na articulação entre

as políticas públicas e na responsabilização institucional compartilhada. O autor demonstra que a ausência de um fluxo intersetorial claro e a fragilidade na coordenação municipal da política socioeducativa comprometem a eficácia das medidas, tornando-as muitas vezes inócuas ou meramente formais. Superar esse desafio requer vontade política, capacidade técnica e um pacto federativo pelo direito ao desenvolvimento integral dos adolescentes.

Além das mudanças institucionais, é essencial promover uma mudança de cultura no sistema de justiça juvenil. É preciso superar o olhar moralizante e punitivo que ainda predomina em muitos atores institucionais e consolidar uma abordagem que reconheça o adolescente como sujeito em desenvolvimento, com história, vínculos, potencialidades e direitos. Isso implica também reconhecer o racismo estrutural, a desigualdade social e os mecanismos históricos de exclusão como elementos centrais para análise dos atos atribuídos e das respostas institucionais.

Por fim, vale reforçar que o enfrentamento das falhas do sistema não é uma pauta restrita ao campo jurídico. Trata-se de uma responsabilidade coletiva, que exige o envolvimento de toda a sociedade na construção de uma cultura de direitos, justiça e inclusão. Transformar o modo como o Brasil trata seus adolescentes no sistema de justiça é, em última instância, redefinir o que entendemos por democracia, cidadania e projeto de nação.

6.Considerações finais

Este artigo buscou analisar criticamente o percurso do adolescente atribuído de autoria de ato infracional desde o momento da apreensão até a sentença judicial, revelando as múltiplas camadas de silenciamento, seletividade e violações de direitos que estruturam o funcionamento do sistema sociojurídico juvenil no Brasil. Através de uma abordagem fundamentada na criminologia crítica, na sociologia do direito

e na análise institucional, foi possível evidenciar que o sistema, embora regulado por normativas garantistas como o ECA e o SINASE, opera cotidianamente sob a lógica da contenção, da punição antecipada e da exclusão social.

Os eixos desenvolvidos permitiram demonstrar que a linguagem e as práticas institucionais constroem uma representação estigmatizante do adolescente pobre, negro e periférico, cujos direitos são frequentemente relativizados em nome da ordem pública. A institucionalidade que deveria protegê-lo, polícia, promotoria, defensoria, judiciário e rede intersetorial, contribui, muitas vezes, para a consolidação de trajetórias marcadas por rupturas familiares, escolares e comunitárias.

A tese de Oliveira (2023), mobilizada ao longo do texto, foi fundamental para evidenciar as lacunas de gestão das medidas socioeducativas em meio aberto e a necessidade de um modelo de responsabilização ancorado na articulação entre políticas públicas, territórios e sujeitos. Ao compreender a responsabilização não como ato isolado, mas como processo educativo, ético e social, amplia-se o horizonte para uma justiça verdadeiramente restaurativa e democrática.

A superação desse modelo punitivo exige mais do que reformas legais. Implica a reconstrução de sentidos, práticas e vínculos entre Estado e juventude. É necessário deslocar o centro da política socioeducativa da lógica do medo para a lógica do cuidado; da contenção para a reparação; da invisibilidade para o reconhecimento. Isso só será possível com investimento público, compromisso institucional, qualificação das equipes e, sobretudo, com a escuta real e respeitosa dos adolescentes.

Por fim, reafirma-se que uma justiça juvenil efetivamente garantista é aquela que reconhece o adolescente como sujeito de direitos, em sua complexidade e singularidade, e que atua não para puni-lo, mas para garantir-lhe dignidade, escuta e futuro. Avançar nesse sentido é não apenas uma exigência

constitucional, mas um imperativo ético diante das urgências da juventude brasileira.

Referências bibliográficas

BATISTA, V. M. **O medo na cidade do Rio de Janeiro**: dois tempos de uma história. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jan. 2012.

CARVALHO, S. de. **Medidas socioeducativas**: uma análise crítica da legislação brasileira. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

GARLAND, D. **A cultura do controle**: crime e ordem social na sociedade contemporânea. Tradução de A. P. G. Ribeiro. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

OLIVEIRA, A. P. B. de. Modos de Gestão da Política Socioeducativa em Meio Aberto em Capitais Brasileiras. 2023.

Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Tradução de A. Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ZAFFARONI, E. R. **Em busca das penas perdidas**: a perda da legitimidade do sistema penal. 5. ed. Rio de Janeiro: Revan, 1991.

O TESTAMENTO VITAL, ENTRE O VIR-A-SER E O NARRAR¹

Patrícia Esteves de Mendonça

1. Introdução

O objetivo principal da presente reflexão é contribuir com o desenvolvimento de uma teoria do testamento vital a partir da hermenêutica filosófica de Paul Ricoeur, compreendendo-o como parte da tensão da própria vida entre o vir-a-ser e o narrar constitutivos do ser humano.

A partir dos estudos da obra do filósofo francês, pretende-se demonstrar que o Testamento Vital pode ser teoricamente concebido como um ato narrativo moral e juridicamente válido que resulta da expressão voluntária, livre e responsável de um sujeito capaz de se projetar e projetar sua existência futura como paciente em situações de sofrimento, vulnerabilidade e dependência do auxílio alheio, seja de outras pessoas seja das próprias instituições.

Assim concebido em resposta à questão “o que é o Testamento Vital?”, vê-se claramente se tratar de uma definição mais filosófica do que jurídica. Com efeito, a questão “o que é o Testamento Vital?” supõe antes a pergunta: “quem é o testador?”. Essa, por seu turno, vincula-se a “quem é o sujeito do direito ao Testamento Vital?”, que remete à identidade do próprio sujeito do direito.

E torno da questão “quem?” orbitam outras interrogações (“quem fala?”; “quem age?”; “quem padece?”; “quem narra?”; “quem julga?”), as quais apontam em conjunto à pergunta central sobre a identidade e o valor do

¹ Este texto foi previamente publicado em: SALLES, D. M. N. N. L.; SALLES, S. de S.; ROSA, W. M. (Orgs.). **Participação Democrática, Decisão Judicial e novos Direitos**. 1ed. Rio de Janeiro: Grupo multifoco, 2017.

sujeito capaz de falar, agir, padecer, narrar, julgar, etc. Por isso, questionar a identidade do sujeito testador (“quem atesta?”) é também questionar o valor de sua vida narrada em testamento, tendo como pano de fundo a miríade de questões dirigidas reflexivamente ao sujeito capaz, pois quem atesta é também quem fala, narra, age, padece, estima etc.

A questão filosófica sobre a identidade do sujeito do direito estará doravante neste trabalho ligada ao problema da identidade do sujeito narrador na própria razão de ser do Testamento Vital. E ambas as questões se desdobram na interrogação sobre o valor ou a dignidade do sujeito narrador, que é o sujeito do direito ao Testamento Vital. Afinal, quando a vida de cada pessoa humana, enquanto sujeito do direito, se torna mais do que um dado físico e biológico para ser reconhecida como digna de seu próprio ser (viver) e de seu não-ser (morte)?

