

## CORPO EDITORIAL

### Editores

Profa. Dra. [Marina Grigorio Barbosa de Sousa](#), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil

Prof. Dr. [Plábio Marcos Martins Desidério](#), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil

### Conselho Editorial

Prof. Dr. [Bertone Oliveira Sousa](#), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil

Prof. Dr. [Braz Batista Vas](#), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil

Prof. Dr. [Dernival Venâncio Ramos Júnior](#), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil

Prof. Dr. [Dimas José Batista](#), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil

Prof. Dr. [Euclides Antunes de Medeiros](#), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil

Prof. Dr. [Marcos Edilson de Araújo Clemente](#), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil

Profa. Dr<sup>a</sup>. [Olivia Macedo Miranda de Medeiros](#), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> [Rosária Helena Ruiz Nakashima](#), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. [Sariza Oliveira Caetano Venâncio](#), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> [Vera Lucia Caixeta](#), Universidade Federal do Norte do Tocantins, Brasil

# SUMÁRIO

## DOSSIÊ – FLUXO CONTÍNUO

<b>Apresentação</b>	05
	Editores
<b>O uso da descrição narrativa na argumentação doutrinária religiosa: a questão da “biografia” em personagens bíblicos – Novo Testamento, de Alexander White</b>	07
	João Vitor Ferreira Rivelli Rony Petterson Gomes do Vale
<b>Educação Rural e Higiene do Sertanejo: Os caminhos da ruralização do ensino em Goiás (1946)</b>	24
	Éder Mendes de Paula Pedro Henrique de Melo Silva
<b>História, Educação e Ensino de História: Alguns apontamentos</b>	50
	Maria Abadia Cardoso
<b>Refletindo sobre o Ensino de História e o desenvolvimento da cidadania: Desafios e possibilidades</b>	74
	Jenerton Arlan Schütz Edinaldo Enoque da Silva Junior
<b>Ensino de História para a classe trabalhadora: o caso concreto da região dos Lagos/RJ</b>	92
	Luciano Cesar da Costa
<b>Currículo e Ensino de História Regional: Reflexões sobre o documento curricular do Tocantins no Ensino Médio</b>	112
	Maicon Douglas Holanda

Olivia Macedo Miranda de Medeiros

**¿Sostenibilidad Urbana?: Entre la contradicción y la fragmentación** 132

Rosa Martha Aréballo Bustamante

Maria Luisa García Bátiz

**Instituições Educativas Presbiterianas: Estudo Bibliométrico sobre a produção no  
Brasil a partir dos catálogos da CAPES e da BDTD** 167

Jerse Vidal Pereira

Jocyléia Santana dos Santos

**Tradição Radical Negra, Marxismo e a necessidade de uma nova teoria** 183

Leador Machado

Wallace Rodrigues



## **APRESENTAÇÃO: CONHECIMENTO E SEUS MEANDROS**

Esta edição da Revista Escritas procura publicizar questões sobre o conhecimento histórico e áreas afins, tendo nove artigos de pesquisadores de diferentes formações que se debruçaram sobre uma variedade de temas, metodologias e problemas. Diversos temas foram abordados sendo eles religião, educação, ensino de História, teoria e historiografia. A revista possui uma preocupação com a ética e a responsabilidade em divulgar ao público os resultados obtidos nas respectivas pesquisas, para assim contribuir com o avanço do conhecimento científico na área das humanidades.

Os diversos conhecimentos mobilizados pelos pesquisadores compartilham um compromisso fundamental que deve ser adotado por todo intelectual: manter um rigor crítico enquanto se está engajado com a sociedade na qual ele integra. É crucial lembrar que a criticidade necessária para a análise de discursos e ações, tanto contemporâneas quanto históricas, está intimamente ligada às subjetividades do indivíduo que conhece e ao contexto em que os textos foram produzidos. Esse contexto pode ser percebido nas escolhas dos temas e nas abordagens teóricas e metodológicas adotadas. Na escrita dos textos estão presentes o contexto e as autorias, tanto implícitas quanto explícitas, que se revelarão aos leitores nos artigos apresentados aqui.

João Vitor Ferreira Rivelli e Rony Petterson Gomes do Vale abordam “O uso da descrição narrativa na argumentação doutrinária religiosa: a questão da biografia em personagens bíblico-novo testamento, de Alexander White. Éder Mendes de Paula e Pedro Henrique de Melo Silva discutem “Educação rural e a higiene do sertanejo: os caminhos da ruralização do ensino em Goiás (1946). Maria Abadia Cardoso trata da “História, educação e ensino de História: alguns apontamentos”. Jenerton Arlan Schütz e Edinaldo Enoque da Silva Júnior investigam as “Refletindo sobre o ensino de História e o desenvolvimento da cidadania: desafios e possibilidades”. Luciano César da Costa problematiza “Ensino de História para a classe trabalhadora: o caso concreto da região dos Lagos/RJ”. Maicon



Douglas Holanda e Olivia Macedo Miranda de Medeiros se debruçam sobre o tema “Currículo e ensino de História Regional: reflexões sobre o Documento Curricular do Tocantins no Ensino Médio”. Rosa Martha Arébaló Bustamante e Maria Luiza García Bátiz analisam a “¿Sostenibilidad urbana?: entre la contradicción y la fragmentación”. Jerse Vidal Pereira e Jocyléia Santana dos Santos nos apresentam “Instituições educativas presbiterianas: estudo bibliométrico sobre a produção no Brasil a partir dos catálogos da Capes e da BDTD”. Leador Machado e Wallace Rodrigues se dedicam a explorar o ato de “Tradição radical negra, marxismo e a necessidade de uma nova teoria”.

Nessa conjunção de textos com temáticas variadas e que são pesquisados e desvelados os autores dessa edição se expõem aqui ao diálogo, nos estimulando a continuarmos a cruzar fronteiras e aventurar para o conhecimento que sempre nos convoca à reflexão.

Boa leitura.



**O USO DA DESCRIÇÃO NARRATIVA NA ARGUMENTAÇÃO DOUTRINÁRIA  
RELIGIOSA: A QUESTÃO DA "BIOGRAFIA" EM *PERSONAGENS BÍBLICOS-  
NOVO TESTAMENTO*, DE ALEXANDER WHITE**

***THE USE OF NARRATIVE DESCRIPTION IN RELIGIOUS DOCTRINAL  
ARGUMENTATION: THE ISSUE OF "BIOGRAPHY" IN "BIBLE  
CHARACTERS-NEW TESTAMENT", BY ALEXANDER WHITE***

JOÃO VITOR FERREIRA RIVELLI  
<https://orcid.org/0000-0002-2619-905X>  
Mestrando em Letras pela UFV  
[joao.v.rivelli@ufv.br](mailto:joao.v.rivelli@ufv.br)

RONY PETERSON GOMES DO VALE  
<https://orcid.org/0000-0002-0123-9828>  
Doutor em Linguística pela UFMG  
Professor Adjunto da UFV  
[ronyvale@ufv.br](mailto:ronyvale@ufv.br)

**RESUMO**

Os capítulos do livro "Personagens Bíblicos-Novo Testamento", de Alexander White, foram classificados como "biografias" pelos editores, em tradução recente para o português, o que sugere um foco narrativo. Contudo, a estrutura de cada capítulo demonstra que as narrações se inserem numa lógica argumentativa e retórica. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar a análise da(s) função(ões) discursiva(s) do procedimento argumentativo de descrição narrativa nessa obra. Utilizamos como método uma análise retórica prévia – com reflexões teóricas de Barthes (1975), Perelman (2005) e Reboul (2004) –, seguida de uma análise discursiva baseada nos modos de organização enunciativo e argumentativo da Teoria Semiociológica, de Patrick Charaudeau (2019). Essa abordagem permitiu concluir que White (2021) utiliza uma narração subjetiva como argumento na defesa de valores atrelados às concepções protestantes e cria um *ethos* de autoridade, para sugerir uma autenticidade em suas narrativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso; Narração Subjetiva; Protestantismo.

**ABSTRACT**

The chapters of Alexander White's book, "Bible Characters-New Testament", have been labeled as "biographies" by the editors in its recent Portuguese translation, suggesting a narrative focus. However, the structure of each chapter demonstrates that the narratives fit within an argumentative and rhetorical logic. Thus, the article aim is to analyze the discursive function(s) of the argumentative procedure of narrative description in this work. We employ a method that begins with a rhetorical analysis – drawing on the theoretical reflections of Barthes (1975), Perelman (2005), and Reboul (2004) – followed by a discursive analysis based on the enunciative and argumentative organization modes of Patrick Charaudeau's Semiociological Theory (2019). This approach allows us to conclude that



White (2021) uses subjective narration as an argument in defending values tied to Protestant conceptions and to establish an ethos of authority to suggest authenticity in his narratives.

**KEYWORDS:** Discourse analysis; Subjective Narration; Protestantism.

## INTRODUÇÃO

O autor protestante "Alexander White", que escreveu o livro *Personagens Bíblicos- Novo Testamento*, viveu entre os séculos XIX e XX, na Escócia. Ele foi um teólogo e ministro presbiteriano, encarregado da mais influente congregação da Igreja Livre, que possuía mais de 1000 membros. Com ideias ecumênicas, White foi membro da União Social de Edimburgo. Além do pastorado, ele se dedicou a educação e foi professor de literatura do Novo Testamento no New College, de Edimburgo, e escreveu diversos livros relacionados ao estudo bíblico, que repercutem até os dias de hoje. (KIBUUKA, 2021)

O livro *Personagens Bíblicos- Novo Testamento*, publicado originalmente no final do século XIX, foi traduzido recentemente para o português e seus editores caracterizaram as divisões no texto a partir da expressão "biografias de personagens bíblicos". Embora a biografia pode ser definida como uma "narração oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem [...] em ordem cronológica ou não", pautada em critérios de verdade ou, para o caso de personagens, de verossimilhança (COSTA, 2008, p. 45-46; 51), em *Personagens Bíblicos*, do ponto de vista da análise do discurso, observamos problemas em utilizar o termo "biografia". Primeiramente, porque a narração dos personagens bíblicos apresenta marcas de subjetivismo, o que dificulta na percepção de verdade/ verossimilhança; o autor utiliza amplamente a imaginação para recontar a história da Bíblia. Em segundo lugar, há um foco argumentativo, em prol de ideias doutrinárias, que sobrepõe o propósito de apenas narrar a história dos personagens.

O modo argumentativo, segundo Charaudeau (2019), utiliza de procedimentos discursivos de outros modos de organização do discurso para gerar efeitos de persuasão. Nesse sentido, uma descrição narrativa, por exemplo, pode gerar um efeito de exemplificação, com a função de produzir uma prova ou reforçar alguma já existente. Não obstante, cabe ressaltar que uma construção argumentativa é dividida em etapas, sendo a construção de provas – ou "inferências", ou "argumentos" – uma das partes desse processo.

Desse modo, o foco desse artigo é analisar discursivamente as "biografias" de *Personagens Bíblicos*, descrevendo a estrutura argumentativa e examinando como os procedimentos de descrição e narração são utilizados discursivamente como elementos de argumentação doutrinária religiosa.



Inicialmente, faremos uma contextualização, sintetizando os princípios da doutrina protestante e sua relação com duas vertentes religiosas mais recentes: o pentecostalismo e o neopentecostalismo. Em seguida, explicaremos nossos pressupostos teórico-metodológicos. Serão realizadas análises retórica, enunciativa e argumentativa. A análise retórica será fundamentada teoricamente pelos seguintes autores: Barthes (1975), Perelman (2005) e Reboul (2004). Já a análise enunciativa e argumentativa será baseada na Análise Semiolinguística do Discurso, de Patrick Charaudeau (2019).

### **Da doutrina protestante ao pentecostalismo**

Os valores que White propaga em *Personagens Bíblicos* são ligados, em sua maioria, ao movimento protestante. Ele cita outros autores da doutrina, além de divulgar sua própria igreja: "Igreja Livre da Escócia", de denominação presbiteriana. Tanto Calvino (presbiterianismo) quanto Lutero – que apresentam visões diferentes dentro do protestantismo – são citados e elogiados por White.

Sintetizando as concepções apresentadas por Mendonça (1990), o protestantismo tradicionalmente se difere de outras vertentes por falar da salvação enquanto dom gratuito (através da fé), da autoridade da escritura bíblica (sem adicionar outros líderes espirituais e texto) e da individualidade religiosa (liberdade de interpretação das escrituras, sem necessidade de intermédio de outras figuras). Tais valores têm influência até os dias de hoje, visto que há outros movimentos religiosos ligados ao protestantismo, como o pentecostalismo e o neopentecostalismo. Tal fato demonstra como o conflito representado em *Personagens Bíblicos-Novo Testamento* pode influenciar debates atuais que envolvem questões morais.

O pentecostalismo é uma ramificação do protestantismo que enfatiza a experiência direta do Espírito Santo, enquanto o neopentecostalismo é uma extensão posterior do pentecostalismo, com ênfase adicional na teologia da prosperidade e em práticas de batalha espiritual (MARIANO, 2014, p.26;36). No Brasil, a divisão entre as ondas pentecostais possui algumas particularidades. Mariano (2014) apresenta três ondas do pentecostalismo brasileiro, que foram influenciadas pelo cenário internacional (principalmente pelas igrejas norte-americanas): pentecostalismo clássico, deuterpentecostalismo e neopentecostalismo.

De acordo com Mariano (2014), a primeira onda do pentecostalismo no Brasil – pentecostalismo clássico – predomina entre os anos 1910 e 1950, com a Congregação Cristã no Brasil (São Paulo, 1910) e a Assembleia de Deus (Belém, 1911), e é caracterizada “por um ferrenho



anticatolicismo, por enfatizar o dom das línguas, a crença na volta iminente de Cristo e na salvação paradisíaca” (MARIANO, 2014, p.29). O chamado “deuteropentecostalismo” ocorre a partir dos anos 50, com a igreja do Evangelho Quadrangular, que teve como novidade “o evangelismo de massa centrado na mensagem da cura divina” (MARIANO, 2014, p.30). Por fim, a terceira onda, chamada de “neopentecostalismo”, teve início no final dos anos 70, com igrejas como a Universal do Reino de Deus (Rio, 1977) e a Renascer em Cristo (São Paulo, 1986) e, segundo Mariano (2014, p.36) “as igrejas da terceira onda enfatizam a libertação dos demônios”.

Mariano (2014) enfatiza a diversidade de concepções dentro de cada uma dessas vertentes. Há igrejas que seguem preceitos mais tradicionais do protestantismo, como neste exemplo: “Miguel Ângelo, apóstolo, profeta, televangelista e fundador da Cristo Vive, ainda mais polêmico, defende a doutrina calvinista da predestinação, opõe-se ao batismo nas águas, à guerra espiritual e à prática de jejum e vigília” (MARIANO, 2014, p.38). Tais concepções estão diretamente relacionadas com a concepção protestante de White, visto que a oposição ao batismo nas águas também aparece em sua obra: “toda a minha experiência, observação e estudo de todas essas coisas divinas teriam que ser viradas de cabeça para baixo antes que eu pudesse, possivelmente crer no que é chamado de ‘regeneração pelo batismo’” (White, 2021, p.36). Desse modo, a concepção protestante em *Personagens Bíblicos*, de A. White, expressa a partir de uma estrutura argumentativa, pode ajudar a reforçar ideias pentecostais e neopentecostais ao destacar experiências espirituais pessoais, interpretações carismáticas e exemplos de bênçãos materiais encontrados na narrativa bíblica.

A tradução recente (2021) de *Personagens Bíblicos* para o português ocorre em um contexto de crescimento de igrejas pentecostais e neopentecostais ao longo das últimas décadas. Acrescenta-se a isso o fato de que líderes religiosos dessas vertentes protestantes têm, cada vez mais, se inserido na vida política, promovendo debates conflituosos com pautas morais. Desse modo, compreender os processos retóricos e argumentativos utilizados em *Personagens Bíblicos-Novo Testamento* pode ajudar a deixar mais explícito o modo como esse discurso busca influenciar os valores de seus leitores e a maneira que a narração é utilizada para esse propósito.

## **RETÓRICA, ANÁLISE DO DISCURSO E SEMIOLINGÜÍSTICA**

### **Retórica**

A retórica, enquanto técnica, serviu de base teórica para a construção de discursos convincentes por milênios. Segundo Barthes (1975, p.5) "A retórica [...] é essa metalinguagem (cuja



linguagem-objeto foi o 'discurso') que reinou no Ocidente do século V a.C até o século XIX d.C". Ao longo desses anos, ela foi explicada e reformulada por diferentes autores, de modo que, para analisar um discurso do ponto de vista retórico, é necessário entender os diferentes contextos de sua utilização.

O propósito de utilizar, previamente, a retórica na análise de *Personagens Bíblicos* é a compreensão de que tal técnica é frequentemente utilizada por líderes religiosos. White se encontra nessa posição, e leituras preliminares de sua obra demonstram que a disposição do texto é marcada por essas técnicas, ainda que elas sejam focadas na oratória. De acordo com Reoul (2004, p.77):

É verdade que grande número de pais da Igreja rejeitam os autores pagãos, como inúteis e perigosos, mas admitem a língua e a retórica dos pagãos (cf. Marrou, 1960s.). Por quê? Por duas razões. / A primeira é que a igreja, em seu papel missionário e em suas polêmicas, não podia prescindir a retórica, muito menos da língua (grega ou latina). Não podia deixar esses meios de persuasão e de comunicação em mãos de adversários [...] A segunda razão é que a Bíblia é profundamente retórica.

Reoul (2004) se propõe a explicar as subdivisões características dessa técnica, trazendo um panorama geral do conjunto de regras que a compõem. De acordo com o autor, em suas diferentes acepções, a retórica é subdividida em quatro partes: a invenção (*heurésis*), a disposição (*táxis*), a elocução (*lexis*) e a ação (*hypocrisis*). A ação orienta a fala (efeitos de voz, gestos) e, por isso, não será considerada na análise.

A invenção diz respeito ao tipo de discurso, que se divide nos gêneros judiciário, deliberativo e epidíctico. Eles se distinguem com relação ao auditório, ao tempo que se referem, ao ato que executam para defender diferentes tipos de valores e ao tipo de argumento utilizado. No judiciário, o auditório é especializado (juízes), os fatos julgados são do passado, o ato é o de acusar/defender valores que sejam justos/injustos e o tipo argumento é o entimema (dedutivo). Já o deliberativo se dirige a um público mais móvel (assembleia), referindo-se ao futuro, aconselhando/ desaconselhando quanto a valores úteis/nocivos e o tipo de argumento é o exemplo (indutivo). Por fim, o epidíctico é voltado ao espectador, referindo-se ao presente e atua louvando/censurando quanto ao nobre/vil; o tipo de argumento é de amplificação (o orador atribui valores a fatos conhecidos pelo público).

A disposição da retórica clássica é composta por quatro etapas principais: exórdio, narração, confirmação e peroração. O exórdio é a introdução do discurso, onde o orador busca captar a atenção do público e estabelecer sua credibilidade. A narração apresenta os fatos e o contexto da argumentação, fornecendo uma base detalhada sobre o tema em questão. A confirmação é a parte central, onde o orador expõe seus argumentos e evidências, fortalecendo sua posição e refutando



possíveis objeções. Finalmente, a peroração é a conclusão do discurso, onde se recapitula os pontos principais e se faz um apelo emocional ao público.

Na elocução, o foco é a língua e o estilo, podendo este ser dividido em três gêneros: nobre, simples e ameno. Eles têm, respectivamente, o objetivo de comover explicar e agradar. No primeiro, se utiliza o *pathos* e é utilizado principalmente na peroração. No segundo, o *logos*, localizado na narração e na confirmação. Enfim, no ameno se utiliza o *ethos*, focado no exórdio.

Assim, a retórica propõe um conjunto de regras que objetiva auxiliar na construção de um discurso convincente. Entender a utilização de tais procedimentos em *Personagens Bíblicos* auxilia na visualização dos efeitos de persuasão produzidos pelo autor no campo argumentativo. Desse modo, faremos essa avaliação antes de aplicar a teoria semiolinguística.

### **Análise do discurso e teoria semiolinguística**

Utilizaremos a abordagem de Charaudeau (2019) da teoria semiolinguística para fazer a análise discursiva de *Personagens Bíblicos-Novo Testamento*. Nessa teoria, os atos de fala são vistos a partir de um contexto, em que participam um emissor em um receptor, dentro de uma encenação discursiva. Ou seja, há uma dupla identidade nos participantes do ato de fala, já que são vistos como seres psicológicos e sociais e, portanto, há o ser real e externo ao ato de fala e o ser fabricado.

Desse modo, o emissor está submetido a um contrato comunicacional com seu receptor, que atribui a cada um deles um papel linguageiro. Além disso, ele dispõe de estratégias discursivas que podem ser limitadas por restrições do espaço em que se encontra. As estratégias são escolhas que o indivíduo faz dentro da encenação comunicativa e podem ser organizadas em algumas categorias.

Charaudeau (2019) denomina tais estratégias como “modos de organização do discurso”. São quatro modos: o modo de organização enunciativo, que diz respeito aos protagonistas do ato de linguagem, indicando a posição que o enunciador ocupa na situação de comunicação; o modo de organização descritivo, onde o enunciador identifica, localiza e qualifica os seres; o modo de organização narrativo, que organiza um mundo numa sequência de ações que influenciam umas às outras; o modo de organização argumentativo, que tem finalidade persuasiva e objetiva levar o interlocutor a partilhar determinado ponto de vista.

Diante dos modos apresentados, ressaltamos que, no modo argumentativo, Charaudeau demonstra que é possível utilizar procedimentos discursivos característicos dos outros modos, como, por exemplo, a "Descrição narrativa". Ao analisar, notamos que a narração que aparece em



*Personagens Bíblicos* se insere dentro de um quadro argumentativo. Assim, este será o foco da nossa análise: passando primeiro pelo modo enunciativo, que define previamente o comportamento dos participantes do ato de fala e, posteriormente, para o argumentativo.

### **Modo enunciativo**

De acordo com Charaudeau (2019), o modo enunciativo está relacionado a como o sujeito se porta na encenação de comunicação. Assim, enunciar está ligado ao posicionamento do sujeito falante em sua relação com o interlocutor e em relação ao que é dito. Dependendo da maneira como ele se porta, é possível categorizar esse modo em três tipos de comportamento: Alocutivo, Elocutivo e Delocutivo.

No comportamento Alocutivo o sujeito de fala busca estabelecer uma relação de influência com o interlocutor e atribui a ele e a si mesmo papéis linguageiros. Já no comportamento elocutivo há a expressão de um ponto de vista, que pode ser especificado como modo de saber, avaliação, motivação, engajamento ou decisão. Por fim, no comportamento delocutivo o sujeito de fala assume um ponto de vista externo, de testemunha, e pode se referir a um texto ou algo do mundo sem que se insira nesse relato. Em síntese, no Alocutivo há uma relação de influência com um interlocutor, no elocutivo se trata da relação do locutor consigo mesmo ao expressar um ponto de vista e, no delocutivo, se apaga o ponto de vista: é a relação do locutor com um terceiro.

Assim, com a análise enunciativa, percebemos a relação que o autor estabelece com o seu interlocutor ao longo das "biografias" e de que modo essas diferentes posturas enunciativas podem causar um efeito de persuasão. Através da análise discursiva, percebemos, por exemplo, que o autor intercala passagens bíblicas com momentos de imaginação e opinião pessoal a respeito dos personagens bíblicos. Desse modo, ele varia entre uma postura delocutiva – assumindo um ponto de vista externo – com a postura elocutiva – acrescentando suas próprias impressões à história –, causando, portanto, uma aparência de objetividade ao seu posicionamento.

Desse modo, os posicionamentos do locutor são classificações prévias aos outros modos de organização do discurso. A partir da definição do comportamento dos participantes do ato de fala se identificam diferentes relações enunciativas utilizadas em uma encenação discursiva. Por isso, analisaremos primeiro o modo enunciativo e, posteriormente, o argumentativo.

### **Modo argumentativo**



Charaudeau (2019, p.206) define alguns objetivos essenciais em uma argumentação: a busca por uma racionalização e a relação de influência. A partir disso, há alguns requisitos básicos que ele (2019, p.205) estabelece para que haja argumentação: uma proposta sobre o mundo, um sujeito que se engaje nessa proposta e um outro que seja alvo dessa argumentação. Charaudeau demonstra que há três elementos básicos presentes em toda organização argumentativa: “uma asserção de partida (dado, premissa), uma asserção de chegada (conclusão, resultado), e uma (ou várias) asserção de passagem que permite passar de uma à outra (inferência, prova argumento) (CHARAUDEAU, 2019, p.209).

Assim, a relação de influência que o locutor estabelece é feita a partir de uma busca de racionalização e organização de suas crenças. Ele busca propagar determinado imaginário, convencendo o interlocutor a compartilhar dessas ideias. Para isso, o sujeito falante pode utilizar diversos efeitos discursivos, por exemplo sugerir uma imagem positiva de si mesmo (efeito de ethos) ou sensibilizar o interlocutor (efeito de pathos); esses são componentes de uma razão demonstrativa do modo argumentativo. Para além dessa demonstração, em última instância, a argumentação gera um efeito persuasivo; analisaremos como ele é produzido na obra.

### **PERSONAGENS BÍBLICOS: ANÁLISE RETÓRICA**

A produção de um discurso é influenciada por diversos fatores, externos e internos. Portanto, organizamos nossa análise considerando os elementos contextuais envolvidos na produção de *Personagens Bíblicos*. Iniciaremos examinando a retórica no livro, visto que ela ajuda a entender a relação que o autor estabelece com o seu auditório e a elucidar a função persuasiva da narração. Em seguida, analisaremos o modo enunciativo, que permite compreender previamente o comportamento dos participantes do discurso. Por fim, faremos a análise do modo argumentativo, com foco em "biografias" selecionados de acordo com a repetição da estrutura discursiva e o foco na defesa de valores doutrinários. Pretendemos, a partir dessas análises, compreender como os procedimentos de descrição e narração são utilizados para construir uma argumentação persuasiva, elucidando as estratégias empregadas pelo autor para fortalecer sua visão protestante.

Considerando a invenção retórica, um gênero muito comum ao discurso religioso é o epidíctico, visto que ele foca em questões éticas e em valores reconhecidos pelo público. Como afirma Reboul (2004, p.46) “Quanto a epidíctico, recorre sobretudo a amplificação, pois os fatos são conhecidos pelo público, e cumpre ao orador dar- lhes valor”. Reboul (2004, p.46) acrescenta que, “Mais tarde, na era cristã, o gênero epidíctico será enriquecido com toda a pregação religiosa”



(REBOUL, 2004, p.47). De fato, por um lado, White louva e censura atitudes de personagens da Bíblia e presume uma concordância do auditório, utilizando a primeira pessoa do plural para incluir o leitor em suas asserções:

[...] enquanto Ele senta e conversa conosco e nos mostra para essa pobre viúva, nós abrimos nossos corações para Suas palavras (WHITE, 2021, p.90); como Paulo aponta, ela cedeu a si própria. Essa, então, é a nossa primeira e fundamental lição em todas as finanças das igrejas. É a nós mesmos que devemos ceder, primeiramente; e então, depois de nós mesmos, é o nosso tempo, nosso dinheiro e o nosso trabalho. (WHITE, 2021, p.90)

Dessa forma, White busca se conectar aos leitores através da crença cristã. Ele narra os acontecimentos da Bíblia e se dirige aos interlocutores, aconselhando do ponto de vista ético o que deve ser feito ou não, como se compartilhasse com seu leitor o mesmo ponto de vista. Nessa perspectiva, é como se ele estivesse pregando em sua própria igreja, colocando o auditório em evidência. Porém, ao analisar mais detalhadamente cada "biografia", alguns fatores afastam o texto de White do gênero epidíctico, visto que o autor sobrepõe a defesa de determinadas ideias doutrinárias à narração.

Primeiramente, porque as narrativas utilizam muito a imaginação, frequentemente oferecendo uma versão dos eventos que difere da história religiosa conhecida, mas que é baseada nos valores que o autor deseja propagar. É o que se observa, por exemplo, na "biografia" sobre Nicodemos, que se inicia através de uma narração subjetiva (recriando cenas) e da suposição sobre seus sentimentos, sugerindo sua tensão em relação ao fato de não ser batizado:

Tenho certeza de que não era a primeira vez que Jesus de Nazaré e Nicodemos de Jerusalém se encontravam (WHITE, 2021, p.35); O encontro deve ter acontecido da seguinte forma (WHITE, 2021, p.35); Desde quando vira a cena de Jesus de Nazaré ser batizado por João emergindo das águas, Nicodemos não havia dormido uma noite sequer, tampouco passado um só dia sem remorso e medo” “para Nicodemos, naquela noite Jesus era... Nicodemos vacilava e ficava paralisado. (WHITE, 2021, p.36)

A partir dessa narração, o autor apresenta sua proposta ligada à doutrina protestante que ele segue, se opondo à concepção de "regeneração pelo batismo":

Aquele que não nascer da água e do Espírito, não pode entrar no reino de Deus" (Jo 3.5). Para mim, essa é a mais extraordinária e impossível alucinação. Toda a minha mente, imaginação, coração e consciência teriam que ser demolidos e reconstruídos novamente com uma estrutura completamente nova; toda a minha



experiência, observação e estudo de todas essas coisas divinas teriam que ser viradas de cabeça para baixo antes que eu pudesse, possivelmente crer no que é chamado de 'regeneração pelo batismo'. (WHITE, 2021, p.36)

Como se observa, o autor questiona uma passagem da Bíblia para fazer essa defesa, o que está ligado ao segundo fator que o afasta do gênero epidíctico e da classificação de "biografia" proposta pelos editores: ele toma partido em assuntos controversos, fazendo uma defesa de suas ideias frente a ideias opostas. Então, White conclui pregando a salvação como dom gratuito de Deus, através da fé na obra salvadora de Jesus Cristo:

Certamente não é o bastante para custar, no fim, a perda de sua alma pensar primeiro nas suas perspectivas de vida e em como você permanecerá com esse e aquele grande homem, segundo a forma como você lança sua sorte nesse partido no estado, ou junto daquela denominação da igreja. Todo mundo faz isso. E quem, além de João, denunciaria tão feroz e desdenhosamente essas secretas afeições, com as que existem em você? Mas então, se João e Jesus denunciassem, desprezassem e lhe negassem, de que proveito seria para você ganhar tudo o que há nesse mundo? (WHITE, 2021, p.40); Felizmente, existe uma segunda lição extraída de Nicodemos [...] Reconheça e conheça Jesus cristo, e defenda-O. (WHITE, 2021, p.40)

Segundo Perelman (2005, p. 59): "O fato de o epidíctico ser destinado a promover valores sobre os quais há concordância explica que se sinta a impressão de um abuso quando, por ocasião de um discurso assim, alguém toma posição numa matéria controversa, desvia sua argumentação para valores contestados". Desse modo, ao tomar partido em assuntos conflituosos, o orador coloca em evidência esse debate, em vez da narração em si: "O discurso epidíctico – e toda a educação – visam menos a uma mudança nas crenças do que a um aumento da adesão ao que já é aceito" (PERELMAN, 2005, p.59).

Assim, o texto de White demonstra as características não do epidíctico, mas sim do gênero judiciário. Ele toma partido em questões específicas e controversas. White confronta e acusa o leitor em alguns momentos, incentivando uma adesão a sua narrativa. Esse esforço demonstra a tentativa de modificar as crenças do leitor: "Se aqueles que sabem do pecado de Pedro quiserem respondê-lo, que façam. Agora, é uma questão pequena para Pedro ser julgado pelos homens" (WHITE, 2021, p.47). White busca acusar/defender valores conforme o que ele considera justo/ injusto, enquanto interpretação bíblica. Seu "auditório" é especializado, porque ele utiliza procedimentos de convencimento, que serão mais bem explorados na análise argumentativa. Embora presuma que seus leitores sejam cristãos, ele não presume que reconheçam suas ideias doutrinárias.



A disposição retórica está presente na estrutura das "biografias" dos personagens bíblicos. Há o "exórdio", uma etapa de aproximação com o leitor através dos preceitos cristãos. Há também uma etapa de "narração" dos acontecimentos na vida dos personagens. Em seguida, uma etapa de "confirmação", onde o autor busca argumentar sobre os valores que defende, além de refutar possíveis objeções. Finalmente, White conclui com a "peroração", recapitulando as ideias defendidas.

Quanto à elocução, do ponto de vista retórico, White apresenta procedimentos de *pathos* e *ethos*, mas constrói o discurso focando, racionalmente, em ser convincente, ou seja, pautado pelo *logos*. O autor busca amparar a credibilidade de sua narração impondo um *ethos* de autoridade religiosa. Os procedimentos de *pathos* são observados, por exemplo, em momentos em que ele se conecta com o leitor através da crença cristã. Quanto ao *logos*, podemos examinar melhor através da estrutura argumentativa que será analisada.

## DA RETÓRICA À ARGUMENTAÇÃO

Para a análise semiolinguística, vamos investigar, primeiramente, o modo enunciativo. A princípio, o termo "biografia" dos personagens bíblicos poderia sugerir que quase a totalidade do texto fosse enunciado a partir do modo delocutivo, contando as histórias dos personagens de maneira objetiva. No entanto, se observa que a narração de tais histórias são modificadas com a imaginação, de modo que na maioria das vezes não há de fato um apagamento do ponto de vista. Além disso, há muita utilização do elocutivo e alocutivo, que revelam uma construção argumentativa. A modalidade delocutiva também é utilizada para narrar histórias da vida do próprio autor, como maneira de reforçar as ideias defendidas. A disposição dessas modalidades enunciativas em cada capítulo demonstra uma construção retórica e argumentativa em torno de uma tese, com uma utilização maior do modo delocutivo para narrar os acontecimentos bíblicos no início do capítulo e, da metade para o final, se intercalam principalmente o modo elocutivo e alocutivo.

De acordo com o tema proposto, nosso foco é entender como White utiliza o delocutivo para narrar os acontecimentos, com estruturas que correspondem ao modo elocutivo. Charaudeau (2019, p.100) afirma que, no delocutivo, "A Modalidade de 'asserção' se desdobra em diversos tipos ('Evidência', 'probabilidade', etc) que correspondem, ponto por ponto, à maior parte das modalidades do ELOCUTIVO". Embora White cite diretamente as passagens bíblicas em alguns momentos, em outros ele preenche essa narração com a imaginação sobre como a história teria acontecido e como



os personagens teriam se sentiram, correspondendo a modalidade de "opinião" do elocutivo, com construções de evidência – "É evidente que..." – e de probabilidade – "é provável que...".

Esses usos do delocutivo coincidem com o procedimento discursivo argumentativo de descrição narrativa, no qual, segundo Charaudeau (2019, p.239), "é descrito um fato, ou contada uma história, para reforçar uma prova ou para produzi-la". O uso desse procedimento não é utilizado apenas com histórias da Bíblia, mas também com histórias que o autor conta de sua própria vida; exemplificaremos ambos os casos. Assim, para realizar a análise desse procedimento na construção argumentativa, iremos descrever a proposta que o autor apresenta em cada biografia analisada e como ela se desenvolve, utilizando a descrição narrativa como "prova".

### **Primeiro exemplo: biografia LXXIV Nicodemos**

Como constatamos, na biografia de Nicodemos (WHITE, 2021, p.35-40), White busca contrapor a ideia de "regeneração pelo batismo", propondo a salvação através da fé na obra salvadora de Jesus Cristo. Ou seja, ele reforça a ideia protestante de salvação como dom gratuito de Deus. Não obstante, o modo que ele faz isso pode apresentar algumas controvérsias entre o público cristão, por questionar diretamente uma passagem da Bíblia. White inicia o capítulo com a apresentação de Nicodemos, através de uma descrição narrativa subjetiva e da suposição sobre seus sentimentos, sugerindo sua tensão em relação ao fato de não ser batizado:

Desde quando vira a cena de Jesus de Nazaré ser batizado por João emergindo das águas, Nicodemos não havia dormido uma noite sequer, tampouco passado um só dia sem remorso e medo (WHITE, 2021, p.36); para Nicodemos, naquela noite Jesus era... Nicodemos vacilava e ficava paralisado. (WHITE, 2021, p.36)

Tal narração constitui um argumento da asserção de passagem, que acontece antes da sua asserção de partida, no trecho que citamos em que ele contrapõe a passagem de "Jo 3.5" sobre regeneração pelo batismo, utilizando, em seguida, um procedimento argumentativo por falsa tautologia: "Não! Não existe esse tipo de coisa. Quem quer que diga isso, de forma erudita e solene, creiam em mim, não existe esse tipo de coisa" (WHITE, 2021, p.36). Segundo Charaudeau (2019, p.241): "esse procedimento é, de alguma forma, uma recusa em argumentar, pois o que se faz, no caso, é impor uma evidência ou uma autenticidade que tem valor de verdade".

Há, a seguir, outra asserção de passagem que foca em julgar a falta de coragem de Nicodemos através de suas narrações. Segundo sua opinião, se Nicodemos tivesse sido corajoso, seria uma prova



contrária à ideia de regeneração pelo batismo. É possível ver uma síntese dessa construção argumentativa na passagem:

E, se Nicodemos tivesse apenas sido corajoso o suficiente, se tivesse apenas tido a bravura necessária para uma boa causa, tivesse ele apenas entrado nas águas do Jordão ao lado de Jesus de Nazaré, ele seria até agora contado ao lado de Pedro, Tiago e João como um dos apóstolos do Cristo. E teríamos uma epístola de Nicodemos aos Fariseus, e nela estaria a saída para toda essa conversação sobre como é impossível qualquer homem pregar a regeneração a partir da água. (WHITE, 2021, p.36-37)

Por fim, como asserção de chegada, White apresenta sua opinião sobre uma proposta alternativa de salvação. Como citado anteriormente, ele diz que certas "afeições secretas", como a tomada de partido no estado, ou em diferentes denominações da igreja, não custariam a perda da alma, porque "todo mundo faz isso". Então, ele conclui dizendo que, para a salvação, basta reconhecer e conhecer Jesus Cristo. Desse modo, observamos que através da descrição narrativa subjetiva, ele busca, de modo argumentativo, alinhar os sentimentos que ele imagina sobre Nicodemos com a ideia que ele defende no final da "biografia".

### **Segundo exemplo: LXXX A mulher que sangrava**

White inicia o capítulo com a apresentação da "mulher que sangrava" com uma descrição narrativa, contextualizando a aparição dela na Bíblia: ela tinha uma doença e estava desesperada. Em seguida, ele faz um relato de sua própria vida, dizendo que também adoeceu "ela se deparava com o absoluto desespero. E eu também. Eu não estou morto, mas frequentemente desejei estar. Pois eu também, durante toda a minha vida, adoeci a ponto de estar à beira da morte" (WHITE, 2021, p.69). Em sua narrativa, ele faz uma associação de seu momento de desespero com o pecado, e cita Lutero:

E, na noite de hoje, estou pior do que nunca. Estou em apuros entre duas coisas. Amo meu trabalho mais do que nunca. Amo minha família mais do que nunca. Nenhum homem amou mais sua família que Martinho Lutero, mas, a todo momento, ele dizia aos ouvintes que tinham intelecto e coração suficientes para compreendê-lo que ele não possuía verdadeiro deleite em seus filhos por causa de seu pecado. E, quanto a isso, sou exatamente como Lutero. (WHITE, 2021, p.69)

Tal contextualização é anterior à asserção de partida que introduz a proposta defendida pelo autor. Ele introduz essa asserção dizendo que Jesus curou a mulher que sangrava, mas opina que ele não a curou do pecado:



Ele havia curado a mulher do seu sangramento, mas não de todos os seus pecados durante sua remanescente existência. Podem ter certeza de que, em todos os seus dias ela não estava nem um pouco melhor em seus pecados, estando na verdade pior. Nenhum dos três evangelistas diz isso, mas é tão verdadeiro quanto seria se eles tivessem dito isso com as mesmas palavras. (WHITE, 2021, p.70)

Neste trecho o autor utiliza, mais uma vez, o procedimento de acumulação por falsa tatutologia, afirmando que é “verdadeiro” sem fornecer explicações. Como se observa, esse tipo de argumento reforça a elocução retórica de amparar a credibilidade de sua narração impondo um *ethos* de autoridade religiosa. Além disso, ele reforça tal afirmação a partir de uma descrição do pecado: "Oh. A malícia do pecado! Oh, o peso, a profundidade, o apego e a absoluta incurabilidade do pecado!" (WHITE, 2021, p.70). Então, White continua o parágrafo com uma frase adversativa, que representa a asserção de chegada:

Apenas não nos desesperemos com isso tudo. Nós não devemos retroceder. Não devemos desistir. Mesmo que seja incurável, não devemos dizer isso. embora seja, que não o digamos nem mesmo em nosso interior. Que possamos ser como a mulher que sangra. Nesta noite, estenda sua mão e toque o cristo. (WHITE, 2021, p.70)

Assim, ele propõe novamente a salvação enquanto dom gratuito e faz menção a ideia de individualidade religiosa: "creia n'Ele e nas Suas vestes. Continuem acreditando e orando mesmo que ninguém saiba" (WHITE, 2021, p.71); "Dê asas à sua imaginação e pense nisso: todos os pecados para sempre eliminados! Pensem nisso! " (WHITE, 2021, p.73).

Tendo em vista os trechos analisados, percebemos que White propõe uma defesa da relação individual com o pecado desde o início. Este é o foco desse capítulo, mais do que a narração em si. Nesse sentido, seu relato pessoal e a subjetividade na narração da história da "mulher que sangrava" são argumentos construídos em prol de sua proposta.

### **Terceiro exemplo: XCI Ananias e Safira**

Na "biografia" de Ananias e Safira, o "dízimo" – tributo pago à igreja pelos seus fiéis – é abordado e White o relaciona com a prosperidade individual. Este é outro tema característico da vertente religiosa do autor e está presente no neopentecostalismo, uma ramificação mais recente do protestantismo que enfatiza a prosperidade material. Porém, antes de introduzir essa proposta, o autor repete a estrutura discursiva dos outros exemplos. Ou seja, ele inicia o capítulo com uma "descrição narrativa", que exerce a função de "asserção de passagem", já que é um argumento para as asserções que ele apresenta posteriormente:



Mas Pedro foi um Sansão perfeito em Israel naquele dia. Ele era um ministro de imensa capacidade, energia gigantesca, recursos infinitos e autoridade avassaladora. E assim foi que coube a Pedro sentar-se contra o tesouro e fazer as contribuições pentecostais naquele dia. E isso atingiu Ananias como um raio, quando Pedro, em vez de sorrir para ele e elogiá-lo, o denunciou e sentenciou com tanta severidade. "Ananias, por que encheu Satanás o teu coração, para que mentisses ao Espírito Santo, e retivesses parte do preço da herdade?" (At 5.3). E os jovens se levantaram, e o feriram, e o levaram para fora e sepultaram. E então, três horas depois, quando Pedro estava fechando os livros para ir dispensar a Ceia do Senhor, naquele momento Safira apareceu. "Você vendeu sua fazenda por tanto, seu marido me disse?". "Sim, meu senhor, por tanto". E os jovens entraram e a encontraram morta. (WHITE, 2021, p.144)

Nesse trecho, White cita uma passagem da Bíblia, mas preenche o restante da "cena" com a imaginação, visto que os diálogos não referenciados e o motivo da morte dos personagens descritos não estão presentes nas passagens bíblicas. Esses acréscimos subjetivos adicionam um efeito de *páthos* à narração, que é utilizado para reforçar a proposta que ele apresenta posteriormente:

E agora, vamos nos voltar para nós mesmos. Como todos vocês sabem, temos uma instituição em plena operação na igreja Livre da Escócia que é baseada, construída e trabalhada exatamente nos princípios Pentecostais e de Barnabé. A concepção do doutor Chalmers do fundo de sustentação foi derivada e desenvolvida a partir do espírito e do exemplo da Igreja Apostólica de Jerusalém. (WHITE, 2021, p.147)

Após explicar o exemplo da Igreja Apostólica de Jerusalém, White (2021, p.147-148) conclui: "Fazei prova de mim nisto' (MI 3.10), disse o Senhor. E Ele prometeu que quando O provarmos com nossos dízimos, todo tipo de prosperidade seguirá nossa prática dessa regra e padrão bíblico". Como se observa, o autor utiliza esse capítulo para falar mais diretamente da sua igreja, apresentando essa asserção de partida. Ele aborda a temática do dízimo e especifica o tipo de relação particular que ele teria com a prosperidade. Ele enfatiza e detalha essa relação e a função argumentativa de sua narrativa em uma asserção de chegada:

[...] o dízimo, a décima parte, preenche toda a literatura clássica, bem como toda a Sagrada Escritura. E ainda, com tudo isso diante de nossos olhos, tão claro quanto pode ser, aqui estamos nós, a esta hora do dia, tropeçando e contando mentiras, muitos de nós como Ananias e Safira, sem qualquer método, princípio ou regra em nossas ofertas, não mais do que a Escritura nunca tivesse falado sobre este assunto ou como se uma regra de amor e bom senso nunca tivesse sido estabelecida. Até que acordemos e tomemos de forma patriarcal, mosaica, profética, apostólica e até pagã de tributar a nossa renda e reservemos uma parte definitiva e liberal dela para a igreja e a caridade, nunca precisaremos esperar herdar as promessas. (WHITE, 2021, p.148)



A conclusão apresentada por White é pragmática: seu discurso opera em um modo de raciocínio de dedução condicional. De acordo com Charaudeau (2019, p.215), "A dedução condicional se baseia nos modos de encadeamento *Consequência e Conjunção* (Se... então, e), com as asserções da ordem do *narrativo*, do *qualificativo* ou da *posse*; o vínculo modal pode pertencer ao eixo do *Possível* ou do *Necessário*, e tem o escopo da *Hipótese*". Desse modo, White sugere que "se" os fiéis pagarem o dízimo do modo especificado, "então" é possível herdar as promessas. Contudo, há um vínculo modal no eixo do "Possível", com o escopo da "Hipótese", visto que é uma conclusão pautada nas opiniões pessoais do autor.

A "biografia" de "Ananias e Safira", assim como as outras duas apresentadas, introduzem as propostas de White a partir de uma estrutura bem delimitada, que se repete ao longo do livro. O autor apresenta os três tipos de asserções (de partida, de passagem e de chegada) características do modo argumentativo. A sequência não é linear, visto que a "asserção e partida" não aparece no início. Não obstante, a análise demonstra que sua narração é um procedimento argumentativo, utilizado para pautar a defesa da doutrina religiosa de White.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste artigo, observamos que o livro *Personagens Bíblicos-Novo Testamento*, escrito pelo autor protestante Alexander White, apresenta procedimentos narrativos para relatar a história de diferentes personagens da Bíblia e, ao mesmo tempo, evidencia determinados valores que estariam relacionados a essas histórias e que, portanto, deveriam ser aceitos por um público religioso. O autor guia seus leitores como se estivesse pregando em sua própria congregação, apresentando lições de moral com o objetivo de que sejam aceitas por aqueles que creem em Cristo e na autoridade religiosa do autor. Não obstante, observando o seu discurso, percebemos a existência de procedimentos que demonstram um esforço argumentativo de defesa de valores doutrinários específicos, de modo que a narração dos personagens da Bíblia se insere dentro de um quadro argumentativo.

A partir da análise discursiva, percebemos que, em *Personagens Bíblicos*, há um foco nessa lógica argumentativa. Nos capítulos analisados, observamos várias características desse modo de organização do discurso (proposta sobre o mundo; asserções de partida, passagem e chegada; procedimentos discursivos...). Nesse sentido, o autor apresenta uma proposta em relação a



determinados valores religiosos específicos da doutrina protestante e utiliza, dentre outros procedimentos, a "descrição narrativa" como um dos argumentos.

O foco argumentativo de White desvia sua escrita da classificação de "biografia" proposta pelos editores. Essa percepção desvela para o leitor a função persuasiva de seu texto, bem como demonstra que as marcas de subjetivismo em suas narrações têm uma função argumentativa, vinculada a uma proposta ética ligada a valores pessoais do autor. Por um lado, o discurso de White sugere que a interpretação apresentada tem valor de "verdade", como se fosse "a" interpretação natural da história dos personagens bíblicos. No entanto, a análise discursiva mostra que se trata de uma defesa argumentativa e retórica de valores doutrinários específicos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARTHES, Roland. **A retórica antiga**. In: COHEN, Jean et al. Pesquisas de retórica. Trad. de Leda Pinto Mafra Iruzun. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 147-232.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: os modos de organização do discurso. São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, Sérgio Roberto **Dicionário de gêneros textuais**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2008. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 jul. 2024.