Essas questões essenciais à presente pesquisa conduzem à tese filosófica segundo a qual o ser e o viver de cada pessoa humana é mais do que um dado físico e biológico graças ao caráter narrativo acrescido à vida pela nossa humanidade. Tese essa que aqui se propõe à avaliação acadêmica, graças às premissas e conclusões da teoria narrativa e da teoria do sujeito capaz do filósofo francês Paul Ricoeur (1913-2005). O vínculo essencial entre vida e narrativa no ser humano como forma de identidade pessoal e de identificação do que é próprio da pessoa humana é assim expresso pelo filósofo:

Que a vida tem a ver com narração foi sempre conhecido e dito. Falamos da história de uma vida para caracterizar o entremeio entre o nascimento e morte. E, todavia, essa assimilação da vida a uma história não é evidente, é até uma ideia banal que é preciso, primeiramente, submeter a uma dúvida crítica. Essa dúvida é a obra de todo o saber adquirido

há alguns decênios no tocante à narrativa e à atividade narrativa – saber que parece distanciar a narrativa da vida vivida e confiná-la na região da ficção. (Ricoeur, 2010a, p. 197).

A própria ideia de “história de uma vida” como entremeio ou enredo do nascimento à morte de cada pessoa humana torna indissociável a identidade construída através da(s) narrativa(s) com a identidade temporal e existencialmente vivida por cada uma das pessoas humanas. Como o próprio Testamento Vital é parte da “história de uma vida”, abordá-lo em perspectiva filosófica como parte da identidade do sujeito requer esclarecer de que modo a identidade pessoal é marcada intrinsecamente pela identidade narrativa, que é mais do que mera obra de ficção na medida em que se torna obra de realização ou projeção pessoal. Deste modo, espera-se lançar as bases para a valorização da dignidade do sujeito testador a partir do reconhecimento de sua identidade pessoal como identidade narrativa, tal como essa é ou pode ser construída no Testamento Vital.

2. Viver é narrar

Ao longo de seus estudos, Paul Ricoeur demonstrou grande preocupação com a narrativa e com a narração como ato essencialmente humano, como ato de uma pessoa capaz de assentar sua identidade na ausência de distância “entre a personagem principal da narrativa, que somos nós próprios, e o narrador que diz “eu” e escreve na primeira pessoa do singular” (Ricoeur, 1995, p.45-46). A pertença do personagem à pessoa ou da pessoa à personagem ocorre de modo privilegiado nas narrativas autobiográficas e nas narrativas testamentárias.

Uma autobiografia é a narração de uma vida em primeira pessoa que construída literariamente manifesta um hiato entre o ponto de vista retrospectivo do ato da escrita,

no qual se registra a experiência vital já vivida, e o próprio viver ainda em construção (Cf. Ricoeur, 1995, p. 45). Por comparação, um Testamento Vital também se assenta na ausência de distância, ou melhor, na pertença da personagem principal da narrativa ao narrador, mas difere da autobiografia na medida em que sua a narração da vida em primeira pessoa, construída literariamente, supõe agora um hiato entre o ponto de vista presente e o projetivo do ato da escrita, graças aos quais é possível configurar narrativamente a experiência vital que se quer viver no futuro. Um futuro no qual o agente narrador imagina-se, projeta-se como um outro, um paciente sofredor.

Na concepção de Ricoeur, em especial no seu estudo intitulado *A Vida: Uma Narrativa em Busca de Um Narrador*, a vida é e deve ser narrada. Faz, a princípio, uma diferenciação entre vida e história, afirmando que a ficção transforma a vida (em sentido biológico) em vida propriamente humana.

Que a narração manifeste o caráter humano da vida descobre-se na máxima de Sócrates (“uma vida não examinada não é digna de ser vivida”). Parafraseando a Sócrates, pode-se dizer que uma vida não narrada não é digna de ser vivida.

Ao refletir sobre sua própria tese da correlação entre viver e narrar, Paul Ricoeur observa que seu ponto de partida difere da moderna concepção do sujeito que isola as narrativas no campo da ficção, ao invés de integrá-las ao campo da própria vida vivida: “Tomei por ponto de partida para travessia dessa zona crítica as palavras de um comentador: as histórias são narradas e não vividas; a vida é vivida e não narrada” (Ricoeur, 2010a, p. 197).

A teoria narrativa desenvolvida por Ricoeur procura realizar uma síntese entre o formalismo russo e tcheco das décadas de 1920 e 1930 e o estruturalismo francês dos anos de 1970 e 1960. Essa síntese é devedora da Poética de

Aristóteles e das Confissões de Agostinho (Ricoeur, 2010a, p. 198), norteando o trabalho pelo sentido do enredo, como uma história bem construída, de forma a ser considerada com um processo dinâmico, jamais de forma estática, pois o que está em jogo é a própria dignidade e identidade do sujeito capaz de narrar e de ser narrado.

O enredo é parte dessa lógica narrativa, por tornar possível a síntese entre a história completa e os eventos múltiplos ocorridos na vida humana. Graças ao enredo, os múltiplos incidentes de uma vida são sintetizados em uma história, que dará sentido à existência humana. A narrativa ou enredo não é mera descrição dos acontecimentos factuais, mas sim, um complexo de ideias, de valores, de sentimentos, que organizados entre si, formam a história de alguém, de uma vida, de um sujeito capaz de narrar a sua vida e a dos outros. Por essa razão, a história juntamente com o tempo vivido é também a história vivida porque narrada por alguém ou sobre alguém.

Sob um segundo aspecto, mostra Ricoeur que o enredo:

[...] organiza conjuntamente, componentes heterogêneos como circunstanciais encontradas e não desejadas, agentes e pacientes, encontros fortuitos ou procurados, inteirações que põem os autores em relações que vão do conflito à colaboração, meios mais ou menos bem harmonizados aos fins, enfim, resultados não desejados. A reunião de todos esses fatores numa participação democrática, decisão judicial e novos direitos única história faz do enredo uma totalidade que se pode dizer ao mesmo tempo concordante e discordante (razão pela qual falarei de muito bom grado de concordância discordante ou discordância concordante) (Ricoeur, 2010a, p. 198-199).

O enredo é uma síntese dos acontecimentos múltiplos e vivências heterogêneas que alcançaram graças ao narrador sua unidade narrativa, na medida em que são unificados na forma de uma configuração textual definida pela temporalidade da narrativa. Acontecimentos e narrativas formam, deste modo, o duplo sentido da utilização da palavra “história”: a unificação de elementos heterogêneos (p.ex., acontecimentos e vivências), ordenados e conciliados entre si em um todo textual: “é um único curso de acontecimentos, em seu encadeamento universal, que se deixa dizer numa história, ela própria elevada deliberadamente à condição de um singular coletivo” (Ricoeur, 1985, p. 378). Por isso, a história de uma vida é também a história de um singular coletivo, pois na história vivida não se vive só, mas sempre em relação aos outros, como se evidenciará a seguir.

O tempo exerce papel de destaque no discurso narrativo, “não uma coisa entre outras, mas aquilo dentro do qual existimos” (Pellauer, 2009, p. 99). É necessário situar a história no tempo e no espaço vividos consigo mesmo e com os outros. Por isso, é preciso reconhecer a interdependência entre o tempo como extensão (tempo cosmológico, físico, biológico) e o tempo vivido. O primeiro foi objeto das análises de Aristóteles e domina até hoje o interesse dos Físicos. O segundo foi objeto das análises de Agostinho e se apresenta como objeto das teorias narrativas. Afinal, como observa Ricoeur:

[...] existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da existência humana uma correlação que certamente não é acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras: que o tempo torna-se humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno

significado quando se torna uma condição de existência temporal. (Ricoeur, 1994, p. 85).

A identidade temporal de uma história se prende a ela como algo essencialmente ou ainda constitutivo. A história narrada caracteriza uma completude do tempo. O ato narrativo, também chamado de poético, é assim um equilíbrio e uma unidade entre o tempo como decurso (tempo existencial, pessoal, vivido) e o tempo como extensão (tempo em sentido físico, natural, biológico).

Desta análise da história como uma síntese do heterogêneo podemos, portanto, reter três traços: a mediação exercida pelo enredo entre os incidentes múltiplos e história única, o primado da concordância sobre a discordância, enfim, a competição entre sucessão e configuração (Ricoeur, 2010a, p.200).

A discurso narrativo, para Ricoeur, deve se fundar em plenitude da língua, vinculando a narração ao tempo e a história. Nesse sentido, “indicando assim que não quer que a obra seja lida como uma longa argumentação que levará a descoberta de uma conclusão final” (Pellauer, 2009, p.99).

Em sua Poética, Aristóteles afirmou que toda história narrada de forma satisfatória apresenta um ensinamento e que a história possui aspectos universais da condição humana e participação democrática, decisão judicial e novos direitos dessa forma a poesia era mais filosófica do que a história contada pelos historiadores (Ricoeur, 2010a, p. 200). Por isso, concebeu a tragédia, a epopeia e a comédia como partes de nossa capacidade poética, ou seja, de nossa capacidade narrativa. Daqui, Ricoeur extraiu a seguinte conclusão: cada pessoa humana é um sujeito capaz de narrar a si mesmo e aos outros, bem como de ser por outro narrado. É essa experiência da capacidade narrativa que faz do tempo e da

existência temporal uma realidade humanamente vivida com os outros.

Como vivência propriamente humana, a narrativa une definitivamente o tempo cosmológico ao tempo figurado, imaginado, projetado. E é nessa condição que a narrativa permite também avaliar as ações, as peripécias, as escolhas das pessoas e das personagens da história. As narrativas são fontes de educação, de cultura e de valores construídos através das ações, das peripécias e dos reconhecimentos das histórias e seus personagens. Estão diretamente relacionadas à visão da vida boa, à ideia de felicidade e infelicidade, aos valores morais e éticos, encarnados nas histórias dos personagens. Por isso, as narrativas não são neutras quanto ao valor da vida e da morte, quanto ao valor da existência e das ações humanas, quanto à estima do tempo vivido e do tempo sofrido.

Como fonte da identidade das pessoas e dos povos, as narrativas fazem parte da história pessoal e coletiva. Dependem, portanto, das línguas e das culturas graças às quais são criadas. Por outro lado, as narrativas se apropriam da linguagem e da cultura para lhes acrescentar como uma outra nova “natureza”, já que são capazes de dar novos sentidos à vida, transformando em enredo e em história os acontecimentos humanos. É aqui que se deve ressaltar a relação vital entre tradição e inovação como corolários da própria relação entre narrativa e linguagem ou narrativa e cultura.

As regras linguísticas se modificam lentamente, adequando-se às novas realidades. Porém, isso se dá de forma vagarosa, até que se consolide culturalmente. “A inovação permanece assim o polo oposto da tradição” (Ricoeur, 2010a, p. 202). A novidade sempre terá espaço, pois cada narrativa é única. A inovação tem como base a tradição, que servirá como fonte, mas será trazida uma nova leitura pela inovação. A tradição narrativa é a variação entre esses pontos de

sedimentação e de inovação, que vão se adequando temporalmente graças às novas narrativas.

Além disso, a narrativa permite um discurso aberto, que demonstra acontecimentos ao longo do tempo, seus desdobramentos futuros, conhecidos ou desconhecidos pelo narrador. A história narrada, ao ser examinada, auxilia na compreensão da ação do homem e todas as suas possíveis variações.

Essa nova forma de invocação semântica ocorre porque a narrativa enxerta novos elementos temporais às configurações pré-narrativas da ação e, através deles, à nossa compreensão tanto da ação humana quanto do próprio tempo. Será tarefa de uma hermenêutica do discurso narrativo reconstruir e assim tornar inteligível toda essa sequência, da experiência vivida à narrativa e desta novamente de volta à experiência vivida. (Pellauer, 2009, p.99).

A narrativa é composta por elementos previsíveis e imprevisíveis, buscados e inesperados, dentro de um determinado lapso temporal, que se utiliza de uma linguagem tradicional e também inovadora, capaz de transformar as narrativas já existentes em outra a ser desenvolvida como parte de uma obra única em construção.

Ao perceber a intrínseca relação entre o que já está dado e o que ainda pode vir a ser através da correlação entre tempo cosmológico e tempo vivido, entre natureza dada e liberdade poética, entre tradição e inovação, Paul Ricoeur pode avançar sua teoria narrativa como parte de sua teoria antropológica sobre o sujeito capaz ao discernir na identidade do sujeito uma identidade fixa (identidade idem) e outra mutável (identidade ipse) e ao reservar para essa última as

características de uma identidade narrativa equivalente à dos personagens de uma história ou de um enredo.

O conceito de identidade narrativa é evidentemente essencial. Mas, ao passo que em *Temps et récit* eu coloco-me a questão como essa identidade está relacionada à constituição do tempo (como o tempo humano se estrutura por meio da narrativa?), em *Soi-même comme un autre* o problema do quem – da constituição do sujeito – torna-se prioritário. O si é posto em primeiro plano. Em *Temps et récit*, a narrativa é, por assim dizer, soberana, ela é a guardiã do tempo e é com o tempo que estou ocupado. Em *Soi-même comme un autre*, a narrativa é apenas um segmento. Eu trato dela como uma transição: a narratividade é uma estrutura de transição entre, por um lado, as estruturas lingüísticas e práticas, e, por outro lado, a ética. Mais de um terço do livro, de fato, gira em torno da ética. Então, houve um deslocamento para a questão do quem – sob suas diferentes formas: quem fala? quem age? quem narra? O problema do tempo, propriamente dito, não desapareceu, mas se reduziu, de certo modo, à questão da manutenção da identidade através do tempo. Questão que, justamente, permitiu-me levar a cabo a distinção entre *idem* e *ipse*, entre a permanência de um núcleo substancial e o caráter não substancial da identidade narrativa. (Ricoeur, 1994, p. 27).

Na passagem acima, Ricoeur descreve o seu próprio itinerário intelectual de descoberta do conceito de “identidade narrativa” e de sua correlação com a noção de “si” (do sujeito capaz de se autodenominar reflexivamente). Mostra que ao

longo de suas obras passou a dar centralidade à questão “quem?” como forma de entrelaçar a identidade do mesmo (ou idêntico) com a do diverso (ou diferente) ao longo do tempo. Para tanto, lançou mão de uma distinção entre os termos *idem* e *ipse* para tratar da tensão entre o idêntico e o diverso na formação da identidade. O primeiro está relacionado à permanência inalterada ao longo do tempo, enquanto *ipse*, por outro lado, representa a possibilidade da mudança, da ruptura ao longo do tempo de uma identidade já dada ou definida. Há é claro uma sinonímia entre “mesmo” e “idêntico”, e, por isso, a referida distinção é filosófica, pois usa o termo “mesmo” ou “idêntico” no quadro de uma comparação para considerar a mesmidade como sinônimo da identidade imutável (*idem*), enquanto a ipseidade será concebida como identidade variável ou mutável (*ipse*)

Ricoeur salienta o poder narrativo sobre o qual se estrutura a identidade narrativa não só das pessoas singulares, mas também dos sujeitos coletivos, dos povos e das nações. É no desenrolar de uma história narrada que se desenvolve, segundo Ricoeur (2008, p. 28), a identidade narrativa entendida como uma identidade dinâmica e dialética, na qual coexiste a mesmidade (identidade-*idem*) e a ipseidade (identidade-*ipse*). Na pergunta, “de quem é a história aqui narrada?” ou “quem é o narrador?”, introduz-se o componente temporal da ação e da síntese realizada na e pela própria linguagem narrativa. Através do exame da identidade narrativa, torna-se patente a impossibilidade de reduzir a dignidade e a identidade do sujeito capaz àquela outra própria das coisas no mundo (Salles, 2014, p. 115).