KIBUUKA, Brian. **Alexander White: uma vida dedicada ao estudo da Bíblia, à pregação do evangelho e à educação**. In: WHITE, Alexander. Personagens bíblicos: novo testamento. Vol. 2. Londrina: Livraria Cristã/Penkall, 2021a.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais**: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MENDONÇA, Antônio Gôuvea. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. Edições Loyola, 1990.

PERELMAN, Chaim. TYTECA, Lucie Olbrechts. **O Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WHITE, Alexander. **Personagens bíblicos**: novo testamento. Vol. 2. Londrina: Livraria Cristã/Penkall, 2021b.



**EDUCAÇÃO RURAL E A HIGIENE DO SERTANEJO: OS CAMINHOS DA  
RURALIZAÇÃO DO ENSINO EM GOIÁS (1946)**

***RURAL EDUCATION AND HYGIENE OF THE COUNTRYSIDE: THE PATHS OF  
RURALIZATION OF EDUCATION IN GOIÁS (1946)***

ÉDER MENDES DE PAULA

<https://orcid.org/0000-0001-5004-734X>

Doutor em História pela UFG

Professor Adjunto da UFJ

[edermendes@ufj.edu.br](mailto:edermendes@ufj.edu.br)

PEDRO HENRIQUE DE MELO SILVA

Graduado em História pela UFJ

[pedromelohistoria@gmail.com](mailto:pedromelohistoria@gmail.com)

**RESUMO**

A pesquisa examina a relação entre elementos rurais, higiene sertaneja e educação no contexto de Goiás ao longo do século XX. Destaca-se a influência de ideias de eugenia e modernidade nas políticas educacionais e sanitárias, evidenciadas nas edições da Revista de Educação e Saúde de 1946. A revista focava na formação de professores, educação rural e práticas higiênicas, refletindo esforços para modernizar a imagem do homem sertanejo. Monteiro Lobato, com o personagem Jeca Tatu, e discursos políticos, como os de Rui Barbosa, reforçaram a necessidade de educar e modernizar o homem rural para o progresso nacional. Iniciativas médicas e políticas públicas buscavam transformar a saúde e educação no campo, promovendo um ideal de regeneração e desenvolvimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Eugenia; Educação; Ruralização.

**ABSTRACT**

The research examines the relationship between rural elements, sertaneja hygiene, and education in the context of Goiás throughout the 20th century. It highlights the influence of ideas of eugenics and modernity on educational and sanitary policies, as evidenced in the



1946 editions of the Education and Health Magazine. The magazine focused on teacher training, rural education, and hygienic practices, reflecting efforts to modernize the image of the sertanejo man. Monteiro Lobato, with the character Jeca Tatu, and political discourses, such as those of Rui Barbosa, reinforced the need to educate and modernize the rural man for national progress. Medical initiatives and public policies aimed to transform health and education in the countryside, promoting an ideal of regeneration and development.

**KEYWORDS:** Eugenics; Education; Ruralization

## **Introdução**

A relação entre elementos rurais, higiene sertaneja e educação no contexto goiano revela uma complexa interação que moldou o ambiente educacional rural de Goiás ao longo do século XX. Ao investigar essa relação, observa-se que as ideias de eugenia e modernidade desempenharam um papel fundamental na formação das políticas educacionais e sanitárias da região. A presença constante dessas temáticas nas edições da Revista de Educação e Saúde de 1946 reflete um esforço contínuo para discutir e implementar mudanças significativas no campo educacional e sanitário.

A análise das edições da revista de fevereiro, março, junho, julho, agosto e setembro de 1946 demonstra um foco consistente em temas como a formação de professores, a educação rural e a higiene. Esses tópicos não apenas destacam a preocupação com a qualidade da educação, mas também revelam uma tentativa de transformar a imagem do homem sertanejo, frequentemente associado à figura do "caipira" ou "Jeca Tatu", símbolo de atraso e abandono.

No imaginário coletivo, Goiás era vista como uma região de decadência e falta de progresso, uma visão que estava intimamente ligada à representação do homem do campo. Monteiro Lobato, através de seu personagem Jeca Tatu, retratava essa figura como um reflexo do povo brasileiro afastado da civilização e resistente ao progresso. Tal visão foi corroborada por discursos políticos, como o de Rui Barbosa, que reforçava a necessidade de educar e modernizar o homem rural para impulsionar o desenvolvimento nacional.

O vínculo entre eugenia e modernidade emerge como uma força motriz por trás das políticas públicas de saúde e educação. Os eugenistas acreditavam que o progresso do Brasil dependia de medidas sanitárias que melhorassem a condição do homem goiano, considerado preguiçoso e doente. A popularização dessas ideias influenciou diretamente a forma como a educação rural foi concebida, com a promoção de práticas higiênicas e a implementação de programas educativos voltados para a transformação do homem do campo.



Monteiro Lobato, ao transformar Jeca Tatu em um símbolo de regeneração através da educação e da saúde, exemplificava o ideal eugenista de criar um homem rural produtivo e saudável. Esse ideal era refletido nas iniciativas de médicos sanitaristas e nas políticas promovidas pela Liga Pró-Saneamento, que visavam erradicar doenças e melhorar as condições de vida nas áreas rurais.

As edições da Revista de Educação e Saúde de 1946 revelam um cenário em que a educação rural é central para o projeto de modernização do Brasil. Debates sobre a formação de professores, a necessidade de atividades extracurriculares e a ruralização do ensino mostram um esforço contínuo para adaptar a educação às necessidades do campo. Além disso, a promoção de práticas higiênicas e a prevenção de doenças eram vistas como essenciais para transformar a imagem do homem sertanejo e promover o progresso.

### **Desenvolvimento**

Este tópico aponta para uma investigação sobre a interação entre elementos rurais, higiene sertaneja e educação no contexto goiano. Ao explorar a relação entre eugenia e modernidade nesse cenário, percebe-se que essas ideias desempenharam um papel fundamental na formação do ambiente educacional rural em Goiás. Este papel é evidenciado pelo debate consistente dessas temáticas em todas as três edições do ano de 1946 na Revista de Educação e Saúde. Revelado no Quadro a seguir:



<b>QUADRO 4</b>
<b>Unidades temáticas nas Revistas de Educação e Saúde (1946)</b>
<b>Edição: Nº. 23/24 – Fevereiro e Março – 1946.</b>
<b>Redatoriais:</b>
HOMENAGEM A S.EXCIA. O NOVO INTERVENTOR FEDERAL DO ESTADO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE TEM NOVO TITULAR
IMPrensa PEDAGÓGICA
<b>Assuntos Pedagógicos:</b>
O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
ESCOLA NORMAL
O PROBLEMA DO ENSINO DO NORTE DO ESTADO
LITERATURA INFANTIL
<b>Filologia e História:</b>
GOIÁS OU GOIAZ?
<b>Educação Sanitária:</b>
HIGIENE PRÉ-NATAL. VALOR MÉDICO E SOCIAL
BRINQUEDOS E DIVERTIMENTOS
ANOTAÇÕES SOBRE A LEpra
<b>Assuntos Instrutivos:</b>
A BOMBA ATÔMICA E OS SINAIS PERTURBADORES DAS COMUNICAÇÕES



<b>Discursos de Paraninfos:</b>
PADRE ANTÔNIO WASIK E PROF. FLORACI ARTIAGA MENDES
<b>SECCÕES PERMANENTES:</b>
Fatos e iniciativas – Atividades Escolares – Notícias de Arte e Cultura - Variedades educacionais e educativas – Para as festas escolares – Caixa de Correspondência - – Legislação Escolar -
<b>Edição: Nº. 27/28 – Junho e Julho – 1946</b>
<b>Redatoriais:</b>
GRANDES VULTOS DA EDUCAÇÃO EM GOIAZ
ANIVERSÁRIO DA REVISTA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE
26 DE JULHO
<b>Assuntos Pedagógicos:</b>
EDUCAÇÃO RURAL
O CREPÚSCULO DA BONDADE
NECESSIDADE DAS ATIVIDADES EXTRA-PROGRAMA
AMOR AO MÁGISTÉRIO
<b>História da Educação em Goiaz:</b>
O CENTENÁRIO DO LICEU EM GOIAZ
<b>Filologia e História:</b>
GOIAZ A UM SÉCULO
UMA PAZ DURADOURA EM UM HERÓI ESQUECIDO
<b>Educação Sanitária:</b>
PROTEÇÃO A MATERNIDADE E A INFÂNCIA
PROTEÇÃO A INFÂNCIA
<b>Assuntos Instrutivos:</b>
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS QUANTIDADES NEGATIVAS



**SECCÕES PERMANTENTES :**

Fatos e iniciativas – Atividades Escolares – Notícias de Arte e Cultura - Variedades educacionais e educativas – Para as festas escolares – Caixa de Correspondência -  
– Legislação Escolar -

**Edição: N.º 29/30 – Agosto e Setembro – 1946**

**Redatoriais:**

PALAVRAS DO PRESIDENTE DUTRA

PÁTRIA

O DIA DA PÁTRIA EM GOIÂNIA

**Assuntos Pedagógicos:**

PROFESSORAS EM FACE DO MUNDO FUTURO

CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO

COMPOSIÇÃO NO CURSO PRIMÁRIO

A RURALIZAÇÃO DO ENSINO

**História da Educação em Goiaz:**

INSTRUÇÃO EM BONFIM

**Comemoração da Semana da Árvore:**

JARDINAGEM

PROTEÇÃO AS FLORESTAS

O CÓDIGO FLORESTAL NA ESCOLA

A NECESSIDADE DO REFLORESTAMENTO

**Educação Sanitária:**

DADOS HISTORICOS SOBRE A CAMPANHA CONTRA A LEPROA EM GOIAZ

A ALIMENTAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR

**Assuntos Instrutivos:**

OUTRA MUDANÇA!



QUESTÕES DE PORTUGUES
<b>Discurso de Paraninfo:</b>
O MOMENTO É DA TÉCNICA
<b>SECÇÕES PERMANTENTES :</b>
Fatos e iniciativas – Consultas didáticas – Atividades Escolares - Variedades educacionais e educativas – Página da Saudade –Legislação de Saúde – Legislação Escolar – Ineditoriais.
<b>Fonte: Produção Nossa</b>

Através do quadro é possível verificar um debate em torno da questão agrária e da educação rural, na qual as propostas pedagógicas passam a ter como objeto principal o espaço campestre. Contudo, é crucial definirmos a representação do homem do campo dentro desse imaginário. Essa descrição é fundamental para compreendermos sua inserção nesse projeto educacional e o impacto desse debate na construção da imagem do homem sertanejo, caracterizado como caipira e associado ao estado de abandono.

A imagem de Goiás como uma região associada à decadência, solidão e falta de progresso está ligada à figura do homem sertanejo ou caipira, simbolizado por Jeca Tatu e esteve presente na historiografia goiana por algum tempo. De acordo com Monteiro Lobato, Jeca representa um retrato do povo brasileiro afastado da civilização e resistente ao progresso.

Ademais, é importante considerar a ligação da eugenia com o debate sobre a modernidade. A ciência, nesse contexto, era usada como política de estado, intervindo no corpo social. Os eugenistas acreditavam que o progresso do Brasil, incluindo Goiás, dependia de medidas sanitaristas que melhorassem a condição do homem goiano, visto como preguiçoso, fraco e doente, contribuindo para o atraso do estado.

Consequentemente com a popularização do personagem criado por Monteiro Lobato, Rui Barbosa, candidato à presidência em 1919, faz menção a Jeca Tatu em 1919: “solta Pedro I o grito do Ipiranga; e o caboclo em cócoras. Vem, com o 13 de maio, a libertação dos escravos; e o caboclo, de cócoras. Derriba o 15 de novembro um trono, erguendo uma república; e o caboclo de acororado” (Barbosa, 1919, p 367).



Desse modo, o discurso de Rui Barbosa, ao mencionar Jeca Tatu, retrata o homem do campo como alguém aparentemente inativo diante de momentos cruciais na história do Brasil. A mensagem transmitida é que, enquanto o país passa por mudanças significativas, como o término da colônia, da escravidão e da monarquia, o homem do campo, representado por Jeca Tatu, parece não se envolver ativamente, permanecendo em uma postura de passividade. Sendo assim, Rui Barbosa faz uma contribuição na Revista de Educação e Saúde, sobre a “Questão do Ensino”, no qual o discurso parlamentar, relata que ao ver do governo é:

[...] a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria. Eis a grande ameaça contra a existência constitucional e livre da nação; eis o formidável inimigo, o inimigo intestino, que se asila nas entranhas do país. Para o vencer, releva instaurarmos o grande serviço da "defesa nacional contra a ignorância", serviço a cuja frente incumbe ao parlamento a missão de colocar-se, impondo intransigentemente à tibieza dos nossos governos o cumprimento do seu supremo dever para com a Pátria. (Barbosa, 1946, p.21).

Nesta perspectiva, a educação é apresentada como um mecanismo para reaproximar o homem à higiene como ferramenta para evitar a fraqueza, expulsar doenças e garantir a evolução do Jeca. A ideia é que, assim como aconteceu com o personagem de Monteiro Lobato, o contato com a Ensino Rural permitiria os sertanejos por meio de medidas pedagógicas, transformar o Homem do Campo (Jeca tatu) em um Homem Civilizado (Jeca-Tatuzinho). Para Lobato:

Jéca Tatú era um pobre caboclo que morava no matto, numa casinha de palha. Vivia numa completa pobreza, em companhia da mulher, muito magra e feia, e de varios filhinhos, pallidos e tristes. [...]

o Jéca Tatú queria era beber sua pinguinha e espichar-se ao sol, no terreiro. Allí ficava horas, com o cachorrinho ao lado, ou ao collo, cochilando. A vida que rodasse, o matto que crescesse na roça, a casa que cahisse. Jéca não queria saber de nada. Isso de trabalhar não era com elle. [...]

Um dia passou por sua casa um doutor e, como ameaçasse chuva, o homem resolveu abrigar-se na casa de Jéca. Pediu licença, entrou e abriu a bocca diante da miseria da casa. Depois, prestando atenção



no Jéca, e vendo como era pallido e magro, resolveu examinal-o. Acabando o exame, o doutor disse: Amigo Jéca, sabe você o que você tem é doença? Jéca concordou: Póde ser. Eu sinto uma canceira que não tem fim, e dor de cabeça, e uma pontada aqui no peito que responde na cacunda... Pois é. Você é um doente. Toda a gente xinga você de preguiçoso, mas você não passa de um doente. Você está opilado. Soffre de anquilostomiase. Anki... o quê? exclamou Jéca, arregalando o olho. Soffre de amarellão, entende?... (Lobato, 1924, p. 4-12).

Na história de Monteiro Lobato, o médico trata da doença de Jeca, e é nesse momento que ocorre uma grande transformação em sua vida:

Suas roças agora dava gosto ver. Comprou arados e bois, e não plantava nada sem primeiro afofar a terra... O resultado foi que os milhos vinham lindos e o feijão era uma beleza. E Jéca não plantava rocinhas vagabundas, como antigamente. Só queria saber de roças grandes, de roças cada vez maiores, de roças que fizessem inveja no bairro. (Lobato, 1924, p. 22)

Neste contexto, a manchete redigida pelo Dr. Ranier de Paula (1946), médico sanitarista do departamento de saúde pública, destaca que, devido à vasta extensão territorial do Brasil, há uma propensão significativa para o desenvolvimento de certas infecções e parasitoses tropicais. Especificamente, ele aborda a “Malária e a Ancilostomose”, explicando como essas doenças se manifestam e são comuns no “hinterland”<sup>1</sup>, onde as condições sanitárias são deficientes” (Paula, 1946, p. 60).

No entanto, ele destaca que a prevenção, a educação sobre saúde e a prática de hábitos higiênicos poderiam resolver esses problemas. É crucial observar que o médico sugere que, por meio dessas medidas, “conseguiríamos desse modo um incremento na atividade de nosso ‘caboclo’, que deixaria de ser um homem indolente devido à opilação, um impaludado, para se tornar enfim um indivíduo dinâmico capaz de grandes realizações em seu setor” (Paula, 1946, p. 61).

---

<sup>1</sup> Região ou conjunto de regiões afastadas das grandes áreas urbanas, metropolitanas ou Conjunto de terras que se situa no interior.



Resumindo, na história de Lobato, Jeca Tatu enriquece, aprende inglês, moderniza sua fazenda com equipamentos tecnológicos e decide ajudar os outros, abrindo postos de saúde para tratar a vizinhança e prevenir as doenças que o tornavam preguiçoso. Em consonância, a Revista de Educação e Saúde (N.º 29/30 – Agosto e Setembro – 1946) relata que professoras do grupo escolar de Cristalina fundavam o pelotão de saúde Miguel Couto, com o propósito de amparar a juventude e contribuir para o engrandecimento da mocidade dessa região. No final, Jeca Tatu morre aos 89 anos, satisfeito com todas as realizações. Monteiro Lobato conclui:

Nunca te esqueças desta historia; e, quando fores homem, trata de imitar o Jéca. Se fores fazendeiro como teu pae, trata de curar teus camaradas. Além de lhes fazeres um grande beneficio, farás para ti um alto negocio. Verás que o trabalho dessa gente produzirá tres vezes mais e te enriquecerá muito mais depressa. Um paiz não vale pelo tamanho nem pelo numero dos seus habitantes. Vale pelo trabalho que realiza e pela qualidade da sua gente. Ora, ter saude, é a grande qualidade de um povo. Tudo mais vem d'ahi. E a mãe da saude chama-se Dona Hygiene. (Lobato, 1924, p. 32).

Monteiro Lobato destaca a importância da saúde, vinculando-a diretamente ao trabalho e ao desenvolvimento do país. Ao vincular essa citação à realidade dos brasileiros que vivem no interior do país, podemos interpretar que Lobato está enfatizando a necessidade urgente de políticas de saúde em todo território nacional. Ele destaca que a saúde é a grande qualidade de um povo, indicando que a força de trabalho e o desenvolvimento econômico dependem diretamente desse aspecto. Da mesma forma que Jeca Tatu transformou sua vida sob a influência de um médico, Monteiro Lobato também mudou sua visão após entrar em contato com o trabalho de médicos sanitaristas.

Nesse viés, Leonardo Dallacqua evidencia que:

[...] nomes da ciência nacional como Oswaldo Cruz, Carlos Chagas (1879-1934) e Artur Neiva (1880-1943), Belisário Penna fez parte de diversas expedições científicas. Viajando independente ou sob a chancela de Manguinhos, visitou todas as regiões do país, permitindo-lhe uma visão geral do quadro sanitário brasileiro. Sua atuação como médico nas expedições possibilitou uma interpretação das necessidades urgentes das populações interioranas tendo em vista



o seu estado de abandono pelo poder público. Como menciona Nísia Trindade Lima (1999), essa leitura de país transformou médicos como Penna em “sociólogos por acaso” ao defrontar com situações em que o analfabetismo, o alcoolismo e as doenças eram dominantes entre a população brasileira para além dos grandes centros urbanos. (Carvalho, 2021, p. 880)

Entretanto, quando Lobato faz referência à "mãe da saúde" como "Dona Hygiene" enfatiza a importância da higiene e da prevenção de doenças. Considerando a realidade das zonas rurais, onde as condições sanitárias muitas vezes são inviáveis, a implementação urgente de políticas de saúde seria crucial para melhorar o homem sertanejo, aumentando sua produtividade e, conseqüentemente, contribuindo para o progresso do país como um todo. Essa perspectiva ressalta o valor do investimento em saúde como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento nacional. Dallacqua complementa:

Assim surgia um projeto nacional-reformista pela via da saúde pública, mais precisamente pelo que nomeou de “consciência sanitária”. Em síntese, se o poder público adotasse uma política centralizadora de saúde pública, pensando coletivamente, haveria a possibilidade de unificação e o despertar de um “sentimento de nacionalidade”. Para Penna, o resultado dessa ação engendraria uma “raça brasileira” homogênea e totalmente integrada aos países ditos civilizados. (Carvalho, 2021, p. 880).

A fundamentação do pensamento sanitarista no estereótipo do homem sertanejo/caipira tornou-se evidente durante as expedições dos médicos. A partir do diagnóstico da realidade dos brasileiros no interior do país, surgiu uma pronta defesa por reformas nas políticas de saúde e educação. Essa abordagem visava transformar o Brasil e sua população, estabelecendo uma conexão direta entre as percepções dos médicos e a necessidade de mudanças estruturais.

Para Leonardo Dallacqua foi nessa conjuntura, que o médico sanitarista Belisário Penna aspirava à criação da Liga Pró-Saneamento em 1918, cujo caráter nacionalista voltado para a saúde pública seria considerado como a porta de entrada do Brasil para a civilização. (Carvalho, 2021). Segundo Ricardo Augusto dos Santos, a Liga Pró-Saneamento tinha entre suas principais propostas:



[...] a institucionalização do combate às endemias rurais por meio de uma política sanitária nacional exercida de maneira centralizada pelo governo da União. As endemias rurais haviam sido consideradas por médicos, administradores da saúde pública e intelectuais como Carlos Chagas e Monteiro Lobato, os principais obstáculos ao progresso social das populações sertanejas do Brasil. Durante seus dois anos de atividade, a Liga publicou a revista Saúde, um periódico, que, apesar de não haver ultrapassado oito números, é uma excelente fonte para estudar as idéias do saneamento rural. Ao lado de textos sobre os mais variados assuntos, Saúde veiculava artigos sobre as endemias rurais e os temas caros ao saneamento. A Liga estabeleceu delegações em alguns estados da federação, visando estimular os governos estaduais a implementarem a construção de habitações higiênicas, a profilaxia de doenças, programas de educação higiênica, postos médicos rurais e obras de saneamento básico como a dragagem dos rios e lagoas. O estatuto da Liga reservava atenção especial à propaganda e educação dos ensinamentos higiênicos. A Liga deveria propagar pelos livros, jornais, revistas, folhetos e conferências os ensinamentos da higiene, considerada a alavanca poderosa de todo o progresso. Além disso, caberia promover o ensino da higiene em todas as escolas primárias, profissionais, públicas e particulares, superiores, civis e militares, religiosas, nas fábricas, fazendas e quartéis. Deveria, ainda, apoiar os poderes públicos nas medidas de caráter higiênico, auxiliando-os pela propaganda no lar e na escola. Além de estabelecer cursos de higiene, profilaxia e tratamento das moléstias endêmicas do Brasil, para difundir o saneamento. (Santos, 2008, p. 111-112)

Relacionando essa discussão à educação rural, observamos que a Liga Pró-Saneamento tinha como uma de suas metas promover o ensino da higiene em diversas instâncias educacionais, desde escolas primárias até instituições superiores, civis, militares, religiosas, fábricas, fazendas e quartéis. Isso reflete uma abordagem diversificada, que visava disseminar práticas higiênicas em diferentes contextos, evidenciando a crença de que a educação sanitária desempenharia um papel crucial na transformação das condições de vida nas áreas rurais do Brasil.

Seguindo essa perspectiva, Belisário Penna colabora na Revista de Educação e Saúde (Nº. 23/24 – fevereiro e março – 1946), sua manchete é intitulada como “Rumo ao Campo” e relata que “Urge adotarmos a política agro sanitária, colonizadora e educadora, visando dar personalidade aos patrícios sem rumo na vida, amontoados nas favelas das cidades escravizados nos latifúndios. (Penna, 1946, p. 12). Belisário destaca a urgência e a



necessidade imediata de adotar uma política que englobe aspectos agrários, sanitários e educacionais.

Ademais, a proposta tem como objetivo dar identidade e orientação à população marginalizada do Brasil, representada como "patrícios sem rumo na vida". Entendemos o cenário sanitarista, no qual os médicos defendiam o saneamento e a higienização para evitar doenças e promover uma aparência mais saudável nas cidades, ideias associadas ao projeto de urbanização nas capitais do país.

Nesse contexto, a Revista de Educação e Saúde (N.º 29/30 – agosto e setembro – 1946) destaca uma manchete escrita pelo Professor Agnelo A., intitulada "Outra Mudança", aborda a construção de uma nova cidade no interior do país, projetada para ser o futuro distrito federal e sede do governo da República. A revista enfatiza a relevância estratégica da futura capital no Planalto goiano, apontando para um período de modernização em todo o Brasil, é importante ressaltar que Goiânia foi inaugurada no ano de 1942. As ideias defendidas pelos médicos sanitaristas fundamentaram a aplicação dessa perspectiva no interior, com o intuito de libertar os habitantes, especialmente o homem do campo, de condições precárias e desfavoráveis à saúde. Em sintonia com essas questões, Luiz Antônio de Castro Santos, em sua obra "Poder, ideologias e saúde no Brasil da Primeira República", destaca que o país testemunhava:

[...] um processo de interiorização dos serviços de saúde, que tem por lastro uma efetiva participação do Estado na formulação de ideologias e políticas de salvação nacional por meio da educação e da saúde pública. [...] A ação dos poderes constituídos e o alcance das ideologias de saneamento, naquele tempo, estendia-se para além dos maiores portos nacionais, e isso revela os primeiros contornos de ideologias e ações civilizatórias que têm como alvos as populações rurais do país. (Santos, 2004, p. 251 e 252).

Luiz Santos (2008), menciona em seu ensaio que o Serviço Sanitário começou a se institucionalizar nos anos 20, graças às atividades de profilaxia rural, apoiadas pelo governo federal e pela Fundação Rockefeller<sup>2</sup>. Na perspectiva do autor, durante os anos 20, houve uma efetiva expansão da administração federal em todo o Nordeste, com destaque para a área da saúde e o Serviço de Profilaxia Rural. Santos (2008), complementa que em Pernambuco, seguindo essa tendência, foram realizadas campanhas sanitárias no interior e também obras

---

<sup>2</sup> A Fundação Rockefeller, criada em 1913 nos Estados Unidos, tem como propósito impulsionar a saúde pública, educação, pesquisa e filantropia em escala global. (Kobayahy, Faria e Costa, 2009).



de saneamento básico em várias sedes de municípios. Essas ações visavam melhorar as condições de saúde e saneamento nas áreas rurais e urbanas.

A profilaxia rural, mencionada pelo autor, refere-se à parte da medicina que estabelece medidas preventivas para preservar a saúde da população. Envolve a utilização de procedimentos e recursos para prevenir e evitar doenças, como medidas de higiene, atividades físicas, cuidado com a alimentação, vacinação, entre outros aspectos.

Monteiro Lobato continuou a contribuir para o jornal O Estado de São Paulo, abordando a necessidade de uma política de saúde, especialmente para o homem do campo. Para além da ficção, Lobato argumentava sobre a importância de combater doenças como amarelão, doença de Chagas, malária e leishmaniose, que prejudicavam o desenvolvimento do país.

Neste cenário, Monteiro Lobato inseriu-se em debates nacionais, tocando em temas como política, raça e a consolidação da identidade nacional brasileira. O livro "Problema Vital" recebeu apoio da Liga Pró-Saneamento do Brasil e da Sociedade Eugênica de São Paulo, esta última fundada em 1918. A eugenia, vista como uma ferramenta para resolver contradições relacionadas à saúde e ao sanitarismo, ganhou destaque, alinhando-se com as medidas higienistas e a busca pela consolidação da identidade da população brasileira.

Além disso, Marcos Virgílio da Silva (2013), em sua obra "A Eugenia e o Ideário Antiurbano no Brasil", disposta no livro "Eugenia e História: Ciência, Educação e Regionalidades", aborda o tema do Ruralismo Eugênica. Silva (2013) destaca críticas relacionadas ao abandono do campo e à negligência das populações sertanejas, no qual o debate central gira em torno da vocação agrícola do Brasil, direcionando a atenção para o meio rural. O autor também aponta que o Eugenismo brasileiro está estreitamente ligado a essa tendência ruralista. Mais do que isso, as melhorias no campo e a regeneração da raça visavam principalmente aumentar a produtividade dos trabalhadores rurais, não se concentrando necessariamente na forma como as propriedades agrárias estariam distribuídas ou organizadas.

No debate sobre o ruralismo eugênico, podemos entender como a ruralização do ensino foi moldada pelos debates apresentados nas Revistas de Educação e Saúde do ano de 1946. No artigo de Amália Hermano Teixeira (Nº. 23/24 – fevereiro e março – 1946), intitulado "O PROBLEMA DO ENSINO AO NORTE DO ESTADO", a autora descreve a situação educacional no norte de Goiás. Ela destaca que havia apenas uma escola de formação de professores para o ensino primário na região, situada em Porto Nacional e administrada pelas Irmãs Dominicanas. No entanto, muitas jovens enfrentavam dificuldades para receber instrução devido às grandes distâncias entre os municípios locais.

Teixeira (1946), expressa sua preocupação com a falta de acesso à educação, considerando lamentável, especialmente porque os habitantes locais têm um forte interesse



pelo estudo e conseguem aplicar bem o que aprendem. Apesar de o norte ter um número proporcional de escolas em comparação com o centro e sul do estado, as estatísticas educacionais revelavam resultados preocupantes.

A autora destaca que os professores na região enfrentavam desafios significativos, incluindo a carência de orientação pedagógica e a completa ausência de materiais de ensino, incluindo impressos essenciais para o trabalho escolar. Além disso, ela observa que os Inspectores Escolares são os próprios prefeitos, muitas vezes com conhecimento limitado sobre normas pedagógicas. Na sequência, Amália argumenta que o Governo do Estado deve e pode:

[...] dentro de verba destinada no ensino, despender o necessário para bem escolher e remunerar um corpo de professores preparados, inteligentes, evoluídos, de espírito prático e ânimo levantado o bastante para enfrentar a dura realidade do norte de Goiás. Cuidar da formação do espírito, do desenvolvimento do intelecto, da saúde das crianças e jovens, eis o tríptico dever do mestre, Ser mestre, amiga e enfermeira ao mesmo tempo. A construção de prédio próprio, obedecendo às normas higiênicas e pedagógicas, merece tanta atenção quanto os demais tópicos aqui desenvolvidos. Nada de casas, adaptadas, de salinhas asfixiantes, de carteiras amontoadas, de salas de aula onde a professora não pode se mover e, o que é pior, onde as crianças respiram ar viciado. Que sejam dadas às crianças e jovens recreação, brinquedos, exercícios, jogos. Que as instituições complementares da Escola sejam criadas para maior eficiência do ensino, clubes agrícolas, círculos de pais e professores, pelotão de saúde, jornais, cooperativas, bibliotecas e museus, clubes de leitura etc. (letra "h" do art. 25 da Lei Orgânica do Ensino Primário). Que a inteligência, a boa vontade e elevado sentido patriótico, da gente norte goiana mereçam do Governo do Estado a prestação inadiável e pronta assistência médico-educacional eficiente, intensiva e extensiva. Então, uma nova era será iniciada para os nortenses (Teixeira, 1946, p. 23 e 24)

A autora defende que cuidar da formação do espírito, do desenvolvimento intelectual e da saúde das crianças e jovens é um dever triplo do mestre, que deve desempenhar simultaneamente os papéis de educador, amigo e enfermeiro. A construção de prédios escolares próprios, em conformidade com normas higiênicas e pedagógicas, é destacada como fundamental, rejeitando soluções improvisadas que prejudicam o ambiente de aprendizado.



Além disso, Teixeira propõe a implementação de espaços de recreação, fornecimento de brinquedos, realização de exercícios e jogos para as crianças e jovens. Ela aborda a criação de instituições complementares, como clubes agrícolas, círculos de pais e professores, pelotão de saúde, jornais, cooperativas, bibliotecas e museus, como formas de enriquecer e fortalecer o ambiente educacional.

A redação destaca, na manchete, “Fatos e Iniciativas. Ensino Rural” (Nº. 27/28 – Junho e Julho – 1946), um comunicado da Inspetoria Geral do Ensino do 2º Grau, do Departamento de Educação. O comunicado informa que o Estado em breve ampliará sua rede de escolas primárias, construindo mais de 74 prédios escolares destinados ao ensino rural. Nesse contexto, o Professor Souza Campos, agora à frente do Ministério de Educação e Saúde, está implementando o Convênio Nacional do Ensino Primário. O objetivo principal é impulsionar o desenvolvimento da rede de ensino primário rural, visando reduzir o considerável déficit de mais de dois milhões de matrículas escolares em todo o país.

Em consenso, Vicente Umbelino de Souza disserta acerca da “Educação Rural” (Nº. 27/28 – junho e julho – 1946), a reportagem do Inspetor Federal de Ensino Secundário aborda a necessidade de focar na educação voltada para a agricultura em Goiás. Ele destaca que a região depende principalmente da agricultura e pecuária e sugere a criação de escolas de veterinária e agricultura para atender às demandas locais, proporcionando formação adequada para trabalhar na lavoura e melhorar o transporte de produtos. No texto “As Representações do Mal: As Imagens da Doença e da Degeneração Racial nos Livros Didáticos (1920 e 1930)” de Beatriz Lopes Porto Verzolla, presente no livro “Eugenia e História: Ciência, Educação e Regionalidades”, é discutido o estudo de Mota (2010) que aborda a atuação do Grupo Escolar Rural do Butantan. Esta escola se destacou na década de 1930, um período em que a infância era alvo de atenção governamental.

O Grupo Escolar Rural do Butantan se diferenciava por seu projeto pedagógico, centrado em temas rurais. O estudo relata que essa escola era uma das poucas no país com uma abordagem pedagógica essencialmente voltada para questões do meio rural. Seu objetivo era formar cidadãos com uma formação considerada “eugenicamente bem formatada”, utilizando a educação sanitária como base, dentro de um projeto político direcionado às questões específicas do ambiente rural. (Verzolla, 2013).

Vicente (1946), argumenta que, embora escolas de Farmácia e Odontologia sejam úteis, as escolas rurais de agricultura e pecuária são essenciais. Ele propõe um modelo semelhante ao americano, onde escolas de alfabetização coexistem com escolas básicas de agronomia e veterinária. O autor também destaca a importância de ensinar as pessoas a amarem o ambiente em que vivem e explorarem os recursos disponíveis com eficiência. Ele enfatiza a necessidade urgente de criar escolas de alfabetização ao lado das escolas elementares de agricultura para abordar o desafio fundamental do Brasil: fixar as pessoas ao solo. Souza complementa que:



Se ensinarmos o nosso homem do campo a produzir, a usar conscientemente os instrumentos e máquinas agrícolas, se lhe dermos máquinas, se lhe ensinarem a viver da melhor maneira a sua vida, havemos de ver de que é capaz essa pobre e ignorante gente do interior brasileiro. Aí a razão porque junto de Faculdades de Direito, de Farmácia, de Odontologia, se tornam imprescindíveis Escolas de Veterinária e Agronomia como curso superior e como básico, escolas elementares de agricultura disseminadas por todo Estado. Longe de qualquer pessimismo, baseados mais na realidade dos fatos, podemos afirmar que Goiás viverá longos anos ainda entregue a criação de gado e à plantação de cereais, antes que se rasgue para o Estado a era da Indústria. Por que não desenvolvermos então a pecuária e a lavoura e mesmo a indústria de laticínios, a de carne e derivado que já estão ao nosso alcance e já em nosso caminho? As escolas rurais de alfabetização, as escolas rurais de agronomia elementar são caminho excelente para o início da obra de que mais necessita nosso pobre Estado e são por outro lado, meio certo para roubar à miséria, à doença e à preguiça o nosso infeliz camponês, que, afinal, pode viver dentro do seu próprio ambiente, uma vida bem melhor. (Souza, 1946, p. 8).

Inicialmente, propostas de ensino voltadas para a industrialização, modernização e urbanização no meio rural foram aplicadas, mas começaram a ser alvo de críticas. Surgiu a compreensão de que as escolas rurais precisavam ter currículos adaptados à sua realidade específica. Além disso, os professores deveriam ser capacitados para instruir os alunos do campo em práticas sanitárias e agrícolas. A premissa fundamental era reverter e eliminar o estigma associado a doença, preguiça e letargia, buscando uma abordagem mais prática e alinhada às necessidades reais das comunidades rurais. Sobre “A Ruralização do Ensino” (N.º 29/30 – agosto e setembro – 1946), a Professora Floraci Artiaga Mendes destaca que o:

[...] preparo do homem para vida de campo não pode seguir a mesma orientação da escola urbana; necessita de métodos especiais, organização própria e, principalmente, de professores com formação técnico rural feita em estabelecimentos de ensino normal rural. O professor urbano formado em escolas normais, não está preparado para o exercício do magistério rural, pois as noções é indispensável das atividades agrícolas que teria de dar nas escolas do campo, não



constam do programa do curso normal comum. (Mendes, 1946, p. 25)

De acordo com o destaque feito por Mota (2010) em seu estudo "Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930", André relata que Sud Mennucci<sup>3</sup> (1935) observa que o maior desafio do ensino rural residia, de fato, na falta de conhecimento por parte do professor acerca do universo rural. Isso se devia ao fato de que sua formação urbana e objetivos profissionais o afastavam de um programa específico a ser aplicado nesse contexto. Mennucci levanta os seguintes questionamentos:

Onde é que os professores iam aprender as cousas novas que o governo lhes estava a exigir? Sim, para ensinar nossas culturas, criação de animais úteis, conhecimento dos animais e vegetais nocivos, moléstias dos animais e vegetais, noções práticas de aboricultura, horticultura e jardinagem, é preciso saber agricultura geral e especial, zootecnia, veterinária. E, para ensinar utilmente um pouco – é axioma velho em pedagogia – é preciso saber muito. Onde iam os professores aprender essas novidades? Nas Escolas Normais Urbanas de onde tinham provindo, de nada disso se cuidara. Nas Normais Urbanas não só é proibido, mas motivo de ridículo falar em agricultura e em zootecnia. (Mennucci, 1935, p.39).

A presença dessas pendências, aliada a outras limitações dessa abordagem, resultou na implementação hesitante do ensino ruralista como um amplo projeto estatal. Floraci Artiaga Mendes (1946) destaca que é essencial que os professores tenham um conjunto de conhecimentos específicos para o magistério rural. Isso implica realizar um curso especializado que os capacite a oferecer noções verdadeiramente relevantes para as necessidades do homem do campo. A função educativa do professor vai além do ambiente escolar, tornando-o um orientador esclarecido e competente. Ele deve estar sempre pronto a

---

<sup>3</sup> Sud Mennucci (1892-1948), professor, jornalista e crítico literário, foi um intelectual de expressivo destaque na sociedade de educação paulista. Formado como professor primário pela Escola Complementar de Piracicaba (1908) iniciou sua carreira como professor da zona rural no interior de São Paulo (1910-1920). Em seguida assumiu o cargo de Delegado de Ensino dos municípios de Campinas e Piracicaba (1921-1925). Entre 1925 a 1931, a convite de Júlio Mesquita Filho, trabalhou como redator chefe do Jornal O Estado de S. Paulo sendo responsável pela coluna diária Questões Pedagógicas. Durante a Era Vargas, assumiu a diretoria do Jornal a Imprensa Oficial do Estado de São Paulo e fundou o Centro do Professorado Paulista (CPP), os quais dirigiu durante dezessete anos com algumas interrupções (1933-1948). (Menezes, 2015, p.18).



auxiliar fazendeiros, criadores e lavradores que o buscam, compartilhando conselhos técnicos relacionados a diversas modalidades de trabalho. Esse papel mais amplo destaca a importância do professor rural como um recurso valioso para a comunidade agrícola em geral. Para a autora o professor desempenharia um papel eficaz como:

[...] colaborador do Serviço de Saúde Pública do Estado, contribuindo para a educação sanitária e a formação da consciência eugênica do homem do campo. Deverá não só conhecer métodos de agricultura modernos e racionais, cruzamento de raças e espécies animais e vegetais, criação de aves e animais domésticos abelhas o bicho da seda como ter noções práticas de economia doméstica, bem como de cerâmica e carpintaria que ajudem o homem do campo a melhorar o seu lar. Terá de conhecer épocas de colheitas, sementeiras, podas das plantas, assim como o emprego de adubos científicos, para dar orientação segura aos que dela precisam. (Mendes, 1946, p.24).

A expressão "consciência eugênica do homem do campo" refere-se à promoção de uma consciência relacionada à eugenia entre as pessoas que vivem em áreas rurais. No contexto da educação rural, a conscientização eugênica do homem do campo pode envolver a disseminação de conhecimentos sobre genética, saúde reprodutiva e cuidados higiênicos. Pode também se referir a esforços para melhorar a qualidade de vida e as condições de saúde nas comunidades rurais, visando o físico e mental das gerações futuras. Nesse sentido, Octavio Domingues:

[...] considerou que a educação para a consciência eugênica era necessária para a efetivação de um processo civilizatório inconcluso. Eugenizar significava, sobretudo, viabilizar a construção de uma civilização tropical mediada pelo progresso científico. Paradoxalmente, o professor defendeu a melhoria nas condições de ensino e pesquisa no país, uma vez que compreendia o ensino das bases da hereditariedade, fundamentada na genética mendeliana, um dos eixos norteadores da campanha eugênica. Este estudo considera, portanto, que a dialética da educação eugênica reside neste ponto: ao defender a formação da consciência eugênica, Domingues defendeu a melhoria na educação básica e superior no Brasil. Modernizar o ensino básico e superior e elevar o nível intelectual da população significava criar as condições necessárias para que a eugenia se



disseminasse no país e superasse os obstáculos impostos, seja a resistência no campo intelectual ou religioso, seja a falta de fundamentos no tocante às suas bases científicas. (Roitberg & Gomes, 2023, p. 19).

Portanto, Floraci destaca que a formação agrícola é essencial para o professor rural, pois sem ela, ele perderia parte de sua superioridade e prestígio sobre o homem do campo. Além disso, ressalta que o trabalho na educação demanda um verdadeiro interesse por aquilo que o professor ensina. Por isso, argumenta que um normalista da cidade não seria um bom professor rural, pois estaria constantemente entediado com a vida no campo, ansioso para retornar à cidade.

Floraci também enfatizou que o Brasil necessitava de professores rurais e, especialmente, Goiás, uma vez que as atividades agropecuárias constituem a base de sua vida econômica. E que ao considerarmos a educação como "preparo para a vida" e a escola como o local que molda aspirações sociais e políticas, não existia razão para continuar nessa abordagem equivocada de alfabetizar sem considerar o contexto rural. Por fim a autora diz:

Trabalhemos pela ruralização do ensino no Estado de Goiás, pratiquemos pelo menos atividades agrícolas anexas aos estabelecimentos urbanos, abramos os olhos dos nossos pósteros esse Evangelho vivo da Natureza, esse potencial magnífico de possibilidades que lhes inspirar sonho miraculoso e incomensurável da conquista do Brasil pelos próprios brasileiros. (Mendes, 1946, p. 25).

Neste trecho, a autora destaca a importância de promover a ruralização do ensino no Estado de Goiás. Ao sugerir a prática de atividades agrícolas associadas aos estabelecimentos urbanos, ela propõe uma integração mais estreita entre a vida nas cidades e as práticas do campo. E que ao promover a ruralização do ensino, a autora almeja inspirar nas futuras gerações não apenas a conquista de conhecimento, mas também o domínio e o desenvolvimento do Brasil pelos próprios cidadãos do país.

“O Discurso de Paraninfo” proferido pela Professora Floraci Artiaga Mendes na colação de grau das professoras de 1945 da Escola Normal Hermenegildo de Moraes, de Morrinhos, a autora expressa que no Brasil, todos os problemas estão interligados em torno da questão educacional, comparando-os a um fecho de fios metálicos em volta de um ímã. Ela destaca que “educar, sanear, colonizar, povoar, fomentar a produção, abrir estradas,



facilitar os transportes e escoamento de produtos são elos inseparáveis, todos resumem o problema educacional” (Mendes, 1946, p. 49).

A solução para esse problema, não é simplesmente criar escolas, organizar programas, nem ao menos alfabetizar, segundo ela, residiria em cultivar um sentimento nacionalista nos cidadãos brasileiros, promovendo o desenvolvimento da consciência de pátria, a compreensão dos deveres e direitos, a fé no trabalho e o compartilhamento de ideais em benefício do destino do país. (Mendes, 1946). Para resolução das adversidades educacionais Floraci Artiaga destaca que é preciso:

É dar às mães e futuras mães brasileiras a consciência do seu papel de guardião do patrimônio Eugênico Nacional e lhes abrir o evangélico da puericultura e da higiene infantil, de que floriram as maravilhosas sementeiras primaveris de gerações primorosas na futura raça brasileira redimida.

É dar a criança brasileira, com a noção do seus direitos e deveres, a mística da nacionalidade, que a torna o sacrário das nossas convicções democráticas e acenda o seu coraçãozinho puro a chama sagrada do sentimento de pátria, através do amor a história, as tradições, a família, a religião, a língua, aos usos e costumes, as lindas, a música brasileira, ao folclore nacional, a tudo enfim que for Brasil, a tudo que significar culto e tradição desse mês aí querida e maravilhosa terra de Santa Cruz!

É dar ao homem do campo a valorização do trabalho e do ambiente rural, procurando radicá-lo cada vez mais ao meio, melhorando suas condições de vida, dando-lhe habitação higiênica e confortável, vida social rural, assistência médico social, educação rural enfim especializada não essa erradíssima e deseducativa educação rural alfabetizadora, que tem criado semiletrados da roça, desatados ao meio, atraídos pelos tentáculos de pouco das cidades. (Mendes, 1946, p. 50)

Ao observar o trecho acima podemos visualizar que a criança brasileira era vista como o objeto central das ações dos médicos e professores, estando submetida a um regime de vigilância constante, sendo os cuidados iniciados antes da gestação. Isso sugere que as práticas de cuidado e vigilância eram aplicadas desde os estágios iniciais da vida, refletindo uma preocupação abrangente com o desenvolvimento e a saúde infantil, evidenciando uma atenção precoce e contínua ao bem-estar e à formação das crianças brasileiras.



Ademais “para a formação das “mães higiênicas”, eram recomendados conhecimentos de puericultura, que visavam à eliminação dos hábitos considerados irracionais e atrasados por meio da imposição de regras de conduta com base em noções científicas da época”. (Ribeiro, 1993; Rocha, 1995, apud Verzolla, 2013, p. 53). Nesse contexto:

[...] a Puericultura, como ramo da Higiene Geral, surgia como um instrumento utilizado para garantir a prevenção de doenças, o aprimoramento do regime alimentar e o cuidado pré-natal, desde as primeiras fases da vida infantil, contribuindo, dessa forma, para a preservação e aperfeiçoamento da raça. A Puericultura era considerada elemento fundamental para promover o ramo da eugenia positiva, baseada em ações higiênicas e educativas e tida como aliada na proteção do futuro da humanidade por meio das crianças (Mota, 2003; Mota & Schraiber, 2009 apud Verzolla, 2013, p. 53).

Além disso, Floraci Artiaga Mendes (1946), expressa a ideia de que a educação rural só atingirá seu potencial nacionalista quando abandonar as abordagens intelectualistas e tradicionais do momento. Em vez disso, propõe a adoção de um ideal que promova a integração do homem do campo ao seu ambiente, fornecendo-lhe noções modernas de agricultura e pecuária, além de um ensino técnico profissional agrícola.

A professora também destaca a importância de iniciativas que estimulem a vida social e proporcionem entretenimento no ambiente rural, como agremiações sociais e esportivas. Além disso, sugere a implementação de recursos como imprensa, bibliotecas especializadas e clubes de classe, visando aproveitar o instinto comunitário do homem do campo e direcionar esse estímulo social para o trabalho e para a vida.

O processo educacional inevitavelmente ampliava sua atuação, estabelecendo conexões com as relações de trabalho, a estrutura familiar (mães e crianças), tanto na infância quanto no aperfeiçoamento da raça. Todos esses aspectos visavam controlar a degeneração do homem rural, ao mesmo tempo em que estimulavam a produtividade do sertanejo.

Percebe-se ainda a busca da “regeneração da raça” como tentativa de aumentar a produtividade do trabalhador, especialmente rural. Belisário Penna, por exemplo, defende uma política voltada para o interior, baseada na mão de obra já disponível, como a forma de engrandecer o país. O combate à “degeneração” provocada pela doença e pelo alcoolismo permitiria ao brasileiro uma produtividade



comparável à de qualquer outro país do mundo. Nesse sentido, a intervenção sanitária é colocada como uma solução em função da impossibilidade de poder contar com trabalhadores estrangeiros e, ao mesmo tempo, contribuiria para tornar o país atrativo aos imigrantes de fato desejáveis – os brancos europeus (Penna, 1918 apud Silva, 2013, p. 123).

Portanto, a educação rural no estado de Goiás estava fundamentada no discurso eugênico, que tinha como objetivo a construção de uma população no Brasil, a resolução das contradições relacionadas à saúde e ao sanitarismo, e, principalmente, a formação de uma classe trabalhadora que atendesse aos interesses das elites brasileiras.