Essa distinção também é útil para entender a diferença entre a identidade das pessoas (na qual *idem* e *ipse* estão

unidos, pois cada pessoa é a mesma – p.ex., identidade genética – de não é a mesma – p.ex., identidade socialmente construída – ao longo de sua vida) e a das coisas (nas quais só há idem e jamais ipse). Ademais, auxilia a análise da identidade das pessoas por analogia à identidade dos personagens.

Por óbvio, pessoas também são personagens, mas personagens não são pessoas. Nos personagens, só há identidade ipse (identidade narrativa), enquanto nas pessoas há identidade idem (identidade física, biológica, somática, etc.) e ipse (identidade narrativa, social, existencial, etc.).

Se a vida pode ser aproximada de um teto, então o texto é o que a narrativa utiliza como unidade linguística de base para dar unidade também à vida. Por isso, na identidade pessoal o ipse e o idem estão frequentemente encobertos um pelo outro.

A identidade pessoal é estruturada na narrativa pelo conjunto de acontecimentos semelhantes a episódios graças ao aspecto de composição, pelo qual o relato ou narração tem os seus elementos inter-relacionados e dispostos de modo tal que formam uma totalidade ainda que em desenvolvimento. “Aqui os pólos de identidade se compõem. Isso prova que não podemos pensar até o fim o idem da pessoa sem o ipse, mesmo quando um recobre o outro” (Ricoeur, 1991, p. 147).

3. Narrar é ser com e para os outro

“O conceito ricoeuriano de capacidade designa tanto o poder do sujeito, entendido segundo o par aristotélico *dýnamis-enegéia*, quanto a experiência efetiva do poder-ser” (Salles, 2014, p.115). Ricoeur atribui uma finalidade para a capacidade do sujeito relacionada ao seu poder de agir, poder de se autodeterminar. Muito semelhante a capacidade de direito estabelecida pelo Direito Civil: “Art. 1º Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil” (Brasil, 2002).

A narrativa pressupõe uma mediação entre o si e outro. A continuação da narrativa, para Ricoeur, necessita do leitor,

que com sua interpretação, utilizando elementos narrados e de acordo com suas experiências pessoais, conclua a narração iniciada pelo autor. A leitura, em si, transforma a simples narrativa em um ato próprio diferente para cada leitor. A narrativa não se encerra em si mesma, aguarda elementos contributivos daquele que lê uma história narrada. A chamada “fusão de horizontes”, segundo Gadamer (cf. Ricoeur, 2010, p. 204), é fundamental para o entendimento de um texto. Desta forma, destaca-se o caráter de mediação entre os sujeitos de uma narrativa. A figura do outro, ainda, desdobra-se em “tu”, o qual oferece ao si-mesmo uma identificação de família, amizade e solicitude.

Posteriormente o outro é visto como “ele/ela”, um sujeito mais distante sobre o qual o “eu” e o “tu” nos referimos de alguma forma. Definindo as relações impessoais, que são próprias da vida em sociedade.

No primeiro sentido, o outro é o outrem, o outro-próximo. É o “tu” das relações interpessoais, que se oferece ao si-mesmo na forma de um rosto e de participação democrática, decisão judicial e novos direitos uma voz, que marcam profundamente a alteridade familiar e as relações de amizade e solicitude. No segundo sentido, o outro é o outro distante. É o outro enquanto “sobre” o/a qual “eu” e “tu” falamos com uma distância reconhecida. Essa distância é prenúncio das figuras e das relações impessoais originárias da própria vida em sociedade, estruturada graças às mediações institucionais. Em suma, a alteridade próxima é o defronte ao si em suas relações interpessoais, enquanto alteridade distante é o que permitirá às instituições serem justas, pois somente nestas condições podem se dirigir e considerar cada um dos membros da sociedade para atribuir e distribuir o que lhe é

devido. Daqui decorre a distinção entre a virtude interpessoal da amizade, fundada na alteridade interpessoal, e a virtude institucional da justiça, fundada na alteridade institucional. É importante recordar que a filosofia do sujeito em Paul Ricoeur não é desenvolvida segundo o modelo monológico da primeira pessoa e de sua subjetividade, pois procura superar a querela moderna do cogito exaltando em Descartes e do cogito humilhado pelos filósofos da suspeita (Marx, Nietzsche e Freud). Em prol de uma compreensão dialógica, comunitária e institucional da pessoa humana. Se fosse possível representar graficamente a função da alteridade na constituição do sujeito capaz. O esquema daí resultante deveria, semelhante à figura 1, apresentar a antropologia filosófica de Ricoeur em torno de três polos (“eu”, “tu”, “ele”), que juntos formariam um único triângulo (Salles, 2014, p.116).

O esquema abaixo apresenta o valor da alteridade, pois coloca o outro tanto na base quanto no vértice. “Na base, o outro é constituidor do próprio “eu”, do si-mesmo como um outro, de sua ipseidade (identidade-ipse). A identidade do sujeito capaz é formada dialeticamente pela identidade idem, do mesmo, e pela identidade ipse, forjada sempre pela alteridade” (Salles, 2014, p.117).

O “eu” desenvolve sua própria identidade em relação ao outro. Eis a razão do título de uma das principais obras filosóficas de Paul Ricoeur *O si-mesmo como um outro*. Dizer “eu” é pôr-se em relação ao outro próximo, o “tu”, ou ainda em relação ao outro distante, o “ele/ela”, formadores da identidade dialógica do sujeito capaz. A vantagem da concepção dialógica da identidade do sujeito capaz é que a identidade narrativa (identidade ipse por excelência) favorece a compreensão da diferença entre a troca de papéis nas

interações da linguagem (qualquer um dos outros – “tu”, “ele/ela” – pode dizer “eu” participação democrática, decisão judicial e novos direitos tanto quanto “eu mesmo”) e da vida social (qualquer um pode ser um personagem social como outro também o é ou pode ser) com a insubstituibilidade das próprias pessoas.

Assim sendo, dentre as capacidades do ser humano, a de designar a si mesmo como responsável pelos seus pensamentos, pelas suas volições e pelos seus atos, ou seja, a capacidade de estimar a si mesmo e a de respeitar a si mesmo acompanha necessariamente a atualização de todas as demais capacidades.

O esquema triangular favorece a compreensão de um outro aspecto essencial da antropologia de Ricoeur, que conjuga a reversibilidade dos papéis e das figuras de alteridade com a insubstituibilidade através da ideia de semelhança dos insubstituíveis. Essa ideia será fecunda para a compreensão posterior das afirmações “teu direito vale tanto quanto o meu”, que estão na base ética e moral dos direitos humanos, segundo os quais a minha dignidade vale tanto quanto a dignidade de cada um e de todos os seres humanos. (Salles, 2014, p.117).

Portanto, essa reversibilidade de papéis, sugerida por Ricoeur, não extingue nem deve ser identificada com a própria identidade e com o próprio valor real de cada sujeito. Estabelece, assim, a impossibilidade de substituição dos sujeitos que são estimados por si mesmos e por outros como seus semelhantes, mas jamais como idênticos em sentido absoluto. Por isso, cada um tem sua própria “história de vida”, sua própria identidade narrativa (ipse) semelhante, mas jamais igual a de tantos outros.

Daqui emerge um dos aspectos da visada ética da identidade narrativa, pois nela o si mesmo é como um outro semelhante a si. É esse olhar que justifica a transposição de papéis e dos personagens (na ordem da imaginação, da emoção, da estima e do respeito) e, ao mesmo tempo, sustenta a insubstituibilidade das pessoas. É ainda nessa perspectiva ética que se compreende o reconhecimento do outro como semelhante a si mesmo e a afirmação “tua vida vale tanto quanto a minha”, desdobrada em tantas outras como “teu direito vale tanto quanto o meu”.

É peculiar à abordagem de Ricoeur entender essa visada ética da reciprocidade moral como parte de um anseio ou desejo profundo de “vida boa com e para os outros nas instituições justas” (Ricoeur, 1991, p.202). Partindo dessa ideia, Ricoeur entende que a finalidade do ser é alcançar a “vida boa”, o “viver bem”, no qual a realização pessoal e interpessoal faz parte do próprio sentido ou da finalidade da vida, sempre vivida na relação com outrem, próximo e/ou distante, reconhecido como semelhante graças à transposição narrativa e à insubstituibilidade das pessoas.

Para sustentar sua visão da vida boa, Ricoeur procura realizar uma síntese entre a ética teleológica de Aristóteles e a moral deontológica de Kant. De Aristóteles, recupera a práxis como estrutura principiológica de seu ideal de “vida boa”. De Kant, recupera a importância da universalização das máximas morais e do respeito à pessoa como fim em si mesmo. Ainda em relação à práxis ética e moral, define-a como “uma atividade que não produz nenhuma obra distinta do agente e que não tem fim diferente da própria ação, a “euprática”, a boa prática sendo seu próprio fim” (Ricoeur, 1991, p. 203).

Ricoeur afirma que a práxis se submete à deliberação dos meios em relação ao fim ou à finalidade da ação presente ao agente na forma de uma intenção frequentemente não questionada. Há diversas ações nas quais o agente se põe em deliberação sem questionar a finalidade de sua práxis:

O médico não se questiona se ele deve curar, nem o orador se deve persuadir, nem o político se deve estabelecer boas leis. Uma vez que cada um colocou um fim, ele examina como e por qual meio ele o realizará, sendo a deliberação a escolha do meio mais apropriado (Ricoeur, 1991, p. 204).

Assim, para Ricoeur, o que definirá se uma vida foi ou não boa serão os ideais pretendidos e alcançados durante a existência humana. As ações farão sentido quando o objetivo for a realização de um fim maior. “A ideia de uma finalidade superior que não deixaria de ser interior no agir humano” (Ricoeur, 1991, p. 210.)

A garantia de uma “vida boa” é que o “si mesmo” deve ser autor de suas ações já que é através dele mesmo que são vivenciadas e evidenciadas suas perspectivas e vontades, através de uma narrativa, ou melhor, de uma história de vida própria Ricoeur, ainda, distingue que a “vida boa” deve ser vivida “com” e “para” os outros. Assim, o “si” é estimado de acordo com suas capacidades, verificando a qualidade de suas ações. Porém, faz-se necessário, o exercício do julgamento pelo outro, que analisa o que se pode fazer.

Nesse diapasão, Ricoeur “entendo certamente uma ruptura na vida e no discurso, mas uma ruptura que crie as condições de uma continuidade de segundo grau, tal como a estima de si e a solicitude não podem ser vividas e pensadas uma sem a outra” (Ricoeur, 1991, p. 212).

A amizade se torna fundamental para percebermos a importância da vida para com o outro “a vida boa, que vimos refletir-se na estima de si, virtude solitária na aparência e a justiça, virtude de uma pluralidade humana de caráter político” (Ricoeur, 1991, p. 213).

Dessa forma, fica claro que para Ricoeur, “vida boa” requer responsabilidade nas ações de acordo com seus

reflexos na vida das demais pessoas, sendo fundamental a qualidade de vida para justificar a existência de uma vida com a devida qualidade necessária para ser exercida “com” e “para” os outros.

4. Ser é atestar

O conceito de atestação é o último a ser destacado aqui como parte da filosofia do Testamento Vital. Por “atestação”, Paul Ricoeur entende um certo tipo de certeza existencial e prática, na e pela qual o sujeito capaz de agir e de padecer, de narrar e de ser narrado conserva sua identidade pessoal apesar de todas as vicissitudes da vida. A atestação é a certeza frágil graças à qual alguém “se mantém a si mesmo agindo e sofrendo” (Cf. Ricoeur, 1991, p. 35). Se é verdadeiro que a identidade do sujeito capaz depende de sua identidade narrativa e se também é verdadeiro que essa se desenvolve sempre em relação a outro, então ser si mesmo é atestar a si mesmo em meio às diversas variações que a história de uma vida pode comportar ao longo do tempo.

Assim entendida, a atestação é pressuposta pelo Testamento Vital. Com efeito, nele o narrador (testador) configura sua identidade narrativa (identidade ipse) de paciente sofredor e vulnerável em relação aos outros (médicos, familiares etc.) para manter sua identidade e dignidade pessoal em meio às vicissitudes e aos sofrimentos que podem fazer parte da história de sua vida e de sua morte. Atestar é também manter a si mesmo, a sua identidade pessoal (identidade ipse e idem) até mesmo na morte, é conservar o seu ser pessoal tal como esse pode ser narrado através de um documento moral e juridicamente válido.

O Testamento Vital é justamente tal documentação da vontade presente da pessoa que se atesta e se projeta sobre sua identidade futura a partir de uma identidade narrativa. Uma representação, no gozo da capacidade plena, daquilo que se supõe que será a sua vontade futura, ou melhor, a sua

vontade presente projetada num futuro no qual se é paciente vulnerável e sofredor. O Testamento Vital procura garantir que num futuro, onde a falta de capacidade de expressão por parte do paciente não impeça que a vida continue sendo narrada, quer seja por uma vontade exprimida anteriormente, quer por outro narrador indicado através daquele documento a tomar as rédeas que conduzirão a vida boa e uma morte digna.

A “vida boa com e para os outros nas instituições justas” (Ricoeur, 1991, p.202) festejada por Ricoeur, pode servir como fundamento filosófico para justificar a necessidade de posituação do instituto do Testamento Vital, pois uma instituição só poderá ser considerada justa ao permitir que a autonomia da vontade seja exercida com a finalidade de garantir a dignidade humana, inclusive possibilitando escolha por uma morte digna.

5. Considerações finais

A morte, mesmo sendo uma certeza, não é tratada com naturalidade pela maioria das pessoas na sociedade atual. Raro é aquele que exterioriza o que seria viver e morrer com dignidade de acordo com suas convicções. Narrar sua morte está atrelada a agrura de projetar uma imagem futura de si mesmo, com o sofrimento de um doente terminal, sujeito às intervenções determinadas por outrem.

O Testamento Vital, tema do presente ensaio filosófico, adota a autonomia como meio de exteriorização da vontade do indivíduo, excluindo a pura universalidade, optando pela singularidade da expressão humana e entendendo-a como parte da história de uma vida com e para os outros em instituições justas. Inseriu-se, assim, a temática da presente pesquisa a partir da noção ricoeuriana de sujeito capaz, que como testador autônomo exerce sua capacidade humana de documentar, mediante um Testamento Vital, a autodeterminação narrativa de sua vontade como fonte de

uma regra que espera possa lhe ser aplicada quando não for mais o agente, mas sim o paciente sofredor das ações e procedimentos dos outros.