Podemos observar a presença de uma lógica civilizadora que enfatiza a higiene corporal, retratando o homem do campo como doente, preguiçoso e pobre. Inicialmente, a perspectiva urbana enquadrava o ambiente rural nesse padrão social. No entanto, quando consideramos o aspecto econômico em um país agrícola, essa dinâmica se inverte, transformando o meio rural em uma região desenvolvida. O sertanejo passa a ser considerado sujeito a ser revitalizado por meio da educação, com o objetivo de impulsionar a modernização e produção agrícola do país. Nesse enquadramento, ocorre uma associação simultânea entre o homem da cidade e o meio urbano, sendo considerados como atrasados e improdutivos. Dentro dessa lógica, destaca-se que a abordagem educacional urbana não deveria ser simplesmente replicada para o homem do campo, ao contrário, deveria ser adaptada para atender às características específicas do meio agrário.

Finalmente, os vícios no meio rural, como chagas, varíola e amarelão, evidenciam a falta de consciência sanitária. O Ruralismo Eugênico em Goiás surge como resposta para conter esses problemas e estimular a produção rural. Em resumo, observa-se uma dualidade em que o campo lidera economicamente, enquanto o urbano é associado à perspectiva "higienizante". De fato, em uma abordagem mais simplificada, podemos dizer que enquanto um grupo se dedica a higienizar o corpo, o outro fornece suporte para o crescimento econômico do país. Este discurso evidencia a formação de uma identidade agrícola mais robusta. A dinâmica destacada ilustra como diversos setores da sociedade desempenhavam papéis complementares no sentido de promover o discurso eugênico pelas comunidades do interior e rurais, seja por meio do cuidado sanitário, pela educação, ou contribuição e desenvolvimento econômico.

## **Considerações Finais**



A investigação sobre a interação entre elementos rurais, higiene sertaneja e educação no contexto goiano revela a complexidade das inter-relações entre eugenia, modernidade e formação educacional rural. As edições da Revista de Educação e Saúde de 1946 ilustram como esses temas foram debatidos e implementados em Goiás, refletindo a influência das ideias eugênicas na construção de um projeto educacional voltado para o homem do campo.

A representação do sertanejo, frequentemente associada à imagem de Jeca Tatu, destaca o estereótipo de um homem rural passivo e doente, reforçando a necessidade de intervenções sanitárias e educacionais. Este retrato, perpetuado por figuras como Monteiro Lobato e referenciado em discursos políticos, contribuiu para a formação de políticas públicas que visavam transformar o sertanejo em um cidadão saudável e produtivo.

A importância da saúde e da higiene, conforme destacado pelos médicos sanitaristas da época, como Belisário Penna, foi central para a promoção de um projeto nacional-reformista. A Liga Pró-Saneamento e outros esforços de profilaxia rural evidenciam a tentativa de interiorizar serviços de saúde e educação, visando não apenas o bem-estar das populações rurais, mas também o progresso econômico do país.

O debate sobre a ruralização do ensino, presente nas Revistas de Educação e Saúde, revela as dificuldades enfrentadas pela educação rural, como a falta de acesso a escolas e materiais pedagógicos. A necessidade de políticas educacionais que atendam às especificidades do campo é ressaltada como crucial para a melhoria das condições de vida e a integração dos sertanejos ao projeto de modernidade.

O estudo dessas interações demonstra que a educação e a saúde foram vistas como pilares fundamentais para a modernização de Goiás. A transformação do homem sertanejo através da educação e da higiene representa um esforço para superar o estereótipo de atraso e contribuir para o desenvolvimento nacional. A análise das edições de 1946 da Revista de Educação e Saúde mostra como essas ideias foram difundidas e discutidas, evidenciando a complexa relação entre eugenia, modernidade e educação no contexto goiano.

## **FONTES**

REVISTA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. Goiânia: Imprensa Oficial, ano 12, n. 23/24, fev./mar. 1946.

REVISTA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. Goiânia: Imprensa Oficial, ano 14, n. 27/28, jun./jul. 1946.

REVISTA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE. Goiânia: Imprensa Oficial, ano 14, n. 29/30, ago./set. 1946.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Rui. **A questão Social e Política no Brasil**. Em 20 de março de 1919.
- CARVALHO, Leonardo Dallacqua. **O saneador do Brasil: Saúde Pública, política e Integralismo na trajetória de Belisário Penna (1868-1939)**. Casa de Oswaldo Cruz – FIOCRUZ Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde. Rio de Janeiro, 2019.
- CARVALHO, Leonardo Dallacqua. **Por uma “consciência sanitária” revolucionária: a participação do médico Belisário Penna em outubro de 1930**. Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 22, n. 48, p. 875-896, set./dez. 2021
- CARVALHO, Leonardo Dallacqua; SOUZA, Vanderlei Sebastião. **Continuidades e rupturas na história da eugenia: uma análise a partir das publicações de Renato Kehl no Pós-Segunda Guerra Mundial**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 887-910, jul./set. 2017. 107
- KOBAYASHI, Elisabete; FARIA, Lina; e COSTA, Maria Conceição da. **Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional**. In: Sociologias. Porto Alegre: ano 11, n. 22, jul./ dez. 2009, p. 314-351.
- LOBATO, Monteiro. **Jeca Tatuzinho**. 1924, Conteúdo exportado da Wikisource em 22 de julho de 2021.
- LOBATO, Monteiro. **Jeca Tatuzinho**. In: CARRASCOZA, João Anzanello. Razão e publicidade no texto publicitário. São Paulo: Futura, 2004, pp. 323-31.
- LUCA, Tania Regina. **A revista do Brasil (1916-1925) na História da Imprensa**. Travessia revista de literatura – n.32. UFSC – Ilha de Santa Catarina, jan.-jul. 1996; p 94-123.
- MARINHO, Maria Gabriela; MOTA, André. **Eugenia e História: Ciência, Educação e Regionalidades**. Vol. IV. Coleção Medicina, Saúde & História, São Paulo, 2013.
- MENNUCCI, S. **Pelo sentido ruralista da civilização: subsídios para a história do ensino rural no estado de São Paulo (1892-1935)**. Rev. Tribunaes, n.7, p.43-56, 1935.
- MOTA, André. **Higienizando a raça pelas mãos da educação ruralista: o caso do Grupo Escolar Rural do Butantan em 1930**. COMUNICAÇÃO SAÚDE EDUCAÇÃO. v.14, n.32, p.9-22, jan./mar. 2010.
- PAULA, Ana Beatriz Rodrigues de. **Educação sanitária, discurso eugênico e material de divulgação em saúde no âmbito estadual paulista**. São Paulo, 2020.



PAULA, Eder Mendes. **Os Sons do Silêncio: O louco e a loucura em Goiás.** Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, ano 2011.

ROITBERG, Guilherme Prado; GOMES, Luiz Roberto. Educação, Hereditariedade e Eugenia: o projeto educacional de Octavio Domingues (1926-1932). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 23, 2023.

SANTOS, Ekristayne Medeiros de Lima. **A circulação do ideário escolanovista no Estado de Goiás: A revista de Educação (1937-1962).** Araraquara – São Paulo, 2013.

SANTOS, Ekristayne Medeiros de Lima. **A revista de Educação do Estado de Goiás: Primeira Fase (1937-1944).** Florianópolis: XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015.

SANTOS, LAC. **Poder, ideologias e saúde no Brasil da Primeira República: ensaio de sociologia histórica.** In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D., orgs. Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. *História e Saúde collection*, pp. 249-293. ISBN 978-85-7541-311-1.

SANTOS, Ricardo Augusto. **Pau que nasce torto, nunca se endireita! E quem é bom, já nasce feito? Esterilização, Saneamento e Educação: uma leitura do Eugenismo em Renato Kehl (1917-1937).** Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Vanessa Cruz et all. **Eugenia vinculada a aspectos bioéticos: Uma revisão integrativa.** *Saúde Debate* - Rio de Janeiro, v. 38, 2014.

SILVA, Daniela Teles. **Eugenia, saúde e trabalho durante a Era Vargas.** Em tempo de Histórias, Nº. 33, Brasília, Ago – Dez 2018.

SILVA, Marcos Vergílio. **A eugenia e o ideário antiurbano no Brasil.** In: MARINHO, Maria Gabriela; MOTA, André. *Eugenia e História: Ciência, Educação e Regionalidades.* Vol. IV. Coleção Medicina, Saúde & História, São Paulo, 2013.

SILVA, Morena Dolores Patriota; MOURA, Simone Moreira. **Eugenia e sua influência na posição social do deficiente na contemporaneidade.** *Comunicações.* Piracicaba, Ano 19, n. 2, p. 33-43. 2012.

SILVA, Mozart Linhares da. **Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945).** UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul. Departamento de História e Geografia, Santa Cruz Do Sul, RS, Brasil. 96815-900, 2013.

VERZOLLA, Beatriz Lopes Porto. **As Representações do Mal: As Imagens da Doença e da Degeneração Racial nos Livros Didáticos (1920 e 1930).** In: MARINHO, Maria Gabriela; MOTA, André. *Eugenia e História: Ciência, Educação e Regionalidades.* Vol. IV. Coleção Medicina, Saúde & História, São Paulo, 2013.



## **HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUNS APONTAMENTOS**

### ***HISTORY, EDUCATION AND HISTORY TEACHING: SOME NOTES***

MARIA ABADIA CARDOSO

<https://orcid.org/0000-0002-5256-8226>

Doutora em História Social pela UFU

Professora EBT/IFG

[maria.cardoso@ifg.edu.br](mailto:maria.cardoso@ifg.edu.br)

#### **RESUMO**

O debate aqui proposto objetiva, por meio da tríade História, Ensino de História e Educação, pensar os desafios postos aos docentes, em suas práticas como professores e pesquisadores, ao situar os seus “fazeres” na própria vida social. Assim, o estudo, com enfoque especial no tema do trabalho, o qual propiciou uma extensão para o campo da cultura, fez-se mediado pela dinâmica temporal. Se uma das formas de “justificar” um tema de pesquisa é a demanda social, o trato com essas duas temáticas demonstrou a necessidade de cotejar as permanências e as rupturas do passado no presente – elementos necessários para problematizar as múltiplas dimensões da realidade que uma formação em perspectiva vislumbra.

**PALAVRAS-CHAVE:** História; Ensino de História; Educação.

#### **ABSTRACT**

The debate proposed here aims, through the triad History, Teaching History and Education, to think about the challenges posed to the teachers, in their practices as teachers and researchers, when situating their “doings” in their own social life. Thus, the study, with a special focus on the theme of work, which provided an extension to the field of culture, was mediated by temporal dynamics. If one of the ways to “justify” a research topic is social demand, dealing with these two themes demonstrated the need to compare the permanences and ruptures of the past in the present – necessary elements to problematize the multiple dimensions of reality that a formation in perspective glimpses.

**KEYWORDS:** History; Teaching History; Education.

#### **RESUMEN**

El debate aquí propuesto pretende, a través de la tríada Historia, Enseñanza de la Historia y Educación, pensar en los desafíos que se plantean a los docentes, en sus prácticas como docentes e investigadores, al situar sus “hacer” en su propia vida social. Así, el estudio, con especial foco en la temática del trabajo, que proporcionó una extensión al campo de la cultura, estuvo mediado por dinámicas temporales. Si una de las formas de “justificar” un tema de investigación es la demanda social, el tratamiento de estos dos temas demostró la necesidad de comparar las permanencias y rupturas del pasado en el presente, elementos necesarios



para problematizar las múltiples dimensiones de la realidad que un formación en vislumbres en perspectiva.

**PALABRAS CLAVE:** Historia; Enseñanza de la Historia; Educación.

## **Introdução**

Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação. [...] A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo. (E. P. Thompson)

Certamente um dos maiores desafios para o docente, em sua dupla tarefa de professor/pesquisador, é conseguir, no tempo presente, produzir conhecimento em sala de aula. Conhecimento este que seja significativo para todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Num curto espaço de tempo, a escola, o ensino, o espaço da sala de aula e o próprio papel do professor se modificaram substancialmente. As transformações ocorridas, de forma especial no século XX e início do século XXI, nos campos político, econômico e cultural, aprofundadas pelas inúmeras tecnologias da informação e da comunicação, transformaram o modo de produzir e de divulgar o conhecimento.

Cada uma dessas instâncias recebeu novos olhares. A escola precisou deixar de ser vista de maneira separada da sociedade da qual faz parte. O ensino, por diferentes vieses, ampliou suas expectativas em relação à dinâmica social. O ambiente da sala de aula foi nuançado pelas experiências de outros espaços “concorrentes” com o seu. O trabalho do professor também recebeu novas demandas e perspectivas. Um olhar nessa “totalidade” permite dizer “nada poderá ser pensado do mesmo modo”.

Certamente, as mudanças ocorridas do ponto de vista histórico foram ressignificadas de maneira muito particular no campo da Educação. Não aleatoriamente, pesquisadores de diferentes “lugares” e matizes teóricos procuraram compreender a nova realidade. Os seus



exercícios reflexivos buscaram não apenas abarcar a nova dinâmica instaurada, mas estabelecer perspectivas de intervenção para os sujeitos nela envolvidos.

Desse modo, o debate aqui proposto objetiva, por meio da tríade História, Ensino de História e Educação, pensar os desafios postos aos docentes, em suas práticas como professores e pesquisadores, ao situarem os seus “fazeres” na própria vida social. Torna-se importante salientar que a reflexão desenvolvida foi construída de forma mais ampla e mobiliza autores de diferentes perspectivas e abordagens, contudo sem perder de vista a dimensão histórica da interface proposta.

### **Educação, Ensino de História e suas interfaces**

O relato de uma experiência, ocorrida no segundo semestre de 1981, na escola pública noturna EEPSG Conselheiro Crispiniano (Guarulhos), de Olga Brites da Silva, traz elementos importantes para a abordagem da relação entre Educação e Ensino de História. A docente narra a dinâmica estabelecida para a participação na Semana de Atividades Culturais da escola, atividade, na qual, em anos anteriores, os alunos “se sentiam marginalizados e inferiorizados em relação aos colegas de outros turnos”. Diante da situação, surgiu a proposta de um projeto sobre a Greve Geral Paulista de 1917. A proposição da atividade contemplou leituras de importantes pesquisadores do tema (Boris Fausto, Yara Aun Khoury e Paulo Sérgio Pinheiro), consulta a bibliotecas, coleta de documentos (artigos de jornais, fotografias da época, etc.), pesquisas pertinentes a outras temáticas (industrialização e movimento operário no Brasil no início do século XX), produção de caricaturas divulgadas na imprensa na época e apresentação dos resultados. “A mostra obteve boa repercussão junto ao público da Semana de Atividades Culturais, motivada tanto pelo assunto quanto pelo empenho da classe em suas explicações orais” (SILVA, 1984, p. 98). O referido movimento permitiu também o estabelecimento de balizas para uma nova etapa no curso.

Para o leitor/professor de História atento, do ponto de vista das demandas ventiladas nas pesquisas sobre Ensino de História, a colega de profissão efetivou um movimento esperado, a saber, propôs pesquisa, leitura de referências historiográficas, abordagem da relação entre passado/presente, fontes diversas de época e explicações orais. Todavia, merece



destaque o título do texto “História do trabalho e público trabalhador”, bem como o espaço, o tempo e os atores que realizaram a pesquisa. Considerando a referida tríade, a motivação para a realização da pesquisa e os recursos mobilizados para a sua execução fazem sentido quando a docente compreende a condição de funcionamento da escola (ausência de laboratórios, bibliotecas e quadra de esporte para o período noturno), a especificidade dos alunos trabalhadores (jovens ocupantes de cargos na indústria e no comércio) e, principalmente, o entendimento que determinadas práticas pedagógicas não faziam sentido ali.

É necessário que avaliemos nosso relacionamento com os alunos que trabalham durante todo o dia, têm na escola uma espécie de novo turno de trabalho, para onde vão mal alimentados, cansados e onde são desestimulados por práticas pedagógicas convencionais. (SILVA, 1984, p. 95-96).

Assim, o delineamento da proposta de pesquisa teve como ponto de partida o “lugar” dos sujeitos no processo formativo. Para Olga Brites, depois de um dia exaustivo de trabalho, a escola, para eles, era mais uma pesada obrigação que deveriam cumprir. “Pensei em desenvolver com eles um curso que considerasse suas experiências de vida, dando importância ao debate de problemas vividos em seu cotidiano pessoal e profissional”. (Ibid., p. 96)

Em outra abordagem, Carlos Alberto Vesentini propõe uma análise do livro didático: “tentarei apenas refletir sobre minha própria experiência, no ensino de 2º grau (seja nos cursos de Madureza ou nos Colégios Estaduais), em cursinhos preparatórios de vestibular, ou ainda como leitor crítico [...] ou então como professor universitário” (VESENTINI, 1984, p. 69)

É certo que sua abordagem traz elementos importantes a respeito deste objeto, a saber, a renovação de suas explicações, a forma e a seleção de documentos nele presentes. Todavia, diferentemente de análises mais atuais<sup>4</sup>, o autor, ao tocar na temática do livro didático, o contemporiza frente às contradições impostas aos próprios professores no final dos anos de 1970 e adquire espaço privilegiado a concepção de escola e a noção de saber que nela se

---

<sup>4</sup> Sobre as referidas abordagens, consultar: DAVIES, 2014; FRANCO, 2014; RÜSEN, 2010.



organiza. Sobressai de seu estudo uma articulação entre o saber e a autoridade. Para ele, o referido vínculo é perceptível em uma “escola concreta” da periferia de São Paulo, espaço em que se apresenta uma “autoridade” sobre o aluno (seja do professor ou da administração escolar); da burocracia (os diários e os horários estipulados); a hierarquia (entre a gestão, os professores e os alunos). A totalidade da situação evidencia um espaço político que expressa a dominação. Nesse sentido,

Uma situação dessas educa. A reação do aluno é também aprendizado. É a linguagem da arbitrariedade e da hipocrisia sendo refinada. Fica claro que a família, o trabalho etc., tem papel semelhante e, nesse sentido, a escola não é nem essencialmente culpada, nem uma força superior. Ela colabora e reforça. Nesse domínio não sofremos apenas as imposições e a força da coerção do Estado. Praticamos ativamente o viver em condições hierarquizadas e burocratizadas. O aluno tanto aprende no conflito e resistência quanto pode apresentar-se “certinho”, por estar aspirando a um certificado, nesse universo, com poder de qualificá-lo, desse ponto de vista, de uma forma ou de outra, no mercado de trabalho. Ele internaliza essa linguagem e ela pode, cada vez mais, tornar-se parte de suas práticas vivas. (VESENTINI, 1984, p. 72, grifo do autor).

Na dinâmica em que a escola se aproxima de outras imposições apresentadas na família e no mercado de trabalho, há uma clara perda de seu papel formativo mais amplo e, nesse processo, há uma interface entre o saber, como “lugar de competência” (existe sempre quem sabe); o estabelecimento de hierarquia (daquele que o detém) e o modo como o livro didático, visto como a materialidade de um saber pronto e acabado, colabora com este movimento. Consequentemente sobra pouquíssimo espaço para a reflexão crítica, conforme reforça Vesentini (1984, p. 73): “E não sei se o transferir a responsabilidade do pensar não implica aceitar a transferência de outras responsabilidades”.

Em seu conjunto, as reflexões dos autores têm variados pontos em comum: são oriundas de suas experiências como professores do então denominado 2º grau, fazem parte de uma mesma coletânea (SILVA, 1984), demonstram o vínculo entre escola, professores, alunos e Ensino de História. Todavia, o que mais lhes aproximam são a temporalidade de sua escrita e, especialmente, os problemas apontados na Educação.

Ambos, ao falarem de seus “lugares” como professores de História de colégios de periferia, o fazem em sintonia com uma crítica mais ampla sobre o universo em que as escolas



estão situadas. Como desdobramento, não é possível desconsiderar o “projeto educacional” do qual elas são frutos. Desse modo, suas análises abrangem o início dos anos de 1980, mas as contradições apontadas são oriundas de uma política que se constitui em um período anterior.

A compreensão da referida política traz à tona a necessidade de apresentar elementos sobre o cenário instaurado a partir de 1964. Entre as análises dos desdobramentos do golpe civil-militar e da institucionalização do regime, é possível citar: a falácia do milagre (CARVALHO, 2014) e seu peso no processo de concentração de renda no Brasil (MELLO; NOVAIS, 1998); o cerceamento dos direitos civis e políticos (CARVALHO, 2014); a lógica da censura e da imprensa (FICO, 2004) e as diferentes formas de oposição e de violência (TAVARES; WEIS, 1998).

Desse modo, a construção de um projeto político e econômico, o qual deve ser compreendido pelo viés do autoritarismo, da repressão e da violência, procurou também delinear expectativas em torno da Educação. Logo depois de consumado o golpe, já no segundo semestre de 1964, foi organizado um simpósio com vistas à reforma da educação. Na ocasião, foram delineadas as demandas de cada etapa da escolarização, a saber, a escola primária deveria preparar para a realização de determinada atividade prática; ao ensino médio caberia a formação de profissionais para o desenvolvimento econômico e social do país, e ao superior a formação especializada para atuar em empresas e quadros dirigentes. (SOUZA, 1981 apud SAVIANI, 2008)

Nos idos de 1968, ocorreu o Fórum “A educação que nos convém” deixando evidente “os aspectos constitutivos da visão pedagógica assumida pelo regime militar”. (SAVIANI, 2008, p. 296) Delineia-se, assim, uma visão de educação com finalidade restrita:

Na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau, no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração. (SAVIANI, 2008, p. 296).



As referidas perspectivas materializaram-se nas reformas educativas, como a lei de reforma universitária e lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus. Devem ser compreendidas como parte do processo:

Além desse fortalecimento do setor privado do ensino, cabe considerar, também, que o próprio setor público foi sendo invadido pela mentalidade privatista, traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial. (SAVIANI, 2008, p. 300, grifo do autor).

Na definição de um projeto educacional, o “lugar” ocupado pelo empresariado fez parte de um movimento mais amplo. Os processos de industrialização e de urbanização multiplicaram as oportunidades para o empresariado nacional e para a classe média; quanto aos trabalhadores, houve uma ampliação desigual aberta nas grandes empresas, mas apenas para aqueles com qualificação. Do ponto de vista cultural, os desdobramentos das transformações alcançam o modo de conceber a família, a educação dos filhos, entre outros. Na perspectiva do consumo e do estabelecimento dos valores capitalistas se constroem uma sociedade eivada pela desigualdade e contradição e, neste processo, a “obra” de 1964 cumpre um papel:

Muitos trabalhadores comuns puderam ainda colocar seus filhos em escolas públicas e a família passou a ter acesso ao sistema de saúde. Em 1980, estavam matriculados no ensino fundamental proporcionado por estados e municípios nada menos do que 17,7 milhões de alunos (contra os 6,5 milhões de 1960). *Mas a qualidade do ensino era, em geral, péssima. De cada cem alunos, apenas 37 chegavam à quarta série, e só 18 à oitava série: os mais pobres estavam sujeitos à repetência e tinham de abandonar a escola quando chegava a hora de trabalhar.* (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 621, grifo nosso).

Ao demarcarem suas experiências, os olhares de Brites e Vesentini para a Educação fazem parte de um cenário de críticas que se consolidaram nos anos de 1980, elegendo como “campo de experiência” o laboratório histórico imposto desde 1964. Contudo, o processo de



redemocratização não resolveu problemas postos em diversos aspectos (CARVALHO, 2014). Especificamente, no campo da Educação, alguns pesquisadores evidenciam reflexões que permitem pensar, em termos de continuidade, os problemas apontados.

Como parte desse campo reflexivo, as pesquisadoras Maria Ciavatta e Marise Ramos evidenciam, em seu artigo “Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualismo e fragmentação”, um distanciamento entre as políticas públicas para a Educação e a realidade em que ela está inserida. São desdobramentos deste fosso: as condições precárias em que se encontram boa parte das escolas, os baixos salários e as condições de vida e de trabalho dos professores. Historicamente, a referida condição é também resultante das próprias desigualdades entre as classes sociais, em que se delineou a separação entre a educação geral voltada para o prosseguimento nos estudos e uma preparação imediata para o mercado de trabalho.

Lançando mão do termo “dualismo educacional”, presente nas abordagens de Kuenzer, Landim e Rangel, as estudiosas demonstram as “diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29). A “tendência dual” esteve presente nos diferentes “marcos” regulatórios, entre outros, as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do SENAI, em 1942; com as demandas da industrialização nos anos de 1950, as Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961); a Lei nº 9.394/96; a desvinculação entre Educação profissional e Ensino por meio do Decreto nº 2.208/97. Apesar da procura em demarcar perspectivas diversas, há uma continuidade nestes projetos, vejamos:

Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade. O exposto nos ajuda a ver que o debate sobre as finalidades dessa etapa e modalidade de ensino, assim como a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século XXI. No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a



formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Num caminho próximo, em artigo intitulado “O choque técnico da politecnia”, Demerval Saviani demonstra que a referida divisão se fez presente na concepção do ensino profissionalizante. O trabalho aqui aparece fragmentado em “especialidades autônomas”. A perspectiva de formação dos trabalhadores se orienta pela aptidão em dominar determinadas demandas impostas pelo mercado de trabalho, demarcando, assim, lugares específicos para aqueles que deveriam “executar” e aqueles que deveriam “controlar”, definindo, respectivamente, a formação no ensino profissionalizante e no ensino científico intelectual.

Para Saviani (2003), a noção de politecnia auxilia na compreensão e na ultrapassagem desta ideia, uma vez que o trabalho manual e o trabalho intelectual se fazem em interface e interdependência. O “saber fazer” de uma atividade demanda o domínio/compreensão de determinado processo, ou seja, há um movimento contínuo entre as aptidões práticas e as funções intelectuais e vice-versa. Assim, segundo o autor, “trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 2003, p. 140). O referido debate ampliou-se para o campo do currículo, trazendo à tona uma compreensão apressada de “interdisciplinaridade”:

Se, por exemplo, se pensa nesses termos o currículo num ensino que visa a assumir o caráter politécnico, tomam-se, digamos, as matérias básicas como as ciências naturais, sejam consideradas globalmente ou nas suas diferentes disciplinas – física, química, biologia, etc.. Faz-se o mesmo com as ciências sociais: história, geografia, sociologia, psicologia, etc. Diante desse quadro, chama-se um professor de geografia, um de história, um de física, um de química, um de biologia, de modo que cada um dê a sua contribuição para que a ideia de politecnia se realize. E como fica a questão da prática? Nesse caso, chama-se o técnico de laboratório ou o enfermeiro e ele põe sua experiência a serviço do novo educando. (SAVIANI, 2003, p. 43).

Torna-se perceptível que os variados campos de conhecimento aqui permanecem “fechados” e consolidados em seus próprios espaços, conseqüentemente, a perspectiva de uma formação ampla para um desenvolvimento “multilateral” se perdeu.



Ainda no que se refere a esses debates, delinea-se a perspectiva de compreender “o trabalho como princípio educativo”. Entre outras abordagens, Marise Ramos (2014) aponta a educação integrada como base para a formação humana, sendo esta compreendida como uma constituição completa para a leitura de mundo. Conseqüentemente, são seus pressupostos: em primeiro lugar, os homens e as mulheres são sujeitos históricos que, ao satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais produzem conhecimento; e, em segundo lugar, a “realidade concreta” é mediada por múltiplas relações.

Para a autora, a construção de um projeto de formação integrada deve passar, necessariamente, tanto pelo entendimento do trabalho em seu viés histórico de produção científica e tecnológica, quanto pelo seu caráter e papel no processo educacional, “visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”. (RAMOS, 2014, p. 92) Nessa visão, a autonomia intelectual do sujeito frente à (re)construção do conhecimento adquire espaço privilegiado. Como parte do processo, a pesquisa também cumpre um papel, qual seja:

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados “pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. (RAMOS, 2014, p. 93, grifo da autora).

A interface entre o trabalho e a educação traz como desdobramento uma expectativa de pesquisa que o ponto de partida não seja os saberes já fechados e consolidados, mas o próprio universo em que o estudante se encontra inserido. Ao mesmo tempo, é possível lançar novos olhares, num primeiro sentido, para a concepção de escola, em suma as contradições e os desafios nela vivenciados não estão circunscritos e nem se encerram neste espaço, mas no universo histórico social em que está localizada. Em um segundo sentido, o tratamento dos conteúdos deve eleger como foco a prática social concreta, isto é, a escrita, o cálculo, a geografia, a filosofia, a história, a física, a química etc., pois são instrumentos para a compreensão da dinâmica social. E, por fim, o terceiro sentido, o que se espera da formação não é nem uma “profissionalização estreita” e nem uma “educação genérica”.



As perspectivas em tela são apresentadas por Acácia Zeneida Kuenzer em seu texto “O trabalho como princípio educativo”. Para a autora,

À medida que, na sociedade contemporânea, a ciência se faz técnica e esta se complexifica, ou as atividades se fazem complexas e a teoria se faz operativa, trabalho e ciência, antes dissociados, voltam a formar uma nova unidade através da mediação do processo produtivo, *exigindo uma nova concepção da história e da sociedade que unifique ciência, técnica e cultura*. Em decorrência, exige-se um novo princípio educativo para a escola em todos os níveis, que tome o trabalho como ponto de partida, concebido como atividade teórico-prática, síntese entre ciência, técnica e humanismo teórico. (KUENZER, 1989, p. 23, grifo nosso).

Em seu conjunto, os estudos da área de Educação, aqui arrolados, demonstraram uma tensão na dualidade entre trabalho e educação. Ainda que os debates estivessem articulados com o ensino profissionalizante, eles trazem elementos primordiais para as outras modalidades de ensino. É importante ainda salientar que o laboratório histórico para o qual se voltaram se fez permeado por inúmeras transformações e, nesse processo, seus “espaços” de fala, em grande parte, foram mobilizados pelas próprias mudanças e contradições daí oriundas, e seus desdobramentos tornaram-se perceptíveis também nas questões epistemológicas, metodológicas e temáticas. Nesse sentido, o “lugar social” (CERTEAU, 2002), compreendido como campo de conhecimento e campo histórico-social, traz possibilidades reflexivas que ultrapassam a sua própria área.

Assim, surgiram questões muito caras para o professor/pesquisador e, ao mesmo tempo, tornou-se perceptível que, na temporalidade em que situam seus objetos, deslindaram profundas mudanças nos campos político, econômico e cultural. Todavia, o cotejamento com as experiências dos professores, apresentadas no início desta abordagem, permitiram um diálogo entre dois grandes campos de conhecimento, a saber: a História e a Educação.

No campo da Educação se vislumbrou a perspectiva de uma “educação integrada”. Nessa concepção, há o delineamento de uma dinâmica indissociável entre os saberes científico e prático. A mola mestra de sua articulação é a própria vida social que, por sua vez, exige a integração entre trabalho, ciência e cultura. Desse modo, faz-se imprescindível mapear, ainda que de maneira breve, as possibilidades dessa integração para o Ensino de História.



### **Ensino de História: possibilidades temáticas e investigativas**

A reflexão sobre o Ensino de História abre um leque de possibilidades investigativas, entre outras: a formação de professores, a relação entre conhecimento histórico e conhecimento histórico escolar, o uso de fontes em sala de aula, a problematização dos livros e materiais didáticos de História etc. Cada uma dessas temáticas traz à tona uma gama de pesquisadores, de conceitos e de aportes metodológicos. (BITTENCOURT, 2004, FONSECA, 2003; SCHIMIDT, 2010)

Nessa multiplicidade de abordagens, certamente os saberes escolares ocupam uma posição privilegiada. A referida situação não se deve apenas ao fato que a sua constituição agrega uma diversidade de temáticas e de reconstruções dos demais saberes, mas, efetivamente, por possibilitarem uma reflexão circunstanciada no próprio ambiente escolar.

Os saberes que dialogam no interior do processo educativo, em sala de aula, são provenientes de diversas fontes. São os saberes das disciplinas, os curriculares, os profissionais e os saberes da experiência (Tardif; Lessard e Lahaye, 1991) – os saberes da vivência dos alunos, da mídia, dos espaços de trabalho e lazer, dos espaços religiosos e muitos outros. Enfim, todos esses saberes, mediados pela ação de sujeitos (professores e alunos), são reconstruídos e constituem os chamados saberes escolares. (FONSECA, 2003, p. 117).

Em outras palavras, é o cotidiano de professores(as) e alunos(as) que suscita a interface dos saberes em tela. Na intersecção e no diálogo entre esses saberes é possível tecer apontamentos sobre o “processo formativo”. Assim, o primeiro desdobramento é pensar o vínculo entre educação e ensino de História. Não existe nenhuma prática pedagógica que se constitua de maneira generalizada e “fechada”, ou seja, em termos temáticos e didáticos, o objeto de toda e qualquer aprendizagem está inserido no espaço-tempo que a escola está situada. É justamente nessa interface que se apresenta a “seleção cultural escolar”, ou seja:

Reconheçamos, a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. [...] *O que se ensina é, então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e [...] sua visão autorizada, sua face legítima.* Segundo os países, as épocas, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes, os públicos de alunos aos quais se



dirige, os critérios de ‘seleção cultural escolar’ irão variar e se contradizer. (FORQUIN, 1993 apud FRANCO; FERREIRA, 2013, p. 132, grifo nosso).

A interface entre os saberes e a seleção dos conteúdos a serem estudados só pode ser compreendida historicamente, isto é, não existe nenhuma forma de aprendizagem que subtraia os sujeitos e a realidade em que estão imersos. Em suma, é necessário compreender a denominada “seleção cultural escolar” em termos de construção. Como consequência, o segundo desdobramento faz a mediação com o próprio Ensino de História, “[...] já que a escola – independentemente de sua qualidade – é uma das instituições mais presentes na sociedade, e já que ela ainda impõe o ensino de História, parece obrigação tentar aproximar esse conhecimento da vida social”. (MICELI, 2014, p. 44). Nesse sentido, a interface entre Ensino de História e vida social deve ser antecedida por uma análise da relação entre História, trabalho e cultura.

A inserção do subtema acima, traz a exigência de uma abordagem que contemple autores de diferentes perspectivas, sem perder de vista as permanências que o laboratório histórico de suas construções teóricas consolidou. Neste sentido, é fundamental demonstra a especificidade e pertinência das construções de Karl Marx. Esse exercício pode ser inicialmente mediado pela visão que o próprio autor traz sobre a questão do trabalho<sup>5</sup>. Pode-se dizer, de acordo com sua concepção, que entre o homem e a história está situado o trabalho. Essa atividade propiciou que se conquistasse uma liberdade em face da natureza. Isso é consequência da seguinte situação: diferentemente dos animais, o homem é capaz de projetar o seu trabalho de acordo com sua vontade e possibilidade. Essa capacidade criadora é o meio mais efetivo para que o sujeito se torne livre e mais dono de si próprio (KONDER, 1983). Considerando-se que essa concepção foi desenvolvida no momento em que a indústria moderna formava suas bases, as quais propiciaram que a divisão do trabalho impusesse normas que escapam ao controle dos trabalhadores, essa necessidade de reafirmar o “trabalho como atividade criadora” parece uma procura por algo que se perdeu. Percebe-se que a especificidade do homem reside na maneira como ele se coloca no trabalho, ou seja, na

---

<sup>5</sup> (Parte desta reflexão encontra-se em Omitido)



capacidade de projetar suas ações sobre a natureza, mas, de acordo com Marx, o trabalho em seu estágio de desenvolvimento atual adquiriu características desumanas.

Todavia, a necessidade de que o mundo se torne humano é antecedida pela exigência de superação de uma carência que está posta no próprio homem: a perda de seus sentidos e qualidades humanas. Isso parece claro, pois o primeiro só adquire essas características por meio do segundo. Torna-se válido indagar: qual o significado e o porquê de essa perda mútua ocorrer? À luz dos Manuscritos econômico-filosóficos (Marx, 1978), pode-se dizer que essa procura por emancipação dos sentidos humanos está situada no seguinte aspecto:

A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado. Para o homem que morre de fome não existe a forma humana da comida, mas apenas seu modo de existência abstrato de comida; esta bem poderia apresentar-se na sua forma mais grosseira, e seria impossível dizer então em que se distingue essa atividade para alimentar-se da atividade animal para alimentar-se. O homem necessitado, carregado de preocupações, não tem senso para o mais belo espetáculo. O comerciante de minerais não vê senão seu valor comercial, e não sua beleza ou a natureza peculiar do mineral; não tem senso mineralógico. (MARX, 1978, p. 15).

Dessa maneira, é a necessidade prática que verticaliza o sentido humano ante os objetos. Essa forma de relacionar-se com as coisas é resultante, para Marx, da propriedade privada. Ela é responsável por tornar os homens estúpidos e unilaterais: “Um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo, utilizado por nós” (Marx, 1978, p. 17). Esse utilitarismo faz com que os sentidos de ver, ouvir, cheirar, saborear, amar, etc. se percam. Assim, é somente com a “superação positiva da propriedade privada” que esses atributos podem ser (re)conquistados. Em verdade, o termo (re)conquistar, o qual se resume numa busca por algo que se perdeu, singulariza o sentido do empreendimento de Marx, pois os atributos globais (ver, ouvir, observar etc.) já fazem parte da “manifestação da efetividade humana”, haja vista que só podem ser gozados pelo próprio homem. Torna-se necessário reencontrá-los porque a propriedade privada, ao transformá-los em meios e sobrevivência, restringiu as relações que podem ser estabelecidas entre os homens e os objetos ou entre os homens e outros homens.



Um tema tão complexo quanto o trabalho gera diferentes perspectivas históricas e historiográficas. Contudo, a opção por evidenciar as contribuições de Karl Marx se justifica pelo seu uso nos estudos do campo da Educação, os quais foram mobilizados aqui também.

Faz se importante apresentar uma abordagem sobre a temática da cultura. Anatol Rosenfeld, em artigo intitulado “Estética”, faz um movimento reflexivo singular para desenvolver o tema da cultura<sup>6</sup>. Segundo sua descrição, o mundo é composto por camadas, sendo a “espiritual” a mais elevada. O sustento dessa é a “camada psíquica”, que tem como base a “camada orgânica” dos seres vivos. Abaixo dessa última estaria a “camada inorgânica” de seres inanimados (pedras, terra, água etc.). “Nenhuma das camadas superiores pode existir sem as inferiores, sendo a base de todas a camada material, anorgânica” (Rosenfeld, 2007, p. 235). Contudo, a vida espiritual ultrapassa todas as outras por sua capacidade que singulariza o homem: a capacidade de símbolo. Por meio dela, o homem desenvolve a cultura,

Termo que designa a soma total de fenômenos que resultam do esforço do homem de ajustar-se ao mundo-ambiente e melhorar as suas condições de vida. Neste sentido, a cultura é a totalidade complexa que inclui conhecimentos, crenças, artes, moral, lei, costumes e quaisquer capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade; inclui, naturalmente, também as criações materiais, como instrumentos, vestuários, receptáculos, armas, moradias etc. O mais simples instrumento é impossível sem a capacidade do símbolo, pois cada instrumento contém em si a *ideia abstrata e geral* de um sem-número de situações em que poderá ser usado. No entanto, o objeto torna-se instrumento não pelo fato de eu usá-lo neste momento, mas pelo fato de eu, mesmo não o usando agora, guardá-lo, para dele fazer uso em ocasiões propícias. (ROSENFELD, 2007, p. 237-238, grifo do autor).

Por viver dentro de determinada sociedade e cultura, todos os comportamentos, atividades, emoções etc. do ser humano

são regidos em alto grau por convenções, costumes, regras e leis determinados por esta mesma cultura. O nosso comportamento responde e corresponde a certos valores básicos – valores de utilidade, vitais, estéticos, religiosos etc., valores esses que se definem mais de perto através das valorizações específicas de determinada cultura. (ROSENFELD, 2007, p. 239).

---

<sup>6</sup> Reflexão abordada por Omitido.



Sob essa ótica, entende-se que uma determinada cultura é a responsável por estabelecer os valores básicos.

As menções aqui mobilizadas para o tratamento do trabalho e da cultura dispõem de autorias distintas, conseqüentemente, as suas referências históricas e teóricas também demarcam visões diferentes. Todavia, em seu conjunto, ao recuperar a “capacidade criadora do trabalho” e, ao demonstrar a cultura como capacidade de “símbolo” ou criação de sentido, respectivamente, Marx e Rosenfeld ressaltam o “lugar” protagonizado por homens e mulheres em seus “fazeres”, o qual deve ser estendido para o campo da produção de conhecimento. Do mesmo modo, as referências às obras de ambos se justificam uma vez que o primeiro tece suas abordagens no complexo contexto da denominada “revolução industrial”, e o segundo no período entre as duas grandes guerras mundiais. Assim, o pano de fundo das suas asserções colocou a experiência dos sujeitos sobre novos patamares. Este é um elemento essencial para se produzir e ensinar História.

Dessa forma, é interessante indagar como os debates efetivados lançam luz às questões relativas à tríade Ensino de História, trabalho e cultura? Ou ainda, de que maneira o trato com as referidas temáticas, em sala de aula, se articula com a vida social? O que significa pensar historicamente e pedagogicamente estas questões? Como um primeiro movimento reflexivo, é necessário considerar dois pequenos textos.

### **Experiência e narrativa<sup>7</sup>**

“Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho”.

---

<sup>7</sup> Parte desta reflexão encontra se em Omitido.



A referida passagem evidencia uma forma de experiência que o século XX colocou em questão. Para seu autor, o intelectual Walter Benjamin, nessa temporalidade, os homens ficaram pobres em experiências comunicáveis. Tem-se, assim, entre outros, de um lado os processos históricos como a Primeira Guerra Mundial, o desenvolvimento industrial e tecnológico e, de outro lado, as experiências daí resultantes. Crítico da técnica, do progresso e dos complexos desdobramentos do capitalismo, Benjamin aborda, em seu texto “Experiência e Pobreza” (1933), o “não lugar” que a narrativa ocupa nesse século.

Produzida em 1933, essa análise não perdeu a sua atualidade. Mas, ao contrário, os problemas apontados pelo crítico se aprofundaram. Assim, pode-se questionar: Por que a narrativa está em baixa na referida temporalidade? Por que não é mais possível identificar na narrativa dos que antecederam uma forma de aprendizagem e continuidade da experiência?

Refletir sobre tais indagações só é possível se nos deslocarmos para o século anterior e considerarmos as duas grandes Guerras Mundiais, os campos de concentração, a Guerra Fria, os processos de descolonização e, fundamentalmente, os desdobramentos daquilo que se acreditava ser as vantagens do desenvolvimento científico e tecnológico. Sob este último aspecto, pode-se apontar a sociedade de consumo e o individualismo daí resultante como a chave de compreensão da ausência da narrativa na atualidade. O individualismo não permite que se encontre sentido na narrativa do outro. Certamente os aparatos tecnológicos tendem a aprofundar o isolamento. É certo que a tecnologia facilita o contato entre as pessoas e traz novas formas de comunicação, mas isso não garante que se construa uma sociabilidade marcada pela experiência e por sua possibilidade de transmissão.

### **Por uma História Cultural do Brinquedo<sup>8</sup>**

Bonecas que imitam as faces e as práticas de bebês, meios de transporte em miniaturas, jogos interativos de última geração, heróis e personagens clássicos em todos os tamanhos e modelos, etc. Em suma, nas suas formas antigas ou atuais, nada parece limitar a

---

<sup>8</sup> Reflexão proposta por Omitido.



imaginação dos fabricantes de brinquedos. É inegável que esse mercado tem suas demandas e “lugar” específico nas sociedades atuais. Mas nem sempre foi assim.

O intelectual Walter Benjamin, em seu texto “História Cultural do brinquedo” (1928), situa, fundamentalmente, do ponto de vista histórico, a “trajetória” do brinquedo. Segundo ele, os brinquedos que em sua temporalidade ornavam museus e quartos infantis eram originários da Alemanha. “Nuremberg é a pátria dos soldadinhos de chumbo e dos garbosos animais da Arca de Noé; a casa de bonecas mais antiga de que temos conhecimento vem de Munique”. (BENJAMIN, 1928, p. 24). Os animais de madeira podiam ser encontrados no carpinteiro ou as bonecas de cera no fabricante de velas. Com o avanço da Reforma, muitos artistas que trabalhavam para a Igreja tiveram que reorientar a sua produção. “Foi assim que deu a excepcional difusão daquele mundo de coisas microscópicas que alegravam as crianças” (Ibid). Em séculos posteriores, com o processo de industrialização, a fabricação de brinquedos será objeto de uma produção específica. Assim, por meio dos aparatos técnicos e de material, madeiras, ossos, tecidos e argilas foram gradativamente substituídos por metais, vidros e outros. Em suma, data do século XIX a indústria específica do brinquedo.

Ainda para Benjamin, em meio a esse processo, há uma grande perda. Se de um lado, em diversidade e forma, os brinquedos adquiriram novas dimensões, por outro lado, quanto mais a industrialização avança mais o brinquedo se esquivava do controle da família. Em outras palavras, no estilo de uma indústria artesanal quando, por exemplo, ainda se usava a madeira, que é um material que tem uma capacidade de absorver cores, em sua técnica e material, ainda era possível ao observador “mergulhar mais profundamente no mundo dos brinquedos” (Ibid).

Desse modo, entre a temporalidade de escrita desse texto e o momento atual, uma diversidade de técnicas surgiu na área. Contudo, as palavras de Benjamin não perderam a atualidade e fica o questionamento se a riqueza e a diversidade de brinquedos tornam a experiência do brincar e do universo infantil também mais rica.

**História, Ensino de História e Educação: a apropriação dos aportes teóricos e a sugestão de uma abordagem para a sala de aula**



A leitura desses dois pequenos textos, em cotejamento com as reflexões anteriores, traz inspiração para o ambiente da sala de aula. Torna-se possível pensá-las em dois blocos. O primeiro movimento elege como recorte cronológico o final do século XIX e o início do século XX. Momento em que se deslindaram profundas transformações de ordem política, econômica e cultural. Caso seja feito um questionamento para os alunos a respeito desse recorte, muitos apontaram como grande “marco” a Primeira Guerra Mundial. Todavia, a leitura das reflexões de Walter Benjamin e, como desdobramento, as indagações a respeito de sua trajetória, as motivações para a sua escrita, o modo como concebe o trabalho e a técnica e as motivações para as suas escolhas ampliam as possibilidades de pesquisa sobre o mesmo recorte. Ainda que breve, o estudo sobre a biografia do autor permite pensar a dimensão cultural dos impactos destas vastas transformações na vida dos homens e das mulheres. (LEVI, 1958).

Um segundo movimento pode ser pensado também a respeito da temporalidade, porém num sentido mais específico. O modo como os(as) professores(as) constroem e/ou reconstroem a dimensão do tempo nas aulas de história é de fundamental importância. Sem perder de vista as discussões já consolidadas sobre tempo e história, a saber: tempo, disciplina do trabalho e percepção do tempo (THOMPSON, 1998), tempo “real” e tempo discursivo (CERTEAU, 2002) e o tempo e as sociedades contemporâneas (HOBSBAWM, 1998), entre outros, uma pesquisa que propõe uma reflexão mais ampla sobre o seu tratamento em sala de aula não pode desconsiderar a articulação entre passado e presente (BLOCH, 2001). Assim, elegendo como ponto de partida o presente dos próprios alunos e alunas, é possível propor uma pesquisa que articule trabalho e cultura.

Delineia-se, assim, alguns questionamentos sobre a realidade que os discentes estão imersos. Em primeiro lugar, sobre o trabalho: o que se entende por trabalho no tempo presente? O que é possível dizer sobre a preparação/formação para o trabalho? De que maneira compreendem a relação entre escola e trabalho? Como são as condições de vida dos diferentes trabalhadores? Qual olhar a sociedade lança para as profissões em termos de valor



mercantil (hierarquia dos rendimentos) e valor social (função social)? (MELLO; NOVAIS, 1998) De que maneira seu grupo social/comunidade se coloca nesse espaço?

Por meio das informações obtidas no presente, é possível retornar ao passado que Benjamim (1928) apresenta, indagando a respeito das continuidades e das rupturas. Expressões estas muito caras para o ensino e a pesquisa em História. Certamente um dos eixos para cotejar o passado e o presente sejam os desdobramentos dos processos de industrialização para a vida dos(das) trabalhadores(as).

Ainda elegendo a dinâmica entre as duas temporalidades, no que tange à cultura, os questionamentos também podem ser plurais: Como ocorre o diálogo e a troca de experiência entre as pessoas na cultura em que estão inseridos? Qual o papel dos aparatos tecnológicos nesse processo? Em relação aos diferentes objetos que são consumidos, o que movem as escolhas e os consequentes usos? Novamente, aqui, as respostas obtidas permitirão o estabelecimento de uma ponte com os processos históricos delineados no passado.

Tornou-se perceptível que no segundo movimento proposto, o trabalho e a cultura se constituíram em possibilidades investigativas. Todavia, o ponto de partida para a reflexão histórica, isto é, a tessitura da relação entre passado e presente, foram as práticas sociais levantadas pelos próprios discentes.