O sujeito capaz é aquele que narra a si mesmo como paciente terminal, como parte da história de sua vida e de sua identidade narrativa, podendo dispor de si como personagem real (e não fictício!) sobre os tratamentos médicos a que se submeterá ou não, principalmente em caso de ser acometida por moléstia grave sob risco de morte. O equilíbrio entre o exercício do direito à vida e os princípios da dignidade da pessoa humana e da autonomia da vontade evita a submissão do paciente a tratamentos desumanos, especialmente quando o diagnóstico não prevê a reversibilidade do caso.

A visada da vida boa e da morte digna (perspectiva eminentemente teleológica) e as obrigações morais e legais (perspectiva deontológica) foram discutidas ao longo da pesquisa sobre o Testamento Vital. A manifestação de vontade do paciente, sujeito capaz, feita de forma livre e consciente através de um ato narrativo moral e juridicamente válido, projetando sua vida futura como um doente em situação de fim de vida, vulnerável e dependente de outras pessoas ou instituições.

6. Referências bibliográficas

ANDRUET, A. Breve exégesis del llamado “testamento vital”, **Derecho y Salud**, v.10, n.2, 2002.

AZEVEDO, M. U. de. **Teoria e Prática dos Testamentos**. São Paulo: Saraiva, 1965.

BORGES, R. C. B. **Direitos da Personalidade e autonomia privada**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BORGES, R. C. B. Direito de morrer dignamente: eutanásia, ortotanásia, consentimento informado, testamento vital, análise constitucional e penal e direito comparado. In: SANTOS, M. C. C. L. dos (Org.). **Biodireito: ciência da vida, os novos desafios**. São Paulo: RT, 2001.

COMPASSI, F. Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Capacidade Civil. **Jusbrasil**. Disponível em: <<http://compassi.jusbrasil.com.br/artigos/240258426/estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-e-a-capacidade-civil/>>. Acesso em: 4 jul. 2025.

DADALTO, L. **Testamento vital**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

DARTIGUES, A. Paul Ricoeur et la question de l'identité narrative. **Reflexão**, Campinas, set./dez. 1997

DIAS, R. **O direito fundamental à morte digna: uma visão constitucional da eutanásia**. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

DOUCET, H. **Morrer: abordagens bioéticas**. São Paulo: Ave Maria, 1993.

JUNGES, J. R. **Reflexões legais e éticas sobre o final da vida: uma discussão sobre a ortotanásia**. Rio Grande do Sul: Revista Bioética 2010. Disponível em http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/564/537. Acesso em: 15 jun. 2025.

NASCIMENTO, C R. Identidade Pessoal em Paul Ricoeur. **Dissertação** (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

NUNES, R. **Testamento Vital**. Coimbra: Almeida, 2012.

PELLAUER, D. **Compreender Ricoeur**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PONA, É. W. **Testamento Vital e Autonomia Privada**. Curitiba: Juruá, 2015.

RICOEUR, P. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1990.

RICOEUR, P. **O mal: um desafio à filosofia e à teologia**. Campinas: Papirus, 1988

RICOEUR, P. **O Si-mesmo como Um Outro**. Tradução de L. M. Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo 1. Campinas, SP: Papirus, 1994.

- RICOEUR, P. **Da metafísica à moral**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- RICOEUR, P. **O Justo 1**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- RICOEUR, P. **O Justo 2**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- RICOEUR, P. **Os Três Níveis do Juízo Médico**. São Paulo. Cavilhã, 2010a.
- RICOEUR, P. **Escritos e Conferências 1: Em Torno da Psicanálise**. Edições Loyola, 2010b.
- RICOEUR, P. **Vivo até a Morte seguido de Fragmentos**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- SALLES, S. de S. A dignidade do sujeito dos direitos humanos. **Conhecimento & Diversidade**, v. 6, n. 11, p. 112-122, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimentodiversidade/article/viewFile/11630/1142>. Acesso em: 25 de jun. 2025.
- SALLES, S. S. A regra de ouro entre o amor e a justiça: uma leitura sobre Paul Ricoeur. **Sapere Aude: Revista de Filosofia**, v. 4, p. 25-46, 2013.
- VELOSO, Z. **Testamentos de acordo com a Constituição de 1988**. Belém: Edições Cejup, 1993.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Adriano Pereira Basilo de Oliveira é doutor em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), mestre em Políticas Públicas com ênfase em adolescentes em conflito com a lei pela UNIBAN, e graduado em Serviço Social pela Faculdade Paulista de Serviço Social (FAPSS-SP). Atua há mais de 10 anos na gestão acadêmica e educacional em instituições de ensino superior, com forte experiência em políticas públicas, educação, juventudes e sistemas de avaliação institucional. Atualmente é coordenador acadêmico geral da Universidade de Vassouras – Campus Saquarema, professor de pós-graduação e consultor em projetos sociais e educacionais. Desenvolve pesquisas voltadas à socioeducação, gestão pública e inovação educacional.

Ana Livia Silva Bastos é advogada e especialista em Direito Imobiliário e Direito Constitucional e Assistente Institucional da Procuradoria da Fundação Educacional Severino Sombra. E-mail: apoio.pi@universidadedevassouras.edu.br

Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra é doutorando em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e doutor em Ciencias de la Educación pela Universidad del Sol (UNADES, 2024). Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2021), possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Santa Cecília (Unisanta, 2022), Licenciatura em Matemática pela UNIASSELVI (2021) e graduação em Letras/Libras (Licenciatura) pela UFPB (2019). É também especialista em Libras Tradução e Interpretação (FAPAN, 2019), em Filosofia (Faculdade Futura, 2020) e em Matemática (FaSouza, 2023). Atuou como servidor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima e, atualmente, é servidor público efetivo no Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Coordena o GEPED Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação. É editor-chefe da Revista OWL (OWL Journal), membro do Conselho Técnico-Científico da Atena Editora. Desenvolve pesquisas voltadas ao ensino de matemática para estudantes surdos, com ênfase na intersecção entre Filosofia, Inclusão e Tecnologias Digitais no processo formativo. Sua atuação na área de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) tem como foco a promoção de práticas educacionais mais eficazes e inclusivas, especialmente no ensino da matemática para surdos. Busca não apenas promover a inclusão, mas também repensar criticamente metodologias tradicionais, propondo abordagens inovadoras e humanizadas no contexto educacional. E-mails para contato: [avaete.guerra@ifpb.edu.br/](mailto:avaete.guerra@ifpb.edu.br) [avaete@estudante.ufscar.br/](mailto:avaete@estudante.ufscar.br) avaete.guerra@gmail.com

Bruno Brandão Augusto é doutorando em História no PPGH/UNISINOS, pesquisa qualificada para defesa. Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ); Psicopedagogo Institucional/Clinico (UCAM). Licenciado em Pedagogia (UERJ). Detém habilitações em Docência nos Anos Iniciais, Orientação Educacional, Supervisão Escolar. Pesquisador na intersecção entre História da Educação, História Cultural, e Cultura Escolar com ênfase em Políticas Públicas, com experiência na docência no Ensino Superior, exercendo funções de professor em cursos de Graduação e Pós-Graduação nas modalidades presencial e Educação à Distância (EaD). Orientador da Iniciação Científica com pesquisas desenvolvidas e publicadas em livros, revistas e anais de congressos nos campos de Políticas Públicas, Educação, e História Cultural. Na gestão educacional realizo atividades como Coordenador Educacional e Pedagógico (Diretoria de supervisão, acompanhamento da Gestão Escolar DSAGE, na Secretaria Municipal de Educação de Queimados-RJ). Realiza a articulação no âmbito de conselhos e comissões públicas, é conselheiro do CMDCA e CMJ, promovendo a avaliação de

projetos intersetoriais para infância, juventude e educação. Integro o Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação (GeCULT UFF) e da equipe técnica-pedagógica da Creche Municipal Geraldo Dias Fontes. Pesquisador externo do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação, da Univassouras.