A fronteira entre os campos da Educação e do Ensino de História se tornou tênue, uma vez que a articulação entre passado e presente – algo central para a produção do conhecimento histórico – permitiu que a segunda temporalidade ressignificasse o primeira, mas a mediação foi possível porque se vislumbrou uma dimensão do princípio educativo com a vida social.

Desse modo, temas necessários para a escrita e para ensino da História, tais como, biografia, trabalho, consumo, cultura se configuraram em práticas pedagógicas investigativas que lançam mão de uma formação em perspectiva, ou seja, por construir-se. Há um deslocamento em que as experiências de alunos e de alunas se tornaram objeto de investigação/reflexão histórica, consequentemente, reforçam o protagonismo desses sujeitos na produção de conhecimento.



## **Considerações finais**

A proposta desta abordagem, ao investigar as aproximações entre Ensino de História e Educação, objetivou recuperar a dimensão histórica de cada um desses campos.

Assim, o estudo, com enfoque especial no tema do trabalho, o qual propiciou uma extensão para o campo da cultura, fez-se mediado pela dinâmica temporal. Se uma das formas de “justificar” um tema de pesquisa é a demanda social, o trato com essas duas temáticas demonstrou a necessidade de cotejar as permanências e as rupturas do passado no presente – elementos necessários para problematizar as múltiplas dimensões da realidade que uma formação em perspectiva vislumbra. Como questionamento final, é válido indagar: o que dizer sobre a formação em perspectiva no tempo presente? Qual a perspectiva de conhecimento daí oriunda?

Resposta nada fácil para um momento de um tempo de pouco distanciamento em que a crise econômica, política e cultural é intensificada, assolada e nuançada por uma crise sanitária sem precedentes. Nesse processo, as formas de produção e de consumo, a circulação das pessoas, a relação com o outro, o viver em sociedade, isto é, a própria experiência foi posta em xeque.

Apesar disso, contra as tentativas de obscurantismo, de revisionismos ou de negação da própria Ciência, que muitas vezes, por vias escusas, ainda persistem, é salutar uma perspectiva de formação/educação que valorize a produção dos conhecimentos atrelada às necessidades dos próprios sujeitos históricos, elegendo estes como protagonistas no processo. Daí também a pertinência de estudos que integrem a Educação, o Ensino de História, o trabalho e a cultura, instâncias também em constante ameaça.

## **Referências:**

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. WEIS, Luiz. **Carro Zero e Pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar**. In: NOVAIS, Fernando A.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. (Orgs). *História da Vida Privada no Brasil: Contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, p. 319-409.

ANATOL, Rosenfeld. *Estética*. In: \_\_\_\_\_. ROSENFELD, Anatol. **Texto/Contexto II**. São Paulo: Perspectiva, 2007.



AUTOR, 2016.

AUTOR, 2011.

AUTOR, 2014.

AUTOR, 2015.

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010, p. 109-127.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 244-248.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros e materiais didáticos de História**. In: \_\_\_\_\_. Ensino de História: Fundamentos e Métodos, 2004. São Paulo: Cortez, p. 293-325.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. **Passo atrás, passo adiante (1964-1985)**. In: \_\_\_\_\_. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, p. 159-198.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2 ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2002.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral**. Por que lutamos? Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205 jan-abr 2014

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DAVIES, Nicholas. **As camadas populares nos livros de História do Brasil**. In: PINSKY, Jaime. (Org.). O ensino de História e a criação do fato. São Paulo: contexto, 2014, p. 121-138.

FICO, Carlos. **A pluralidade das censuras e das propagandas da ditadura**. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.). O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004). Bauru: Edusc, 2004, p. 265-275.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de História**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 49-59.



FRANCO, Aléxia Pádua. **Uma conta de chegada: a transformação provocada pelo PNLD nos livros didáticos de História.** In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. (Orgs.) Ensino de História: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2014, p. 143-164.

FRANCO, Renato; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Aprendendo história: ensino e reflexão.** 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

HOBBSAWN, Eric. **O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea?** In: \_\_\_\_\_. Sobre história. São Paulo: Cia das Letras, 1998, p. 36-48.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo.** Cad. Pesq. (68): 21-28, fevereiro, 1989.

LEVI, Giovanni. **Usos da biografia.** In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1958.

LIMA VAZ, Pe. Henrique C. **Nota histórica sobre o problema filosófico do outro.** In: \_\_\_\_\_. Ontologia e História. São Paulo: Loyola, 2001.

MARX, Karl **Manuscritos econômico-filosóficos.** 2. ed. São Paulo: abril, 1978.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando. **Capitalismo tardio e sociabilidade moderna.** In: NOVAIS; SCHWARCZ. História da vida privada no Brasil: contrastes na intimidade contemporânea. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, p. 559-658.

MICELI, Paulo. **Uma pedagogia da História.** In: PINSKY, Jaime. (Org.). O Ensino de História e a criação do fato. São Paulo: contexto, 2014, p. 37-52.

MORAIS, Marcus Vinícius. **História integrada.** In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) Novos temas nas aulas de História. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 201-218.

PINSKY, Carla Bessanezi. (Org.) **Novos temas nas aulas de História.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. **Conceitos para a construção de uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana.** In: \_\_\_\_\_. História e Política da Educação Profissional. UFPR-EAD, Curitiba, 2014.

ROSENFELD, Anatol. Estética. In: \_\_\_\_\_. **Texto e Contexto II.** São Paulo-Campinas: Perspectiva/Edusc/Unicamp, 1993, p. 235-257.



RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal**. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. (Orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, 2010, p. 109-127.

SAVIANI, Demerval. **O choque teórico da politecnicidade**. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):131-152, 2003.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do regime militar**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./ dez. 2008.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, MARLENE. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 135-146.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Materialidades da experiência e materiais de ensino de aprendizagem**. In: \_\_\_\_\_. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papyrus, 2007, p. 65 – 88.

SILVA, Olga Brites da. **História do trabalho e público trabalhador**. In: SILVA, Marcos A. (Org.). Repensando a História. 6 ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 95-100.

THOMPSON, E. P. **Folclore, antropologia e história social**. In: \_\_\_\_\_. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas: UNICAMP, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos**. Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VESENTINI, Carlos Alberto. **Escola e livro didático de História**. In: SILVA, Marcos A. (Org.). Repensando a História. 6 ed. São Paulo: Marco Zero, 1984, p. 69-80.



## **REFLETINDO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

### ***REFLECTING ON HISTORY TEACHING AND THE DEVELOPMENT OF CITIZENSHIP: CHALLENGES AND POSSIBILITIES***

JENERTON ARLAN SCHÜTZ

<https://orcid.org/0000-0002-3603-7097>

Doutor em Educação nas Ciências pela UNIJUI

Professor da UCB/DF

[jenerton.schutz@ifgoiano.edu.br](mailto:jenerton.schutz@ifgoiano.edu.br)

EDINALDO ENOQUE DA SILVA JUNIOR

<https://orcid.org/0000-0001-6939-7948>

Mestre em Educação pela UNOESC

Professor da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina

[eeoquejr@gmail.com](mailto:eeoquejr@gmail.com)

#### **RESUMO**

O presente manuscrito examina criticamente a interseção entre a educação histórica e a formação cidadã, destacando desafios contemporâneos e propondo abordagens inovadoras. A pesquisa realiza uma contextualização histórica da evolução do ensino de História, identificando desafios como a polarização, a exclusão de narrativas marginalizadas e a pressão por resultados padronizados. Abordagens transformadoras foram propostas, incluindo a interdisciplinaridade, diversidade de perspectivas, uso de tecnologias emergentes e a promoção de habilidades práticas. A integração desses elementos busca não apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar cidadãos críticos, reflexivos e engajados. Propostas adicionais incluem a promoção de experiências práticas, ênfase no desenvolvimento de habilidades práticas, aprendizagem colaborativa e avaliação formativa. Ademais, reconhece-se que a implementação efetiva dessas propostas exigirá esforços colaborativos, formação contínua de educadores e avaliação constante. Destaca-se a importância de uma perspectiva internacional, preparando os alunos para uma cidadania global em um mundo interconectado. A conclusão enfatiza a visão de uma educação histórica que não apenas informa, mas transforma, capacitando os alunos a contribuir ativamente para sociedades mais justas e inclusivas. A investigação serve como um chamado à ação, promovendo uma mudança significativa no paradigma educacional para enfrentar os desafios e oportunidades do século XXI.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Cidadania; Transformação.



## **ABSTRACT**

This manuscript critically examines the intersection between history education and citizen education, highlighting contemporary challenges and proposing innovative approaches. The research provides a historical contextualization of the evolution of history teaching, identifying challenges such as polarization, the exclusion of marginalized narratives and the pressure for standardized results. Transformative approaches were proposed, including interdisciplinarity, diversity of perspectives, the use of emerging technologies and the promotion of practical skills. The integration of these elements seeks not only to transmit knowledge, but also to cultivate critical, reflective and engaged citizens. Additional proposals include the promotion of practical experiences, emphasis on the development of practical skills, collaborative learning and formative assessment. Furthermore, it is recognized that the effective implementation of these proposals will require collaborative efforts, ongoing training of educators and constant evaluation. The importance of an international perspective is highlighted, preparing students for global citizenship in an interconnected world. The conclusion emphasizes the vision of a history education that not only informs, but transforms, empowering students to actively contribute to fairer and more inclusive societies. The research serves as a call to action, promoting a significant change in the educational paradigm to meet the challenges and opportunities of the 21st century.

**KEYWORDS:** History Teaching; Citizenship; Transformation.

## **INTRODUÇÃO**

A interconexão entre o ensino de História e o desenvolvimento da cidadania tem sido uma temática central e desafiadora no campo da educação. Em um mundo em constante evolução, onde as sociedades buscam incessantemente compreender seu passado para moldar um futuro mais consciente e participativo, o papel do ensino de História torna-se crucial. O presente artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre os desafios e as possibilidades intrínsecas à integração dessas duas esferas, visando lançar luz sobre a capacidade da educação histórica em promover uma cidadania ativa e informada.

Ao longo dos séculos, o ensino de História tem passado por metamorfoses significativas, moldando e sendo moldado pelos contextos sociais, políticos e culturais de cada época. A compreensão de nossa trajetória histórica não apenas fornece uma perspectiva sobre os eventos passados, mas também oferece insights valiosos para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e participativa. Contudo, esse potencial transformador só pode ser plenamente realizado quando consideramos os desafios contemporâneos e as inovações necessárias nas abordagens educacionais.



Exploraremos, neste artigo, as diversas metodologias pedagógicas empregadas no ensino de História, desde as tradicionais até as mais inovadoras, e como essas estratégias podem impactar diretamente a formação de cidadãos críticos e engajados. Ademais, examinaremos os desafios específicos enfrentados pelo ensino de História na atualidade, como a necessidade de inclusão de diferentes perspectivas e o uso adequado das tecnologias digitais.

Ao avançarmos, concentraremos nossa análise na intrincada relação entre cidadania e educação histórica, destacando como a compreensão do passado pode influenciar o presente e orientar as ações futuras. Propomos, por fim, perspectivas e propostas para uma educação histórica transformadora, capaz de contribuir efetivamente para o fortalecimento do tecido social e a formação de cidadãos conscientes de seu papel na construção coletiva do amanhã.

Em síntese, este artigo busca explorar as nuances desse diálogo entre o ensino de História e o desenvolvimento da cidadania, proporcionando uma visão abrangente e crítica sobre os desafios que permeiam essa interação e as promissoras possibilidades que se apresentam para a construção de sociedades mais participativas e informadas.

O século XXI se apresenta como uma era de informação acessível instantaneamente, onde as fronteiras do conhecimento são constantemente desafiadas. Nesse contexto, a educação histórica não pode permanecer estagnada; ela precisa evoluir para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação. Ao mergulharmos nos desafios contemporâneos do ensino de História, é imperativo considerar a diversidade de perspectivas culturais, étnicas e sociais, buscando uma narrativa histórica que represente a pluralidade de vozes e experiências que compõem a tessitura de uma sociedade.

A revolução tecnológica, com suas ferramentas digitais e recursos multimídia, oferece oportunidades empolgantes para revitalizar o ensino de História. No entanto, esse avanço também traz consigo desafios, como a disseminação de informações distorcidas e a necessidade de cultivar habilidades críticas nos estudantes para que possam discernir entre fontes confiáveis e duvidosas. A interseção entre a educação histórica e as tecnologias contemporâneas é um terreno fértil para a exploração de novas estratégias pedagógicas que possam despertar o interesse dos alunos e prepará-los para uma participação cidadã fundamentada.



Por fim, ao abordarmos as possibilidades futuras dessa relação entre o ensino de História e o desenvolvimento da cidadania, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem integrada que vá além do mero repasse de fatos históricos. A promoção de habilidades como o pensamento crítico, a empatia histórica e a compreensão das dinâmicas sociais podem equipar os estudantes não apenas com conhecimentos, mas com as ferramentas essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos e contribuir para a construção de sociedades mais justas, equitativas e participativas.

Dessa forma, este artigo busca não apenas examinar os desafios prementes e as oportunidades emergentes no ensino de História e no desenvolvimento da cidadania, mas também inspirar uma reflexão aprofundada sobre o papel transformador que a educação histórica pode desempenhar na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o bem comum.

A escolha da pesquisa bibliográfica como metodologia central para este texto se justifica pela necessidade de uma análise aprofundada das teorias, conceitos e perspectivas existentes sobre a interseção entre o ensino de História e o desenvolvimento da cidadania. A vasta gama de conhecimentos acumulados ao longo do tempo por estudiosos, pedagogos e historiadores proporciona um arcabouço teórico robusto para explorar as complexidades desse tema. Por meio da revisão crítica da literatura, buscaremos mapear as diversas abordagens adotadas por acadêmicos e profissionais da educação, identificando lacunas, tendências e pontos de convergência que informarão nossa análise e discussão.

Ao utilizar a pesquisa bibliográfica, pretendemos traçar uma linha temporal que destaque a evolução das teorias educacionais no contexto histórico e social. Dessa forma, conseguiremos compreender não apenas o estado atual da educação histórica e sua relação com a cidadania, mas também discernir as influências e transformações que moldaram as práticas pedagógicas ao longo do tempo. A riqueza de informações disponíveis na literatura acadêmica permite uma análise crítica que transcende as fronteiras geográficas e culturais, proporcionando uma visão abrangente e global do tema em questão.

Ademais, a pesquisa bibliográfica oferece a flexibilidade necessária para abordar a multiplicidade de perspectivas presentes no debate contemporâneo sobre o ensino de História e a cidadania. Ao explorar uma variedade de fontes, desde artigos acadêmicos e livros até documentos oficiais e relatórios de organizações educacionais, buscamos construir uma fundamentação teórica sólida que enriqueça e embasa nossas reflexões. Essa abordagem metodológica permitirá a síntese



crítica de ideias divergentes, contribuindo para uma análise aprofundada e uma construção argumentativa consistente ao longo do desenvolvimento deste manuscrito.

## **BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EVOLUÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: RAÍZES E TRANSFORMAÇÕES**

Ao adentrarmos na exploração da “Contextualização Histórica da Educação: Raízes e Transformações”, é imprescindível mergulhar nos anais do passado para compreender as raízes fundamentais que deram origem ao sistema educacional. As sociedades antigas, desde as civilizações mesopotâmicas até as gregas, estabeleceram os alicerces iniciais da transmissão de conhecimento, frequentemente vinculando a educação aos valores morais e culturais de suas comunidades. O método de ensino variava, mas a importância atribuída à formação das gerações futuras era uma constante.

À medida que as eras avançavam, a Educação assumia diferentes formas, refletindo os paradigmas sociais e filosóficos predominantes. Na Idade Média, por exemplo, a educação era muitas vezes ligada à religião, com mosteiros desempenhando um papel crucial na preservação e transmissão do conhecimento. Já durante o Renascimento, assistimos a uma revitalização do interesse pelas artes, ciências e humanidades, marcando uma transição significativa nas prioridades educacionais (Bitencourt, 2011, p. 40).

A Revolução Industrial, por sua vez, acarretou mudanças radicais no cenário educacional, à medida que a demanda por habilidades técnicas e industriais crescia. Para Fonseca (2003), o surgimento da escola como a conhecemos hoje, com currículos padronizados e sistemas de ensino obrigatórios, reflete as necessidades de uma sociedade em transformação.

É crucial reconhecer que, ao longo da história, a educação frequentemente serviu como uma ferramenta de poder e controle. No entender de Pinsky (2005, p. 20), “[...] acesso à educação, métodos de ensino e conteúdo curricular foram frequentemente moldados por estruturas sociais e políticas, refletindo e reforçando desigualdades”. No entanto, períodos de agitação social e movimentos de reforma educacional testemunham tentativas de redefinir e democratizar o acesso ao conhecimento.

Hoje,

Em meio a uma era de globalização e avanços tecnológicos, a educação enfrenta novos desafios e oportunidades. A compreensão das transformações históricas no campo educacional não apenas lança luz sobre as origens do sistema atual, mas também oferece insights valiosos para enfrentar os desafios contemporâneos e moldar o futuro da educação como um agente catalisador do desenvolvimento humano e social (Horn, 2006, p. 52).



À medida que transitamos para a contemporaneidade, a educação se torna um campo dinâmico, influenciado por fatores como avanços tecnológicos, mudanças culturais e desafios globais. O século XX testemunhou movimentos significativos, como a expansão do acesso à educação básica em muitas partes do mundo e a ascensão de abordagens pedagógicas inovadoras (Konder, 2005). O surgimento de teorias educacionais, como a pedagogia crítica e o construtivismo, reflete a constante busca por métodos que engajem os alunos de maneira mais efetiva, estimulando o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Contudo,

Mesmo diante de avanços positivos, persistem desafios inerentes à educação contemporânea. A globalização, por um lado, proporciona a oportunidade de uma troca mais ampla de conhecimentos, mas, por outro, levanta questões sobre a preservação das identidades culturais e a equidade no acesso ao conhecimento. A revolução digital, com sua rápida disseminação de informações, transformou a dinâmica do aprendizado, exigindo uma reavaliação constante dos métodos educacionais para preparar os alunos não apenas para o presente, mas para um futuro incerto e dinâmico (Cainelli, 2009, p. 14).

A contextualização histórica da educação, portanto, não se trata apenas de uma retrospectiva acadêmica, mas de um exercício vital para compreendermos as forças motrizes que moldam o ensino contemporâneo. Nesse sentido, “[...] ao examinar as transformações ao longo do tempo, somos instigados a questionar como os sistemas educacionais atuais podem se adaptar de maneira mais eficaz às demandas de uma sociedade em constante evolução” (Chartier, 2009, p. 63). Ao reconhecer os sucessos e as falhas do passado, podemos conceber estratégias mais informadas para enfrentar os desafios da educação do século XXI e, assim, contribuir para o contínuo desenvolvimento humano e social.

## **METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS: ABORDAGENS INOVADORAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Ao explorarmos as “Metodologias Pedagógicas: Abordagens Inovadoras no Ensino de História”, é imperativo considerar o papel dinâmico que a educação histórica desempenha na formação dos indivíduos. As metodologias pedagógicas, ao longo do tempo, passaram por uma evolução marcante, refletindo não apenas mudanças nas teorias educacionais, mas também a necessidade de se adaptar a uma sociedade em constante transformação.

Assim:



As abordagens tradicionais no ensino de História muitas vezes se concentravam na memorização de fatos e datas, relegando os alunos a meros receptores de informações. No entanto, a compreensão contemporânea da aprendizagem reconhece a importância de envolver os alunos de maneira ativa e crítica. Nesse contexto, as abordagens inovadoras buscam transcender a mera transmissão de conhecimento, promovendo a análise, a interpretação e a aplicação do conhecimento histórico em situações do mundo real (Gguimarães, 2009, p. 89).

A inclusão de tecnologias educacionais torna-se um componente vital dessas abordagens inovadoras. Ferramentas digitais, recursos multimídia e simulações interativas oferecem novas formas de apresentar e explorar conteúdos históricos. Nessa direção, “[...] essas tecnologias não apenas capturam o interesse dos alunos, mas também proporcionam experiências de aprendizado mais imersivas, permitindo que os estudantes se conectem de maneira mais profunda com os eventos e contextos históricos” (Nemi, 2009, p. 82).

Outro aspecto crucial das abordagens inovadoras no ensino de História é a ênfase na aprendizagem ativa e participativa. Métodos como estudos de caso, debates e projetos de pesquisa capacitam os alunos a desenvolverem habilidades analíticas, argumentativas e de pesquisa.

Além disso, a integração de fontes históricas diversas e a exploração de perspectivas múltiplas enriquecem a compreensão dos alunos sobre os eventos passados, promovendo uma visão mais abrangente e crítica da História.

Desse modo:

Ao nos aprofundarmos nas metodologias pedagógicas inovadoras, reconhecemos que o objetivo é transformar não apenas o processo de ensino, mas também a experiência de aprendizado. Estas abordagens visam não somente transmitir conhecimento, mas nutrir o pensamento crítico, a curiosidade intelectual e a capacidade de aplicar conceitos históricos em contextos contemporâneos. Ao fazer isso, não apenas preparamos os alunos para compreender o passado, mas os capacitamos a enfrentar os desafios do presente e moldar o futuro com uma perspectiva informada e reflexiva (Pereira, 2013, p. 61).

No contexto atual, as abordagens inovadoras no ensino de História também reconhecem a importância da interdisciplinaridade. Ao integrar conceitos de outras disciplinas, como ciências sociais, literatura e artes, os educadores criam conexões mais ricas e significativas para os alunos. Para Pellegrini (2009), essa abordagem holística não apenas enriquece a compreensão histórica, mas também destaca a interconexão de eventos passados com os desenvolvimentos contemporâneos, promovendo uma visão mais completa e contextualizada.

No contexto atual,



As abordagens inovadoras no ensino de História também reconhecem a importância da interdisciplinaridade. Ao integrar conceitos de outras disciplinas, como ciências sociais, literatura e artes, os educadores criam conexões mais ricas e significativas para os alunos. Essa abordagem holística não apenas enriquece a compreensão histórica, mas também destaca a interconexão de eventos passados com os desenvolvimentos contemporâneos, promovendo uma visão mais completa e contextualizada (Rüsen, 2007, p. 52).

A personalização do aprendizado é outro aspecto central das metodologias pedagógicas inovadoras. Compreender as diferentes formas de aprendizado dos alunos e adaptar as estratégias de ensino para atender às suas necessidades individuais é essencial. Na compreensão de Schmidt (2004, p. 39), “isso pode envolver a incorporação de projetos personalizados, permitindo que os alunos explorem tópicos de seu interesse específico, incentivando assim a autonomia e a paixão pelo aprendizado histórico”.

Além disso, a promoção da aprendizagem colaborativa é uma característica marcante dessas abordagens. A troca de ideias e a colaboração entre os alunos não apenas fomentam a construção coletiva do conhecimento, mas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais essenciais. A capacidade de trabalhar em equipe, respeitar diferentes perspectivas e comunicar efetivamente são competências valiosas não apenas no ambiente acadêmico, mas também na vida cotidiana e no mundo profissional.

Em última análise,

As metodologias pedagógicas inovadoras no ensino de História buscam transcender as fronteiras do convencional, capacitando os alunos não apenas com conhecimento factual, mas com habilidades e atitudes que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e cidadania ativa. Ao adotar essas abordagens, os educadores não apenas transformam a sala de aula em um espaço dinâmico de descoberta, mas também contribuem para a formação de indivíduos críticos, pensadores independentes e agentes de mudança em suas comunidades e além (Fazenda, 1999, p. 28).

A personalização do aprendizado é outro aspecto central das metodologias pedagógicas inovadoras, destarte, é preciso “[...] compreender as diferentes formas de aprendizado dos alunos e adaptar as estratégias de ensino para atender às suas necessidades individuais é essencial” (Knauss, 2001, p. 19). Isso pode envolver a incorporação de projetos personalizados, permitindo que os alunos explorem tópicos de seu interesse específico, incentivando assim a autonomia e a paixão pelo aprendizado histórico.

Além disso,



A promoção da aprendizagem colaborativa é uma característica marcante dessas abordagens. A troca de ideias e a colaboração entre os alunos não apenas fomentam a construção coletiva do conhecimento, mas também desenvolvem habilidades sociais e emocionais essenciais. A capacidade de trabalhar em equipe, respeitar diferentes perspectivas e comunicar efetivamente são competências valiosas não apenas no ambiente acadêmico, mas também na vida cotidiana e no mundo profissional (Rocha, 2001, p. 16).

Em última análise, as metodologias pedagógicas inovadoras no ensino de História buscam transcender as fronteiras do convencional, capacitando os alunos não apenas com conhecimento factual, mas com habilidades e atitudes que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e cidadania ativa. Ao adotar essas abordagens, os educadores não apenas transformam a sala de aula em um espaço dinâmico de descoberta, mas também contribuem para a formação de indivíduos críticos, pensadores independentes e agentes de mudança em suas comunidades e além.

## **DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Ao analisarmos os “Desafios Contemporâneos no Ensino de História”, é crucial reconhecer que o cenário educacional enfrenta obstáculos complexos, moldados pelas dinâmicas sociais, avanços tecnológicos e mudanças culturais. Um desafio substancial reside na diversificação e inclusão de perspectivas históricas. A história, frequentemente contada sob uma lente eurocêntrica, precisa se abrir para narrativas globais e marginalizadas. A inclusão de vozes sub-representadas enriquece a compreensão dos alunos sobre o passado, promovendo uma apreciação mais completa da diversidade humana e das experiências históricas.

A rápida evolução tecnológica apresenta outro desafio. Embora as ferramentas digitais ofereçam oportunidades únicas para inovação, elas também podem intensificar desigualdades educacionais. Nem todos os alunos têm acesso igualitário a dispositivos ou conectividade à internet, criando disparidades no acesso às novas formas de aprendizado. Garantir que a tecnologia seja utilizada de maneira inclusiva e equitativa é um desafio crucial para os educadores contemporâneos (Chartier, 2009, p. 69).

A polarização política e social também impacta o ensino de História. A interpretação seletiva de eventos passados muitas vezes reflete divisões presentes na sociedade, tornando desafiador promover uma narrativa histórica objetiva e imparcial. Por isso, a “[...] abordagem dessas polarizações requer um equilíbrio delicado entre a apresentação fiel dos fatos históricos e a sensibilidade para lidar com interpretações divergentes” (Bitencourt, 2011, p. 40).



Outro desafio está na constante pressão por uma educação mais orientada para resultados, pois, “o foco excessivo em testes padronizados e avaliações pode reduzir o ensino de História a uma mera memorização de informações, prejudicando a capacidade dos alunos de desenvolverem uma compreensão crítica e contextualizada” (Guimarães, 2009, p. 89). Superar essa pressão exige uma abordagem que valorize o processo de aprendizado e promova a habilidade de análise e interpretação, em vez de apenas a retenção de dados.

Logo,

Enfrentar esses desafios contemporâneos no ensino de História requer uma abordagem colaborativa e adaptativa. Os educadores precisam estar preparados para ajustar suas práticas pedagógicas, buscando constantemente maneiras de tornar o ensino de História mais inclusivo, crítico e relevante para as complexidades do mundo contemporâneo (Rocha, 2001, p. 16).

A necessidade de incorporar abordagens pedagógicas que considerem a alfabetização histórica é outro desafio contemporâneo. A alfabetização histórica vai além da simples memorização de eventos; ela envolve a capacidade dos alunos de analisar fontes, questionar narrativas e compreender o contexto histórico mais amplo. Promover a alfabetização histórica exige um repensar das práticas educacionais para desenvolver habilidades críticas e interpretativas nos alunos, capacitando-os a pensar historicamente e aplicar essas habilidades em suas vidas cotidianas:

A globalização e a rápida disseminação de informações também apresentam desafios específicos. Os alunos estão expostos a uma miríade de perspectivas e informações, nem sempre precisas, o que requer o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico para discernir entre fontes confiáveis e distorcidas. Os educadores enfrentam o desafio de cultivar a capacidade dos alunos de avaliar criticamente as informações históricas, promovendo uma compreensão sólida e fundamentada dos eventos passados (Knauss, 2001, p. 19).

Outro desafio significativo é a necessidade de abordar as lacunas na representação histórica. Muitas vezes, certos grupos étnicos, culturas ou eventos são negligenciados nos currículos educacionais, contribuindo para uma visão incompleta e tendenciosa da História. A revisão e ampliação dos currículos para incluir perspectivas diversas e histórias anteriormente marginalizadas são essenciais para construir uma compreensão mais rica e justa do passado (Fazenda, 1999).

Por fim, o desafio da preparação dos educadores é fundamental. A rápida evolução nas abordagens pedagógicas, no uso de tecnologias e na compreensão histórica exige que os professores estejam continuamente atualizados e preparados para enfrentar os desafios em constante mutação do cenário educacional. É preciso, portanto, “[...] investir em formação contínua e apoiar os educadores



na implementação de práticas inovadoras é crucial para enfrentar os desafios complexos do ensino de História na contemporaneidade” (Schmidt, 2004, p. 39).

## **CIDADANIA E EDUCAÇÃO: INTEGRAÇÃO E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO SOCIAL ATUAL**

Ao nos aprofundarmos na interligação entre "Cidadania e Educação" no contexto social atual, é essencial compreendermos que a cidadania vai além de um mero status legal; ela é intrinsecamente ligada à participação ativa e consciente na sociedade. A educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de entender, questionar e contribuir para a construção coletiva de uma comunidade.

Desse modo:

A integração da cidadania no currículo educacional não apenas envolve a transmissão de conhecimentos sobre sistemas políticos, direitos e responsabilidades, mas também a promoção de valores essenciais para a convivência democrática. A educação cidadã busca cultivar a empatia, a tolerância, o respeito à diversidade e o senso de justiça, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para participar ativamente na resolução de questões sociais (Rüsen, 2007, p. 52).

Neste contexto, as escolas tornam-se espaços cruciais para a prática e vivência da cidadania. Projetos pedagógicos que envolvem os alunos em atividades comunitárias, debates sobre questões sociais relevantes e a promoção de valores éticos contribuem para a formação de cidadãos conscientes do impacto de suas ações na sociedade. Não obstante, “[...] a educação cidadã não é apenas teórica; ela se manifesta em atitudes e práticas cotidianas que promovem a participação ativa e responsável” (Pellegrini, 2009, p. 77).

As implicações sociais dessa integração são vastas. Cidadãos bem-educados são mais propensos a engajar-se em debates informados, a tomar decisões políticas conscientes e a contribuir para a construção de comunidades mais justas e equitativas. No entanto, o desafio reside em assegurar que a educação cidadã não seja apenas retórica, mas sim uma prática incorporada em todos os níveis do sistema educacional:

No contexto atual, marcado por desafios globais como mudanças climáticas, desigualdades crescentes e crises humanitárias, a educação cidadã adquire uma urgência ainda maior. Ela não apenas capacita os indivíduos a compreenderem esses desafios, mas também os inspira a agir como agentes de mudança. A integração efetiva da cidadania na educação não é apenas uma aspiração; é uma



necessidade premente para forjar um futuro onde a participação responsável e a consciência social sejam pilares fundamentais da sociedade (Pereira, 2013, p. 64).

Na contemporaneidade, a integração da cidadania na educação também demanda uma reflexão crítica sobre as estruturas sociais e a distribuição de poder. O entendimento das questões de justiça social, equidade e direitos humanos torna-se essencial para uma formação cidadã robusta. Conforme Nemi (2009, p. 110), “[...] as escolas têm a responsabilidade não apenas de transmitir conhecimento, mas também de desafiar os alunos a questionarem as injustiças sistêmicas e a se engajarem na construção de uma sociedade mais justa”.

A tecnologia desempenha um papel significativo na forma como os cidadãos interagem e participam na sociedade atual. A educação cidadã no contexto digital abrange não apenas o uso ético e responsável da tecnologia, mas também a compreensão das dinâmicas das redes sociais, a identificação de notícias falsas e a promoção do diálogo construtivo online. Capacitar os alunos com habilidades digitais e éticas é crucial para sua participação informada na esfera pública digital.

Contudo:

A internacionalização das questões sociais e políticas exige uma abordagem global na educação cidadã. Os alunos devem ser preparados para compreender e responder a desafios que transcendem fronteiras nacionais, como crises ambientais, migração e pandemias. A educação cidadã global não apenas amplia a perspectiva dos alunos sobre o mundo, mas também os instiga a considerar seu papel como cidadãos globais responsáveis, contribuindo para um mundo mais interconectado e solidário (Chartier, 2009, p. 69).

Por fim, a avaliação contínua e a adaptação das práticas educacionais são cruciais para garantir o êxito da integração da cidadania na educação. Os educadores devem estar preparados para incorporar feedbacks, refletir sobre a eficácia das estratégias utilizadas e ajustar os métodos conforme as necessidades e dinâmicas em constante evolução da sociedade. Ao abraçar a cidadania como um elemento essencial da educação, estamos investindo não apenas no desenvolvimento acadêmico, mas na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de comunidades mais justas e inclusivas.

## **PERSPECTIVAS FUTURAS: PROPOSTAS PARA UMA EDUCAÇÃO HISTÓRICA TRANSFORMADORA**

Ao explorarmos as “Perspectivas Futuras: Propostas para uma Educação Histórica Transformadora”, é imperativo considerar a evolução constante das sociedades, das tecnologias e das



dinâmicas educacionais. Propor abordagens inovadoras para a educação histórica implica, primeiramente, reconhecer a necessidade de adaptar o ensino às demandas de um mundo em rápida transformação.

Assim:

Uma proposta fundamental é a incorporação de metodologias que promovam a interdisciplinaridade. A História não existe isoladamente, mas está entrelaçada com diversas disciplinas, como literatura, ciências sociais, geografia e artes. A integração dessas perspectivas não apenas enriquece o entendimento histórico, mas também prepara os alunos para uma compreensão mais holística e contextualizada dos eventos passados, conectando-os diretamente às realidades presentes e futuras (Guimarães, 2009, p. 89).

Além disso, a expansão da diversidade de vozes na narrativa histórica é crucial. Propõe-se a revisão crítica dos currículos, garantindo uma representação mais equitativa de diferentes grupos étnicos, culturas e perspectivas. Isso não apenas desafia visões eurocêntricas, mas também valida as experiências de grupos historicamente marginalizados, contribuindo para uma compreensão mais completa e justa da História.

Assim, A integração de tecnologias emergentes:

É uma proposta inovadora e transformadora. Ferramentas como realidade virtual, inteligência artificial e plataformas interativas podem proporcionar experiências de aprendizado envolventes, aproximando os alunos dos eventos históricos de maneiras antes inimagináveis. A utilização de tecnologias não apenas cativa a atenção dos alunos, mas também proporciona novas formas de explorar, analisar e questionar o passado (Cainelli, 2009, p. 19).

A promoção de uma educação histórica que incentive o pensamento crítico e a análise reflexiva é uma proposta essencial para o futuro. Ao invés de enfatizar a mera memorização de datas e eventos, propõe-se que os alunos sejam desafiados a questionar, analisar evidências, considerar diferentes perspectivas e formar suas próprias interpretações. Essa abordagem não apenas desenvolve habilidades cognitivas, mas também prepara os estudantes para enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea (Konder, 2005).

Nesse sentido, pode-se aferir que:

A promoção de uma mentalidade global e cidadã é uma proposta que transcende fronteiras educacionais. A ênfase não deve se limitar apenas ao conhecimento histórico de uma nação, mas estender-se a uma compreensão das interconexões globais. A educação histórica deve inspirar uma consciência crítica sobre as questões globais, promovendo o respeito à diversidade cultural, a compreensão das complexidades geopolíticas e a responsabilidade coletiva diante dos desafios planetários (Horn, 2006, p. 56).



Em síntese, as propostas para uma educação histórica transformadora visam não apenas preparar os alunos para compreender o passado, mas capacitá-los para enfrentar os desafios e oportunidades do futuro. Ao adotarmos uma abordagem inovadora, inclusiva e crítica, estamos investindo não apenas no desenvolvimento intelectual, mas na formação de cidadãos preparados para contribuir ativamente na construção de um mundo mais informado, justo e equitativo.

Uma proposta adicional para uma educação histórica transformadora é a promoção de experiências práticas e vivenciais. Conforme Pinsky (2005, p. 22): “Visitas a museus, sítios históricos, entrevistas com testemunhas oculares e a participação em projetos de preservação do patrimônio cultural oferecem aos alunos a oportunidade de se conectar de maneira tangível com o passado”. Essas experiências não apenas estimulam o interesse e a curiosidade, mas também cultivam um senso de identidade e pertencimento, fortalecendo o entendimento da importância da preservação da história para as futuras gerações.

Outra proposta inovadora:

É a ênfase no desenvolvimento de habilidades práticas, como pesquisa histórica, análise de fontes e produção de narrativas históricas. Incorporar projetos de pesquisa autênticos, nos quais os alunos explorem tópicos de seu interesse sob a orientação de mentores, não apenas aprimora as habilidades acadêmicas, mas também fomenta a autonomia intelectual e a paixão pelo conhecimento histórico (Fonseca, 2003, p. 12).

A abordagem colaborativa também surge como uma proposta valiosa. Incentivar a aprendizagem cooperativa, onde os alunos trabalham juntos em projetos significativos, não apenas reflete a natureza coletiva da construção do conhecimento histórico, mas também prepara os alunos para as habilidades colaborativas necessárias no mundo profissional. Chartier (2009, p. 63): “a colaboração não apenas diversifica as perspectivas, mas também enriquece o processo de aprendizado, proporcionando aos alunos a oportunidade de aprender uns com os outros”.

Por fim, a avaliação formativa contínua é uma proposta crucial para uma educação histórica transformadora. Conforme Bitencourt (2011), ao invés de se basear em avaliações pontuais e exames, propõe-se uma abordagem que valorize o processo de aprendizagem ao longo do tempo.

A avaliação formativa permite ajustes contínuos nas práticas pedagógicas, identificando áreas de crescimento e adaptando o ensino para atender às necessidades específicas dos alunos, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa e duradoura.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em conclusão, este artigo explorou de maneira abrangente o tema “Refletindo sobre o Ensino de História e o Desenvolvimento da Cidadania: Desafios e Possibilidades”. Ao longo desta pesquisa, examinamos a importância crucial da integração entre a educação histórica e o desenvolvimento da cidadania, reconhecendo a necessidade de uma abordagem transformadora para enfrentar os desafios contemporâneos.

A contextualização histórica proporcionou uma compreensão profunda da evolução das práticas educacionais e seus impactos na formação cidadã ao longo do tempo. A análise crítica dos desafios atuais no ensino de História destacou a urgência de superar barreiras como a polarização, a exclusão de narrativas marginalizadas e a pressão por uma educação orientada para resultados.

Exploramos, igualmente, propostas inovadoras para uma educação histórica transformadora. A interdisciplinaridade, a diversidade de perspectivas, a utilização de tecnologias emergentes e a promoção de habilidades práticas foram identificadas como pilares fundamentais para uma abordagem eficaz. Além disso, enfatizamos a importância da avaliação formativa e da aprendizagem cooperativa como elementos-chave na construção de uma educação histórica que prepara os alunos não apenas para entender o passado, mas também para participar ativamente na construção do futuro.

Concluimos que a educação histórica não é meramente a transmissão de fatos, mas um processo dinâmico e contínuo que molda cidadãos críticos, reflexivos e engajados. Ao abraçarmos as propostas delineadas, vislumbramos um horizonte onde a educação histórica se torna um catalisador para uma cidadania ativa, capaz de enfrentar os desafios complexos da sociedade contemporânea e contribuir para a construção de um mundo mais justo e equitativo. Este estudo representa um convite à comunidade educacional para abraçar a inovação, a diversidade e a colaboração como alicerces essenciais para a transformação positiva da educação histórica e, por conseguinte, da sociedade como um todo.

Olhando para o futuro, é crucial destacar que a implementação dessas propostas demandará esforços coletivos de educadores, gestores escolares, formuladores de políticas e da sociedade como um todo. A colaboração entre esses atores é fundamental para superar desafios logísticos, garantir recursos adequados e fomentar uma cultura educacional que valorize a inovação e a transformação



contínua. Investir na formação continuada dos educadores é uma peça-chave desse processo, capacitando-os a incorporar práticas pedagógicas inovadoras e adaptar-se às demandas em constante evolução.

Além disso, é crucial monitorar e avaliar regularmente a eficácia dessas propostas. A coleta de dados quantitativos e qualitativos sobre o impacto das mudanças implementadas proporcionará insights valiosos para ajustes e refinamentos. A abertura ao feedback dos alunos, pais e demais partes interessadas também desempenha um papel essencial na avaliação do sucesso dessas propostas. Dessa forma, podemos garantir uma abordagem ágil e adaptativa, moldada pelas necessidades reais e dinâmicas da comunidade educacional.

A dimensão internacional dessas propostas também merece destaque. À medida que enfrentamos desafios globais, a promoção de uma cidadania global torna-se uma responsabilidade compartilhada. A colaboração entre sistemas educacionais de diferentes países, a troca de melhores práticas e a promoção de uma compreensão mais profunda das interconexões globais devem ser prioridades. Essa perspectiva internacional não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os alunos para contribuir ativamente em um mundo cada vez mais interdependente.

Por fim, concluímos este estudo com a visão de um horizonte educacional onde a história não é apenas um conjunto de fatos memorizados, mas um terreno fértil para o florescimento de cidadãos críticos, culturalmente sensíveis e socialmente responsáveis. A transformação da educação histórica não é apenas uma aspiração, mas uma necessidade premente para forjar um futuro onde a compreensão profunda do passado seja alicerce para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis.

## **REFERÊNCIAS**

BITENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**, 4. Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

CAINELLI, Marlene. **História e memória na construção do pensamento histórico: Uma investigação em educação histórica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, São Paulo, nº34, p. 211-222. Junho, 2009. ISSN: 1676-2584.



CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Escrita da História e ensino da História: Tensões e paradoxos**. In: ROCHA, Helenice. A. B; MAGALHAES, Marcelo S; GONTIJO, Rebeca. (Org.). *A escrita da história escolar: memória e histografia*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 35-50.

HORN, Geraldo Balduino. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2006.

KONDER, Leandro. **Ideias que romperam fronteiras**. In: PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). *História da Cidadania*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 171-189.

KNAUSS, Paulo. **Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa**. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite (org). *Repensando o ensino de história*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEMI, Ana Lúcia Lana. **Ensino de história e experiências: O tempo vivido**. São Paulo: FTD, 2009.

PINSKY, Jaime (Org). **História da Cidadania**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PEREIRA, J. C. **O Ensino de História nas Séries Iniciais**. 2013. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/files/VOvTHqqQ.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/files/VOvTHqqQ.pdf). Acesso em: 18 ago. 2023.

PELLEGRINI, M.; DIAS. **Vontade de Saber História**. (Coleção Vontade de Saber História, 1º Edição). Editora FTD. São Paulo: 2009.

RÜSEN, Jorn. História Viva. **Teoria da História III: forma e funções do conhecimento histórico**. Brasília: EdUnB, 2007.

ROCHA, Ubiratan. **Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno**. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite (org). *Repensando o ensino de história*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.



*Escritas: Revista do  
Curso de História de  
Araguaína*

*ISSN: 2238-7188  
Araguaína v. 16 n.1 : 2024*

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

ZUCCHI, Bianca Bargalho. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes**. 1.ed. São Paulo: Edições SM, 2012.



## **ENSINO DE HISTÓRIA PARA A CLASSE TRABALHADORA: O CASO CONCRETO DA REGIÃO DOS LAGOS/RJ**

### ***TEACHING HISTORY FOR THE WORKING CLASS: THE SPECIFIC CASE OF THE LAGOS REGION/RJ***

LUCIANO CESAR DA COSTA  
<https://orcid.org/0000-0002-0030-2186>  
Doutor em História pela UFF  
Professor da Educação Básica  
[lucianocesar\\_3@hotmail.com](mailto:lucianocesar_3@hotmail.com)

#### **RESUMO**

O presente artigo trata sobre o Ensino de História para a Educação de Jovens e Adultos. O objetivo central é mostrar como a Educação de Jovens e Adultos necessita de uma constante adaptação curricular que leve em conta a configuração própria dos alunos trabalhadores. Para tanto elencamos diversos instrumentos legais, tais como leis e estatutos, bem como a literatura mais atualizada no campo da educação. Dessa forma, em consonância com a orientação pedagógica, nosso objetivo foi relacionar o mundo do trabalho, já conhecido pelos educandos, com a história e os conceitos históricos relativos ao mundo do trabalho e a própria invenção do trabalhismo no Brasil. A junção dos conceitos históricos com a vivência dos estudantes da EJA forma assim, um saber escolar próprio que é evidenciado no artigo que se segue. Por fim, como estudo de caso, abordamos essa realidade em dois municípios da região dos lagos do Rio de Janeiro: Saquarema e Araruama.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Trabalhador; Educação de Jovens e Adultos.

#### **ABSTRACT**

This article deals with the teaching of History for young and adult Education. The central objective is to show how young and adult Education needs constant curricular adaptation that takes into account the configuration of working students. of education. Thus, in line with the pedagogical orientation, our objective was to relate the world of work, already known by students, with the history and historical concepts related to the world of work. The combination of historical concepts with the experience of EJA students thus forms a specific school knowledge that is evidenced in the article that follows. Finally, as a case study, we



approach this reality in two municipalities in the lake region of Rio de Janeiro: Saquarema and Araruama.

**KEYWORDS:** Teaching of History - Worker - Young and adult Education.

## **RESUMEN**

Este artículo trata sobre la Enseñanza de la Historia para la Educación de Jóvenes y Adultos. El objetivo central es mostrar cómo la Educación de Jóvenes y Adultos requiere de una constante adaptación curricular que tenga en cuenta la configuración específica del estudiantado trabajador. Para ello, enumeramos varios instrumentos legales, como leyes y estatutos, así como los más actualizados. -actualización de la literatura en el ámbito de la educación. Así, en línea con la orientación pedagógica, nuestro objetivo fue relacionar el mundo del trabajo, ya conocido por los estudiantes, con la historia y los conceptos históricos relacionados con el mundo del trabajo y la invención del laborismo en Brasil. La combinación de conceptos históricos con la experiencia de los estudiantes de EJA forma así un saber escolar específico que se evidencia en el siguiente artículo. Finalmente, a modo de estudio de caso, abordamos esta realidad en dos municipios de la región de los lagos de Río de Janeiro: Saquarema y Araruama.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la Historia - Trabajador - Educación de Jóvenes y Adultos.

Mais um dia ensolarado de trabalho. Aguardo dentro do carro com o ar-condicionado ligado para entrar na escola no horário certo. Observo, oculto pelo vidro fumê, uma senhora que troca seus sapatos um velho tênis por um chinelo confortável, não antes de esticar os dedos. Ela, Dona Cora, é uma das muitas estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que encara uma dura jornada de trabalho fazendo longas caminhadas para chegar até a colégio diariamente, uma vez que não recebe auxílio do empregador para arcar com os custos do transporte público. O objetivo do presente artigo é refletir e compreender o funcionamento da EJA e de seus atores, como Dona Cora, mais precisamente no que diz respeito ao Ensino de História, modalidade de ensino tão importante para a realidade brasileira.

A Constituição Federal assegura, em seu artigo 208, o acesso ao estudo fora da idade própria:

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



Assim, tem-se não apenas o acesso à educação para Jovens e Adultos, mas também ao ensino gratuito. Contudo, a Constituição Federal de 1988 não apresenta com clareza as diversas formas e especificidades dessa modalidade de ensino:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VII. oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996).

O artigo 37º explica ainda sobre as especificidades da EJA.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola (BRASIL, 1996).

Por outro lado, a LDB (1996) adiciona importantes elementos e detalhes sobre a oferta da modalidade EJA, não apenas reconhecendo a necessidade de adaptação às disponibilidades dos estudantes, mas também para aqueles que já se encontram no mundo do trabalho. Esses elementos têm relação direta com o relato inicial da discente Dona Cora, que caminhava por quase uma hora do trabalho até a escola. Quais necessidades e disponibilidades essa educanda tinha, ou melhor, deveria ter para sua permanência nos estudos?

Dessa forma, os dois principais aparatos legislativos sobre Educação Brasileira garantem e defendem a gratuidade da Educação de Jovens e Adultos, bem como sua adequação ao mundo do trabalho. Márcia Rodrigues Neves Ceratti, em artigo recente que reúne algumas das reflexões mais recentes sobre a EJA no Brasil, destaca também a importância das demais legislações em outros campos de atuação, inclusive os estaduais e municipais. Citando assim um dos decretos do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer Nº 11, de maio de 2000, e da Resolução Nº 1 de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a reconhece como:

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...] em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (BRASIL, 2000).



Por fim, é necessário pensar como a Educação de Jovens e Adultos é abordada dentro das respectivas municipalidades em tela. Para tanto, foram consultadas não apenas as Leis Orgânicas dos respectivos municípios, mas também as normativas e estatutos específicos para os sistemas educacionais.

Em análise no presente artigo, foram escalonadas duas cidades em que o autor atua como professor, ambas desde 2016, tanto na rede privada como na rede pública. Trata-se assim de um artigo que visa intercalar relatos de vivências e a própria produção do saber escolar com a perspectiva teórica sobre a Educação de Jovens e Adultos no âmbito brasileiro, também correlacionando-os com a história educacional das respectivas cidades, a saber, Araruama e Saquarema. (MONTEIRO, 2007)

Os dois municípios, Saquarema e Araruama situam-se na Região dos Lagos do Estado do Rio de Janeiro, essa área, como o próprio nome já indica, é cercada de lagunas salinas que foram utilizadas ao longo da história para produção e extração de sal. Mais recentemente, em especial a partir da década de 1970 do século XX, a atividade turística e de veraneio tem sido o mote econômico central dessas regiões. Ainda que guardem algumas particularidades entre si, serão utilizadas no presente artigo a história de ambas as localidades, já que carregam muitos elementos em comum.<sup>9</sup> (ROCHA, 2014)

Demograficamente falando, os dois municípios tiveram um breve período de crescimento populacional durante o século XIX, sobretudo por conta da atividade da cafeicultura, que trouxe um expressivo contingente de pessoas escravizadas para a região. A instalação da ferrovia-carril de Maricá ampliaria ainda mais essa realidade, ainda que a construção das estações na região só tenha se concretizado no início do século XX, justamente quando o café parecia perder a importância de outrora, vemos a ampliação da produção salina apresenta seus primeiros passos, tendo diversos momentos de altos e baixos, têm-se, por conseguinte, uma predominância de atividades ligadas ao turismo e ao setor terciário, que é o setor cuja maioria da população se encontra ocupada.

Cabe dessa forma observar como as legislações municipais retratam a Educação de Jovens e Adultos, em especial, quando oferecida no turno noturno, a saber aquele que mais atende a população ativa no mercado de trabalho. A seguir, serão analisados diretrizes inerentes ao município de Araruama cuja quantidade de dispositivos legais é mais avançada, ainda que a aplicabilidade delas

---

<sup>9</sup> História e patrimônio: Saquarema / Helenice Aparecida Bastos Rocha ... [et al.]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.



tenha evidentes limites; Saquarema, por outro lado têm legislação mais desatualizada, mas o volume ações para melhorar as condições da Educação de Jovens e Adultos.

O Estatuto dos Servidores de Araruama apresenta alguns indicativos do comportamento de seus agentes públicos, mas pouco fala sobre professores e demais profissionais da educação ou sobre suas respectivas atribuições. Um tópico relevante neste documento é aquele que destaca que é obrigação do professor lecionar em “qualquer grau ou ramo legalmente estabelecido” (artigo 172º), o que indica a obrigatoriedade de docentes lecionando na EJA, sendo ilegal qualquer tipo de recusa. A ausência de artigos e demais mecanismo legais, por certo, deve-se à falta de um aparato específico para o segmento educacional - o Regimento Escolar da rede - que será examinado a seguir.

O município apresenta um Regimento Escolar publicado em 2016, data do ingresso deste autor nesta rede de ensino. Para além de diversos mecanismo formais, tais como deveres e obrigações de professores e alunos, o regimento fornece algumas pistas sobre o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos na municipalidade e sua estrutura curricular. Um dos primeiros pontos relevantes do documento é a adequação às “condições de vida e de trabalho” dos discentes em perfeita consonância com as legislações superiores. Essas legislações só permitem o ingresso dos alunos na EJA se já completaram 15 anos, sendo vedado o ingresso em idade inferior. Citando o parágrafo segundo do artigo 67º da dita lei referida lei, que diz: “O Poder Público deve viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na Unidade Escolar, mediante parcerias público-privadas, com ações integradas e complementares entre si.” A admissão da presença de recursos privados abre precedente para sua presença dentro das escolas públicas ainda que tal parceria possa ser vista no turno regular, na EJA, dentro da realidade escolar que presencio, ela não ocorre.

Ainda nesse mesmo, elabora-se mais um adicional dos objetivos da EJA na municipalidade: “elevar a autoestima” dos alunos por meio da cidadania e sua “qualificação para o trabalho”. Mais uma vez, o trabalho aparece como mote das respectivas legislações educacionais. A EJA se organiza segundo essa legislação em duas possibilidades: diurna presencial e noturna semipresencial. É nessa última que algumas observações precisam ser feitas. Leia-se o artigo 69º da presente lei:

I- EJA Noturno: de modo semipresencial, assegurada a organização de horários flexíveis e utilização de metodologias, livros didáticos, módulos instrucionais e recursos audiovisuais variados;

§ 1º. A oferta da EJA Noturno tem parte da sua carga horária cumprida com aulas presenciais e parte com atividades complementares extraclasse, podendo ser desenvolvidas dentro ou fora do espaço físico da Unidade Escolar;



§ 2º. Na EJA Noturno, as aulas presenciais têm início às 19h30min e seu término às 21h45min, contemplando 03 tempos de aula de 45 (quarenta e cinco) minutos com, no mínimo, 2(dois) componentes curriculares diários.

§ 3º. Os 2 (dois) primeiros e o último tempo de aula, é de frequência facultativa ao discente, na EJA Noturno, e obrigatória na EJA Diurna, desenvolvidos em forma de atividades e projetos definidos pelo Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar.

Assim, a respectiva legislação admite a adaptação de horários e sua respectiva flexibilidade para os alunos da EJA noturna, incluindo a modalidade semipresencial. Contudo, a modalidade semipresencial precisa de um acompanhamento diferenciado das atividades de ensino-aprendizagem, o que dentro da realidade escolar observada é apenas parcialmente feito, em parte pela própria condição social dos discentes de Araruama, como mais à frente será explicado.

Por fim, existe uma limitação para o número de alunos da I até a V fase, sendo somente 25 alunos discentes por sala; já da VI até IX fases admitem-se 30 alunos por sala, sendo necessária a diminuição do número de alunos na sala quando da presença de discentes com necessidades educacionais especiais ou outras necessidades educacionais dentro da sala. Leia-se: “Para cada aluno que necessita de AEE, e/ou com problemas de desenvolvimento de todos os níveis e tipos, incluído nas turmas regulares das Unidades Escolares, o número de discentes previsto no caput deste artigo será reduzido em 02(dois)” (Artigo 92º). Apesar do importante aparato legal, que garante um número de alunos mais reduzido na realidade escolar em que estamos inseridos, encontra-se um quantitativo mais reduzido de alunos face à elevada evasão escolar.

Vale ressaltar a forma específica como é realizado o atendimento educacional especializado, que garante que o discente com tais necessidades não apenas o direito ao profissional de atendimento especializado- inclusive na modalidade EJA-, mas também o acesso à sala de recursos multifuncionais. A lei inclusive incentiva que os discentes com necessidades especiais sejam encaminhados à EJA quando “não apresentarem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (artigo 74º). Curiosamente, como acima mencionado, a possibilidade da troca de turnos e modalidades escolares foi uma das mudanças estruturais entre a versão do regimento interno do município entre 2011 e 2016.



O regimento escolar do município limítrofe, Saquarema, também apresenta algumas considerações importantes sobre a Educação de Jovens e Adultos. O primeiro elemento previsto no regimento publicado em 2013 fala sobre a estrutura curricular dividida em etapas, mas também admite que deve haver flexibilidade para aqueles educandos que interromperam seus estudos ou se encontram fora da idade própria para sua referida etapa de ensino. Outro ponto muito importante é a presença de um dispositivo para ilustrar a evasão de alunos, prevendo que, a cada trinta dias consecutivos de faltas, o aluno possa ser considerado evadido.

Porém é na Seção III do presente regimento que há a definição clara do funcionamento da Educação de Jovens e Adultos. Tal como os outros dispositivos legais, que especificam a idade mínima de de 15 anos completos para ingresso na EJA, o regimento fala sobre a adequação às "condições de vida e trabalho", bem como "elevar a autoestima do alunado" e sua "qualificação para o trabalho". Trata-se assim de uma junção exata entre as três legislações supracitadas: Constituição, LDB e os dois regimentos escolares. Diferente de seu congêneres em Araruama, será mostrado que o Regimento de Saquarema prevê que o município construa uma Proposta Curricular da rede, bem como o Projeto Político Pedagógico das respectivas unidades, devendo o professor - com "acompanhamento" do Orientador Pedagógico - aplicar e construir seus planejamentos levando em consideração o perfil "de sua clientela."

Cabe agora observar os Projetos Políticos Pedagógicos para melhor compreender estas duas realidades escolares. O perfil dos discentes em ambas as escolas apresenta semelhanças expressivas. A escola de Saquarema, Escola Municipal José Bandeira (antiga Escola Castelo Branco), fica no bairro do "Boqueirão", que se encontra nas proximidades do centro da cidade e, portanto, de fácil acesso. A escola dá frente para a laguna de Saquarema, tendo o bairro uma forte conexão com a atividade pesqueira e de turismo na região. Na Educação de Jovens e Adultas noturna, ela atende, além dos alunos residentes do próprio bairro, alunos de um bairro distante, chamado Jaconé.

Entre esses bairros percebe-se uma diferença relevante: enquanto os alunos oriundos do próprio "Boqueirão" tendem a ser mais conhecidos pela equipe pedagógica, já que tendem



a ser mais frequentes nas aulas. Esses alunos que residem no “Boqueirão” acabam sendo mais frequentes, também são mais acessíveis a equipe de apoio pedagógico da escola. Por outro lado, o bairro de Jaconé apresenta diversas regiões mais carentes e, em alguns casos, com pontos de tráfico de drogas. Dessa forma, uma parte substancial dos alunos advindos de Jaconé apresentam problemas sociais correlatos e, infelizmente, também são os alunos menos frequentes, é nesse grupo de alunos que encontramos uma violência mais predominante em seu comportamento.

É importante frisar que, desde 2021, ocorre por parte da Prefeitura de Saquarema uma série de programas sociais e de ações específicas dentro do segmento educacional municipal, tendo ele inclusive elaborado um Plano Municipal de Educação, como antes mencionado. Entre as várias medidas tomadas pelo governo municipal destaca-se vê-se o fornecimento de bolsas de estudos para os alunos da EJA, no valor de trezentos reais. Dessa ação duas consequências imediatas ocorreram: um aumento expressivo dos discentes no segmento, de pouco mais de setenta alunos para quase duzentos alunos na EJA noturna; e a presença de muitos alunos que perceberam na bolsa de estudos, não apenas a oportunidade de obter renda, mas também de dar prosseguimento aos estudos.

Importa ainda analisar os dados do Instituto de Geografia e Estatística, as constantes melhorias feitas acabaram por causar um aumento expressivo do Produto Interno Bruto (PIB), em 2020 a renda per capita gravitava a faixa entre 100 mil e 200 mil reais, atingido a faixa dos 500 mil no início de 2021. Note-se que a crescente econômica e populacional reconfiguraram as o perfil e cultural escolar da cidade, bem verdade, as escolas não apenas aumentaram o número de famílias atendidas, mas também seu perfil se reconfigurou, notadamente, com uma maior presença de alunos oriundos dos grandes centros urbanos e das classes sociais intermediárias. Vale ainda observar os dados da escolaridade média do município, apesar de manter elevada taxa de escolaridade 96,3%, mas ainda apresenta um IDEB baixo 4,9% para os anos finais do ensino fundamental. Apesar dos esforços da prefeitura e para elevar esses números até o próximo censo, ainda não temos certeza sobre esses dados e avanço.



De forma semelhante, tem-se a escola de Araruama, E.M. Margarida Trindade de Deus. A unidade escolar encontra-se no bairro da “Fazendinha”, localizado nas proximidades da Estrada de São Vicente (RJ-138) e dista cerca de quatro quilômetros do centro da cidade, sendo uma escola mais periférica que a de Saquarema. Como se enuncia no próprio projeto político pedagógico da instituição, a escola atende a uma vasta quantidade de alunos carentes e com diversos problemas sociais correlatos. Especificamente, a comunidade ainda atende a um número pequeno de alunos, sendo a infrequência uma constância, bem como o comportamento violento. Dessa forma, é o cenário escolar mais desafiador.

O levantamento dos dados estatísticos da cidade de Araruama confirma essa difícil realidade. Apesar de uma população mais vultosa, beirando a faixa dos 129 mil habitantes, portanto, bem superiores aos 89 mil habitantes de Saquarema, ainda encontramos dados educacionais inferiores. O IDEB para a faixa final do ensino fundamental é de 4,7, sendo o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) na faixa elevada de 0,718 e bem superior aos 0,709 de Araruama. Ainda assim, acompanhando a evolução dos últimos anos percebemos que a cidade de Saquarema tem apresentado um avanço mais expressivo, tanto na melhora de seus índices como no percentual da população escolarizada a economicamente ativa. Ainda que o comparativo das duas cidades não seja objeto específico do presente trabalho, não deixa de ser determinante para a realidade de trabalho que adiante apresentaremos.

Passemos, por fim, à análise dos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos e do funcionamento efetivo das escolas, inclusive por meio de seus Conselhos Escolares. Em Saquarema, a presença de Conselhos Escolares é mais ativa sendo estes, inclusive, regidos por estatuto próprio. Tal presença permite um acesso mais amplo às instâncias escolares superiores, notadamente, à Secretaria Municipal de Saquarema, além de ser um mecanismo que viabiliza a gestão democrática dentro da escola. Vale ressaltar que, por serem adultos, os alunos da EJA são sempre muito atuantes dentro do conselho, além de serem membros antigos da comunidade, o que fortalece sua atuação dentro desses organismos. Interessante lembrar que na escola de Saquarema, José Bandeira (antiga Castelo Branco) – o nome da escola foi alterado por conta da referência ao passado ditatorial brasileiro – encontra-se em reformulação o Projeto Político Pedagógico. O documento mais recente é de 2014 e ainda



carrega o nome antigo da escola. Como parece razoável pensar, seu texto está desatualizado. Seguem outras referências teóricas, tal como Paulo Freire que argumenta sobre a impossibilidade de uma educação neutra; ou ainda a noção de indivíduo integral de Henry Wallon.

Curiosamente, porém, o texto não propõe como essas ideias poderiam ser aplicadas na prática cotidiana da escola. Ao invés disso, há um emaranhado de regras de conduta de alunos e professores. Por fim, tem-se uma série de projetos no PPP, mas nenhum deles é aplicado na unidade escolar atualmente, ainda que nela haja muitos projetos atuais, nenhum deles se encontra no PPP de 2014, o que mais uma vez evidencia a necessidade de uma atualização deste documento por parte da comunidade escolar.

Quanto à escola de Araruama, há um Projeto Político Pedagógico atualizado, sendo inclusive reformulado anualmente. Em linhas gerais, o Projeto da escola dá conta da complexa realidade escolar da região, com muitas mazelas sociais e problemas de indisciplina no alunato, ideia que permeia todo o Projeto Político Pedagógico, bem como as precárias condições urbanas do bairro. A unidade escolar atende quase 900 alunos, distribuídos nos três turnos e em 17 salas, contando ainda com uma sala de recurso. A quase completa ausência de áreas de lazer na comunidade transforma a escola em um grande centro de lazer da região, o que se percebe, por exemplo, nas festividades escolares sempre lotadas. Outro ponto relevante dessa comunidade escolar são os diversos templos religiosos, como aponta o PPP da escola, o que já mostra um grande número de alunos e responsáveis religiosos (sempre presentes na escola), porém, essa mesma realidade convive com a presença de outras questões sociais, como uso de drogas ilícitas e do alcoolismo frequente.

Quanto às instituições escolares, o PPP afirma que a escola possui grêmios estudantil, bem como o Conselho Escolar. Infelizmente, o grêmios estudantil no período em que leciono na unidade, nunca esteve ativo; já o Conselho Escolar, existe de forma burocrática no papel, não tem qualquer aderência à realidade escolar, tampouco com a gestão democrática. Trata-se, na verdade, de um Conselho Escolar “de gabinete”, feito sem a participação ativa da comunidade. O PPP segue descrevendo os diversos elementos administrativos da escola: direção, deveres e obrigações. Um dos cargos mais bem descritos é a coordenação de turno



pois, ausência dos diretores, esses acabam assumindo uma grande centralidade no dia a dia da escola, sendo peças fundamentais para o bom andamento das aulas. Essa realidade é ainda evidente na Educação de Jovens e Adultos da unidade, já que há muitos problemas sociais que impedem os alunos de frequentarem as aulas com a devida regularidade. Sem as informações colhidas pela coordenação o trabalho docente seria difícil. Naturalmente, a sondagem da presença dos alunos deveria ser feita pelos orientadores educacionais, outro importante cargo da escola; entretanto, como os dirigentes quase sempre residem na comunidade, têm mais fácil acesso aos estudantes.

No campo teórico, o PPP se apresenta atualizado e com referências clássicas no campo da pedagogia. Desde Piaget até citações de Dalai Lama. Infelizmente, muitas delas aparecem sem as referências adequadas e passam a ligeira sensação de um amálgama de citações fora de contexto. Quanto ao currículo propõe que este seja crítico e visto de forma contextualizada com a realidade dos alunos. Por fim, vale lembrar que qualquer dessas referências e ideias foi amplamente discutida com a comunidade da escola, trata-se, portanto, de um Projeto Político Pedagógico feito “em gabinete”.

Ainda no PPP vamos ver inúmeros objetivos gerais e específicos, sendo um dos mais notórios a diminuição da “evasão escolar”. Trata-se, bem verdade, de um dos grandes problemas da EJA da escola e de outras localidades. A meta prevista fala de uma redução de 70% para 40% da evasão na unidade. Outro objetivo central e que permeia todo o PPP é ampliar a ligação entre a comunidade e a escola, como o próprio PPP admite, em muitos aspectos a escola se configura como o único espaço de lazer de muitas dessas famílias.

Vale ainda recordar que as festividades são um importante mecanismo para obtenção de recursos por parte da escola, para financiar atividades e passeios, a estas se associam a cantina da escola. Dentro das normas específicas segue também a ideia de que os “docentes” se envolvam com as normas disciplinares da escola. Essa parte é crucial, pois com um alunado bastante indisciplinado, nem sempre se consegue construir consenso sobre a conduta disciplinar mais adequada dentro do ambiente escolar. Todas estas definidas como metas de curto prazo.



Nas metas de longo prazo também encontramos diversos elementos: como a formação de um cidadão crítico; mas chama peculiar atenção a citação direta a EJA, prevendo que os docentes deveria fazer a adaptação curricular para a EJA. E mais ainda:

Palestras dirigidas aos alunos do período noturno para que os mesmos possam, através de informações atuais, sentir-se estimulados a frequentar as aulas, percebendo que os conhecimentos adquiridos na Escola serão necessários para que possam enfrentar um mundo globalizado onde a mudança se faz diariamente; (2022)

Essa parte é muito interessante, pois breve uma ação específica para combater a evasão escolar nas turmas de EJA, o que reforça ações concretas para combater a evasão escolar. Importante destacar que desde que atuo na presente unidade podemos observar que fato, a EJA é acompanhada por diversas palestras que procuram auxiliar o cumprimento do objetivo supracitado. Ainda que o presente Projeto Político Pedagógico se encontre muito atualizado e reelaborado dentro das normas mais atualizadas, encontramos duas questões centrais: a primeira é a ausência de uma construção democrática e coletiva; a segunda e que pouco se fala de metas e objetivos específicos para EJA, salvo os casos mencionados.

Nesse comparativo, marcamos uma das grandes contradições desses dois ambientes escolares. Ainda que Araruama tenha um aparato legal mais robusto, sua eficiência prática é reduzida. Antônio Manuel Hespanha, importante jurista português e muito influente na historiografia brasileira, costumava dizer que entre a norma e prática existia sempre um enorme abismo. No campo pedagógico, não podemos deixar de pensar em Paulo Freire: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. (2002, p. 32) Ao usar o conceito marxista de “práxis”, observamos que Freire entende que temos que sempre entender qual a articulação entre prática e teoria. No caso concreto, analisado neste ensaio procuramos mostrar como a teoria (representada pelas respectivas legislações) se articulam com a prática concreta em sala de aula, dentro do espaço escolar.

Uma vez analisadas as respectivas legislações, é necessário pensar como a realidade concreta evidencia o cumprimento ou não de tais dispositivos normativos e o alcance dos princípios gerais norteados pela Constituição e pela LDB, em especial, ao foco no Ensino de História.



A professora Circe Bittencourt organizou uma importante coletânea sobre o Ensino de História e, em diversos capítulos que abordam da Pré-História até a Guerra Fria, podemos dimensionar alguns elementos do Ensino de História, ainda que nenhum dos deles mencione a questão da Educação de Jovens e Adultos. Um dos pontos mais centrais identificados nas produções da professora é a busca por um ensino que se relaciona com a função social da educação, a saber, formar cidadãos críticos e capazes de interpretar o mundo instrumentalizando os conhecimentos adquiridos (BITTENCOURT, 2018).

Dentro dessa esteira, foi possível identificar que a maioria dos alunos da EJA eram compostos de trabalhadores. A esses se mesclavam alunos com defasagem de idade/série. Trata-se, neste último caso, de realocar os alunos tidos como “difíceis” na EJA, uma vez que não se adequaram ao ensino regular diurno. Tal postura, quase sempre protagonizada pela gestão da escola, pode, sem dúvida, ser questionada, afinal trata-se de segregar alunos em face seu comportamento, como se a transferência para EJA fosse uma punição. Por outro lado, pode ser inserida dentro de uma tentativa mais ampla de resolver a distorção idade-série. Um dos indicadores utilizados para o diagnóstico da educação brasileira é o índice de distorção idade-série (BRASIL, 2004). Esse indicador permite que as escolas criem estratégias como a acima apresentada para tentar corrigir essa distorção, sendo inclusive uma das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

A realidade concreta acaba por mostrar que muitos desses alunos encontram na EJA um espaço de sociabilidade mais adequado a sua idade, bem como a suas vivências, em especial, os diversos relatos de violência cotidiana nas comunidades circunvizinhas à escola. Importante reforçar que em Araruama, por exemplo, o regimento escolar municipal foi alterado para admitir esse tipo de mudança realizada pela gestão escolar. A exemplo disso, no regimento de 2011, não se admitia a troca de turno antes do término do ano letivo; já em 2016, na nova versão, essa realidade da transferência de modalidade, mesmo durante o ano letivo, quando tal necessidade fosse observada pelo corpo técnico.

O que pareceu absolutamente fundamental desde o início era que na EJA, a prática pedagógica deveria estar vinculada à vida prática concreta dos educandos. Naturalmente, Paulo Freire já alertava sobre essa questão em seus estudos, mas a prática concreta em sala a



revelou ainda mais essencial. As práticas cotidianas na EJA revelaram uma forte aproximação entre os educandos e o mundo do trabalho. Seguindo na esteira das mudanças recentes em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/2018), assim como as recém-publicadas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2021), produzem uma base sustentadora de práticas que buscam traduzir a responsabilidade profissional e o compromisso social com a aprendizagem ao longo da vida e, por conseguinte, a experiência de vida dos educandos é essencial para o ensino de história nesse cenário.

Esse aprendizado relacionado à vida pressupõe que somos indivíduos em constante construção e reelaboração, realidade essa também enfatizada tanto pela legislação supracitada, bem como pela literatura educacional mais atualizada. Como resume bem Moacir Gadotti:

Uma das potencialidades do princípio da “aprendizagem ao longo da vida” é que ele quebra uma visão estanque da educação, dividida por modalidades, ciclos, níveis etc. Ele articula a educação como um todo, independentemente da idade, independentemente de ser formal ou não-formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola e nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. (GADOTTI, 2016, p. 8)

Essa visão que relaciona o trabalho com as atividades laborais vai também ser defendida por Paulo Freire: “transformando a realidade natural com seu trabalho, os homens criam o seu mundo. Mundo da cultura e da história que, criado por eles, sobre eles se volta, condicionando-os. Isto é o que explica a cultura como produto, capaz ao mesmo tempo de condicionar seu criador” (FREIRE, 1982, p. 27). E também por Célestin Freinet:

Transformando a Natureza e o mundo em que vivem, os homens transformam a si próprios. Donde o caráter fundamentalmente educativo do trabalho, que lhes permite a autotransformação, na medida em que transformam o mundo e se apropriam do mundo novo que se constitui daí, atualizando-se historicamente e culturalmente. Para Célestin Freinet, essa apropriação do mundo novo, construído pelos humanos, significa sua conquista do mundo e, para ele, “esta conquista efetua-se pelo trabalho, que é a atividade pela qual o indivíduo satisfaz as suas grandes necessidades psicológicas e psíquicas a fim de adquirir o poder que lhe é indispensável para cumprir o seu destino” (FREINET, 1969, p. 44).



Logo, vê-se que, mais uma vez, a educação, mais especificamente a Educação de Jovens e Adultos, não pode ser vista de forma limitada, logo uma vez que não está restrita ao espaço escolar, mas sim a todos os aspectos da vida, inclusive ao mundo do trabalho. Ciente dessa visão teórica, ao longo do estudo e prática docente fica claro que os alunos da EJA, nas duas realidades escolares, exercem inúmeras atividades laborais: eletricitas, domésticas, motoristas, porteiros, caixas e seguranças. Em quase sua totalidade apresentam um conhecimento prévio dos direitos trabalhistas previstos pela Consolidação das Leis Trabalhistas, tais como 13º salários, férias remuneradas, descanso semanal, e é claro, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. Apesar do conhecimento prático, poucos conhecem a história de conquista desses direitos fundamentais, bem como os conceitos básicos que diferenciam as diversas formas de trabalho ao longo da história.

Novamente os dados do IBGE, podem ser úteis sobre essa realidade. Araruama detém pelos dados de 2021, tem 18,46% de sua população ocupada, cerca de 25 mil pessoas. Dentro do universo regional a cidade ocupa a 6º posição entre os salários médios mensais. Saquarema apresenta cenário parecido, tendo 21,38% de sua população ocupada e seus salários médios aproximados, cerca de 1,9 salário médio mensal. Apesar de todo o desenvolvimento dos últimos, os salários médios ainda permanecem aquém das grandes cidades tanto do Estado do Rio de Janeiro, ainda que semelhantes entre outras cidades da região das baixadas litorâneas. Cabo Frio, por exemplo, maior cidade da com 222 mil habitantes, têm salários médios de 2,0, já o Rio de Janeiro apresenta impressionantes 4,1 de salário médio.<sup>10</sup> Dessa forma, muitos dos discentes encontram-se em uma busca constante por melhores posições ocupacionais e postos de trabalho, de tal forma, que a escola é percebida como um mecanismo de ascensão social e econômica.

Dessa forma, a intervenção discente em sala de aula baseia-se na busca por esses dois saberes: o processo histórico que marcou a criação das leis trabalhistas no Brasil; e o domínio dos diversos conceitos históricos que envolvem o mundo do trabalho. Não existe caminho

---

<sup>10</sup> Dados retirados do site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cf. <https://cidades.ibge.gov.br/>.



possível para falar de classe trabalhadora e sua respectiva luta sem a obra de E. P. Thompson, mais precisamente em seu clássico *A Formação da Classe Operária Inglesa*, publicado originalmente em 1963.<sup>11</sup> (THOMPSON, 1987) Curiosamente, muitos dos conceitos formulados em seu livro, já eram desenhados antes de sua publicação. A própria ruptura com o Partido Comunista, já indicava a satisfação de Thompson com o afastamento entre os intelectuais socialistas e os trabalhadores, aqueles que estavam no chão da fábrica. Vale, nesse caso, recordar as colocações do Professor Marcelo Badaró, que reforça a importância de sua atuação como professor de adultos na extensão universitária na Universidade de Leeds, cargo que ainda exercia quando redigiu sua importante obra. Trata-se, assim, de um intelectual não-típico, tendo sido combatente na Segunda Guerra Mundial e desde cedo atuado na militância no Partido Comunista, que mais tarde deixaria para tentar formular novas alternativas para a esquerda britânica. Em síntese, era um intelectual engajado nas questões sociais de seu tempo, exemplificada pela sua atuação na Educação de Jovens e Adultos.<sup>12</sup>

Como observa o professor Marcelo Badaró, Thompson fez um enorme esforço de definir a classe trabalhadora nos anos 1960, justamente em um momento de relativo incremento do poder de compra, que muitos chamariam de “aburguesamento” da classe operária. Thompson combate assim duas visões: de um lado uma historiografia liberal, que procura minimizar a condição precária da classe operária; de outro, um marxismo ortodoxo, que usava uma leitura excessivamente quantitativa para explicar a luta de classes, desprezando o conceito de “experiência” tão caro para Thompson. No lado liberal, merece destaque a obra de T. S. Ashton, que também postulava uma convergência entre várias classes sociais no processo de industrialização inglês, apresentando uma visão positiva do processo de industrialização. Em síntese, é possível dizer que a obra de Thompson percebe a “classe”

---

<sup>11</sup> E. P. Thompson. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 3 vols.

<sup>12</sup> BADARÓ, Marcelo. *História e projeto social: a origem militante do debate sobre classes e luta de classes na obra de E. P. Thompson*. Capturado em 28/05/23:  
[https://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6638\\_Badaro\\_Marcelo.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6638_Badaro_Marcelo.pdf)



como uma categoria dinâmica, que pode tanto se autodefinir como ser definida por outros. Para ele, deve-se evitar o reducionismo econômico na análise da classe, pois o que a define é sua agência histórica - entendendo, nesse caso, “agência” como sendo a capacidade do indivíduo de agir sobre a sua própria vida.<sup>13</sup>

Por fim, como esclarece o professor Badaró, existe uma estreita relação entre a experiência de Thompson como professor e sua percepção da classe operária, reconhecendo que o saber discente deve ser tomado em conta, a vivência real das pessoas, sua experiência em si deve ser fundamental para entender o mundo. Leia-se: “De modo geral, o tutor acredita ter aprendido mais o que ele transmitiu ... e apesar de alguns erros iniciais, a classe aprendeu a trabalhar no espírito desejado na WEA (Associação Educacional de Trabalhadores) – não como o tutor e a audiência passiva, mas como um grupo combinando diversos talentos e fundindo diferentes conhecimentos e experiências para um fim comum.”<sup>14</sup>

Uma vez definida uma percepção do conceito de classe, devemos procurar correlacionar essa situação de classe com o surgimento das Leis Trabalhista e do próprio trabalhismo no Brasil. Para tanto, parece essencial a obra de Ângela de Castro Gomes, curiosamente, uma historiadora muito influenciada pela obra de Thompson. (GOMES, 2005) O que a historiadora Ângela de Castro Gomes identifica é uma coincidência entre a consciência de classe dos trabalhadores brasileiros com a própria estrutura do trabalhismo que se desenvolvia nos anos de governo Vargas. (GOMES 2005)

Diante da ideia de classe como categoria dinâmica e da especificidade do trabalhismo brasileiro, é observável que a maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos dos municípios em tela apresenta uma forte consciência de si e do mundo que os rodeia. Sendo professor regente da modalidade há mais de 10 anos, sempre me recordo do caso de três jovens alunos da EJA que trabalhavam em um mercado nas proximidades da escola. Eles chegavam juntos e sempre atrasados, cerca de trinta minutos às classes. Verbalmente

---

<sup>13</sup> Muitos marxistas criticaram a obra de Thompson alegando o excesso de culturalismo. Como argumento Ellen Wood, Thompson defendia uma simultaneidade entre os elementos econômicos e culturais.

<sup>14</sup> Apud. Marcelo Badaró.



advertidos, alegavam que chegavam atrasados porque o trabalho não os liberava. Como de costume, consultei nos dias seguintes a equipe de suporte pedagógica e a inspetoria da escola, que não apenas confirmou, como ainda complementou: “ali (se referindo ao empregador) as coisas são difíceis.”. A precária situação dos discentes trabalhadores só se agravaria algumas semanas depois, quando foram demitidos. Um dos rapazes teve que faltar por dias para cuidar da mãe acamada; um segundo faltou por outros problemas pessoais, o que fez o empregador concluir que estavam armando algo, demitindo os três amigos.

Desde então, o recorte temático das aulas de história na EJA, em todas as suas fases, tem sido as diversas noções de trabalho. Servidão, escravidão, colonato, parceria, meeiro, trabalho formal, informal e subemprego têm sido alguns dos muitos conceitos elaborados e revisitados. A previsão de uma adaptação curricular é pautada em lei, como antes visto. Ademais, o tempo quase sempre reduzido e as dificuldades operacionais (atrasos, faltas, problemas no transporte e estrutura escolar) acabam nos obrigando a tal adaptação.

A história por si só já seria ilustrativa, mas se torna mais elucidativa pela forma como foi descoberta. Durante uma aula minha, que marcava as diferenças entre a Lei da Estabilidade criada no governo Vargas e as mudanças decorrentes da Reforma Trabalhista durante a ditadura militar no Brasil, explicava o que significava historicamente o FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) e o quanto ele enfraquecia a concepção trabalhista criada durante o Estado Novo. De pronto sou sumariamente interrompido por um dos três alunos mencionados: “Professor, como funciona essa coisa de multa de fundo? Meu patrão tá querendo dar justa causa na gente.” Apontando em seguida os outros dois colegas. Interrompi o planejamento regular da aula e escutei os rapazes. E logo se seguiram inúmeras explicações do que eles deveriam fazer, nenhuma delas por mim, mas sim pelos próprios colegas de classe. Uma das alunas, já aposentada, exclamou: “Manda dar baixa na carteira! Porque depois você se enrola para se aposentar.” A simples experiência se transformou em uma das aulas mais interessantes que já ministrei. Falamos de conceitos básicos de classe social, “mais-valia”, lucro, dignidade da classe trabalhadora e a velha relação entre tempo e trabalho. Sintetizamos construindo coletivamente quais eram os principais direitos previstos



nas CLT. Um dos jovens finalizou: “Professor, não tem jeito, patrão é tudo igual”, não antes de proferir um estrondoso palavrão.

No âmbito das respectivas municipalidades: Saquarema e Araruama podem ter aplicabilidades distintas dessas práticas de ensino e orientação pedagógica. Como vimos, os municípios possuem muitas similaridades em suas realidades escolares, mas também encontram notórias diferenças. Enquanto em Araruama encontramos um volume maior de dispositivos legais que amparam a EJA, temos uma realidade concreta mais sensível, visto que uma parcela significativa dessas normativas são ignoradas. Em Saquarema, na direção oposta, temos normativas que podem estar desatualizadas, notadamente o Projeto Político Pedagógico da Escola, mas no âmbito mais geral do município algumas ações têm demonstrado melhoras expressivas tanto na evasão escolar, quanto no processo de ensino aprendizagem. O Plano Municipal de Educação ao criar um incentivo pecuniário direto acabou por ampliar o acesso a essa modalidade de ensino, bem como o acesso a recursos diversos que possibilitaram uma prática pedagógica mais sólida. Dessa forma, o que se constrói dentro das salas de aula da EJA em Saquarema, e mais precisamente, na Escola Municipal José Bandeira é um saber escolar próprio que relaciona a vida dos educandos e sua prática profissional com os conceitos históricos básicos.

## **Referências**

BADARÓ, Marcelo. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo**. São Paulo, Boitempo, 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Dicionário de Indicadores Educacionais: Fórmulas de Cálculo**. Brasília: MEC, fev. 2004.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), SEED/PR. 2007. Disponível em: Acesso em: 20 jan. 2021.



THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 3 vols.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Editorial, 1969.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HESPANHA, António Manuel. **O caleidoscópio do direito: o direito e justiça nos dias e no mundo de hoje**. Lisboa: Almedina, 2007.

GADOTTI, M. **Educação popular e educação ao longo da vida**. In: CONFINTEA +6, 2016, Brasília. Coletânea de textos. Brasília: Ministério da Educação, 2016, v.1. p.1-10.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

MATTOS, M. B. **História e projeto social: A origem militante do debate sobre classes e luta de classes na obra de E.P. Thompson**. Colóquio Internacional Marx e Engels. 7. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/formulario\\_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6638\\_Badaro\\_Marcelo.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6638_Badaro_Marcelo.pdf)>.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **História e patrimônio: Saquarema**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.



## **CURRÍCULO E ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL: REFLEXÕES SOBRE O DOCUMENTO CURRÍCULAR DO TOCANTINS NO ENSINO MÉDIO**

### ***CURRICULUM AND TEACHING OF REGIONAL HISTORY: REFLECTIONS ON THE TOCANTINS CURRICULAR DOCUMENT IN HIGH SCHOOL***

MAICON DOUGLAS HOLANDA

<https://orcid.org/0000-0001-8187-9018>

Mestre em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT) pela UFNT  
Professor na Rede Estadual de Ensino do Tocantins (SEDUC/TO)

[maicondouglassholanda@gmail.com](mailto:maicondouglassholanda@gmail.com)

OLÍVIA MACEDO MIRANDA DE MEDEIROS

<https://orcid.org/0000-0003-4297-1158>

Doutora em História pela UFU  
Professora Adjunto da UFNT

[olivia.cormineiro@ufnt.edu.br](mailto:olivia.cormineiro@ufnt.edu.br)

#### **RESUMO**

Neste artigo, propomos algumas reflexões em torno da relação entre o Ensino de História Regional, o currículo e a sala de aula no Ensino Médio. Este trabalho é recorte de uma pesquisa de Dissertação de mestrado intitulada “*Ser tocantinense*”: *Ensino de História Regional e memória histórica da criação do Tocantins (1981-1990)*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEHIS/ProfHistória) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Dessa maneira, utilizamos como fonte documental/escrita o Documento Curricular do Tocantins (DCT), que, em linhas gerais, elucida de maneira ampla e geral as habilidades e objetos de conhecimento pertinentes ao estudo das regionalidades, que majoritariamente parte do viés da macro para a micro-história (ou da História Global e Nacional para a Regional e Local). Utilizamos também como fonte oral às narrativas de percepções dos estudantes de uma turma de 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, em Santa Fé do Araguaia (TO), que evocam a tendência da premissa de que os estudos da História Regional são importantes para suas formações histórica-política-social, mas reconhecem que há ainda uma carência dessa abordagem no Ensino de História, pois os saberes que concerne uma aproximação da realidade onde vivem e de seus sentimentos de pertencimentos são substituídos, por vezes, pelos estudos tradicionais pautadas nos grandes acontecimentos históricos mundiais sobre o passado. Desse modo, essa problemática acentua a percepção de que a História, por vezes, é um componente curricular



“descolado” da realidade dos estudantes, resultante da ausência de interesse progressivo pelos estudos e a pesquisa histórica em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História Regional; DCT; Estado do Tocantins; Currículo.

## **Introdução**

O Ensino de História Regional nas salas de aulas brasileiras é, na maioria das vezes, um processo desafiador, que requer um incessante diálogo e processo de convencimento acerca das questões que balizam a referida área de ensino. Contudo, os estudos regionais também têm o poder de evocar as dimensões sociais, permitindo reflexões sobre a formação e consolidação dos espaços de memórias, das representações sociais e das disputas/relações de poder num território, pois “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (Freire, 2010, p. 41). Dessa maneira, este estado de coisas reflete e influencia diretamente no modo como o currículo escolar é constituído para a mobilização de objetos de conhecimentos nas aulas de História.

Conforme preconiza Tadeu Tomaz da Silva (2014), o conceito de currículo é polissêmico, contudo, ele pode ser definido como um documento resultante de uma seleção de elementos da cultura. Nesse sentido,

[...] a escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar as relações sociais nas quais os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional que tendem a favorecer as relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (Silva, 2014, p. 33).

Silva (2014) acentua que a escola é um espaço educativo ainda é uma instituição social no qual as pessoas mudam as suas realidades através do fomento da consciência social e visão crítica, potencializando uma transformação de vida por meio da formação, sobretudo estudantes vinculados às camadas populares, aos filhos do proletariado, aos “subordinados”, conforme menciona Silva (2014). O autor reflete também sobre o papel da escola nas reproduções sociais e estabelecimentos da hierarquia social, em que os dominantes



(burgueses) estabelecem normas e condutas, e mandam, enquanto que os dominados (proletários) apenas obedecem ou reproduz os padrões estabelecidos socialmente – e na escola -, e para isso, Silva (2014) aponta que os sujeitos que elaboram os currículos escolares muitas vezes estão interessados em estabelecer essa lógica hierárquica, que não propicia efetivamente o senso crítico e de pertencimento dos “subordinados”. Dessa maneira, para Silva (2014), o currículo deve favorecer a equidade através de um sistema de ensino mais autônomo e participativo.

Silva (2014) acentua que é nas relações sociais que a aprendizagem histórica significativa acontece, tendo em vista o papel que a escola assume enquanto instituição social de emancipar e dar autonomia aos estudantes, conforme preconiza Paulo Freire (2010, p. 30), célebre educador brasileiro, ao afirmar que no cotidiano escolar é preciso “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”.

Pierre Bourdieu (1989) defende que o espaço escolar é um espaço de reprodução das desigualdades. Assim sendo, infere-se também que o currículo seja um reflexo dessa desigualdade social, que em certa medida, impacta na atribuição de sentidos que os estudantes fazem acerca das temáticas no Ensino de História proposto. O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p. 7). Assim sendo, infere-se que o currículo é um recorte social que legitima poderes simbólicos, pois se caracteriza como uma seleção de elementos de cultura permeada pela noção maniqueísta entre o bem e mal, o justo e o injusto, o certo ou o errado.

A existência de um currículo tem o intuito, teoricamente, de sustentar a base educacional dos objetos de conhecimentos a serem abordados e praticados em sala de aula. De acordo com o *Dicionário de Ensino de História*, etimologicamente, o currículo “faz referência tanto ao percurso/caminho (substantivo) como ao ato de percorrer (um verbo)” (Gabriel, 2019, p. 72).

Quando substantivado, a noção de currículo-percurso tende a ser associada à relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa



sequência lógica e temporal que se materializa na ideia de um ‘plano de estudos’ elaborado no âmbito de cada disciplina, curso ou série. O currículo tende a ser definido, assim, como a listagem de conteúdos legitimados como objeto de ensino ou como a programação de um curso ou matéria a ser examinada. Quando entendido como verbo – o “ato de percorrer” – esse verbo abre possibilidades para a incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito – discente e docente – que percorre e afeta nesse percurso (Gabriel, 2019, p. 72-73).

Com isso, Gabriel (2019) acentua o pressuposto de que o currículo evoca uma seleção de elementos que balizam sequencialmente o *corpus* conteudista das disciplinas e/ou matérias – atualmente denominada, através das propostas de mudanças pelo Novo Ensino Médio (NEM), de componentes curriculares – nas escolas. A definição temática daquilo que deve ser mobilizado ou não pelos docentes em sala de aula, em tese, parte da construção de uma proposta e de um “caminho” curricular previamente definido, e que teoricamente se dispõe em orientar os professores com relação aos seus planejamentos para um conteúdo didático que atenda a base curricular.

Silva (2014), por sua vez, assevera que o currículo deve assegurar o desuso das práticas conteudistas e tradicionais do ensino, cedendo espaço para a construção de um diálogo horizontal entre a gestão escolar e os estudantes. Dessa maneira, há possibilidades de os estudantes construir e ressignificarem suas consciências históricas por meio da educação, para que possam compreender seus lugares de pertencimento e não reproduzir os comportamentos sociais da classe dominante.

Nestes escritos, portanto, visamos ancorar algumas reflexões sobre qual abordagem dada – ou não – pelo Documento Curricular do Tocantins do Ensino Médio (DCT/EM)<sup>15</sup> aos estudos em História Regional ou não – no O estudo visa também compreender algumas narrativas de estudantes de uma turma de Ensino Médio acerca de suas percepções sobre o

---

<sup>15</sup> A partir daqui, mencionaremos no decorrer do texto somente a sigla DCT/EM para nos referirmos ao currículo regional tocantinense para o Ensino Médio. O DCT que trata da Reforma do Ensino Médio foi um documento construído pela Secretaria Estadual do Educação do Estado do Tocantins com a participação de professores e técnicos educacionais da rede de ensino, professores da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) na elaboração e nas consultas públicas virtuais, e que foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 169 de 20/12/2022., .



Ensino de História Regional frente a abordagem curricular que prioriza os saberes da História Global.

### **O Currículo e o Ensino de História Regional: o caso do Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio (DCT-EM)**

Paulo Freire (2010) defende que ensinar é um ato de coragem, persistência e muita resiliência. A vida escolar e as relações entre o ensino-aprendizagem, docentes e estudantes são permeadas por imensos desafios, potencializando um modelo de “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (Freire, 2010, p. 16). Dentre estes desafios, temos a necessidade de aperfeiçoamento do currículo do Ensino de História, sobretudo no que se refere às temáticas regionais.

Freire (2010) mobiliza a metáfora do exercício de velejar para remeter à prática de ensinar, estabelecendo como devem ser mútuas e relacionais as práticas e experiências em sala de aula, pois o processo de construção da aprendizagem é coletivo. Ele propõe a seguinte analogia:

[...] a prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar, se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (Freire, 2010, p. 22).

Contudo, mesmo diante destes universos de conhecimentos, a hegemonia dos saberes e práticas tradicionais ainda é muito recorrente na sala de aula, sobretudo no Ensino de História. É de amplo domínio que grande parte do currículo escolar ainda é dominado por uma historiografia essencialmente tradicional, excludente, e que muitos professores de História terminam por marginalizar a temática regional, que é substituída pela História dos “macros” acontecimentos ou dos marcos históricos nacionais ou globais. Por outro lado, apesar de ser hegemônica essa abordagem tradicional do ensino de história, o currículo é disputado e “adjetivos que qualificam as teorizações curriculares como ‘tradicionais’, ‘tecnicistas’, ‘críticas’, ‘pós-críticas’ expressam, assim, diferentes critérios de classificação



e combinações de interesses políticos e apostas teóricas que atravessam os debates curriculares” (Gabriel, 2019, p. 73)

Um exemplo desses tensionamentos curriculares na teoria e prática pode ser observado quando o objeto do conhecimento ensinado é o processo de construção e transferência da capital do Brasil, do Rio de Janeiro para Brasília, do litoral para a região do Planalto Central do país, na segunda metade do século passado. Inaugurada em 1960, a construção da cidade planejada é comumente associada ao Presidente da República na época, Juscelino Kubitschek de Oliveira, que estabeleceu o Plano de Metas e uma política desenvolvimentista nos rincões do interior do sertão. Contudo, numa perspectiva tradicional, é muito comum se enfatizar no Ensino de História a inegável importância de Kubitschek, mas pouco se discute, por exemplo, o papel dos candangos, que foram os trabalhadores migrantes, em sua maioria nordestinos, que contribuíram na construção das obras projetadas por Oscar Niemeyer e Lúcio Costa.

Em referência a esse recorte histórico, ao invés de também salientar o papel dos sujeitos comuns, os trabalhadores que constituíram esse espaço de memória (candangos), predomina uma historiografia elitista -pautada em Kubitschek -, e baseada nos acontecimentos e processos da historiografia nacional (construção de Brasília), a qual é centralizada, hierarquizada e estigmatizante, e que pouco se relaciona com a compreensão da realidade sócio histórica dos estudantes, em sua maioria participantes da classe trabalhadora..

Desse modo, questiona-se a existência de pressupostos curriculares que menosprezam a diversidade de possibilidades do campo dos estudos regionais, que partem, sobretudo, do princípio de compreensão das realidades nas quais os estudantes estão inseridos. A preponderância de uma visão tradicional, e a partir “de cima”, na construção do currículo, muitas vezes passa despercebida pela comunidade escolar, e em função disso as potencialidades das realidades políticas vivenciadas pelos estudantes, assim como seus saberes, pouco são acessadas, o que dificulta a compreensão dos fatos e dos processos históricos nos quais estão inseridos socialmente e territorialmente.

Analisar o DCT/EM pode favorecer a compreensão de como, na construção do currículo do Ensino Médio no Estado do Tocantins, as abordagens nacionais e globais



solapam os estudos regionais. Especificamente quanto às normativas e orientações desse documento para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, observamos haver um processo de marginalização dos saberes e estudos históricos em nível regional. Nesse sentido, embora o DCT/EM (2022, p. 29) defenda a necessidade de romper com a “concepção propedêutica para ‘resolver a equação Estado-povo-nação’” que comumente estão associadas às práticas docentes pautadas nos “planejamentos escolares voltados para o processo tradicional da memorização”, seu texto não apresenta uma proposta efetiva para o ensino dos conhecimentos históricos regionais, ensino esse que poderia contribuir com a formação de um cidadão consciente de sua historicidade. Vejamos o que consigna O DCT/EM:

[...] o Componente Curricular de História do Estado do Tocantins contido na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deverá, necessariamente, ser abordado de maneira interativa, correlacionando à realidade atual, **com ênfase especial para as questões do local**; colocando-se contra e combatendo todo e qualquer resquício que privilegie uma visão etnocêntrica sobre qualquer sujeito ou prática e artefato cultural, que faz parte do processo historiográfico e da construção histórica (DCT, 2022, p. 33, grifo nosso).