Carlos Eduardo Cardoso é químico pela PUC-RS, mestre e doutor em Química Analítica pela PUC-Rio (RJ). Possui um estágio de Pós-doutoramento em Neurologia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atualmente é Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação Tecnológica na Universidade de Vassouras e Professor Colaborador na UNIRIO. Atua como revisor na Radiotherapy and Oncology (Journal of the European Society for Radiotherapy and Oncology and affiliated to the Canadian Association of Radiation Oncology). As suas áreas de atuação e interesse são: Avaliação de tecnologias em saúde (ATS); Epidemiologia, Estatística e Análise de Dados; Programação em R e Python. Criou a TS Estatística, Consultoria em Análise de Dados, onde tem atuado entregando insights para pesquisadores e acadêmicos do Brasil (UFRJ, UFBA, UFB, UFG, USP, UNIVALI, UFRN, UNICAMP) e do Exterior (Universidade de Viena, Áustria; Karolinska Institutet, Suécia; Egas Moniz School of Health and Science, Portugal).

Ciro Bezerra detém pós-doutorado em Filosofia da Educação (UFPE). Pós-doutorado em Geografia Agrária (UNESP/NERA-Presidente Prudente e Cátedra UNESCO/SP). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE-FGV/RJ). Graduado em Ciências Econômicas (UFF1988). Líder do Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana – GEPSTUFAL

(UFAL/CNPq) e elaborador do Método do Estudo Imanente.
E-mail: ciro.ufal@gmail.com

Dayana Peixoto Parente de Menezes é bióloga, pedagoga (Universidade Estadual Vale do Acaraú). cursando Engenharia de Produção na UNESA. Pós-graduação em Gestão de Projetos e Planejamento Estratégico; Psicopedagogia Institucional; Administração Escolar, Supervisão e Orientação; Gestão Administrativa e Marketing; Segurança do Trabalho, controle e gestão de riscos. Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade de Vassouras. Foi Diretora de polo de ensino superior à distância e da Educação básica nos segmentos da educação infantil, fundamental e médio; Pedagoga em cursos de ensino profissionalizante (FIRJAN). Atuou na Coordenação pedagógica nos projetos de Pré-Encceja e Pré-ENEM popular, da Prefeitura Municipal de Maricá; Coordenação de desenvolvimento da Educação; Coordenadora-geral no Programa Passaporte Universitário e na Gerência de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, junto à Secretaria de Educação de Maricá. Foi coordenadora-geral acadêmica na Universidade de Vassouras - Campus Maricá e FACMAR - Faculdade de Ciências Médicas de Maricá. Atuou como Supervisora pedagógica e professora do curso de pós-graduação em Psicopedagogia da Universidade de Vassouras e Coordenadora de Relações Institucionais na Secretaria de Governo da Prefeitura de Maricá. Atualmente é coordenadora de Ciência e Tecnologia, na Prefeitura de Maricá e Diretora-geral do Centro de Educação Profissional de Maricá, da UNIVASSOURAS. Tem experiência nas áreas de Educação Básica e superior - Captação e retenção/fidelização/satisfação de discentes; Administração - Gestão - RH, Comercial/Vendas e QSMS.

Dayrlene da Silva Costa é acadêmica do 8º período do curso de Direito da Universidade de Vassouras, Campus Maricá.

Servidora Pública, Chefe de Gabinete do Prefeito de Maricá. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas “Cidade, território e luta por direitos”, da Universidade de Vassouras.

Denis Avelino é licenciado em Geografia e especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Mestrando em Educação – PPGE/ CEDU/UFAL. Colaborador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana (GEPSTUFAL) e do Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV). E-mail: denisavelino@yahoo.com.br

Diego Augusto Rivas dos Santos é assistente social, mestre em Serviço Social, professor de graduação na Unigranrio, Unisuam e Univassouras. Assessor Especial da Direção Geral na Univassouras.

Emerson Aparecido Augusto é graduado em Administração de Empresas pela Universidade Paulista (2010); MBA em Gestão de Pessoas (UNIARA); Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2017); Licenciatura em Matemática pela Universidade de Jales (2018); Pós-Graduação em Gestão da Educação pelo Instituição de Ensino São Francisco (2018) e Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação fornecido pela UNIARA (2020). Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário ETEP (2024). Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar.

Eraldo José Brandão é doutor em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Mestre em Direito pela Universidade Gama Filho (2010). Especialista em Gerenciamento Ambiental

pela Unigranrio. Graduado em Direito pela Universidade Gama Filho (1988). Coordenador do grupo de estudos e pesquisas Solidarismo prático, acesso à justiça e sustentabilidade, na Universidade de Vassouras, campus Maricá. Professor do Curso de Pós-Graduação em Direito Ambiental na Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro- EMERJ. Professor de Direito Civil e Direito Processual Civil da Universidade de Vassouras. Professor de Direito Processual Civil e Teoria Geral do Processo na Universidade Estácio de Sá (até 2023). Professor EAD das disciplinas relacionadas ao Direito Processual Civil da Universidade Estácio de Sá (até 2023). Professor do Curso de Pós-graduação em Direito Ambiental da Escola de Administração Judiciária do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro - ESAJ. Professor do Curso de Pós-graduação em Direito Imobiliário da Universidade Veiga de Almeida-UVA. Professor do Curso de Pós-graduação em Direito Imobiliário da Universidade de Vassouras. Professor de Direito Processual Civil, Direito Civil e Direito Ambiental na Universidade de Vassouras, Campus Maricá. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Solidarismo prático, acesso à justiça e sustentabilidade, certificado pela Universidade de Vassouras e cadastrado no diretório do CNPq. Tem experiência na área de Direito Ambiental e Direito Processual Civil, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento sustentável, responsabilidade socioambiental e Acesso à Justiça. Advogado, autor e articulista.

Hugo Leonardo Silva de Melo é mestre em Educação, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGEDU/UERJ. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade de Vassouras, Especialista em Gestão Educacional pela Instituição de Minas. Graduado em Letras pela Universidade Estácio de Sá. Graduado em Pedagogia, pela Universidade de Minas. Membro da Associação Nacional de

Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Membro da Associação Brasileira de Educação Infantil – ASBREI. Integrante do Grupo de Pesquisa FADE-IN/UERJ/FFP. Pesquisa infâncias, educação infantil e as relações de corporeidades com e na educação. Atualmente está cursando a atividade de extensão em Corporeidades, Práticas Corporais e Educação de Crianças, Jovens e Adultos (UFF). É professor do curso de Pedagogia da Univassouras, campus Maricá. Professor do curso de Pós-graduação em Supervisão, Orientação Educacional e Orientação Pedagógica da Universidade de Vassouras campus Saquarema. Coordenador de Políticas Públicas de Educação Integral na Prefeitura Municipal de Maricá/PMM.

Jorge Antonio Paes Lopes é professor nas áreas de Pedagogia, Letras e Direito. Advogado. Mestre em Direito pelo PPGD-UFRJ e doutorando em Ciências Jurídicas e Sociais pelo PPGSD-UFF.