Embora sublinhe a importância dos estudos locais, esse documento não estende esse tratamento à História Regional no que concerne, por exemplo, à constituição das identidades e do sentimento de pertencimento do sujeito tocaninense. Objetos do conhecimento como a criação do Estado, a fundação da capital, Palmas, os três movimentos autonomistas, os símbolos de Estado e as representatividades territoriais, esses últimos representando a diversidade e a cultura política regional não são evidenciados (Holanda, 2023)

Na apresentação do componente curricular História do DCT/EM, há indícios da relação de forças entre um horizonte voltado para o Nacional e outro, incipiente nesse documento, que propõe um olhar para as questões e temáticas regionais. O documento, ao “esquecer” de pontuar esses temas, também importantes para o Ensino de História, menciona apenas a necessidade de rompimento com a abordagem eurocêntrica, focando no combate à concepção de História Global. Na visão dos desenvolvedores do documento, essa visão tradicional e eurocêntrica seria superada ao estudarmos a formação e consolidação das comunidades tradicionais.



Portanto, determinados sujeitos e grupos sociais que contribuem com a beleza da nossa construção histórica não podem, de modo algum, ser considerados como seres inferiores (quilombolas, indígenas, ciganos, ribeirinhos, sem-terra, sem teto, gênero, entre outros) e, nem tampouco, ancorar-se na visão eurocêntrica, predominante no velho mundo e nas colônias pertencente ao continente europeu, que se colocava na condição de superioridade em detrimento de outros povos, grupos e nações não oriundas da Europa (DCT, 2022, p. 33).

É inegável a relevância da reconstrução e do ensino dos processos históricos vividos pelos povos originários, tradicionais e quilombolas, porém o ponto que destacamos em nossa análise é o apagamento, no DCT/EM, das dinâmicas regionais no estado do Tocantins, e para isso buscamos tencionar o ‘lugar’ da História Regional na sala de aula. Em nossa compreensão, a seção curricular de História do DCT/EM é lacunar, considerando que existe uma multiplicidade de objetos do conhecimento, , principalmente aqueles relativos aos pertencimentos políticos, que não foram abordados e exemplificadas, tais como a questão da formação dos símbolos identitários regionais, dos movimentos políticos e da noção de pertencimento através da discussão sobre a memória histórica acerca dos mitos políticos na constituição do Estado do Tocantins.

Desse ponto de vista, a competência 1 constante da primeira parte do anexo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do DCT/EM, preconiza a necessidade de:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (DCT, 2022, p. 2).

Essa competência descreve genericamente as dimensões sócio históricas, em suas respectivas escalas geográficas, que os estudantes devem alcançar. Além disso, ela evidencia que, em tese, os conhecimentos da área de ciências humanas e sociais devem ser abertos às escolhas dos professores, que devem aborda-los desde o âmbito local, passando pelo regional e pelo nacional, até alcançar o nível global. Contudo, quando voltamos o olhar para o interior do DCT/EM observamos discrepâncias entre o que preconiza sua competência 1 e o quem propõem os objetos de conhecimento.



No Quadro 1, abaixo, verificamos uma síntese das categorias ou unidades curriculares, habilidades ancoradas na BNCC e objetos de conhecimento referenciados pela competência 1 no DCT/EM:

**Quadro 1: Síntese das categorias, habilidades e objetos de conhecimentos do DCT - Competência 1**

Unidade Curricular	Código alfanumérico/ Habilidades da BNCC	Objetos de conhecimento
Tempo e espaço	(EM13CHS101)	Análise de narrativas historiográficas para o estudo da origem e formação dos <b>diferentes povos em diferentes regiões do mundo e da História Regional (indígena e quilombola)</b> considerando as noções de tempo das diferentes sociedades. Formação dos diferentes povos do Estado do Tocantins: Indígenas, Quilombolas e migrantes de outras regiões brasileiras.
	(EM13CHS102)	Análise de conceitos dicotômicos dos processos Históricos, avaliando criticamente discursos que promovam concepções de etnocentrismo, racismo e xenofobia no mundo contemporâneo (Ideias Iluministas: evolução do pensamento político ocidental para uma concepção Democrática).
Tempo e espaço/política e trabalho	(EM13CHS103)	Análise de documentos Históricos que evidenciam os fundamentos do processo sociopolítico do mundo antigo (Egito, Grécia e Roma) e sua influência na vida cultural nos processos históricos seguintes até a sua contemporaneidade (O legado histórico, político social e cultural do mundo Antigo (Egito, Grécia e Roma).
Tempo e espaço/indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética	(EM13CHS104)	Reconhecimento do legado cultural de cada povo em diferentes períodos e lugares, relacionando essa herança à formação da sociedade ocidental (Patrimônio histórico-cultural e a preservação da memória, <b>História e a origem da diversidade cultural do Tocantins</b> ).
Tempo e espaço, território e fronteira	(EM13CHS105)	Contextualização de barbárie, ideais iluministas e o conceito de civilizado, neocolonialismo na África e Ásia, ultranacionalismo dos regimes Totalitários e a presença da dicotomia na organização das sociedades atuais (As ambiguidades nos processos Históricos desde a pré-história até o mundo contemporâneo).
Tempo e espaço	(EM13CHS106)	Reflexão sobre a produção de riquezas e distribuição de renda no Brasil (Região Norte) e Tocantins-Município. Problematizando uma situação que revele a desigualdade socioespacial de diferentes grupos, como os indígenas, quilombolas, populações em situações de rua, ribeirinhos, entre outros) (Formação dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira, considerando a <b>importância do sujeito na construção de identidades e a História local</b> de um povo).

Fonte: DCT, 2022, p. 2-8, grifo nosso.



Ao analisarmos esse quadro, verificamos que na habilidade EM13CHS101, a sugestão de abordagem em História Regional se apresenta somente nos estudos dos saberes e da diversidade dos povos tradicionais do Tocantins, como a população indígena, quilombola e migrantes de outras regiões brasileiras. Além disso, na habilidade EM13CHS104, o foco é o estudo dos patrimônios históricos, com ênfase na História e na origem da diversidade cultural do Tocantins, preservando a memória da “sociedade ocidental”, conforme elencado no DCT/EM.

Somente a habilidade EM13CHS106 aborda a necessidade de se estudar a distribuição de renda na região Norte e no estado do Tocantins, bem como entender a “formação dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira, considerando a importância do sujeito na construção de identidades”. Contudo, nessa habilidade, a centralidade do estudo mencionado é a sociedade brasileira, que no aspecto geral, remete à História nacional, embora também faça referência à “História local de um povo”. Ou seja, há um apagamento das temáticas regionais, principalmente daquelas cujas especificidades remetam aos processos políticos regionais.

Outro caso, é o da Competência 2 do DCT/EM, cuja proposta é “analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações” (DCT/EM, 2022, p. 9). Segundo compreendemos, ela seria outra competência que abrigaria pertinentemente o debate acerca da formação política-cultural do Tocantins, à nível dos estudos regionais.

Observemos no Quadro 2, as principais categorias, habilidades e objetos de conhecimento referentes à competência 2 no DCT/EM:

**Quadro 2: Síntese das categorias, habilidades e objetos de conhecimentos do DCT/EM - Competência 2**

<b>Unidade Curricular</b>	<b>Código alfanumérico/ Habilidades da BNCC</b>	<b>Objetos de conhecimento</b>
Território e Fronteira/ Política e Trabalho	(EM13CHS201)	Análise do processo de migrações no Brasil no contexto do XIX e XX, que proporcionou a construção de uma cultura diversificada e heterogênea (Imigrantes: contextos políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais e a contribuição para a evolução do processo capitalista).



Território e Fronteira	(EM13CHS202)	Utilização das fontes documentais e históricas e do confronto entre as interpretações, versões, fatos e processos em diferentes tempos (A produção da “verdade e pós verdade” e valores étnicos no mundo contemporâneo).
Território e Fronteira/ Política e Trabalho	(EM13CHS203)	Avaliação de conceitos e processos referentes à ocupação/invasão, povoamento/conquista, dominador/dominado, civilização/barbárie e diáspora/invasão (Conflitos territoriais e fronteiriços no Brasil, considerando espaços urbanos e rurais; História dos povos pré-colombianos e a construção de suas identidades locais.)
Tempo e espaço/indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética	(EM13CHS204)	Identificação de diferentes sujeitos de diversidade étnico-cultural compostos os grupos sociais, culturais, movimentos políticos no Brasil (Movimentos sociais no Brasil desde o período Império até a contemporaneidade.)
	(EM13CHS205)	Discussão sobre os posicionamentos ideológicos mundiais nos séculos XIX, XX e XXI, abordando o papel dos grupos de jovens junto aos movimentos de vanguarda musical, literária e política (A juventude após a Segunda Guerra Mundial, os movimentos estudantis da década de 1960 e movimento dos cara-pintadas na década de 1990).
	(EM13CHS206)	Análise do processo histórico, político e econômico conhecido como Período Democrático (1946-1964) que favoreceu ao desenvolvimento da região norte do Brasil e a transformação do espaço geográfico ( <b>A construção da BR Belém-Brasília, migrações e desenvolvimento do agronegócio tocantinense</b> ).

Fonte: DCT, 2022, p. 9-15, grifo nosso.

Dentre as seis sugestões de objetos de conhecimentos dispostas pela competência 2, apenas a que se refere à habilidade EM13CHS206 evoca a questão do desenvolvimento regional, com ênfase na “construção da BR Belém-Brasília, migrações e desenvolvimento do agronegócio tocantinense” (DCT/EM, 2022, p. 14-15). As demais habilidades visam elucidar estudos referentes à História geral do Brasil e à global, como o processo de migrações no Brasil no contexto do XIX e XX, as fontes documentais e históricas em tempos de pós-verdade, a História dos povos pré-colombianos e a relação entre colonizados e colonizadores, os movimentos sociais no Brasil, a Segunda Guerra Mundial, os movimentos estudantis da década de 1960 e o movimento dos cara-pintadas na década de 1990.

Portanto, depreende-se que o foco do DCT/EM são os processos históricos tratados em escala global, nacional e local, o que termina por marginalizar os objetos do conhecimento que tratam das questões regionais, muito embora eles estejam previstos nas competências do documento. Desse ponto de vista, propomos na próxima sessão desse texto



compreender algumas das concepções dos estudantes acerca da importância do Ensino de História Regional em comparação com outros recortes temáticos/objetos de conhecimentos históricos nas salas de aulas no Ensino Médio.

### **O Ensino de História Regional no Ensino Médio: qual é a percepção dos estudantes sobre a abordagem do regional na sala de aula?**

A partir da discussão acerca das relações entre o currículo e a sala de aula, decidimos aplicar duas questões, que deveriam ser respondidas oralmente por 24 estudantes da turma 33.1, do Ensino Médio, da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda<sup>16</sup>, unidade de ensino que fica localizada no município de Santa Fé do Araguaia, ao norte do estado do Tocantins. A primeira questão foi: “*Dentre os recortes tradicionais dos estudos históricos, qual você mais gosta ou se identifica?*”; enquanto a segunda questão foi: “*Em sua opinião, qual é a importância de se estudar a História do Tocantins nas aulas de História?*”. O objetivo destas duas questões introdutórias em uma aula de História Regional foi mensurar seus interesses nos estudos regionais, a partir da percepção das vivências estabelecidas ao longo da jornada curricular dos estudantes.

Quando foi perguntado à turma qual o eixo temático tradicional da História com o qual mais se identificam ou o que gostam de estudar, os dados apontam uma diversidade de respostas: dois estudantes afirmam gostar mais dos estudos denominados de “Pré-História<sup>17</sup>”; três estudantes se identificam mais com História Antiga, a mesma quantidade, no caso três, argumentam gostar mais dos temas de História Medieval. Dois afirmam que preferem História Moderna, ao passo que somente um estudante afirma preferir História Contemporânea. Dos 24 estudantes envolvidos na pesquisa, seis afirmam se identificar mais

---

<sup>16</sup> A unidade escolar foi criada através da Lei nº 862, de 22 de agosto de 1996, e foi publicada no Diário Oficial nº 545. A unidade escolar possuía 244 estudantes matriculados em 2023, distribuídos em doze turmas de Ensino Médio Regular, composta por cinco turmas de 1ª série, quatro turmas de 2ª série e três turmas de 3ª série.

<sup>17</sup> O termo é constantemente debatido na construção do saber histórico porque presume-se que História começa somente após a invenção da escrita, não devendo ser considerado História o que existiu antes, sendo que civilizações anteriores à escrita tinham formas de comunicação e construção sociocultural e histórica a partir das pinturas, da oralidade, entre outros.



com os estudos de História do Brasil<sup>18</sup>, ao passo que dois afirmam gostar mais de História Local. Contudo, o que chama a atenção é o fato de que cinco estudantes da turma afirmam preferir História Regional.

Ao constatarmos que o Ensino de História Regional é a preferência de cinco estudantes, segundo maior grupo e sendo superado apenas pelas temáticas de História do Brasil, o nosso objetivo a partir de então foi compreender como os estudantes narram a importância de se estudar História Regional na sala de aula. Para isso, recorremos aos relatos orais coletados durante uma aula introdutória sobre a abordagem regional no Ensino Médio, como segue:

**Quadro 3: Relatos orais dos estudantes sobre a importância dos estudos de História Regional**

Estudante	Idade	Gênero	Narrativas
J.C.	17	M	<i>“É muito importante para compreendermos sobre as lutas do nosso lugar de origem”.</i>
J.M.	16	F	<i>“É de grande importância, pois é interessante se aprender sobre a região onde a gente mora e no rico contexto histórico que o Tocantins apresenta”.</i>
T.G.	17	F	<i>“Para termos conhecimento das nossas origens”.</i>
L.C.	16	M	<i>“Para aprender mais sobre a cultura e a identidade do estado onde vivemos”.</i>
M.S.	17	M	<i>“Para conhecer mais sobre nossa própria História e conhecer mais sobre o estado onde vivemos”.</i>
N.B.	17	M	<i>“Para saber as nossas raízes do Estado e espalhar para o mundo”.</i>
T.S.	17	F	<i>“Para podermos entender tudo que ocorreu no início da sua criação até os dias de hoje”.</i>
K.S.	17	F	<i>“Conhecer um pouco mais acerca do processo de formação e descobrir algumas curiosidades sobre ele. Ademais, o estudo da História do Tocantins é fundamental para obter conhecimentos históricos sobre o lugar onde vivemos”.</i>
L.D.	17	F	<i>“A História deveria também estudar as regiões e os estados para a gente conhecer mais sobre o estado em que moramos”.</i>
L.S.	18	F	<i>“Para aprofundar nosso conhecimento sobre o estado onde habitamos, para as gerações futuras também ter conhecimento sobre o passado do estado do Tocantins”.</i>
J.P.	18	F	<i>“A importância é que a gente aprende mais sobre o assunto, porque é muito difícil estudar sobre”.</i>
A.S.	17	F	<i>“É sempre importante saber e ter o conhecimento do nosso estado, pois assim podemos conhecer e refletir a História do Tocantins em que vivemos”.</i>
M.G.	17	M	<i>“Acredito que é de grande importância saber a História do estado onde nós vivemos”.</i>

<sup>18</sup> Dos seis estudantes, três preferem a abordagem do Brasil Império, três também afirmam se identificar mais com abordagem do Brasil República na sala de aula, enquanto nenhum prefere os temas sobre Brasil Colônia.



T.P.	18	F	<i>“É importante sabermos como foi a História do passado no Estado do Tocantins para sermos melhores no futuro”.</i>
B.C.	17	F	<i>“É importante para entendermos como surgiu, como foi criado o estado em que vivemos a História e os acontecimentos do passado que fez com que a criação do Estado se realizasse. O sonho dos nossos antepassados se tornou real”.</i>
M.T.	17	M	<i>“Para a compreensão e valorização regional”.</i>
A.C.	18	F	<i>“Para sabermos mais sobre a História do Tocantins e toda a sua trajetória de criação, seus símbolos, costumes, etc.”.</i>
K.S.	17	F	<i>“Acho muito importante saber sobre a História do meu estado”.</i>
R.S.	18	F	<i>“Para se aprofundar mais sobre o assunto do Estado do Tocantins”.</i>
G.N.	17	M	<i>“Muito importante porque temos que estudar sobre o Estado em que moramos e conhecer suas histórias”.</i>
T.G.	15	F	<i>“Saber sobre a criação e História do Tocantins, e a importância para o conhecimento”.</i>
A.S.	16	F	<i>“Porque só assim vamos ter noção das coisas que já aconteceram no nosso Tocantins. Vamos também saber da importância dele e de suas culturas”.</i>
O.F.	16	M	<i>“Saber sobre a História do meu estado. Também saber sobre o passado do estado”.</i>
A.B.	16	F	<i>“É muito importante, pois é bom saber sobre o meu estado, a sua História e o desenvolvimento”.</i>

Fonte: Dados dos pesquisadores (2023).

Analisando os relatos dos estudantes, entendemos que os professores de História, devem compreender que o espaço escolar também pode produzir conhecimentos históricos importantes *“para a compreensão e valorização regional”* (estudante M.T, 17 anos), a partir da memória histórica dos estudantes. É pertinente pontuar o sentimento de pertencimento dos estudantes ao enfatizar os termos *“nosso lugar de origem”*, *“nossas raízes”*, *“meu Estado”* ou *“nosso Tocantins”*, para atribuir sentidos identitários à dimensão político-regional. A percepção dos estudantes, evoca a necessidade de a escola pensar o currículo a partir, também, das demandas da compreensão regional, partindo da base identitária das múltiplas realidades sócio-históricas vividas coletivamente (Silva, 2014).

A compreensão de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008) acerca do lugar do ensino de História Regional frente à amplitude das macro-abordagens da História oficial brasileira, contribui para refletirmos sobre a construção das identidades regionais no Tocantins. Segundo ela:

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social



do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade (Bittencourt, 2008, p. 161).

Ao sublinharem a ideia de “*nosso lugar de origem*” e de “*nosso Tocantins*”, os estudantes respondentes evidenciam a demarcação da diferença, no contexto regional, frente ao todo, que remeteria ao nacional, como explica Bittencourt. O “*nosso lugar de origem*”, no caso, “*o nosso Tocantins*” ou o “*meu Estado*” deslocam a visibilidade do macro, do distante, da semelhança, para a diferença, para a especificidade de possuir uma identidade regional tocantinense.

Afastando-se da História Nacional, pautada nas semelhanças, na visão de uma história única que vocalizaria um único discurso, A História Regional propõe pensar a História a partir de um outro espectro, que como explica Ironita Machado (2014. p. 12) evoca discussões em torno das possibilidades dessa abordagem de tratar das “singularidades da região (como recorte espacial e temporal) em relação ao macro, ou seja, demonstrar que há particularidades referidas às articulações externas e amplas” que contam outra história: contam a história da região entendida como a história da diferença e da pluralidade de vozes.

Contudo, para que os professores aprendam a ensinar História Regional é necessário que assumam a posição de mediadores do processo de superação do modelo tradicional de Ensino de História, compreendendo que:

[...] a proposta de significar de fato o ensino de História a partir de uma metodologia que destaque o local e o regional, coaduna-se com uma forma diferenciada de pensar e produzir o saber histórico e o saber pedagógico, ou seja, incutem na transposição didática. Essa é pensada e realizada, seguindo a perspectiva da autora, a partir da compreensão da indissociabilidade da prática de ensino e da própria pesquisa – seja ela de conteúdo, acadêmica, pedagógica, ou de atividade docente. Tal proposta de que sejamos de fato professores-pesquisadores intermitentemente refletem na postura tripartite de fazer-ensinar-aprender para/com os educandos que devem ser mobilizados para uma forma de ensino e produção de saber que os insira no processo, em especial ao tratar-se de suas histórias, da sua cidade, das memórias de seus antepassados (Machado, 2014, p. 12).

Conforme Machado (2014), construir, em sala de aula, uma problematização que parta da pesquisa e da memória histórica regional, sobretudo no contexto de uma prática didático-pedagógica que se contrapõe a uma história que pretende “ser única” ou “oficial”,



pressupõe entender que “[...] não posso ser professor sem me pôr diante dos meus alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente” (Freire, 2010, p. 96). Esse posicionamento do professor é importante, por afastar a possibilidade de transformar a História Regional ensinada em um instrumento de reprodução dos mitos e discursos de uma elite regional que não pauta a realidade sócio histórica dos estudantes, considerando que algumas das respostas dos estudantes da sala 33.1, remetem ao imaginário constituído acerca de “heróis regionais” e dos “grandes feitos ou acontecimentos” protagonizados por determinados sujeitos alçados à posição de herói quando se trabalha em sala de aula o processo autonomista do Tocantins. O processo autonomista de criação do Estado do Tocantins através da divisão territorial da porção norte do Estado de Goiás se refere ao conjunto de discursos e práticas políticas regionais ao longo do tempo histórico para a concretização dessa separação territorial, visando atender interesses políticos locais e/ou regionais. A historiografia remonta que houve três momentos para a luta emancipatória para a formalização do Estado do Tocantins.

Vejamos algumas respostas dadas pelos supracitados estudantes sobre a importância de estudar História Regional, as quais remetem à mitificação de processos e sujeitos: a) *“É importante para entendermos como surgiu, como foi criado o estado em que vivemos, a História e os acontecimentos do passado que fez com que a criação do Estado se realizasse. O sonho dos nossos antepassados se tornou real”* (estudante B.C. 17 anos); b) *“para sabermos mais sobre a História do Tocantins e toda a sua trajetória de criação, seus símbolos, costumes, etc.”* (estudante A.C, 18 anos). Ambas as respostas estão assentadas na ideia do pai fundador e dos símbolos cunhados para sustentar a mitificação de uma dada versão do movimento separatista que destacava o heroísmo dos antepassados que sonharam criar o Tocantins ainda no século XVIII, um “sonho secular”<sup>19</sup> que teria se tornado realidade

---

<sup>19</sup> A ideia de sonho está relacionada com o discurso regional legitimado de uma separação territorial que atravessou séculos. Nesse sentido, o “sonho” remete a ideia de uma luta permanente, que pode ser alcançado ou não, a depender de forças individuais ou conjuntas para tal realização. Geralmente, quando se trata da criação do Estado do Tocantins, a ideia de sonho dos tocaninenses se dá pelo discurso do atraso no que tange as políticas públicas que refletiam nas condições de vidas dos moradores da porção norte de Goiás, tendo em vista que o “desenvolvimento” se concentrava na parte central e sul de Goiás. O sonho, nesse caso, é uma metáfora



no final do século XX em razão da agência de uma única figura política. Segundo Maicon Holanda:

[...] O mito político de “pai” ou “fundador” do Estado do Tocantins somente ganha inteireza e corpus legitimador no momento pós-constituente de 1988, momento em que se efetiva a autonomia do Tocantins. A partir daí, as décadas que se sucederam foram marcadas pela permanência da figura política de Siqueira Campos, que sempre sustentou-se politicamente e simbolicamente a partir do discurso da criação do Tocantins e de Palmas (2023, p. 89).

O discurso que emana dessa figura política e de seu entorno forja as representações e símbolos regionais que dão sentido, por meio da construção e ressignificação dos mitos e personagens heroicos, à identidade tocaninense. Desse modo, a reconfiguração identitária presente nos discursos separatistas foi uma forma de desvinculação da compreensão política-territorial-identitária desde o antigo norte de Goiás até criação do Estado do Tocantins (Holanda, 2023).

Contudo, esse processo de reelaboração, reafirmação e rememoração das representações heroicas e simbólicas que forjam a identidade regional do Tocantins, não está contemplado nas unidades temáticas e nos objetos de conhecimento do DCT/EM e, nesse sentido, esse documento não pauta curricularmente a possibilidade de construir um debate, em sala de aula, que tensione as concepções acerca da História de criação do Estado do Tocantins.

Para construir esse tensionamento é importante também rompermos com a concepção tradicional do Ensino de História Regional que, segundo Selva Guimarães, reproduz os estereótipos e mitos políticos conservadores, atua para atender às demandas de hegemonia das elites regionais dominantes e é “marcada por preconceitos, estereótipos e mitos políticos conservadores. As intenções das elites políticas dominantes, controladoras da difusão do conhecimento oficial, nos períodos ditatoriais no Brasil, eram explícitas nos currículos e materiais educativos” (Fonseca, 2006, p. 125).

Possibilitar aos estudantes as condições de um aprendizado crítico é o que propõe Machado (2014, p. 12) ao defender que a História Regional além de aproximar o estudante de sua realidade vivida “não pode se restringir a exemplificações”, mas deve contribuir para que o estudante, a partir da pesquisa-ação, possa construir reflexões as memórias históricas e suas referências identitárias. Como resultado, o estudante poderá se compreender como um sujeito histórico capaz, portanto, de construir o fazer histórico e a consciência histórica acerca dos eventos regionais.

---

que remete a ideia de “progresso” que não existia no antigo norte de Goiás, e por isso, deveria ser criado uma unidade da federação, constituída somente em 1988.



Aliado ao pensamento de Machado (2014), Luís Fernando Cerri (2011) assevera a importância da didática e da investigação do uso social da História no Ensino de História, mobilizando os aportes de conscientização das ações sociais em suas temporalidades, ou seja, da fomentação do conceito de consciência histórica e de sua relação com a noção de identidade coletiva. Um exemplo no qual o autor cita é o “mito de origem, que funciona como o legitimador da existência de um grupo” (Cerri, 2011, p. 41). O autor, nesse sentido, assevera que:

[...] nas relações humanas, a consciência histórica ocupa um lugar específico, e este pode ser percebido indiretamente pelos resultados de uma identidade coletiva, pois dela deriva uma série de outros pensamentos no campo do pensamento. Em outras palavras, tudo o que permite que digamos nós e eles compõe a identidade coletiva ou social, e essa identidade é composta da consciência de diversos elementos: familiaridades e estranhamentos, ideias, objetos e valores que um grupo acredita fazerem parte de seus atributos exclusivos e excludentes (Cerri, 2011, p. 41).

O fragmento citado postula, ademais, que o lugar em que a consciência histórica se ancora está intimamente relacionado com a construção de uma identidade coletiva. À medida em que os estudantes mobilizam suas percepções sobre os eventos e personagens do passado, eles também visibilizam uma memória histórica e conseqüentemente, vastos imaginários sociais. Seguindo essa abordagem, compreendemos que a intencionalidade da pesquisa em sala de aula requer também tornar os imaginários sociais passíveis de contextualização e criticidade histórica, que por sua vez, configura-se como uma construção do sentido e da consciência histórica. Compreendemos, portanto, que a memória histórica seja capaz de suscitar espaços cada vez mais constantes da consciência histórica nas relações humanas, bem como construir sentidos e significados para representações, estabelecer noções sobre identidades e sentimento de pertencimento à região.

Outrossim, Cláudia Maria Ribeiro Viscardi (1997) pontua que existe a tríade entre História, região e poder no – e para o – Ensino de História no presenteísmo. A autora justapõe a necessidade dos educadores de abarcar discussões historiográficas em sala de aula em torno dos conceitos de região e regionalismo, “bem como abordar as recentes inovações pelas quais passou a História Política” (1997, p. 84). Os professores de ensino das regionalidades no âmbito da ciência histórica devem buscar caminhos que possibilitem uma diversa e multifacetada integração mútua entre os dois principais recortes que a especificidade científica de ensino demanda: a compreensão espacial (regional) atrelado à assimilação das relações de poder (político) a partir da memória histórica (Viscardi, 1997). Ou seja, o Ensino de História e a memória histórica possuem relações e interesses em comum, mas também são lugares do contraditório.



Nessa perspectiva, Ensino de História Regional é também um “lugar de fronteira” entre História, memória e poder (político). Portanto, ampliar e fortalecer as temáticas e objetos do conhecimento em História Regional do Tocantins, sobretudo aqueles que suscitam a problematização dos eventos políticos que remetem à criação do estado e que tem construído mitos fundadores.

### **Considerações finais**

O objetivo deste trabalho foi provocar uma reflexão sobre como o currículo escolar do Estado do Tocantins, através da análise do DCT/EM, corrobora a necessidade constante dos estudos em História Regional. Além disso, buscou-se evidenciar essa necessidade através da percepção de 24 estudantes de uma turma de Ensino Médio acerca dessa urgência.

No que concerne à análise do DCT/ME, consideramos que esse documento curricular apresenta as habilidades e objetos de conhecimento pertinentes ao estudo das regionalidades de uma maneira ampla e, por vezes, genérica. Os conteúdos sugeridos são direcionados aos estudos sobre a população tradicional, como quilombolas, ribeirinhos e migrantes que compõem a formação identitária do povo tocantinense. Contudo, pouco expande o horizonte em torno dos estudos sobre o processo de divisão e criação do Estado do Tocantins, ocorrido em 1988, ou seja, esse documento geralmente elide temáticas e objetos com potencial de questionar as estruturas de poder do Estado.

No que se refere às narrativas e percepções dos estudantes de uma turma de 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Anaídes Brito Miranda, em Santa Fé do Araguaia (TO), a análise evidenciou haver uma tendência entre os estudantes a concordar com a premissa de que os estudos da História Regional são importantes para a sua formação histórica-política-social, mas reconhecem que há uma insuficiência dessa abordagem no Ensino de História, pois os saberes próximos de suas realidades e de seus sentimentos de pertencimentos são substituídos, por vezes, pelos estudos tradicionais pautadas nos grandes acontecimentos históricos mundiais do passado.

Essa problemática acentua a percepção de que a História, por vezes, é um componente curricular “descolado” da realidade dos estudantes, resultando no desinteresse pelos estudos e a pesquisa histórica em sala de aula devido ao “distanciamento” de suas vivências de mundo. Assim, seguindo os passos de Paulo Freire (2010), o qual concebe que a construção dos estudantes enquanto sujeitos ocorre à medida que o saber ensinado passa a fazer sentido concreto, real, em suas realidades, enfatizamos que a inserção das temáticas regionais suparcitadas no ensino de História da rede de



ensino do Tocantins tem potencial para contribuir para a formação das consciências históricas dos estudantes tocantinenses.

## **Referências**

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. 138 p.
- FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História**. *História Oral*, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GABRIEL, Carmem. **Currículo de História**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 72-78.
- HOLANDA, Maicon Douglas. **O siqueirismo e a "invenção" do Tocantins: territorialidade do poder e usos políticos do passado na campanha eleitoral de 2010**. 160 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2023.
- MACHADO, Ironita Policarpo. **História regional em sala de aula**. Passo Fundo: UPF Editora. 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 10. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- TOCANTINS. **Documento Curricular do Território do Tocantins: Etapa Ensino Médio**. Palmas, TO, 2023.
- VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. **História, região e poder: a busca de interfaces metodológicas**. *Lócus: Revista de História*. Juiz de Fora, v. 3, n. 1, 1997.



## **¿SOSTENIBILIDAD URBANA?: ENTRE LA CONTRADICCIÓN Y LA FRAGMENTACIÓN**

### ***SUSTENTABILIDADE URBANA?: ENTRE A CONTRADIÇÃO E A FRAGMENTAÇÃO***

ROSA MARTHA ARÉBALO BUSTAMANTE

<https://Orcid.org/0009-0004-4645-1090>

Doctora en Diseño, línea Estudios Urbanos por la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México

Directora de Formación Continua Grado y Posgrado de la Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat de la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia  
[r.arebalo@umss.edu](mailto:r.arebalo@umss.edu)

MARIA LUISA GARCÍA BÁTIZ

<https://orcid.org/0000-0002-3195-6350>

Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara: Guadalajara, Jalisco, MX  
Profesora-Investigadora de la Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios Regionales-INESER  
[mluisa.garcia@valles.udg.mx](mailto:mluisa.garcia@valles.udg.mx)

#### **RESUMEN**

El artículo analiza la sostenibilidad urbana y el vivir bien urbano en dos ciudades de América Latina. -Guadalajara, México y Cochabamba, Bolivia, contrastando cómo a pesar de las diferentes orientaciones de ambos constructos, el primero asociado a la concepción de desarrollo y el segundo al paradigma civilizatorio del Vivir Bien, los resultados no dejan ver diferencias, encontrándose más bien, que los problemas ambientales son persistentes y están expresándose en el territorio de manera similar. Tratándose, además de regiones metropolitanas, los municipios que las componen tienden a la atención poco articulada de problemas económico, sociales y ambientales; en tanto que las regiones metropolitanas fijan la mirada y lo difícil de su accionar, en la temática medioambiental. Esta situación muestra que la fragmentación territorial y la sectorización temática de los planes y políticas impiden mejores desempeños.

**Palabras clave:** Sostenibilidad, Vivir Bien, desarrollo y planificación urbana.

#### **Introducción**



Existe un amplio consenso sobre la necesidad de avanzar hacia sociedades más justas y sostenibles, sin embargo, la mejor manera de lograrlo sigue siendo motivo de debate. En particular, existen tensiones entre enfoques preponderantemente basados en el mercado, la tecnología o el desarrollo y aquellos que asientan su fuerza en la transformación social dirigida a mejorar la distribución equitativa (Bell, 2017, pp. 19). La sostenibilidad urbana y el vivir bien urbano son perspectivas que representan los enfoques señalados, ambos han sido propuestos como un camino hacia la sostenibilidad social, ecológica y económica por varios gobiernos nacionales y locales.

En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo analizar, de manera exploratoria, cómo se está abordando el desafío de construir ciudades sostenibles, tomando como referente el análisis comparativo de las iniciativas de sostenibilidad y vivir bien adoptadas por los gobiernos de dos ciudades latinoamericanas –Guadalajara, México y Cochabamba, Bolivia-. Tomando en cuenta sus relaciones metropolitanas, comparamos las políticas y programas gubernamentales destinados a impulsar la sostenibilidad de ambas ciudades, explorando su orientación, articulación, complementariedad y posibilidades de aplicación.

Partimos de la idea de que en las ciudades se pueden examinar e implementar iniciativas más o menos innovadoras para la sostenibilidad, sin embargo, éstas se ven contrarrestadas con mucha frecuencia por la aplicación de políticas o programas parciales, no complementarios y utilitaristas, que no garantizan la operación de las políticas o programas a una escala lo suficientemente amplia. De hecho, a menudo parece haber competencia entre las políticas o programas con un campo de acción extramunicipal con aquellas que se aplican contenidas por los límites municipales, de manera fragmentada en el territorio.

Para lograr lo anterior, se utiliza el método comparativo. Analizamos, las estrategias dirigidas a impulsar la sostenibilidad y presentamos los hallazgos del análisis documental de las políticas y programas gubernamentales. La exploración pone en evidencia que, a pesar de los distintos enfoques utilizados, la orientación de los programas, su fragmentación, falta de complementariedad, desarticulación y el propio impulso del modelo en la realidad, llevan a resultados limitados que no aportan al logro de los objetivos planteados, es decir, no se identifica un avance en relación a lo que puede considerarse como una ciudad sostenible social, económica y ambientalmente.



### La sostenibilidad urbana – el vivir bien urbano

Actualmente, el 55 % de las personas en el mundo viven en ciudades y se estima que esta proporción aumentará hasta un 13% más para el 2050, es decir, casi 7 de cada 10 personas vivirán en ciudades<sup>20</sup>. América Latina es la región más urbanizada del mundo, dado que más del 80 por ciento de su población vive en ciudades (CEPAL, 2012). Además, concentran las actividades productivas, tanto que se estima que más del 80 por ciento del Producto Interno Bruto mundial es generado en ellas<sup>21</sup>. Estos centros urbanos, para atender las demandas, en especial de sus habitantes de ingresos altos y medios, generan una gran presión sobre los recursos naturales, producen altas cantidades de desechos y contaminantes (Sobrinho et al., 2015), provocando alrededor del 70% de las emisiones mundiales de carbono y más del 60 % del uso de recursos (Naciones Unidas, 2019).

Por lo anterior, podemos asegurar que la sostenibilidad de estos territorios dependerá cada vez más de cómo sus gobiernos gestionan el crecimiento urbano y el desarrollo mismo, especialmente en los países que presentan procesos de urbanización acelerados.

El papel de las ciudades en la sostenibilidad ha sido reconocido y estudiado desde los años 90, retomando la discusión ambientalista de las décadas de los 70 y 80 que tiene sus referencias en el reconocimiento de la crisis ambiental que ponía en riesgo el modelo de desarrollo vigente (Hernández, et al., 2017; Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, 2019; González, 2016). La discusión surge de enfoques teóricos y eventos de distinto tipo entre los que sobresalen los informes científicos que presentan la alarma inicial, el movimiento ambientalista y las conferencias de los organismos internacionales (Pierri, 2005; Lezama y Domínguez, 2006).

En este sentido, la sostenibilidad urbana ha estado claramente ligada a las discusiones ambientalistas más amplias que, como sostiene Pierri (2005: 27-28), no tienen una evolución lineal como parece mostrarse cuando se habla de desarrollo sostenible, es decir cuando se presenta ligada al “desarrollo”, por el contrario, tiene sus antecedentes en tres grandes corrientes teóricas en disputa:

a) La corriente ecologista conservacionista o sustentabilidad fuerte, tiene raíces en el conservacionismo naturalista del siglo XIX, y en las ideas ecocentristas que contemporáneamente tiene un referente importante en la “ecología profunda” y la “economía ecológica” planteadas principalmente por ecólogos y biólogos que coinciden con la idea de que la tierra tiene límites físicos

---

<sup>20</sup> Banco Mundial, panorama general, revisado en <https://www.bancomundial.org/es/topic/urbandevelopment/overview#1> 11 de noviembre del 2021

<sup>21</sup> Ibidem.



o naturales que deben ser respetados. Así, la solución planteada en los años 70 por esta corriente al problema ambiental, es un crecimiento económico y poblacional cero.

b) El ambientalismo moderado o débil, representa una visión marcadamente antropocéntrica y desarrollista, que con la aceptación de los límites que la naturaleza impone a la economía, está encarnada por la economía ambiental neoclásica, en la idea hegemónica del desarrollo sostenible promovido principalmente por los organismos internacionales. En los hechos desplaza la preocupación hacia el campo de la gestión económica.

c) La corriente humanista crítica, enfrentada a las otras dos perspectivas, surge de las ideas y movimientos anarquistas y socialistas. En los años 70, encuentra su expresión en la propuesta del ecodesarrollo como su visión crítica y la perspectiva que acepta la propuesta del desarrollo sostenible, reconociendo que, para llegar a él, es necesario una transformación social dirigida a atender las necesidades y calidad de vida de las mayorías con un uso responsable de los recursos naturales. Desde la perspectiva marxista de esta corriente, se entiende que el problema ambiental no está generado por los límites físicos o naturales sino por el modelo capitalista, expansionista y desigual. Por tanto, la solución está en transformar la organización social del trabajo con base en la propiedad social de los medios de producción y el uso responsable de los recursos naturales.

La literatura académica en el tema, se ha concentrado en hacer aportaciones desde las perspectivas ecologista conservacionista y desarrollista (ambientalismo moderado). Como lo expone el trabajo de Sharif (2021), en los últimos treinta años se han publicado una gran cantidad de exploraciones sobre sostenibilidad urbana que muestran la evolución en el tema en cuatro etapas. La primera ubicada en la década de los 90, está marcada por el intento de definir el concepto de sostenibilidad urbana, fuertemente ligado a los esfuerzos realizados en la década anterior por definir el “desarrollo sostenible”. Se plantea que debe propiciar el desarrollo social, económico, ambiental y físico equilibrado; de manera más específica, garantizar que no sobrepase la capacidad de carga del medio natural. Sin embargo, la producción académica de la época muestra que la atención se centró principalmente en los aspectos ambientales de la sostenibilidad.

Para la década del 2000, es decir durante la segunda etapa, los temas de interés sobre la sostenibilidad urbana se diversifican reconociendo que es un concepto complejo que involucra diferentes aspectos sociales, económicos, ambientales e institucionales; sin embargo, la dimensión ambiental persiste. En particular toman fuerza los temas de conservación de los ecosistemas incluyendo subtemas como la protección de la biodiversidad y los servicios ecosistémicos; el cambio climático además de aspectos



relativos a la adaptación, mitigación de sus efectos y gestión de riesgos; y, la expansión de las ciudades, también con orientaciones internas como el diseño, la planificación del desarrollo y la expansión urbana, junto al control de emisiones de contaminantes y la promoción de ciudades compactas.

Finalmente, el periodo que va del 2010 al 2015, es el más fructífero en cuanto a producción académica, sobresaliendo temas relacionados con el diseño de indicadores e índices para la sostenibilidad urbana, el aumento de energías e infraestructuras verdes, la mejora en la toma de decisiones, el monitoreo del desempeño, reduciendo complejidades e incrementando la transparencia, como aspectos relacionados con la gobernanza ambiental.

En los años más recientes se mantienen, en términos generales, las tendencias arriba señaladas, incluyendo como tema importante el de las ciudades inteligentes y sostenibles (Lopera, 2019) y el cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS).

En resumen, podemos decir que el estudio de la sostenibilidad urbana ha estado dominado por corrientes de pensamiento ambientalista “ecologista conservacionista o sustentabilidad fuerte” y el “ambientalismo moderado o débil”, ligados al concepto de “desarrollo sostenible”, prestando atención a las dimensiones ambientales y dejando al margen temas socioeconómicos como equidad, pobreza, participación social, justicia ambiental, sostenibilidad social, creación de capacidad y políticas públicas.

En contraposición a lo sostenible asociado al desarrollo, dentro de los planteamientos “alternativos al desarrollo”, el diálogo de saberes y las “epistemologías desde el Sur”, guiados también por los efectos de la destrucción del medio ambiente, las condiciones de vida, la pobreza, la precariedad, las diversas formas de discriminación y la crisis alimentaria, durante los últimos 50 años, incluyendo postulados sostenidos por los pensadores indigenistas en el Ecuador y Bolivia sobre el Buen Vivir o el Vivir Bien, se está dando lugar a planteamientos diversos relativos la crisis del modelo de desarrollo capitalista, asumiéndola como una “crisis civilizatoria<sup>22</sup>”.

---

<sup>22</sup> En el sentido de su presencia en lo político, social, económico, cultural, ético y medioambiental; prácticamente como un atentado contra la vida misma en toda su amplitud.



Estas miradas, dentro de varias líneas de pensamiento, se identifican como teorías del postdesarrollo<sup>23</sup>, el decrecimiento<sup>24</sup>, el ecosocialismo<sup>25</sup>, diversas expresiones de feminismo<sup>26</sup> y el Buen Vivir/Vivir Bien<sup>27</sup>. No obstante, de su heterogeneidad, postulan buscar alternativas a los dogmas de desarrollo y crecimiento, en respuesta a la finitud de los recursos naturales y las inequidades socio económicas globales; planteando la reducción controlada y progresiva de la producción y el consumo, particularmente en el norte global; una relación equilibrada entre seres humanos y naturaleza, la creación de un espacio tiempo colectivo en el cual el progreso cese de ser el principio central para dar lugar a la reproducción ampliada de la vida humana y no humana como cuerpo teórico de sustento. Sobre la idea de cuestionar elementos teórico conceptuales de la modernidad como desarrollo, progreso y crecimiento, considerarse no construidas por el desarrollo (filosofía, ideología, metáforas, lenguaje, premisas, etc.), se relaciona con situar los problemas en torno al conflicto capital – vida, en una mirada contrahegemónica, que plantea la confluencia de visiones críticas desde fuera de los mercados, en un proceso de transformación radical de las relaciones entre los seres humanos y con la naturaleza.

Así, las concepciones, estudios y evolución de la atención de los problemas ambientales urbanos reflejan la influencia de las corrientes teóricas antes señaladas. No existe un consenso sobre lo que es la sostenibilidad urbana o el vivir bien en las ciudades, sin embargo, como dos visiones divergentes que permean las concepciones y acciones gubernamentales, es de esperar que sus resultados sean visiblemente distintos.

Cabe mencionar además que la importancia de las ciudades para lograr la sostenibilidad ha sido reconocida y enfatizada en las propuestas de los organismos internacionales desde finales de los años 80, el Informe Brundtland en 1987, la Declaración de Río de 1992 sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, los informes de evaluación del Grupo Intergubernamental

---

<sup>23</sup> Teoría social que tiene base en el postestructuralismo, surgida en la década de los 80 a influjo de los postulados de Arturo Escobar y Gustavo Steva, entre otros.

<sup>24</sup> Corriente de pensamiento económico, político y social nacida en la década de los 70, que tiene entre sus propulsores a Georgescu-Roegen, Serge Latouche y Carlos Taibo

<sup>25</sup> Definida como una “corriente de pensamiento y de acción ecológica que hace suyos los principios fundamentales del marxismo al tiempo que los despoja de sus escorias productivistas” (Löwy, 2012:30). Tiene además de Löwy a varios seguidores, entre los que se destacan James O’Connor y Jorge Riechman.

<sup>26</sup> Esto es, el ecofeminismo, el feminismo post colonial, la economía feminista y la economía del cuidado con Vandana Shiva, María Mies, Gayatri Spivac, Ndyé Andújar, Julieta Paredes, Nancy Fraser, Amaia Pérez, Julie Nelson, entre muchas otras.

<sup>27</sup> Con mayor desarrollo en apartados siguientes, pueden observarse aportes de Fernando Huanacuni, Rafael Bautista, David Choquehuanca, Simón Yampara y Alberto Acosta.



de Expertos sobre cambio climático (2007 y 2014), la Nueva Agenda Urbana (Hábitat, 2017) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015) en particular el objetivo número 11 que establece “hacer ciudades y asentamientos humanos inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles”, han influido e impulsado la agenda académica y de los responsables de la formulación de políticas hacia el estudio y desarrollo de políticas para entender y aplicar acciones dirigidas a la sostenibilidad urbana (Hernández, et al., 2017; Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, 2019; González, 2016; Pierri, 2005; Lezama y Domínguez, 2006), de manera casi acaparadora, anulando y desestimando a priori las miradas periféricas.

## Aproximaciones metodológicas

Metodológicamente, intentamos relacionar el método comparativo con los estudios de caso. Si bien estos abordajes son ampliamente usados por la comunidad científica, ambos tienen observaciones de distintas características.

Por una parte, usar el método comparativo implica que estamos reconociendo a la comparación como un procedimiento que permite consolidar y desarrollar conocimiento y siguiendo a Tilly (1991, pp. 103-109) nos situamos en el marco de la contrastación individualizadora de unidades sociales como una forma de captar las peculiaridades de cada ciudad, dentro de las aspiraciones de las políticas públicas urbanas de hacer que se enmarquen en el respeto y la conservación de la naturaleza, la convivencia equitativa y condiciones de vida adecuadas, es decir alcancen la sostenibilidad. Por otra parte, con la consideración de los estudios de caso, intentamos lograr un acercamiento más preciso a las políticas públicas urbanas en su atención a la problemática medioambiental.

En consecuencia, estamos comparando las políticas públicas urbanas municipales relativas al campo medioambiental, a través del acercamiento a dos ciudades latinoamericanas, para identificar sus aportaciones encaminados a contribuir con la sostenibilidad urbana. Esto da lugar a descubrir tendencias y orientaciones que posibiliten algunas generalizaciones sobre las posibles diferencias que marca el enfoque original de la política ambiental municipal



aplicada (desarrollista o vivir bien) y en el posterior logro de resultados que favorezcan a la sostenibilidad urbana de las ciudades estudiadas.

Para hacer la comparación sistemática y operativa, nos acogimos a algunas bases teóricas que, en investigaciones futuras más amplias, puedan contener variables que midan la acción gubernamental directa de los gobiernos municipales (competencias), pero que en el momento nos permitirán, de manera rápida observar en qué medida, en condición de mayor agregación, pueden permitirnos apreciar su contribución a la sostenibilidad urbana.

Utilizando datos secundarios (documentos oficiales y trabajos académicos previos, entre otros) nos acercamos de manera exploratoria a estudiar las políticas, programas o iniciativas propuestas por los gobiernos municipales para impulsar la construcción de ciudades sostenibles.

## Casos estudiados

Como se mencionó antes, la literatura académica sobre la sostenibilidad urbana identifica una posición hegemónica o dominante de las perspectivas desarrollista, en tanto que las perspectivas emergentes como el Vivir Bien urbano no han sido abordadas o están siendo incluidas en los estudios específicos de manera marginal. Partiendo de la idea de que la orientación (desarrollista o Vivir Bien) de la política puede marcar una diferencia importante en la atención de los desafíos ambientales de las ciudades, de manera exploratoria, se comparan las iniciativas de sostenibilidad y de Vivir Bien adoptadas por los gobiernos de Guadalajara, México y Cochabamba, Bolivia, dentro de sus realidades metropolitanas, contrastando las políticas y programas destinados a impulsar su sostenibilidad y examinamos sus posibles implicaciones para lograr resultados.