Larissa Pimentel de Abreu Ferreira é graduada em Pedagogia pela Universidade de Vassouras, campus Maricá, tendo desenvolvido um estudo sobre a importância da literatura infantil para a criatividade de estudantes do Educação Infantil. É escrito independente de livros de literatura, com foco na produção de narrativas que despertam o imaginário e promovem conexões afetivas com os leitores.

Leonina Avelino Barroso de Oliveira é mestre em Ciências Ambientais, Procuradora, Diretora de Controle, Integração e Regulação das Mantidas da Fundação Educacional Severino Sombra e Professora da Universidade de Vassouras. E-mail: proc.institucional@universidadedevassouras.edu.br

Letícia de Souza Gilson da Silva é advogada, pós-graduada em Direito Processual Civil. Coordenadora de Pós-Graduação

Lato Sensu, Professora e tutora na Universidade de Vassouras, Assessora Acadêmica e presidente da Comissão de Direito Ambiental da OAB-Vassouras/RJ. Atua com ênfase em tecnologia educacional, processos institucionais e organização acadêmica.

Luis Filipe Bantim de Assumpção é Doutor em História Comparada (UFRJ), Mestre em História Política (UERJ) e Licenciado em História (Simonsen) e Pedagogia (Faculdade IBRA). Realizou o estágio de pós-doutorado em Letras Clássicas na UFRJ, com ênfase em historiografia antiga. Atua com pesquisa em História Antiga e Ensino de História, com ênfase para a pólis de Esparta no período Clássico, a recepção de Esparta na Contemporaneidade, com a representação do Mundo Antigo em materiais didáticos da Educação Básica, com Educação Antirracista e o uso de Tecnologias Alternativas no Ensino de História, sobretudo, Histórias em Quadrinhos. É Professor Adjunto II da Univassouras, atuando no Curso de Pedagogia (campus Maricá e Saquarema); Líder e pesquisador do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação (GHipe/Univassouras); Vice-coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas (NEABI/Univassouras); Professor de História na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Atualmente realiza estágio de Pós-doutorado em Ensino de História no PROFHIST-UEMS. E-mail: lbantim@yahoo.com.br

Marcelo dos Santos Garcia Santana é doutor em Direito pelo PPGD Estácio/RJ, concentrado em Direito e Evolução Social, na linha de pesquisa "Direitos Fundamentais e Novos Direitos" (2021), no qual desenvolveu pesquisa relacionada ao tema cidade, território e luta por direitos, com foco no debate prático-teórico sobre o direito à cidade. Mestre em Direito/Teoria do Direito pela Universidade Presidente Antônio Carlos/MG, concentrado em Hermenêutica e

Direitos Fundamentais, na linha de pesquisa "pessoa, direito e concretização dos direitos humanos no contexto social e político contemporâneo" (2014). Pós-graduado em Direito Público pela Universidade Estácio de Sá/RJ (2008). Pesquisador do grupo de estudos e pesquisas "Crítica do Direito no Capitalismo", cadastrado no Diretório de Grupos e Pesquisa no CNPq. Coordenador do grupo de estudos e pesquisas "Cidade, território e luta por direitos", na Universidade de Vassouras, Campus Maricá, cadastrado no Diretório de Grupos e Pesquisa no CNPq. Pesquisador do grupo de estudos e pesquisas "Solidarismo prático, acesso à justiça e sustentabilidade", na Universidade de Vassouras, Campus Maricá, cadastrado no Diretório de Grupos e Pesquisa no CNPq. Pesquisador do grupo de estudos e pesquisas "Direito e Política: autoritarismo, liberalismo e mundo digital", na Universidade de Vassouras, Campus Maricá, cadastrado no Diretório de Grupos e Pesquisa no CNPq. Professor do Curso de Graduação em Direito nas disciplinas relacionadas ao Direito Constitucional, com ênfase em Ciência Política, Filosofia Política, Hermenêutica, Processo e Jurisdição Constitucional, além das disciplinas relacionadas ao Direito Internacional, atuando também como docente nos Cursos de Pós-Graduação nas mesmas áreas do conhecimento (Universidade de Vassouras). Coordenador do Curso de Direito da Universidade de Vassouras, Campus Maricá/RJ. Consultor jurídico. Subsecretário do Gabinete do Prefeito - Prefeitura de Maricá/RJ.

Marystella Albino de Souza é professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Graduanda em Pedagogia (UERJ- FFP). Pesquisadora nas áreas de Educação e das infâncias, Educação Inclusiva e História do município de Maricá. Membro titular do instituto histórico geográfico e ambiental de Maricá (IHGAM) e pesquisadora externa do

Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação (Univassouras).

Patrícia Esteves de Mendonça é advogada e doutoranda em Bioética pelo PPGBIOS - UERJ. Mestre em Direito pela UCP. Especialista em direito público e privado, pelo convênio EMERJ/UNESA. Professora da graduação em Direito na Universidade de Vassouras, campus Maricá, e do PPG da UNESA.

Renan Antônio da Silva é doutor em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara (2018), com estágio doutoral (sandwich doctorate) realizado no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do Instituto Universitário de Lisboa ISCTE, em Portugal (2015-2016), com bolsa CAPES/PDSE. Mestre em Desenvolvimento Regional e Políticas Públicas (2014), e licenciado em Ciências Sociais (2011). Possui estágios pós-doutorais realizados no Brasil e no exterior. Foi bolsista do CNPq e da CAPES. Atua como docente permanente (orientador de mestrado e doutorado) no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). É consultor da Área Interdisciplinar da CAPES e avaliador do Prêmio CAPES de Tese. Avaliador do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) - Câmara de Ensino Superior. Participa do projeto Internacional Framework for Open and Reproducible Research Training. É pesquisador externo (external researcher) do Centre for Law, Democracy, and Society (CLDS), da Queen Mary University of London. Lidera o Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte (GEPECUMA/UNESP) e atuou como coordenador de ensino e pesquisa (teaching and research coordinator) na Oxford Latam Brasil (2023-2024). É editor da Revista Húmus (Qualis A3) e dos Cadernos Zygmunt Bauman (Qualis B4).

Membro da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e da American Sociological Association (ASA). Atua como parecerista e avaliador de projetos em diversas instituições, como a Association for Students and Alumni of Erasmus Mundus, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), entre outras.

Ruan Azeredo Gonçalves é acadêmico do 8º período do Curso de Direito da Universidade de Vassouras, campus Maricá. Aluno integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Cidade, território e luta por direitos, também da Universidade de Vassouras, Campus Maricá.

Tais Turaça Arantes possui graduação em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2016), graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2012), graduação em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estácio de Sá (2015), graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estácio de Sá (2018), graduação em Filosofia - Claretiano Centro Universitário (2021), graduação em Artes Visuais pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2021), mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2016) e doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2022). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: quadrinhos, análise do discurso e linguística.

Yolanda de Souza Capute é advogada e mestre em Ciências Ambientais.

A coletânea Diálogos Acadêmicos – experiências em ensino, pesquisa extensão, pode ser concebida como um produto extensionista, sim, mas também é o resultado de esforços de ensino e pesquisa que, juntos, reiteram os pilares da Universidade e a sua relevância para os munícipes de Maricá e para todos os demais que se interessem pelo conteúdo aqui produzido.

Com votos de uma ótima leitura,

Prof. Dr. Luis Filipe Bantim de Assumpção

Prof. Dr. Marcelo dos Santos Garcia Santana

Prof. Dr. Eraldo José Brandão



GHipe



UNIVASSOURAS
EDITORA