Como ha sido sugerido por Robinson (2016), proponemos hacer un estudio comparativo en el que el territorio de la ciudad es la escala relevante para el análisis, en tanto lo estudiado se relaciona con las iniciativas (planes o programas) de los gobiernos locales pretendidamente orientadas a construir ciudades sostenibles. En este sentido, en los casos analizados, los gobiernos de los municipios en estudio son parte de un sistema nacional descentralizado que les otorga algunas autonomías para la aplicación de las políticas públicas. En este contexto,



realizan esfuerzos, más o menos formales y autónomos (es decir, voluntarios o decididos por los propios gobiernos locales involucrados) para impulsar acciones, planes o programas de mayor alcance territorial a través de esquemas de asociación gubernamental o programas de alcance regional. Sin embargo, los gobiernos municipales siguen siendo los actores centrales. Es verdad que comparar acciones de gobiernos locales de diferentes contextos es problemático ya que, entre otras cosas, la fragmentación metropolitana, los niveles relativos de autonomía frente al gobierno nacional o subnacional (estados o departamentos) y las diferentes responsabilidades gubernamentales intervienen para que este tipo de comparación sea muy complicada (Robinson, 2016, pp. 192). En nuestro caso partimos de la idea de que estos aspectos pueden explicar los resultados finales de las intenciones gubernamentales por construir ciudades sostenibles. Además, el presente trabajo es apenas una primera exploración al análisis comparado de dos ciudades con enfoques diferenciados y hasta antagónicos de intervención dirigidos a construir ciudades sostenibles. Por lo anterior, no realizamos una contrastación profunda de variables predeterminadas, sino que describimos de manera general los casos, para aprender de ellos y en futuras investigaciones alcanzar mayor precisión.

## Guadalajara

La ciudad de Guadalajara es reconocida formalmente como un área metropolitana que está ubicada en el estado de Jalisco, con una superficie un poco mayor a los 2551 km<sup>2</sup>, conformada por 9 municipios (ver cuadro 1 y mapa 1). Para el año 2020 contaba con una población cercana a los 5.2 millones de habitantes, lo que representa un poco más del 60 por ciento de la población del estado de Jalisco, constituyéndose en la segunda ciudad más poblada de México, así como la 83 a nivel mundial (ONU-Habitat, 2020). Es uno de los principales nodos económicos de México, concentra el 67 por ciento de la actividad económica del estado de Jalisco, el que a su vez es el cuarto en términos de aporte al Producto Interno Bruto (PIB) nacional. Con un predominio de las MIPyME (Micros, Pequeñas y Medianas empresas), la especialización económica de la ciudad se centra en el sector terciario, seguido



por la actividad industrial que incluye la industria metalúrgica, del vidrio, alimentos y la industria electrónica (IMEPLAN, 2020).

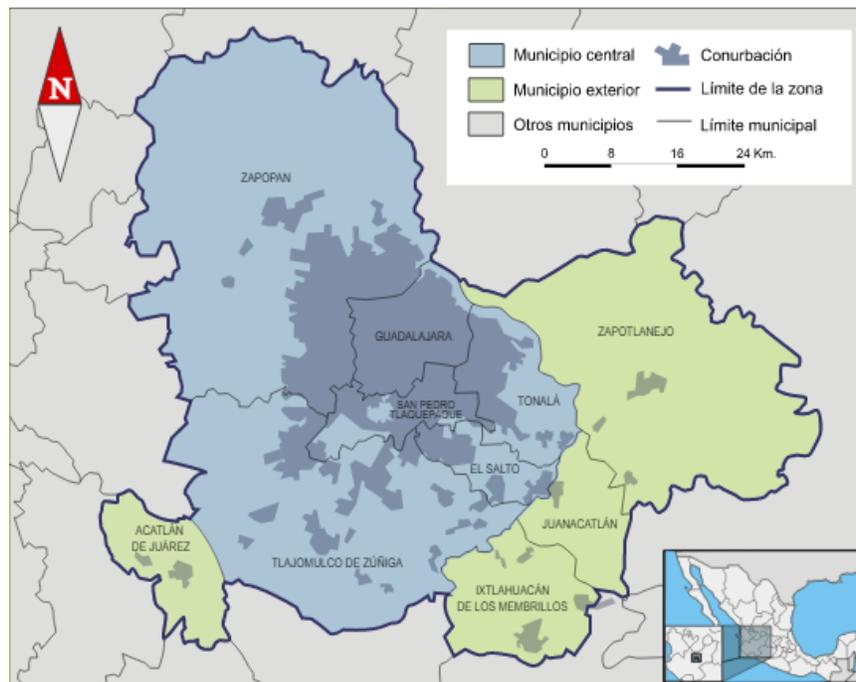
**Cuadro 1: Área Metropolitana de Guadalajara (AMG)**

<b>Municipios AMG</b>	<b>Población</b>	<b>Superficie (km<sup>2</sup>)</b>	<b>hab./km<sup>2</sup> 2020</b>
Guadalajara	1,385,629	893.2	1,491.57
Zapopan	1,476,491	150.2	9,721.36
San Pedro Tlaquepaque	687,127	636.9	862.68
Tonalá	569,913	119.58	4,483.28
Tlajomulco de Zúñiga	727,750	270	2,459.97
El Salto	232,852	41.5	4,420.17
Ixtlahuacán de los Membrillos	67,969	184.2	287.98
Juanacatlán	30,855	89.08	201.56
Zapotlanejo	64,806	643.02	106.56
<b>Total AMG</b>	<b>5,268,642</b>	<b>2,551.34</b>	<b>2,145.00</b>

A pesar de que la ciudad de Guadalajara concentra una cantidad importante de habitantes y de actividades económicas reconocidas como urbanas, solo el 22% de su territorio está urbanizado, el restante 78% corresponde a zonas agrícolas, pastizales, bosques y selvas (Ibidem). El acelerado crecimiento de la ciudad, basado en un modelo de expansión urbana desordenado y fragmentado, ha traído problemas ambientales importantes y persistentes como la contaminación del aire (altas emisiones de contaminantes), del agua y suelo (desechos, descargas y cambios de usos de suelo), pérdida de vegetación (deforestación y falta de áreas verdes), aumento de riesgos (inundaciones y deslaves, entre otros), problemas de vivienda (déficit y viviendas deshabitadas), de movilidad (transporte urbano e infraestructura), de uso de energías altamente contaminantes y dependencia energética, aumento de los desechos urbanos, seguridad pública y un desarrollo económico y social muy

desigual que se refleja en procesos persistentes de exclusión y marginación (IMEPLAN, 2016. 2016a y 2020; Planes de Desarrollo Municipal de Guadalajara, Zapopan, Tlaquepaque, Tonalá, Tlajomulco, El Salto, Ixtlahuacán de los Membrillos, Juanacatlán y Zapotlanejo 2018-2021).

**Mapa 1: Área Metropolitana de Guadalajara**



Fuente: [https://commons.wikimedia.org/wiki/Guadalajara,\\_Jalisco#/media/File:Mapa\\_ZMG.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Guadalajara,_Jalisco#/media/File:Mapa_ZMG.svg). Revisado el 14 de noviembre de 2020.

## Cochabamba

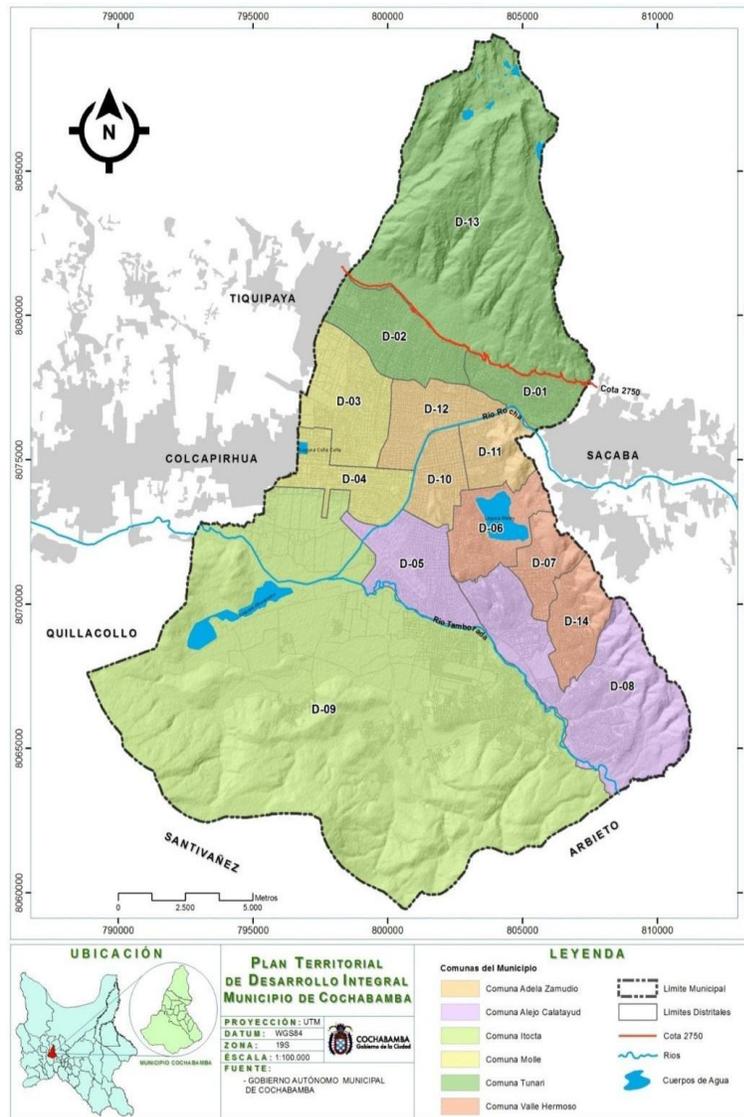
La Ciudad de Cochabamba, tercera en importancia económica en Bolivia, está ubicada en el Municipio de Cochabamba que cuenta con una superficie de 322.53 km<sup>2</sup> y una población de 675.097 habitantes (51.70% mujeres y 48.21% hombres). Junto a los municipios de Colcapirhua, Tiquipaya, Quillacollo, Vinto, Sipe Sipe y Sacaba, conforma la Región Metropolitana Kanata que, por su ubicación geográfica central en el país, se constituye en un espacio de articulación del territorio nacional, con una superficie de 2.924 km<sup>2</sup> (área metropolitana 510 km<sup>2</sup>) y una población de 1.164.643 habitantes.



El Municipio, con un grado de fragmentación social muy alto y condiciones medioambientales heterogéneas, está conformado administrativamente por 6 Comunas y 15 Distritos municipales de población y superficie variable. El Distrito 13 ubicado en la parte norte, corresponde al Parque Nacional Tunari, zona que en su interior presenta bolsones de pobreza extrema en las comunidades campesinas que lo habitan. Los distritos 1, 2 y 3 ubicados también al norte los dos primeros y al nor-oeste, el último; tienen pequeñas áreas de Pobreza Moderada, siendo mayoritaria la condición de No Pobreza. Los Distritos 10, 11 y 12 que ocupan el área central, junto al Distrito 4, ubicado al nor-oeste se caracterizan por un nivel de No Pobreza, es decir que cuentan con las necesidades básicas satisfechas. Los distritos 5 y 6 expresan un nivel de Pobreza Moderado, debido principalmente a la existencia de servicios básicos y a las condiciones medianamente adecuadas de sus viviendas.

Comparativamente, los distritos del sur, esto es el 7, 8, 9, 14 y 15, manifiestan condiciones de vida que los caracteriza como de Pobreza Moderada, incluyendo en su interior bolsones en el umbral y en la Pobreza Extrema, situación que se ve agravada por las características ambientales de mayor sequedad de la zona sud municipal y la situación de irregularidad de muchas de sus áreas urbanas constitutivas.

**Mapa 2: División Político Administrativa del Municipio de Cochabamba**



Fuente: Plan Territorial de Desarrollo Integral del Municipio de Cochabamba 2016 - 2020

Es importante puntualizar que 42.80% de su superficie corresponde a la mancha urbana; 9,62%, emplazado en los Distritos 3, 9 y 15 conserva funciones agropecuarias, 20,62% es de carácter forestal; 18,02% pertenece al Parque Nacional Tunari; y, la superficie restante está ocupada por otras áreas de carácter urbano, industrial, arqueológico y de manejo ambiental.



Dentro sus relaciones de metropolización, Kanata, la Región Metropolitana de Cochabamba, fue creada a través de la Ley 533 del 27 de mayo del 2014, como el espacio territorial continuo de planificación y gestión integral, constituido por los 7 municipios mencionados anteriormente, contando además con un órgano superior de coordinación para la administración metropolitana denominado “Consejo Metropolitano”. Sus objetivos son:

- a) Promover el desarrollo integral urbano y rural para Vivir Bien
- b) Promover la gestión planificada del territorio, que incluye uso de suelo y ocupación del territorio racional y responsable, en armonía con la Madre Tierra
- c) Asegurar un crecimiento urbano planificado, con regulación del uso de suelo, protegiendo el potencial productivo de las tierras agrícolas, de áreas de preservación y recarga acuífera.
- d) Contribuir a resolver otros problemas comunes y desafíos compartidos consensuados por el Consejo Metropolitano, conforme a las competencias asignadas.

La Ley establece además que el Consejo Metropolitano es responsable de coordinar la planificación y la administración metropolitana con los gobiernos autónomos que conforman la Región y el nivel central del Estado, aplicando mecanismos de coordinación dispuestos en el ordenamiento jurídico vigente. Cuenta con una Secretaría Metropolitana como instancia operativa de gestión de sus determinaciones, planificación y supervisión a proyectos estratégicos metropolitanos. (Ley 533 de creación de la Región Metropolitana Kanata<sup>28</sup>).

**Cuadro 2: La Región Metropolitana Kanata**

<b>Municipio</b>	<b>Población (CNPV 2012)</b>	<b>Superficie (km<sup>2</sup>) R. M.</b>	<b>Hab./km<sup>2</sup></b>
Sacaba	175.758	695	252.89
Cochabamba	645.696	287	2249.81
Tiquipaya	54.875	341	160.92

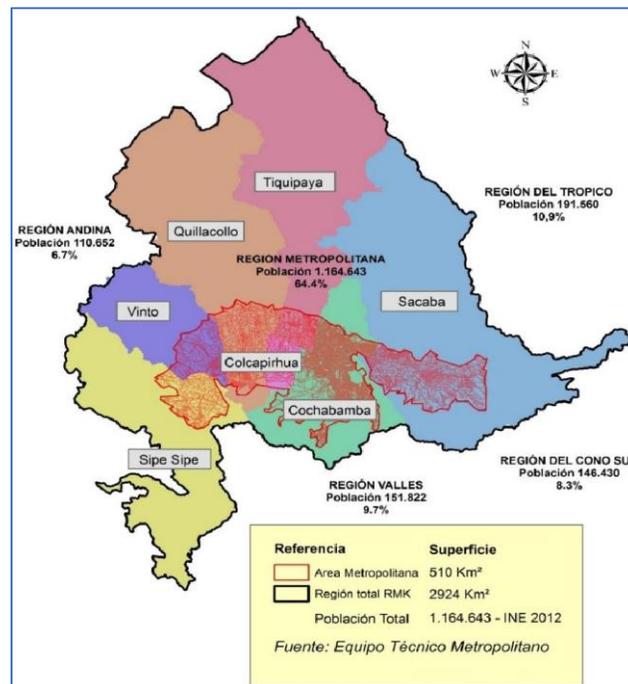
<sup>28</sup> Kanata, la Región Metropolitana de Cochabamba, ha sido la primera en Bolivia, en legalizar su condición de espacio urbano metropolizado.

Colcapirhua	53.118	29	1831.66
Quillacollo	139.466	560	249.05
Vinto	52.965	216	245.21
Sipe Sipe	42.765	476	89.84
Total	1,164.643	2.604	447.25

Fuente: EDIM 2019

En términos económicos, como reflejo de su importancia a nivel departamental, la Región Metropolitana, aporta con el 74% al PIB del departamento (EDIM, 2019), y a su vez éste, tercero más importante en el país, representa el 15.8% (2019) del total nacional. Las actividades económicas de mayor peso en la Región Metropolitana y con mayor fuerza aún en el Municipio de Cochabamba, son los servicios de administración pública, seguidos del transporte, almacenamiento y comunicaciones; y en un tercer lugar, de las industrias manufactureras.

### Mapa 3: División política de la Región Metropolitana Kanata



Fuente: EDIM 2019. Estrategia de Desarrollo Integral Metropolitana



En su conjunto la Región Metropolitana se caracteriza por una alta diferenciación de las condiciones de vida en las siete jurisdicciones municipales, junto a capacidades institucionales muy dispares de sus Gobiernos Municipales, que no obstante su ubicación geográfica, no han podido desarrollar su papel de articulador económico regional y nacional. Se trata de un espacio territorial donde el “vivir bien” presenta grandes desigualdades, aspecto agravado, por efectos de la pandemia, durante el 2020 y el 2021.

Es un sistema urbano inestable, frágil y muy vulnerable tanto desde el punto de vista ambiental como socioeconómico y político, con un acelerado y desordenado proceso de expansión urbana bajo condiciones precarias de habitabilidad, bajas densidades y la insuficiente dotación de áreas verdes recreativas, deportivas y de equipamiento social. En todos los municipios es sintomática la persistencia de fraccionamientos no legales, afección de zonas agrícolas con efectos de reducción de la superficie agrícola, desaparición y déficit de masas arbóreas, además de la ocupación de zonas de recarga de acuíferos y franjas de seguridad. En síntesis, la Región Metropolitana, carece de un proyecto de ciudad articulador, tanto por los efectos perversos de la fragmentación administrativa, como por la prevalencia de los intereses políticos de cada municipio.

## Política de Sostenibilidad Urbana, Guadalajara, México

Las políticas mexicanas dirigidas al tratamiento de la sostenibilidad urbana tienen su base en un entramado normativo muy amplio y complejo que involucra a los tres órdenes de gobierno (federal, estatal y municipal), conformado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los Sistemas Nacionales<sup>29</sup>, las leyes a partir de las cuales se constituyen los

---

<sup>29</sup> Contiene el Sistema de cambio climático que incluye los Programas Nacional, Estatales y Municipales de Cambio Climático), El Programa Nacional de Protección Civil que contiene los Atlas Nacional, Estatales y Municipales de Riesgo, El Sistema de Equilibrio y Ordenamiento Ecológicos que demarca los instrumentos nacionales, regionales-estatales, municipales y de Áreas Naturales Protegidas, y el Sistema de Asentamientos Humanos guiado por la Leyes y programas Nacional, Estatales y Municipal de Planeación y de Asentamientos Humanos que establecen la obligatoriedad de elaborar los Programas Nacional, Estatales y Municipales de Desarrollo Urbano, los Programas de Ordenación de Zonas Conurbadas y Programas de Desarrollo Urbano de



instrumentos de planeación del desarrollo, de asentamientos humanos y ordenamiento territorial y las leyes que regulan el ciclo de las políticas públicas, los ciclos hacendarios y la coordinación fiscal (IMEPLAN, 2016).

La sostenibilidad urbana en México es objetivo de la política pública y ha estado presente en los principales instrumentos de planeación desde los años 90. Sin embargo, no existe un acuerdo sobre el significado del término que realmente de operacionalidad al diseño e instrumentación de estrategias y acciones de desarrollo a diversas escalas espaciales y temporales (Sobrino, et al., 2015, pp. 7). Aceptando lo anterior, en 2015, la Secretaría de Gobernación de México, a través del Consejo Nacional de Población (CONAPO), publicó el libro “Ciudades sostenibles en México. Una propuesta conceptual y operativa”, con la intención de contribuir con el entendimiento del concepto al proponer algunos acuerdos y recomendaciones que parten de la vinculación entre la sostenibilidad y el desempeño socioambiental de las ciudades (Gobierno de México).

Del documento citado se desprende que la perspectiva del gobierno mexicano sobre la sostenibilidad urbana responde al enfoque de Desarrollo Sostenible de los organismos internacionales. En los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) el término sostenibilidad se ha utilizado y evolucionado enfatizando el crecimiento y la estabilidad económico social (ver cuadro 2), perspectiva que permea a los Programas Nacionales de Población y a la concepción misma de Sostenibilidad Urbana (Sobrino, et al. 2015, pp. 19).

**Cuadro 3: La Concepción del Desarrollo Sostenible en los Planes Nacionales Mexicanos de Desarrollo**

<b>Planes Nacionales de Desarrollo</b>	<b>Concepción del Desarrollo Sostenible</b>
1989-1994	Se identifica como el aprovechamiento racional y sostenible de los recursos naturales y los ecosistemas

---

Centros de Población, este entramada conforma el Sistema de Planeación del Desarrollo que deriva en los Planes Nacional, Estatales y Municipales de Desarrollo (IMEPLAN, 2016).



1995-2000	Se introduce explícitamente el término desarrollo sostenible y se convierte en un objetivo programático
2001-2006	Aparece en diferentes estrategias como adjetivo calificativo del crecimiento económico, refiriéndose a la conservación y al uso racional de los recursos naturales
2007-2012	Se incorpora la diferencia entre la dimensión humana y la ambiental en el proceso de desarrollo sostenible; exponiendo que la finalidad del desarrollo humano sostenible, es crear una atmósfera de multiplicación de oportunidades para todos y de ampliación de oportunidades para las generaciones futuras. Por otro lado, se refiere a la sostenibilidad ambiental, como la administración eficiente y racional de los recursos naturales para mejorar el bienestar actual de la población, sin comprometer la calidad de vida de las generaciones futuras.
2013-2018	El Desarrollo Sostenible se plantea como un objetivo fundamental para el país: en diferentes programas y acciones gubernamentales se reconoce la importancia del capital natural, los bienes y servicios ambientales para el desarrollo y el bienestar de la población
2019-2024	El gobierno mexicano se comprometió con impulsar el desarrollo sostenible, como un factor indispensable del bienestar. Aceptando la definición tradicional relacionada con la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades, plantea guiar la política hacia un desarrollo que subsane las injusticias sociales e impulse el crecimiento económico



	sin provocar afectaciones a la convivencia pacífica, a los lazos de solidaridad, a la diversidad cultural ni al entorno.
--	--

Fuente: Elaboración propia con datos de Sobrino et. al, 2015 para los períodos 1989-1994, 1995-2000. 2001-2006-207-2012 y 2013-2018; Presidencia de la República (2019), para el periodo 2019-2024

En el mismo sentido, los acuerdos y recomendaciones propuestas para abordar la concepción de la sostenibilidad urbana en la política pública mexicana se circunscriben a plantear que en “términos simples, una ciudad sostenible es aquella que es ecológicamente sostenible, socialmente justa y económicamente viable” (Sobrino, et al., 2015, pp. 10). Pero se aclara que la sostenibilidad urbana es un concepto que involucra múltiples dimensiones interrelacionadas de manera muy compleja, que generalmente dependen de una valoración subjetiva como el significado de lo justo o lo económicamente viable, lo que hace difícil acordar prioridades, objetivos y estrategias. Por lo anterior, es necesario pensar en la sostenibilidad urbana no como un fin sino como acciones que abonan a la sostenibilidad global, es decir, que no se suscriben solo a un territorio específico o reducido, sino que incluye contextos geográficos amplios que sobrepasan los límites municipales o metropolitanos y que deben abarcar el área de influencia de la ciudad (hasta donde se extiende la huella ecológica y los intercambios de insumos y desechos). Entonces se entiende “al desarrollo urbano sostenible como un principio-guía de política pública, de carácter multidimensional, y no como un estado ideal a lograrse lo más rápidamente posible” (Sobrino, et al., 2015, pp. 12).

Se desprende de lo anterior que las políticas públicas dirigidas a construir ciudades sostenibles deben tener como eje articulador la sostenibilidad urbana y como propósitos principales: reducir la pobreza, disminuir la desigualdad, utilizar racionalmente recursos y capital natural, promover y acceder a empleo decente (de calidad) e incrementar el acceso a



las oportunidades. Para lograr lo anterior se identifican como instrumentos de política los programas dirigidos a ofrecer servicios públicos incluyentes de calidad, controlar los usos del suelo, lograr finanzas públicas locales fuertes y ordenadas y erigir la normatividad urbana-metropolitana adecuada (Sobrino, et al. 2015, pp. 16).

Aunque el marco anterior establece los principios básicos de la concepción de sostenibilidad urbana para la políticas públicas y que México ha participado activamente en y se ha comprometido con los esfuerzos internacionales que promueven la sostenibilidad urbana como los Objetivos del Desarrollo Sostenible y la Nueva Agenda Urbana<sup>30</sup>, actualmente no se cuenta con un programa nacional que tenga como objetivo promover la construcción de ciudades sostenibles, por lo que la tarea queda en los gobiernos estatales y municipales interesados.

Estos gobiernos, para desarrollar políticas de sostenibilidad urbana, están regidos por la normatividad nacional que abre y a su vez limita posibilidades de acción. El artículo 115 constitucional establece como base de la división territorial y de la organización política y administrativa de los estados, al municipio y limita la posibilidad de que entre el municipio y los gobiernos de los estados exista “autoridad intermedia alguna” (Kunz y González, 2019). Sin embargo, en el mismo artículo se establece la posibilidad de que los gobiernos municipales coordinen y se asocien para que la prestación de los servicios públicos sea más eficaz o para el mejor ejercicio de las funciones que les corresponden.

Además, faculta a los municipios para:

- a) Formular, aprobar y administrar la zonificación y planes de desarrollo urbano municipal, así como los planes en materia de movilidad y seguridad vial
- b) Participar en la creación y administración de sus reservas territoriales
- c) Participar en la formulación de planes de desarrollo regional, los cuales deberán estar en concordancia con los planes generales de la materia. Cuando la Federación o los Estados elaboren proyectos de desarrollo regional deberán asegurar la participación de los municipios

---

<sup>30</sup> Aprobada en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Vivienda y el Desarrollo Urbano Sostenible (Hábitat III).



- d) Autorizar, controlar y vigilar la utilización del suelo, en el ámbito de su competencia, en sus jurisdicciones territoriales
- e) Intervenir en la regularización de la tenencia de la tierra urbana
- f) Otorgar licencias y permisos para construcciones
- g) Participar en la creación y administración de zonas de reservas ecológicas y en la elaboración y aplicación de programas de ordenamiento en esta materia
- h) Intervenir en la formulación y aplicación de programas de transporte público de pasajeros cuando aquellos afecten su ámbito territorial
- i) Celebrar convenios para la administración y custodia de las zonas federales

Bajo este marco normativo, estudiar las políticas dirigidas a la sostenibilidad urbana supone, al menos, analizar los Planes de Desarrollo Municipales, así como los procesos de planeación que resulten de los ejercicios de coordinación y asociación municipal.

En el caso de la ciudad de Guadalajara, existe una experiencia amplia en el desarrollo de la planeación urbana municipal, así como en la conformación de esquemas de asociación y coordinación municipal para atender los asuntos metropolitanos; en concordancia con lo anterior el estado de Jalisco cuenta con la Ley de Coordinación Metropolitana que establece un esquema de coordinación entre los municipios que integran el Área Metropolitana de Guadalajara, dicho esquema está conformado por diferentes agencias<sup>31</sup> entre las que se encuentra el Instituto Metropolitano de Planeación (IMEPLAN).

Así las iniciativas de políticas públicas para la sostenibilidad urbana surgen de los ejercicios de planeación que lleven a cabo los municipios de manera individual y aquellas que se definen de manera asociada o coordinada. El Cuadro 3 muestra los programas y planes que plantean acciones relacionadas con la sostenibilidad urbana y que por lo tanto deben ser revisados para analizar las iniciativas realizadas por los gobiernos municipales para impulsar la construcción de una ciudad sostenible (ver cuadro 3).

---

<sup>31</sup> La Junta de Coordinación Metropolitana, el Consejo Ciudadano Metropolitano, el Consejo Consultivo de Planeación Metropolitana y el Instituto Metropolitano de Planeación (recuperado de <https://www.imeplan.mx/en/instancias-metropolitanas>, 14 de noviembre del 2021)



**Cuadro 4: Programas y Planes del IMEPLAN (AMG)  
y Gobiernos Municipales que Conforman el AMG, 2015-2021**

AMG/Municipios	Planes y Programas
Área Metropolitana de Guadalajara	Programa de Desarrollo Metropolitano Área Metropolitana de Guadalajara 2042 (PDM V 2.0)
	Plan de Ordenamiento Territorial Metropolitano del AMG (POTMet)
	Plan de Acción Climática del Área Metropolitana de Guadalajara (PACMetro)
	Mapa de Riesgo Metropolitano
Guadalajara	Plan Municipal de Desarrollo y Gobernanza Guadalajara 2018-2021 Visión 2042
	Plan Municipal de Desarrollo y Gobernanza 2018-2021 Guadalajara
	Programa para la Gestión Integral de los Residuos Sólidos Base Cero
	Programa Municipal de Desarrollo Urbano de Guadalajara, Visión Quinto Centenario
	Plan de Desarrollo Urbano De Centro De Población, Visión Quinto Centenario
	Planes Parciales de Desarrollo Urbano por Distrito
Zapopan	Plan Municipal de Desarrollo y Gobernanza (PMDG) 2018 – 2021
	Programa de Ordenamiento Ecológico Local de Zapopan (Poelz)
	Programa Municipal de Desarrollo Urbano
	Planes Parciales de Desarrollo Urbano (12 zonas)
Tlaquepaque	Programa De Ordenamiento Ecológico Territorial Y De Desarrollo Urbano En El Municipio De San Pedro Tlaquepaque
	Plan Municipal De Desarrollo Y Gobernanza 2018-2021 San Pedro Tlaquepaque
	Plan Municipal De Desarrollo Tlaquepaque 2018-2021
	Plan De Desarrollo Urbano De Centro De Población De San Pedro Tlaquepaque
	Planes Parciales De Desarrollo Urbano de San Pedro Tlaquepaque



Tonalá	Plan Municipal de Desarrollo y Gobernanza 2018-2021 Tonalá
	Programa de Ordenamiento Ecológico Local Del Municipio De Tonalá 2021
	Programa Municipal de Desarrollo Urbano del Municipio de Tonalá
	Planes de Desarrollo Urbano de los Centros de Población
El Salto	Plan Municipal de Desarrollo Y Gobernanza 2018-2021 El Salto
	Programa Municipal de Desarrollo Urbano (PMDU)
	Programa de Ordenamiento Ecológico Local (POEL)
	Planes Parciales de Desarrollo
Tlajomulco de Zúñiga	Plan Municipal de Desarrollo y Gobernanza 2018-2021 Tlajomulco de Zúñiga
	Programa Municipal de Desarrollo Urbano TLAJOMULCO 2010
	Programa de Ordenamiento Ecológico Local de Tlajomulco (POEL)
Ixtlahuacán de los Membrillos	Plan Municipal de Desarrollo y Gobernanza 2018-2021 Ixtlahuacán de los Membrillos
	Programa de Ordenamiento Ecológico Local del Municipio de Ixtlahuacán de los Membrillos, Jalisco
Juanacatlán	Plan Municipal de Desarrollo y Gobernanza 2018-2021 Juanacatlán
	Programa de Ordenamiento Ecológico Territorial y de Desarrollo Urbano Municipal de Juanacatlán (2018)
	Plan de Desarrollo Urbano de Juanacatlán
Zapotlanejo	Plan Municipal de Desarrollo y Gobernanza 2018-2021 Zapotlanejo
	Programa Parcial de Desarrollo Urbano

Fuente: Elaboración propia con información disponible en la página Web del IMPEPLAN y de los Gobiernos Municipales

Como se puede observar la tarea es casi titánica ya que no identificamos un programa particular que plantee un ejercicio integral y multidimensional dirigido a impulsar una ciudad sostenible, es decir, donde el eje central o articulador sea la construcción de ciudades sostenibles. Lo que abona a una falta de concepción y definición de la Sostenibilidad Urbana como objetivo de política pública, vemos



esfuerzos gubernamentales en diferentes niveles que incluyen, dentro de enfoques más generales de planeación, elementos que pueden ser parte de una estrategia de impulso a la sostenibilidad urbana. En este sentido, para el caso del Área Metropolitana de Guadalajara, por un lado, encontramos los esfuerzos de planeación realizados por el IMEPLAN, como un esfuerzo de coordinación metropolitana que incluyen elementos que se pueden relacionar con el impulso de ciudades sostenibles, como son: seguridad, riesgos, espacios públicos y recreativos, residuos sólidos urbanos, calidad del aire, agua, diversidad de ecosistemas, movilidad urbana, vivienda, salud, educación, servicios públicos municipales, y empleo. Los ejes estratégicos planteados junto con los temas que los conforman se concentran en aspectos que podemos relacionar más con la sostenibilidad ambiental urbana y en menor medida con la sostenibilidad social y económica.

Mientras que, por su parte, de manera individual y limitada a su territorio, los gobiernos municipales plantean iniciativas ya previstas en los planes metropolitanos, sin embargo, estos tienen matices sociales importantes, por ejemplo, cuando se habla de seguridad se incluyen aspectos de justicia, cultura de la paz y protección civil; cuando se trata de hacer aportaciones a la construcción de una ciudad digna y participativa la lista de temas se amplía y se adapta a las necesidades de los municipios. Así, además de las previstas a nivel metropolitano se suman temas como calidad de vida, combate a la pobreza, equidad, inclusión, y de manera especial encontramos los temas de cobertura, calidad y acceso equitativo de los servicios públicos municipales y el equipamiento urbano.

Asimismo, se suman los temas de dinámica poblacional, migración, ciudad compacta, servicios ambientales, acceso, distribución y saneamiento de agua, preservación de ecosistemas, además de los residuos sólidos urbanos. En los ejes transversales sobresale la importancia, a escala municipal, del desarrollo económico (promoción, igualdad de oportunidades, competitividad, reactivación económica, diversificación y desarrollo del municipio como polo económico), así como el derecho a la ciudad y la igualdad sustantiva.

Este análisis exploratorio, muestra que los gobiernos municipales del Área Metropolitana de Guadalajara trabajan en dos pistas separadas, la metropolitana y la municipal. En la primera parece existir un esfuerzo por consolidar la planeación metropolitana, pero no queda claro cómo se hace operativa la implementación de las estrategias y acciones de política establecidas en sus planes y programas. Los tres instrumentos de planeación metropolitanos analizados (PDM, POTMet, PACMetro) muestran una fragmentación temática con relación a la construcción de ciudades sostenibles, es decir, uno trata el tema de ordenamiento de la ciudad, el otro el desarrollo de la ciudad



y el tercero el plan de acción climática. No se establecen instrumentos de política compartidos o complementarios que aseguren una implementación integral y articulada. Se tratan temas y se proponen estrategias y acciones que abonan a la sostenibilidad urbana, sin embargo, en ningún caso plantean como eje central o articulador a la política la sostenibilidad urbana, o cuando lo hace, se presenta de manera fragmentada o parcial.

En la segunda pista de acción gubernamental, tenemos los esfuerzos de planeación que realizan, de manera individual, los gobiernos municipales. Al igual que en los casos de la planeación metropolitana, los planes analizados no contemplan a la Sostenibilidad Urbana o las Ciudades Sustentables como un eje central o articulador de la planeación, asimismo proponen actuar en temas altamente relacionados que ya han sido planteados en los instrumentos de planeación metropolitana, pero con un alcance limitado al territorio municipal, no se plantea cómo se coordinan o complementan los planteamientos metropolitanos y los municipales. La sostenibilidad urbana se mantiene en un nivel discursivo, y su operación es un proceso azaroso, expuesto a la improvisación, la existencia de recursos económicos y la coincidencia de los intereses y aplicaciones municipales con las metropolitanas, convirtiendo a la asociación de municipios en acuerdos débiles de cooperación. Además, no se identifican instrumentos que aseguren el financiamiento de las estrategias metropolitanas.

En este sentido, la sostenibilidad urbana como objetivo de política en México y en el Área Metropolitana de Guadalajara no tiene una definición conceptual ni operativa consensuada y aceptada por los actores clave del proceso de planeación urbana, tampoco tiene un referente claro de aplicación ni de sus alcances. Cuando queremos entender los procesos de operación nos enfrentamos a un terreno árido, poco explorado. En este sentido un análisis más profundo de la sostenibilidad urbana debe contemplar:

1. Proponer una definición más precisa de la sostenibilidad urbana
2. Analizar las condiciones financieras de aplicación y operación de la política, es decir, examinar el diseño del financiamiento de las acciones metropolitanas y municipales ¿Cómo se diseña el financiamiento metropolitano? ¿Cuál es el fondo de financiamiento metropolitano? ¿Qué alcances puede tener para alcanzar objetivos de sostenibilidad urbana? ¿Cómo y quiénes deciden el gasto a escala metropolitana? Esto apoyaría la operación o aplicación empírica de programas y políticas metropolitanas, así como el consenso y posicionamiento (jerarquía) de los gobiernos municipales involucrados



3. La construcción de indicadores que permitan medir el avance de la sostenibilidad urbana apegada a un concepto operativo de la misma
4. El entendimiento de los procesos relacionales que llevan a la elaboración de instrumentos de política dirigida a la sostenibilidad urbana en la escala metropolitana y municipal.
5. El estudio de la participación ciudadana y su impacto en las medidas que se diseñan y que se aplican para promover la sostenibilidad urbana en las metrópolis

### Política del Vivir Bien urbano, Cochabamba, Bolivia

Las políticas públicas bolivianas, orientadas al tratamiento del territorio y del medio ambiente, tienen como marco normativo la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia y el Sistema de Planificación Integral del Estado – SPIE que establecen como horizonte político la construcción del Vivir Bien a través del desarrollo integral en armonía con la Madre Tierra.

Complementariamente, el Artículo 5, Numeral 2 de la Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien precisa:

*“El Vivir Bien es el horizonte civilizatorio y cultural alternativo al capitalismo y a la modernidad que nace en las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y las comunidades interculturales y afrobolivianas, y es concebido en el contexto de la interculturalidad. Se alcanza de forma colectiva, complementaria y solidaria integrando en su realización práctica, entre otras dimensiones, las sociales, las culturales, las políticas, las económicas, las ecológicas y las afectivas, para permitir el encuentro armonioso entre el conjunto de seres, componentes y recursos de la Madre Tierra. Significa vivir en complementariedad, en armonía y equilibrio con la Madre Tierra y las sociedades, en equidad y solidaridad y eliminando las desigualdades y los mecanismos de dominación. Es Vivir Bien entre nosotros, Vivir Bien con lo que nos rodea y Vivir Bien consigo mismo”*

<sup>32</sup>

La Ley define a la “Madre Tierra” como el sistema viviente, dinámico, conformado por la comunidad indivisible de todos los sistemas de vida y los seres vivos, interrelacionados, interdependientes y

---

<sup>32</sup> Importa precisar que el Estado Plurinacional de Bolivia ha aprobado el 23 de octubre del 2021 el Plan de Desarrollo Económico y social 2021-2025 “Reconstruyendo la Economía para Vivir Bien, hacia la Industrialización con Sustitución de Importaciones” en el que se ratifica como horizonte político al Vivir Bien. Sin embargo, en este artículo, se toma como referente el Plan anterior debido a que las disposiciones pasadas son las que se han aplicado para el diseño de las políticas y los planes municipales.



complementarios que comparten un destino común (Artículo 5, Numeral 1, Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien). Además, determinando un elemento central que en términos metodológicos de planificación será recuperado por la normativa operativa, posteriormente menciona:

*“Artículo 4. (SISTEMAS DE VIDA). Son comunidades complejas y dinámicas de plantas, animales, micro organismos y otros seres y su entorno, donde interactúan comunidades humanas y el resto de la naturaleza como una unidad funcional, bajo la influencia de factores climáticos, fisiográficos y geológicos, así como de las prácticas productivas, y la diversidad cultural de las bolivianas y los bolivianos, y las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas”.*

Con un carácter complementario, en enero de 2016, después de 10 años de permanencia democrática de Evo Morales Ayma en la presidencia (asume el mando en enero 2006), la Asamblea Legislativa Plurinacional decreta la Ley del Sistema de Planificación Integral del Estado – SPIE. Hasta ese momento; pese a la promulgación del “Plan Nacional de Desarrollo, Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para vivir bien” que planteaba al Vivir Bien como el fundamento de la nueva propuesta de desarrollo; la planificación en el país se mantenía bajo las disposiciones emitidas en 1996 a través del Sistema Nacional de Planificación – SISPLAN, en la presidencia de Gonzalo Sánchez de Lozada, considerada de corte neoliberal<sup>33</sup>.

La mencionada Ley tiene como objeto “establecer el Sistema de Planificación Integral del Estado (SPIE) que conducirá el proceso de planificación del desarrollo integral del Estado Plurinacional de Bolivia, en el marco del Vivir Bien”, y define dentro de su ámbito de aplicación a las entidades territoriales autónomas, es decir a los Gobiernos Departamentales, los Gobiernos Municipales y los Gobiernos Autónomos Indígena Originario Campesinos; determinando además como espacios de planificación territorial a las regiones, las macro regiones estratégicas y las regiones metropolitanas de forma articulada a la planificación de las Entidades Territoriales Autónomas ya mencionadas.

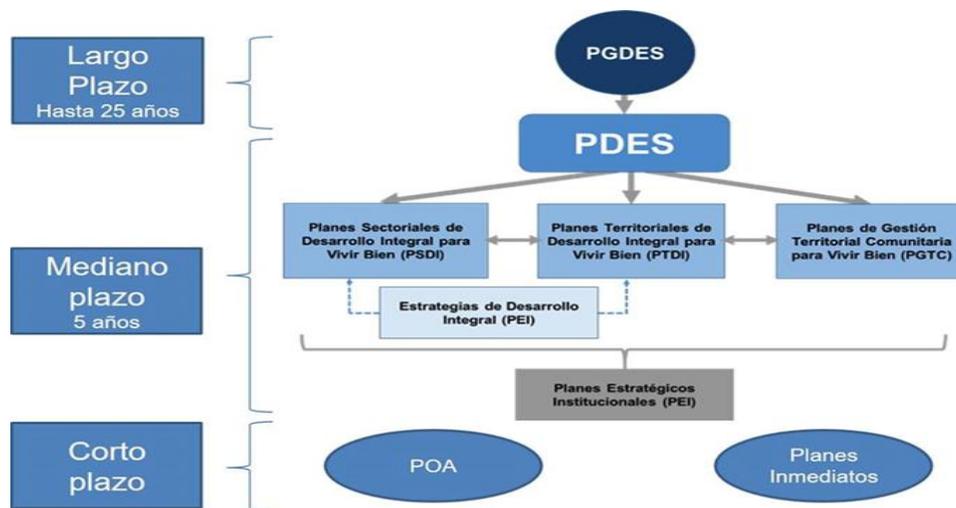
En una estructura de planificación que va del nivel nacional al municipal, determina que los Planes Territoriales de Desarrollo Integral, para Vivir Bien – PTDI, se constituyen en el instrumento de

---

<sup>33</sup> En el momento en que se instrumentó el SISPLAN, Bolivia estaba atravesando un período de gobierno caracterizado por el llamado ajuste estructural, la descentralización, la modernización del estado, el manejo clientelar de la participación popular y el Desarrollo Sostenible en el marco de la consolidación del sistema capitalista, sustentado por tres ejes: el mercado (mecanismo de asignación de recursos), la sociedad (actores organizados como sujetos de desarrollo) y el estado (regulando relaciones entre actores).

planificación territorial de desarrollo integral de mediano plazo de los gobiernos autónomos departamentales, regionales y municipales. Define, de igual manera que los PTDI, deben elaborarse en cumplimiento del Plan General de Desarrollo Económico Social (PGDES, nacional) y en concordancia con el Plan de Desarrollo Económico Social (PDES, nacional) y el PTDI del gobierno autónomo departamental que corresponda, en articulación con los Planes sectoriales de desarrollo integral. La estructura planteada es la siguiente:

**Gráfico 1: El subsistema de planificación, Bolivia**



Fuente: Ministerio de Planificación del Desarrollo, 2016

Adicionalmente, de acuerdo a lo dispuesto por esta ley, el PGDES, conduce la planificación integral de largo plazo del Estado Plurinacional y establece la visión política para la construcción del horizonte del Vivir Bien en armonía y equilibrio con la Madre Tierra. Indica también algunos criterios para la elaborar los PTDI, entre los que destacan, ligados a nuestro artículo, el hecho de que deben reflejar la territorialización de acciones en las jurisdicciones, con enfoque de gestión de sistemas de vida y tomando en cuenta procesos de gestión de riesgos y cambio climático, en áreas urbanas y rurales, con la distribución organizada y armónica de la población en el territorio, en su relación con la naturaleza, y en el acceso universal de servicios básicos.

Complementando esta normativa nacional, el Ministerio de Planificación del Desarrollo a través de una Resolución Ministerial, aprobó los “Lineamientos Metodológicos para la Formulación de Planes Territoriales de Desarrollo Integral para Vivir Bien”. En este documento, además de definir y describir la estructura y el contenido mínimo del PTDI, se menciona que el Sistema Nacional de Planificación tiene como horizonte la construcción del Vivir Bien a través del desarrollo integral en



armonía con la Madre Tierra, integrando las dimensiones sociales, culturales, políticas, económicas, ecológicas y afectivas, en el encuentro armonioso y metabólico entre el conjunto de seres, componentes y recursos de la Madre Tierra para Vivir Bien con uno mismo, con los demás y con la naturaleza.

**Cuadro 5: Sistemas de planificación y tipos de planes**

<b>SISTEMA DE PLANIFICACIÓN</b>	<b>MODELO ECONÓMICO</b>	<b>HORIZONTE POLÍTICO</b>	<b>TIPO DE PLAN NACIONAL</b>	<b>TIPO DE PLAN MUNICIPAL</b>
1996-2006 SISPLAN	Neoliberal	Desarrollo sostenible	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Plan General de Desarrollo Económico Social</li> <li>● Plan Nacional de Ordenamiento Territorial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Plan Municipal de Ordenamiento Territorial</li> <li>● Plan de Desarrollo Municipal</li> <li>● Planes Distritales municipales</li> </ul>
2006-2016 SISPLAN	Modelo Económico Social Comunitario Productivo	Vivir Bien	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Plan General de Desarrollo Económico Social para Vivir Bien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Plan Municipal de Ordenamiento Territorial</li> <li>● Plan de Desarrollo Municipal para Vivir Bien</li> </ul>
2016 adelante	Modelo Económico Social Comunitario Productivo	Vivir Bien	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Plan General de Desarrollo Económico Social</li> <li>● Plan de Desarrollo Económico Social en el marco del desarrollo integral para Vivir Bien.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Plan Territorial de Desarrollo Integral para Vivir Bien – PTDI</li> <li>● Estrategia de Desarrollo Integral Metropolitana - EDIM</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia



De acuerdo a lo mencionado anteriormente, además de la importancia central de la conceptualización y la comprensión de la Madre Tierra como sujeto de derecho<sup>34</sup>, es sustantivo poner en relieve la orientación de los procesos de planificación urbano-rurales a partir de la determinación de los Sistemas de Vida en todo el territorio boliviano, entendidos como recortes territoriales que se definen a partir de la interacción entre las zonas de vida, de base medioambiental y las unidades socioculturales que caracterizan determinado territorio. En concordancia con una tendencia más rural que urbana de la misma Ley 777, los lineamientos tienen pocas orientaciones para las áreas urbanas.

Es dable ver que en las áreas urbanas, coexisten sistemas de vida caracterizados por ser urbano intensivos o urbano extensivos con sistemas de vida protectores del medioambiente o productores de diverso tipo. En los hechos estamos hablando de un cambio en el instrumental y la concepción de la planificación urbana, dando centro no precisamente a la determinación de zonas relacionadas con los usos del suelo en el consabido “zoning”, sino más bien a la llamada planificación “urbano – ambiental” que tiene como recurso técnico fundamental el equilibrio entre tres dimensiones: a) la conservación de funciones ambientales; b) el desarrollo de sistemas productivos sustentables; y, c) las condiciones de vida atendiendo la erradicación de la extrema pobreza.

Ahora bien, ¿de qué manera, ese marco normativo que se concluyó de emitir el 2016, ha posibilitado la construcción del Vivir Bien urbano en la ciudad de Cochabamba y en la Región Metropolitana Kanata. Pese que en todos los municipios se elaboraron los PTDI bajo estas directrices, los resultados no son observables en la realidad y al parecer no puede hablarse de que operativamente se estén instrumentando las determinaciones de los planes o intentando equilibrar las tres dimensiones que definen la situación socio territorial en los sistemas de vida. El deterioro de las condiciones medioambientales en la Región Metropolitana es tan extendido que se observa a simple vista.

De acuerdo a la Estrategia de Desarrollo Integral Metropolitana RMK, si bien el Sistema de Planificación Integral del Estado, tiene como horizonte la construcción del Vivir Bien a través del desarrollo integral en armonía con la Madre Tierra, la recurrencia de temas identificados en los enfoques políticos de los PTDIs de los municipios constitutivos de la RMK evidencia que los ocho

---

<sup>34</sup> El Estado Plurinacional de Bolivia, el 21 de diciembre de 2010, promulgo la Ley N°071 de derechos de la Madre Tierra, quien adopta el carácter de sujeto colectivo de interés público. Son titulares de los derechos reconocidos en la Ley, la Madre Tierra y todos sus componentes incluyendo las comunidades humanas. Estos derechos son: a la vida, a la diversidad de la vida, al agua, al aire limpio, al equilibrio, a la restauración y a vivir libre de contaminación.



toman en cuenta los componentes social, económico e institucional, en tanto que el componente ambiental es tomado en cuenta en 7, el componente cultural en 6 y el de economía del conocimiento en 2 (EDIM RMK, ).

Con estos antecedentes, el mencionado documento afirma que en los eventos participativos que hicieron efectiva su elaboración, se identificó que la temática que debía orientar el instrumento era la ambiental, buscando el equilibrio entre las actividades humanas y las funciones ambientales

Con una orientación similar a la mexicana, es entonces la planificación metropolitana la que pone en el centro al problema ambiental, como base para la búsqueda del Vivir Bien, a través de prácticamente todas sus políticas, algunas con mayor incidencia directa en la temática, que otras. Así, son de resaltar las siguientes políticas:

- a) Política de preservación de aguas subterráneas
- b) Política de recuperación ambiental del Río Rocha
- c) Política de recuperación de lagunas urbanas
- d) Política de acceso a agua segura para consumo humano
- e) Política de gestión integral de residuos sólidos
- f) Política de gestión integral de riesgos
- g) Política de gestión de calidad de aire en la Región Metropolitana Kanata
- h) Política de preservación de incendios en serranías de la Región Metropolitana Kanata

El poco tiempo de funcionamiento de la Secretaría Metropolitana no permite observar resultados; sin embargo, es imposible pretender resultados exitosos cuando no cuenta con un financiamiento que le permita actuaciones independientes a la contribución municipal. En este orden de cosas no es previsible que se puedan romper los manejos de poder que ejercitan los municipios en este ente de coordinación, particularmente aquellos de mayor capacidad institucional (municipios de Cochabamba y Quillacollo).

A mediados de la gestión 2019, el Ministerio de Obras Públicas, Servicios y Vivienda, durante el Gobierno de facto de Yanine Añez, aprobó la Política de Ciudades, política que en el actual gobierno constitucional ha sido refrendada bajo el nombre de Política Nacional de Desarrollo Integral de Ciudades - PNDIC. Este instrumento se elaboró a partir del año 2017, bajo un proceso participativo conducido y financiado por ONU Hábitat, siguiendo los lineamientos de la Nueva Agenda Urbana. No es adecuado pensar que el hecho de haber sido aprobada durante el gobierno de facto, influya sobre sus ejes fundamentales de formulación, más bien es el resultado de las contradicciones que



vivió el Gobierno de Evo Morales y vive el actual de Luís Arce Catacora, en torno a su relacionamiento con el Sistema Naciones Unidas. En franca contradicción con el SPIE, la PNDIC apoya su formulación en el desarrollo sostenible y en los OD. Su construcción asume como actores centrales del proceso a las ciudades, demandando para ellas un régimen especial, distinto a las cuatro formas de autonomías reconocidas por la Constitución Política del Estado. Se afirma que la PNDIC cumple el objetivo de ser el instrumento referencial para la planificación, el ordenamiento y el diseño de las ciudades.

Si recuperamos, el recuento analítico realizado en los primeros apartados el desarrollo sostenible tiene como base evidente al “desarrollo”, al “crecimiento”, en tanto que el Vivir Bien plantea un nuevo paradigma civilizatorio, aunque muchas veces, en la formulación de sus bases conceptuales se recurre al termino “desarrollo”. La construcción del Vivir Bien es para los y las bolivianas un reto que en sectores mayoritarios de la población se quiere asumir y enfrentar. Es de esperar que en los próximos meses el Gobierno de Bolivia pueda asumir al Vivir Bien como la mejor manera de enfrentar la crisis medioambiental del planeta o por lo menos en dialogo con las expresiones que plantean alejarse lo más posible de la sostenibilidad ligada al desarrollo.

### Conclusiones generales

Por fuera del objetivo de comparar la situación de dos ciudades, consideramos que el artículo trae consigo el hecho de que la sustentabilidad, tanto como planteamiento teórico como en su práctica operativa, está circunscrita en una nube de controversias, que son correlato no solamente del carácter polisémico complejo en el que está envuelto el concepto, semántica, filosófica e ideológicamente hablando; sino además de los diversos problemas y dificultades que acarrea su implementación.

La exploración de los casos descritos pone en evidencia que, sin importar mucho el enfoque utilizado -la sostenibilidad urbana o el vivir bien urbano-, la fragmentación temática y territorial, la falta de complementariedad, la desarticulación de los planes y programa y el propio impulso del modelo y de los organismos de cooperación internacional en la realidad, socavan la capacidad real de operación de los programas, llevan a resultados limitados que no aportan al logro de los objetivos planteados, es decir, no se identifica una visión de lo que puede considerarse sostenible y cómo hacer para construir una ciudad con estas características o en condiciones para vivir bien.

Tanto en la experiencia mexicana (sostenibilidad urbana) como en la boliviana (vivir bien urbano) no se tienen claros los contornos, más aún en contextos urbanos; y, cuando se piensa en su aplicación, ésta es por ahora un tema que prácticamente no se ha abordado con la seriedad que debe hacerse.



Es claro que, para observar los resultados de ambas formas de pretender atender las realidades urbanas de nuestros países, entran en juego un gran número de aspectos, precisamos contar con desarrollos conceptuales que surjan de un diálogo y consenso amplio, un sistema de indicadores que permita medir qué pasa con la llamada sustentabilidad y en contraposición que sucede con el vivir bien, esto considerando al ser humano en articulación con el medio ambiente y dentro de un contexto social específico. Un compromiso gubernamental serio que se comprometa con la construcción de ciudades sostenibles, es decir, que cimenten las capacidades gubernamentales necesarias de largo plazo para el diseño de estrategias multidimensionales e integrales como para la aplicación de dichas estrategias en las diferentes escalas: nacional, subnacional y local.

Finalmente, podemos decir, que el análisis exploratorio amplio, sin elección a priori de variables o elementos a comparar, e individualizado ha sido adecuado para acercarnos de manera más libre o flexible a la descripción y entendimiento de los casos, sin embargo, queda claro que para mejorar el entendimiento de las tendencias y posibilidades de avanzar en la construcción de ciudades sostenibles no solo es necesario profundizar en el estudio de casos, es decir explorar en elementos específicos, sino que también es indispensable ampliar el número de casos estudiados, contando con representaciones que nos permitan reflexionar y teorizar.

### **Bibliografía**

Bolivia: Constitución Política del Estado Plurinacional, 2009. La Paz, Bolivia, Vicepresidencia del Estado Plurinacional, Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional, Dirección de Comunicación.

Bolivia: Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien, octubre de 2012, La Paz, Bolivia, Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia

Bolivia: Ley Marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Báñez”. Ley 031 de Julio de 2010, La Paz, Bolivia, ACOBOL.

Bolivia: Ley del Sistema de Planificación Integral del Estado – SPIE. Ley N°777 de enero de 2016, La Paz, Bolivia, Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

Bolivia: Ley Marco de la Madre Tierra y Desarrollo Integral para Vivir Bien, Ley N° 300 de 15 de octubre de 2012. La Paz, Bolivia, Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

Bolivia: Ley del Sistema de Planificación Integral del Estado – SPIE. Ley N°777 de enero de 2016, La Paz, Bolivia, Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.

Bolivia: Plan de Desarrollo Económico y Social 2016 - 2020. En el marco del desarrollo integral para Vivir Bien.



CEPAL, (2012). Población, territorio y desarrollo sostenible. Santiago, Chile. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/22425/1/S2012034\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/22425/1/S2012034_es.pdf)

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. (2019). Creando ciudades sustentables en México. México: Eschborn, Deutschland: Cazonci Editores, S.A. de C.V. [https://www.giz.de/en/downloads\\_els/giz2019-es-umweltmanagement-mexiko.pdf](https://www.giz.de/en/downloads_els/giz2019-es-umweltmanagement-mexiko.pdf)

González Couret, Dania. (2016). Urban sustainability in Latin America. Challenges and perspectives. *Arquitectura y Urbanismo*, XXXVII (1), 63-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376846368006>

Hernández Rejón, Elda M., Salvador, Ademe Martínez, y Edel, Cadena Varga. (2017). Los retos de la sustentabilidad urbana en México. Reflexiones sobre su evaluación a través de la Metodología ICES del BID. *Quivera Revista de Estudios Territoriales*, 19(1), 85-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40153531005>

IMEPLAN. (2020). Plan de Acción Climática del Área Metropolitana de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco. <https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/Plan%20de%20acci%C3%B3n%20clim%C3%A1tica.pdf>

IMEPLAN. (2016). Programa de Desarrollo Metropolitano del Área Metropolitana Guadalajara 2042. [https://www.imeplan.mx/sites/default/files/IMEPLAN/PDM-Vjunta\\_2.pdf](https://www.imeplan.mx/sites/default/files/IMEPLAN/PDM-Vjunta_2.pdf)

IMEPLAN. (2016a). Plan de ordenamiento territorial metropolitano del AMG (POTmet). [https://www.imeplan.mx/sites/default/files/IMEPLAN/POTmet\\_IIIIFB-BajaRes.pdf](https://www.imeplan.mx/sites/default/files/IMEPLAN/POTmet_IIIIFB-BajaRes.pdf)

Karen, Bell. (2017). Living Well' as a Path to Social, Ecological and Economic Sustainability. *Urban Planning*, 2(4), pp. 19–33. <https://www.cogitatiopress.com/urbanplanning/article/view/1006/1006>

Kunz Bolaños, Ignacio Carlos y Gerardo González Herrera. (2019). ¿Es posible la gobernación metropolitana en México? *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, vol. LXIV(235), pp. 235, 2019, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, División de Estudios de Posgrado. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v64n235/0185-1918-rmcps-64-235-463.pdf>

Lezama, José Luis, y Judith Domínguez. (2006). Medio ambiente y sustentabilidad urbana. *Papeles de población*, 12(49), 153-176. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252006000300007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252006000300007&lng=es&tlng=es).

Lopera Quiroz, Carlos Alberto. (2020). Ciudad Inteligente y Sostenibilidad: Un Análisis Bibliométrico, en Lopera Quiroz, Carlos Alberto (compilador), *Sostenibilidad, cultura y sociedad*. Pascual Bravo, Fondo Editorial, Medellín, Colombia. [https://www.researchgate.net/publication/340595480\\_Ciudad\\_Inteligente\\_y\\_Sostenibilidad\\_Un\\_Analisis\\_Bibliometrico](https://www.researchgate.net/publication/340595480_Ciudad_Inteligente_y_Sostenibilidad_Un_Analisis_Bibliometrico)

Löwi, M. (2012). *Ecosocialismo. La alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista*. Madrid, Biblioteca Nueva.



México: Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Ciudad de México: <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>

Naciones Unidas. (2019). Cambio Climático y Medio Ambiente. <https://news.un.org/es/story/2019/09/1462322> 10 de noviembre del 2021

ONU-Habitat. (2020). Base de Datos Global de Metrópolis 2020 de ONU-Habitat. [https://qrco.de/UN-Habitat\\_GlobalDatabaseOfMetropolis2020](https://qrco.de/UN-Habitat_GlobalDatabaseOfMetropolis2020), revisada el 14 de noviembre del 2021.

Pierri, Naína. (2005). Capítulo 2. Historia del concepto de desarrollo sustentable, en Falodori, Guillermo y Naína Pierri (coordinadores). ¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable. Cámara de Diputados, LIX Legislatura de México, Universidad Autónoma de Zacatecas y Miguel Ángel Porrúa, México. [https://www.researchgate.net/publication/304783779\\_Sustentabilidad\\_Desacuerdos\\_sobre\\_el\\_desarrollo\\_sustentable](https://www.researchgate.net/publication/304783779_Sustentabilidad_Desacuerdos_sobre_el_desarrollo_sustentable)

Robinson, Jeniffer. (2016). Ciudades en un mundo de ciudades: el gesto comparativo. Traducido por Víctor Delgadillo. *International Journal of Urban and Regional Research*, 13(32), 163-210. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v13n32/1870-0063-anda-13-32-00163.pdf>

Sharifi, A. (2021). Urban sustainability assessment: An overview and bibliometric analysis. *Ecological Indicators*, 121, 1-18. <file:///D:/Sostenibilidad%20Urbana/Bibliografia/Ayyoob%20Sharifi.pdf>

Sobrino, Jaime, Carlos Garrocho, Boris Graizbord, Carlos Brambila, Adrián Guillermo, Aguilar. (2015). Ciudades sostenibles en México: una propuesta conceptual y operativa. Asociación Latinoamericana de Población, Consejo Nacional de Población, El Colegio de México, El Colegio Mexiquense, Escuela de Gobierno del Tecnológico de Monterrey, Fondo de Población de las Naciones Unidas e Instituto de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México, México. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/62690/Ciudades\\_sostenibles\\_Mex\\_esp.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/62690/Ciudades_sostenibles_Mex_esp.pdf)

TILLY, Charles (1991), *Grandes Estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes*, Alianza Editorial, Madrid, España.



**INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PRESBITERIANAS: ESTUDO  
BIBLIOMÉTRICO SOBRE A PRODUÇÃO NO BRASIL A PARTIR  
DOS CATÁLOGOS DA CAPES E DA BDTD**

***PRESBITERIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: BIBLIOMETRIC  
STUDY ON PRODUCTION IN BRAZIL USING CAPES AND BDTD  
CATALOGS***

JERSE VIDAL PEREIRA

<https://orcid.org/0000-0003-0289-5234>

Mestrando em Educação pela UFT

Professor da Educação Básica SEDUC/TO

[jerse.vidal@mail.uft.edu.br](mailto:jerse.vidal@mail.uft.edu.br)

JOCYLÉIA SANTANA DOS SANTOS

<https://orcid.org/0000-0003-2335-121X>

Doutora em História pela UFPE

Professora Adjunto da UFT

[jocyleiasantana@gmail.com](mailto:jocyleiasantana@gmail.com)

**RESUMO**

Este estudo se insere no campo das instituições educativas e teve como objetivo realizar um mapeamento da produção acadêmica sobre as instituições confessionais no Brasil por meio da técnica da bibliometria. Buscou-se, por meio da utilização do catálogo de teses e dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a identificação de indicadores da produção nos níveis de mestrado e doutorado no Brasil sobre as instituições educativas confessionais, com destaque para as instituições confessionais presbiterianas. A análise dos dados levantados evidencia por um lado, a centralidade da produção na região sul e sudeste e, por outro, o caráter incipiente da produção neste campo de estudo e, portanto, a necessidade de investigação da realidade e história dessas instituições, haja vista ser necessário conhecer a forma como estas instituições se organizam, suas práticas pedagógicas, bem como a cultura produzida em seus cotidianos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Instituições educativas; Instituições educativas confessionais; Bibliometria.

**ABSTRACT**

This study falls within the field of educational institutions and aimed to map academic production on confessional institutions in Brazil through the technique of bibliometrics. Through the use of the Capes theses and dissertations catalog and the Brazilian Digital



Library of Theses and Dissertations (BDTD), we sought to identify production indicators at the master's and doctorate levels in Brazil on confessional educational institutions, with emphasis on Presbyterian confessional institutions. The analysis of the data collected highlights, on the one hand, the centrality of production in the south and southeast region and, on the other, the incipient nature of production in this field of study and, therefore, the need to investigate the reality and history of these institutions, given that it is necessary to know the way these institutions are organized, their pedagogical practices, as well as the culture produced in their daily lives.

**KEYWORDS:** Educational Institutions; Confessional Education Institutions; Bibliometrics.

## INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre as instituições educacionais confessionais encontram relevância não apenas nas suas especificidades e singularidades, mas também na base histórica na qual está assentada a educação brasileira. Dito de outra forma, em uma grande parte da nossa história a educação se deu de forma confessional, atrelada às instituições religiosas, bem como aos seus propósitos e missões.

Em todo o período colonial e até o início do século XIX, todas as experiências pedagógicas desenvolvidas foram preponderantemente católicas, com exceção para os breves momentos da invasão francesa e holandesa nos quais a educação protestante de matriz calvinista foi implantada. Muniz (2020) é enfático ao afirmar que

[...]A educação escolar no Brasil nasceu da iniciativa católica, que foi por meio de suas ordens religiosas construindo gradativamente escolas em todo país e se fazendo também presente no interior das escolas públicas, por meio da regência, da administração de escolas e da oferta do ensino religioso, entre tantas outras influências (Muniz, 2020, p. 17).

Importante destacar que, com a independência política do Brasil em 1822 e com a formação da constituinte para a elaboração da primeira constituição brasileira, passa a tramitar no congresso propostas que, em alguma medida, aproximava-se de um modelo de ensino laico, em contraposição ao que havia prevalecido até então. Saviani (2013) a esse respeito, em seu História das ideias pedagógicas no Brasil, faz a ressalva de que

[...] a concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à testa do processo de independência e da organização do Estado brasileiro, ajustando-a, porém, às peculiaridades dessa situação particular (Saviani, 2013, p. 121).



Já no Século XIX, sobretudo com a assinatura dos tratados de livre comércio de 1810<sup>35</sup> com a Inglaterra e Estados Unidos, ocorre uma abertura para a quebra do monopólio até então exercido pela igreja de Roma. (Muniz, 2020, 17) assevera que na “esteira da ação católica outras instituições religiosas passaram também a reivindicar para si o campo educacional”, criando suas próprias escolas e influenciando a formação da população, influência que permanece até os dias atuais.

A despeito da defesa do ensino laico, sobretudo por parte de grupos políticos defensores do sistema republicado e de inspiração liberal, com a proclamação da república, a Igreja Católica busca reconquistar a influência e os espaços que antes ocupavam perante a sociedade. É possível afirmar que os esforços da igreja produziram frutos, culminando com a “[...] promulgação do Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que dispõe sobre a instrução religiosa nas instituições escolares e, posteriormente com a Constituição de 1934, que tornou o Ensino Religioso obrigatório” (Gracino, 2021, p. 66).

Deve-se atentar para a importância das instituições escolares, notadamente as confessionais de forma que se possa “[...] conhecer e problematizar sua construção, suas finalidades e formas de organização, seus sujeitos, suas práticas e seu cotidiano que são peças fundamentais da história de nossa educação (Muniz, 2020, p. 17).”

Importante compreender o sentido da expressão confessar que, de forma intuitiva, remete aos aspectos religiosos. Neste sentido, Rossi (2010) ressalta que,

[...] quando pensamos numa instituição escolar confessional estamos nos referindo ao que realmente ela confessa, esta confissão implica num padrão de conduta. Para o protestantismo consiste em reconhecer Deus, Jesus Cristo e a Bíblia como autoridade. No Evangelho segundo Mateus, Jesus se referiu aos seus discípulos dizendo: “portanto, todo aquele que me confessar diante dos homens, eu também o confessarei diante do pai que está no céu”. A etimologia desta expressão – confessar (o`mologh, sei) se refere aos sentidos como: “prometer”, “declarar”, “confessar” e “louvar” (Rossi, 2010, p. 20).

Para além da vinculação da palavra ao aspecto religioso, alguns autores defendem que todo ensino é por natureza confessional, sobretudo pelo fato de que, nenhuma educação é ou pode ser

---

<sup>35</sup> De acordo com Gracino (2021, p. 72), “O Tratado de comércio e navegação de 1810, que abria os portos brasileiros às nações amigas, em função do interesse nas relações comerciais com os países de origem protestante, permitia a liberdade religiosa e a fixação de igrejas, mediante o cumprimento de algumas condições, como por exemplo, de que a faixa das igrejas não caracterizassem templos assim como não houvesse difamação à Igreja Católica”.



neutra, a julgar por inculcar no processo de ensino ideologias. Assim, o próprio modelo de educação laica, gerido pelo Estado, não está isento de transmitir em seu processo de ensino alguma ideologia.

Este estudo tem como objetivo realizar um mapeamento da produção acadêmica sobre as instituições confessionais no Brasil por meio da técnica da bibliometria. Assim, espera-se que, ao final, sejam apontados indicadores importantes a partir dos parâmetros estabelecidos, de forma a apontar o estado da produção acadêmica no âmbito da pós-graduação, mais especificamente em níveis de mestrado e doutorado.

A seguir, compondo a estrutura deste estudo, estão dispostas as seções: a Bibliometria e seus aspectos teórico-conceituais, em seguida temos a análise dos dados levantados e, por último, as considerações finais.

#### **A abordagem bibliométrica e seus aspectos teórico-conceituais**

A partir da década de 1990, a abordagem bibliométrica passou a ser utilizada sobretudo com o objetivo de se produzir indicadores de produções científicas em campos de estudos determinados, tendo as bases de dados de instituições confiáveis, como por exemplo, a Capes, como objeto de buscas e análises. Passou a ser possível, portanto, mensurar com um certo nível de confiabilidade, dados que indicavam, em um determinado campo de estudo, por exemplo, os autores que mais produzem, regiões com maior incidência de pesquisas, quais metodologias mais utilizadas e, até mesmo, as concepções teóricas nas quais estes autores se amparam.

Faz-se necessária, para tanto, uma discussão, mesmo que breve, dos conceitos, mas também dos princípios e leis que regem a abordagem bibliométrica enquanto método que busca resultados cada vez mais precisos, como forma de elucidar possíveis dúvidas e equívocos de caráter metodológico.

Assim, de uma forma geral, autores como Rostaing (1997), Marcias-Chapula (1998) e Spinak (1998) concordam sobre a importância do aspecto quantitativo como ponto de partida para a obtenção de indicadores confiáveis. Não obstante, cada um deles, por trazerem seus próprios conceitos, tornam o termo, em alguma medida, polissêmico.

Rostaing (1997) a define como um método que pode ser aplicado sobre um conjunto de referências bibliográficas a partir da utilização de métodos “estatísticos ou matemáticos”. Nesta acepção, vale ressaltar que as referências devem fornecer dados para os parâmetros propostos como forma de se atingir, ao final, determinados indicadores.



Já Macias-Chapula (1998) vai além, conceituando a abordagem como um método que pode ser utilizado para o estudo dos aspectos quantitativos da “produção, disseminação e uso” de informações. Neste caso, amplia-se a possibilidade de obtenção de dados e indicadores ao expandir o campo de busca.

Hayashi, *et. al* (2007, p. 5) utilizam a definição ampliada de Spinak, elencando todos os aspectos que, para o autor, estão envolvidos no conceito de Bibliometria:

- disciplina com alcance multidisciplinar e que analisa os aspectos mais relevantes e objetivos de sua comunidade, a comunidade impressa;
- estudo das organizações e de seus setores científicos e tecnológicos a partir das fontes bibliográficas e patentes para identificar os autores, suas relações, suas tendências;
- estudo quantitativo das unidades físicas publicadas, ou das unidades bibliográficas ou de seus substitutos;
- aplicação de métodos matemático e estatístico ao estudo do uso que se faz dos livros e outros meios dentro e nos sistemas de bibliotecas;
- estudo quantitativo da produção de documentos como se reflete nas bibliografias.

Os mesmos autores entendem que existe um princípio geral que está envolvido na abordagem bibliométrica:

De uma forma geral, o princípio da bibliometria é analisar a atividade científica ou técnica pelo estudo quantitativo das publicações e o seu principal objetivo é o desenvolvimento de indicadores cada vez mais confiáveis. Os indicadores podem ser definidos como os parâmetros utilizados nos processos de avaliação de qualquer atividade (Hayashi, *et. al*, 2007, p. 5).

Para além dos conceitos e princípios que envolvem essa metodologia, vale ressaltar as leis que determinaram sua elaboração. Pimenta *et. al* (2017) reiteram que o desenvolvimento da bibliometria baseou-se na “[...] elaboração e aplicação das seguintes Leis Empíricas: Lei de Produtividade de Autores (Lotka, 1926); Lei de Dispersão de Periódicos (Bradford, 1934); e a Lei de Frequência das Palavras (Zipf, 1949).

### **Delineamento da pesquisa**

A história de instituições educacionais profissionais insere-se num campo maior de estudos, a história das instituições educacionais. A esse respeito, Magalhães, (2007) assevera que:

[...] Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educacional é integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educacional e nos



contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência[...] (Magalhães, 2007, p. 70).

No que se refere ao delineamento da pesquisa, neste estudo de caráter quali-quantitativo, estabeleceu-se o catálogo de dissertações e teses da Capes<sup>36</sup> e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>37</sup> como fonte de buscas. Para a referida busca, elegeu-se as palavras-chave, instituições educativas presbiterianas, educação confessional presbiterianas e instituições educativas confessionais respectivamente.

Apesar da ênfase do estudo sobre as instituições educativas presbiterianas, a terceira palavra-chave contempla os estudos realizados cujo objeto foram instituições confessionais, sejam as demais de matriz protestante, sejam as ligadas à Igreja Católica.

Neste sentido, o estudo foi realizado em três etapas, a saber: levantamento bibliográfico, no qual se buscou autores que já teorizaram, definindo conceitos e princípios da bibliometria, coleta de dados (listagem de teses e dissertações) constantes no catálogo da Capes, bem como na BDTD e, por último, análise dos dados coletados.

Para tanto, na fase de coleta de dados, a partir das palavras-chave supracitadas, foram tabulados dados que compuseram uma planilha na qual foram inseridos, primeiramente, os dados oriundos da busca no catálogo da Capes e, posteriormente, adicionados as dissertações e teses resultantes da pesquisa na BDTD, não listados na primeira busca.

Ressalta-se que, como critério de inclusão, estabeleceu-se que a dissertação ou tese listada devia ter como objeto alguma instituição confessional com lócus em território brasileiro. Assim, os arquivos listados que, apesar de também inseridos no campo instituições educativas confessionais, mas que abordam o tema genericamente, sem produzir a análise a partir de uma instituição educativa como objeto do estudo, foram excluídos.

---

<sup>36</sup> O catálogo da Capes pode ser acessado no site: [catalogodeteses.capes.gov.br](http://catalogodeteses.capes.gov.br) e dispõe de um mecanismo de busca que permite a “filragem” do que se procura a partir do tipo (mestrado ou doutorado), ano, autor, orientador, banca examinadora, área de conhecimento na qual se insere a pesquisa, área de avaliação e de concentração, nome do programa, da instituição e até mesmo a biblioteca depositária do arquivo.

<sup>37</sup> Integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, disponibilizando em acesso aberto com links para busca nos respectivos repositórios que hospedam os trabalhos listados e pode ser acessado no sítio <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>.



As informações coletadas nos trabalhos foram retiradas dos resumos, mesmo considerando o fato de que alguns autores não explicitaram algumas das informações. Neste caso, foi inserida a categoria “não explicitado” de forma a não gerar distorções, comprometendo a posterior análise.

Desse modo, os dados coletados foram tabulados em uma planilha na qual constaram os seguintes indicadores: autor da tese ou dissertação, ano da defesa, a temática, o lócus, a quantidade de arquivos listados, quantidade de arquivos enquadrados no critério, quantidade de arquivos excluídos, metodologias, bem como as fontes utilizadas nas produções.

Por fim, a partir das palavras-chave e dos parâmetros estabelecidos inseridos no campo de busca foram listadas no total, em ambas as plataformas, 115 trabalhos, sendo 83 pertencentes à BDTD. Entretanto, considerando que apenas os trabalhos cujos objetos sejam instituições de ensino confessionais, apenas 22 foram incluídos para a análise. Destes, 11 são dissertações de mestrado e 11 são teses de doutoramento.

#### **Dados coletados: análise da produção sobre instituições educativas confessionais no Brasil**

As onze dissertações de mestrado e as onze teses de doutoramento listadas na fase da coleta de dados enquadram-se no critério estabelecido, apresentando como objeto escolas de educação básica e institutos/faculdades/centro de ensino superior e se inserem no campo de investigação história das instituições educativas e no subcampo história das instituições educativas confessionais.

Para a análise proposta, mostrou-se importante as ressalvas de Bardin (2016) sobre as pesquisas quali-quantitativas:

A abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou ausência) pode constituir um índice, tanto (ou mais, que a frequência de aparição (Bardin, 2016, s/p).

Desse modo, as informações retiradas dos resumos dos estudos elencados nos permitiram inferir alguns apontamentos sobre a situação atual das produções no referido campo de estudos, a despeito do fato de que não foram analisadas as publicações em periódicos e outros bancos. Ainda assim, os dados produzidos a partir dos indicadores, mesmo tendo sido utilizado apenas o catálogo da capes e da BDTD, tendo em vista os princípios bibliométricos seguidos, corroboram para a compreensão de como está a produção acadêmica em curso.



Neste sentido, os dados relativos à quantidade, ao ano de defesa e *lôcus* das pesquisas, revelam o caráter incipiente da produção acadêmica no país sobre as instituições educacionais confessionais, haja vista o número reduzido de trabalhos listados enquadrados nos critérios e, de outro, para a centralidade nas regiões sul e sudeste dessas produções.

Importante a ressalva de que não se contemplou as produções em periódicos, bem como repositórios de universidades de forma individualizada, nos limites deste estudo, não se considerou buscar números absolutos da produção sobre instituições educacionais confessionais. De todo modo, seguindo os aspectos elencados da bibliometria, foi possível atingir indicadores do estado da produção neste campo de estudos.

Assim, quando excluídos os trabalhos que não atenderam ao critério, aparece um número diminuto de produções, sobretudo quando se considera a relevância desses estudos e a necessidade de compreensão das práticas pedagógicas que ocorrem no interior das instituições. O gráfico 1 ilustra o caráter incipiente, supracitado.

Gráfico 1- Trabalhos enquadrados nos critérios



Fonte: com Base na em BDTD e Capes, elaborada pelo autor (2023)

Este dado aponta para a existência de um campo de investigação que demanda uma maior adesão de pesquisadores, notadamente do campo da história das instituições educacionais confessionais, como forma de se gerar conhecimento científico consistente não apenas da atuação pedagógica dessas instituições, mas também da própria raiz histórica da educação brasileira, dos contextos nos quais surgiram e se consolidaram, e dos conflitos travados na disputa por espaços e públicos.

Este estudo encontra relevância não apenas ao constatarmos a referida necessidade mas também de compreendermos alguns aspectos, à luz dos princípios da bibliometria, da produção realizada. Mostrou-se possível, portanto, perceber, a partir das teses e dissertações enquadradas no



critério, em que ano ou período houve maior produção, quais regiões concentraram mais lócus de pesquisa, bem como outros aspectos de ordem teórico-metodológica que integram esses trabalhos.

Para tanto, com relação ao ano de defesa, buscou-se identificar em quais períodos houve maior produção. Importante destacar que, nos limites deste estudo, não se procurou compreender os motivos para o interesse maior ou menor nos períodos apontados, apesar do indicador apontar para a essa necessidade.

O ano de 2010, com quatro trabalhos produzidos, duas teses e duas dissertações, se destacou, apresentando uma discreta diferença em relação aos anos de 2014, 2021 e 2022, como se verifica no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Ano de defesa



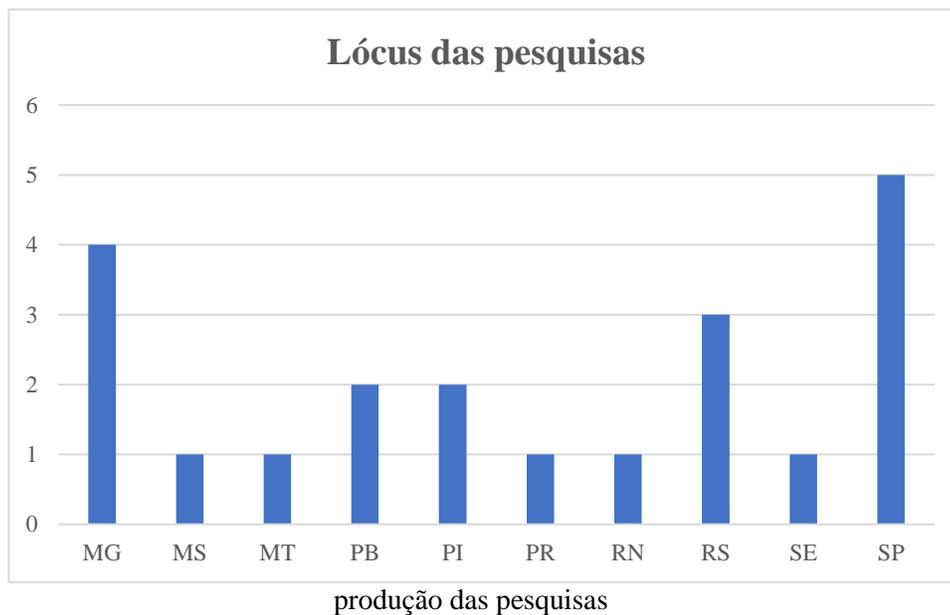
Fonte: com Base na em BDTD e Capes, elaborada pelo autor (2023)

Um fato importante que chama atenção quando se observa o gráfico é o vazio de produção em determinados períodos. Entre os anos de 2002 e 2005 nenhum trabalho foi produzido no âmbito de mestrados e doutorados. Outros períodos, como por exemplo, 2008, 2017 e 2018 também registraram ausência de produção. Essas lacunas demonstram a necessidade de fomentar iniciativas, seja de grupos de pesquisas dedicados à temática, como forma de se atingir uma regularidade mínima, seja de linhas de pesquisa no âmbito dos programas de graduação, algo que possibilitaria uma maior exploração do campo instituições educacionais.

Também importante é compreender o que provocou o pico de produção no ano de 2010, cujo interesse no campo de estudos das instituições educacionais ficou evidente. Já no que tange aos lócus de pesquisa, pôde-se identificar a centralidade das produções nas regiões sul e sudeste do país, conforme exposto no Gráfico 3.

Gráfico

Lócus



3 -

de

Fonte: com Base na em BDTD e Capes, elaborada pelo autor (2023).

Quando se constata a ausência de produção nas regiões Norte e Centro-Oeste, impossível não se reportar a um fato importante mencionado por Gracino (2021) a respeito da divisão do território brasileiro pelas duas vertentes da Igreja Presbiteriana. Já em 1869 com exceção das províncias do Pará e do Rio Grande do Sul, os demais estados passaram a ser alcançados pelos projetos de missão presbiteriana e, portanto, foco do seu projeto educativo, como se pode observar no mapa abaixo.

Figura 1 – Mapa divisão territorial da Missões Presbiterianas no Brasil



Fonte: Bertinatti (2011, p. 29)

Em que pese a importância das universidades dos estados das regiões sul e sudeste, parece incompreensível o não debruçamento por parte dos pesquisadores sobre a atuação, não apenas da instituição citada, mas de uma forma geral, das instituições educacionais confessionais que, historicamente, colaboraram para o estabelecimento da educação brasileira, sobretudo quando se considera a inércia do estado imperial brasileiro a esse respeito.

Desse modo, quando se observa o Gráfico 3, a despeito da discreta produção nos Estados da região Nordeste e Centro-Oeste, todos os demais têm como *locus* estados das regiões Sul e Sudeste, dado que aponta, por um lado, para o ineditismo nesse campo de estudos em algumas regiões brasileiras e, por outro, para a necessidade de ampliação das análises bibliométricas como forma de se compreender os fatores da concentração das pesquisas, notadamente no estado de São Paulo.

Um outro indicador que demanda análise diz respeito às concepções teóricas nas quais os autores sustentaram as análises de suas produções e abordagem de seus objetos, como se verifica no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Concepções teóricas



Fonte: com Base na em BDTD e Capes, elaborada pelo autor (2023).

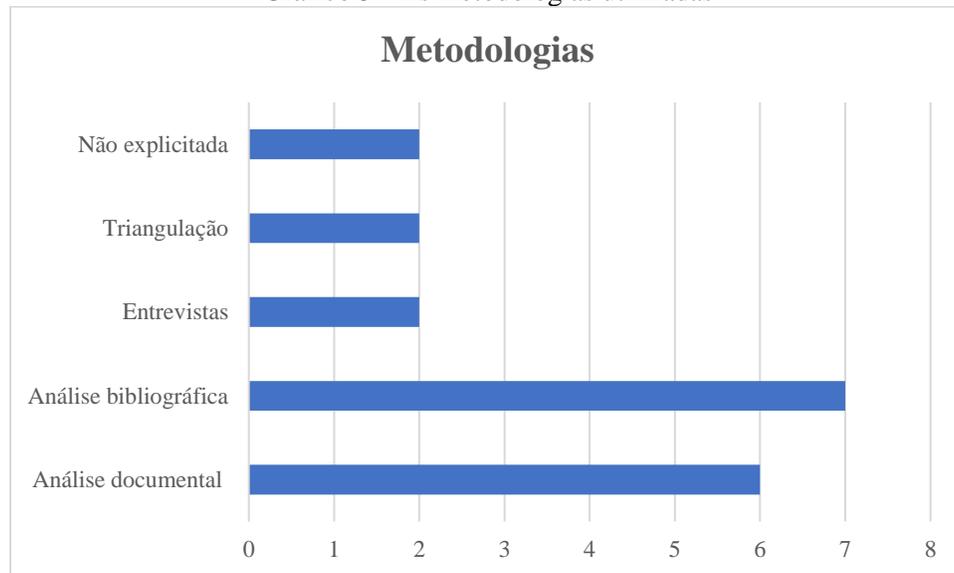
A pesar da prevalência da História Cultural enquanto concepção mais utilizada, um dado importante aparece, de forma curiosa, do total dos trabalhos listados, em seis não aparece de forma explícita em seus resumos a concepção que os autores utilizaram, apontando para a necessidade de um maior rigor teórico-metológico nas produções acadêmicas.

Não obstante, pareceu coerente o fato de seis dos 22 trabalhos estarem amparados na História Cultural, tendo em vista a abertura para novas abordagens, novos objetos e utilização de outras fontes, para além das oficiais, sobretudo a partir da década de 1970, algo propiciado por esta corrente. Pesavento (2012, s/p) nos lembra, citando Thompson, que:

a pesquisa de arquivo “tornou-se” (grifo do autor) indispensável, e nesse ponto se abriam não só novos enfoques temáticos como nova documentação. O fazer-se de uma classe implicava observar modos de vida e valores, implicava entrar nos caminhos da construção de uma cultura de classe (Pesavento, 2012, s/p).

No que tange às metodologias utilizadas, as análises documentais e bibliográficas prevaleceram sobre as demais, evidenciando que existe uma grande quantidade de fontes disponível para exploração, o que, de uma certa maneira, explica a conveniência das escolhas metodológicas. Em alguns trabalhos também fica clara a importância atribuída para os acervos, arquivos e bibliotecas digitais tendo em vista a facilidade de acesso aos documentos históricos. O gráfico a seguir ilustra as escolhas dos autores.

Gráfico 5 - As metodologias utilizadas



Fonte: com Base na em BDTD e Capes, elaborada pelo autor (2023).

Chama atenção o fato de, apesar de dois trabalhos realizados com a utilização de entrevistas, a história oral não aparecer enquanto técnica/método/metodologia de pesquisa, principalmente quando se considera a relevância das narrativas, discursos e memórias para a compreensão da práxis de uma instituição educativa e de seus sujeitos. “[...] Pode-se, na oralidade, recuperar outras visões e pontos de vista diferenciados, informar sobre o desconhecido, dar voz a quem não deixaria testemunho, matizar generalizações tácitas sobre certo grupo” (Santhiago, 2008, p. 36).

Corroborando com o autor, Santos *et. al* (2010) salientam que:

Entre as muitas fontes utilizadas para investigar as instituições educativas, consideramos relevante que o pesquisador recorra a História Oral na perspectiva de compreender que as pessoas procedentes dos setores populares têm uma história até há pouco desconhecida. Nesse sentido a História Oral tem privilegiado os mais velhos e os excluídos da história o que não significa eliminar o estudo das elites (Santos, *et. al.* 2010, p. 8).

Por tratar-se de investigações sobre a história das instituições educativas, essa quase ausência das histórias de vida, de depoimentos e narrativas dos sujeitos nas produções analisadas, sugerem a necessidade de uma maior utilização da metodologia da história oral como forma de, por meio das narrativas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, compreender a cultura escolar produzida, os embates e as tensões geradas no cotidiano escolar a partir dos diversos aspectos que perpassam a cultura escolar, bem como, as representações que os sujeitos carregam em seus discursos.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo buscou apresentar indicadores que contribuam para a compreensão do estado atual da produção acadêmica sobre as instituições educacionais confessionais no Brasil a partir do catálogo da Capes e da BDTD, no período de 2001 a 2022. Apoiando-se nos resumos dos trabalhos, foi possível extrair as informações necessárias para a composição da planilha da qual se gerou os gráficos constantes na seção anterior.

Com efeito, seguindo os princípios da bibliometria, percebeu-se o quanto o subcampo história das instituições educacionais se apresenta como promissor, basta ver os vazios de produção em algumas regiões no Brasil, bem como a ausência de investigações em determinados períodos.

Em termo teórico-metodológicos, a pesquisa evidencia a História Cultural como um importante aporte teórico por parte dos pesquisadores que buscavam a possibilidades de novos objetos, abordagens e fontes, em contraposição aos limites impostos pelas correntes estruturalistas, notadamente o positivismo. Não obstante, observou-se a não utilização da história oral enquanto técnica/método que possibilita ao pesquisador a análise das narrativas, memórias e discursos dos sujeitos envolvidos no processo histórico de construção das instituições confessionais.

A centralidade das produções nas regiões sul e sudeste pode ser explicada por vários fatores, mas, de uma forma geral, aponta para a necessidade de pesquisas, sobretudo nos Estados/regiões fora desse eixo sul/sudeste.

Assim, em que pese as limitações enfrentadas pelos pesquisadores, é fundamental um esforço, como forma de se compreender os contextos em que se deu a construção/consolidação da educação de caráter confessional, sobretudo no momento de expansão das atividades missionárias, nas quais a educação era vista como instrumento importante para a evangelização e formação de valores.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2016.

BERTINATTI, Nicole. **A escola presbiteriana como divulgadora de saberes e práticas pedagógicas religiosas**. Dissertação (Mestrado), Pós-graduação em Educação, Universidade Tiradentes, Aracajú-SE, 2011.



GRACINO, Eliza Ribas. **A influência do Ethos protestante na institucionalização da educação brasileira: um estudo sobre a escola americana de São Paulo (1870-1920)** Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021.

HAYASHI, Maria Cristina I. Piumbato; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; SILVA, Márcia Regina da; LIMA, Maycke Young de. **Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil colonial.** *Biblios*, ano 8, n. 27, ene-mar. 2007.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Sociologia da Ciência, bibliometria e cientometria.** Contribuições para a análise da produção científica. *Anais eletrônico – IV EPISTED – Seminários de Epistemologia e teoria da Educação*, dezembro de 2012. Faculdade de Educação/Unicamp.

INOCENTINI HAYASHI, Maria Cristina Piumbato; MASSAO HAYASHI, Roberto Carlos; SILVA, Marcia Regina da; LIMA, Maycke Young de. **Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil colonial.** *Biblios*, v. 8, n. 27, enero-marzo, 2007. Julio Santillán Aldana, ed. Lima, Perú.

MACIAS-CHAPULA, Cesar A. **O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional.** *Ciência da Informação*, v.27, n. 2, p. 134-140. 1998.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **A construção de um objeto de conhecimento histórico - do arquivo ao texto - a investigação em história das instituições educativas.** *Educação UNISINOS*. p. 69-74, maio-agosto/2007.

MUNIZ, Tamiris Alves. **Educação protestante em Goiás: entre modernidade e tradição nos institutos Samuel Grahnan** – Jataí e Grnbery – Pires do Rio (1942-193). Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2020. Disponível: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30154>. Acesso: 21/09/2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História cultural.** 3 ed., Belo-Horizonte, Autêntica, 2012.

PIMENTA, Alcineide Aguiar; PORTELA, Antonia Rosimeire Moraes Ribeiro; OLIVEIRA, Cleiciane Barros de e RIBEIRO, Rogeane Moraes. **A bibliometria nas pesquisas acadêmicas.** *Scientia*. v. 4, n. 7, 2017.

ROSSI, Michelle Pereira da Silva. **Dedicado à glória de Deus e ao progresso humano: a gênese protestante da Universidade Federal de Lavras.** Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras. Uberlândia, 2020. Disponível: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13622>

ROSTAIN, H. **La bibliométrie et ses techniques.** Toulouse: Sciences de la Société; Marseille: Centre de Recherche Rétrospective de Marseille, 1997.

SANTHIAGO, Ricardo. **Da fonte à História Oral: debates sobre legitimidades.** *Saeculum, Revista de História*. João Pessoa-PB, jan/jun. 2008.



SANTOS, Jocyléia Santana dos. MACÊDO, Maurides. Instituições educativas: histórias (re) construídas. **In: Santos et. al. Histórias educativas: histórias (re) construídas.** Goiânia, editora da PUC Goiás, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4 ed., Campinas-SP, Autores Associados, 2013.

SPINAK, E. **Indicadores cientímetricos.** Ciência da Informação, Brasília, v.27, n.2, p.141-148, maio/ago.1998.



## **TRADIÇÃO RADICAL NEGRA, MARXISMO E A NECESSIDADE DE UMA NOVA TEORIA**

### ***BLACK RADICAL TRADITION, MARXISM AND THE NEED FOR A NEW THEORY***

LEADOR MACHADO

<https://orcid.org/0000-0003-3970-5625>

Mestre em Estudos de Cultura e Território da UFNT

[leadormachado@gmail.com](mailto:leadormachado@gmail.com)

WALACE RODRIGUES

<https://orcid.org/0000-0002-9082-5203>

Doutor em Humanidades pela Leiden University, Holanda.

Professor Adjunto da UFNT

[walace.rodrigues@ufnt.edu.br](mailto:walace.rodrigues@ufnt.edu.br)

#### **RESUMO**

Este trabalho trata-se de um estudo sobre a atual conjuntura dos movimentos de esquerda dentro do sistema capitalista. Quais são suas perspectivas e suas limitações. Parte-se de uma análise histórica da influência do Marxismo nesses movimentos e as limitações dessa ferramenta na atual conjuntura. A base teórica é a Tradição Radical Negra, conforme exposta por Cedric J. Robinson. Usa-se, como método, uma revisão bibliográfica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Esquerda. Marxismo. Tradição Radical Negra.

#### **ABSTRACT**

This work is a study of the current situation of left-wing movements within the capitalist system. What are its perspectives and limitations. It starts with a historical analysis of the influence of Marxism on these movements and the limitations of this tool in the current situation. The theoretical basis is the Black Radical Tradition, as expounded by Cedric J. Robinson. A bibliographic review is used as a method.

**KEYWORDS:** Left. Marxism. Black Radical Tradition

### **1. INTRODUÇÃO**

Nesta introdução, busco dar uma visão geral dos pensamentos e teóricos que fundamentam este artigo para, então, começar uma problematização dessas posições à luz das reflexões de Cedric J. Robinson.



Em um texto de Roberto Ponciano, “A esquerda Peter Pan, o socialismo mágico, e a tomada do Palácio de Inverno em ritmo de baile da Ilha Fiscal - ”Ou, apenas, o buraco e mais embaixo, cumpadi!” (Ponciano, 2023), o autor compara a esquerda política à Peter Pan, ao argumento de que esse seguimento (uma parte da esquerda) vive de “revoluções imaginárias” em confronto com o mundo real, exalando certeza sobre tudo, no que as chama de “esquerdas triunfalistas”. Para alguns camaradas da web, segue Ponciano, é por falta de vontade ou por má vontade de Lula e Haddad que não marchamos para tomar o palácio de inverno, sob o sol de meio dia de Brasília, munidos de casacos cossacos. É a disputa de um programa máximo contra um conciliador barato, no caso Lula. Para esses militantes a revolução é um ato volitivo, pois a realidade brasileira constitui apenas um detalhe constrangedor que devemos evitar. Para esse autor, esse seguimento não tem voto, não arregimenta massas, não têm armas, não têm tropas de enfrentamento ou experiências de combate nas ruas. Querem um socialismo mágico baseado em uma classe que não mais existe. Afirma que foi esse comportamento que facilitou a ascensão do fascismo na Europa no início do Sec. XX. Apontando que temos de adaptar nossa teoria para o novo mundo capitalista, para um novo proletariado.

Roberto Amaral, ex-ministro, também um articulista que escreve semanalmente em seu blog, um cientista político e militante socialista, afirma em seu artigo “Para além do efeito Orlof”, publicado em 22.11.2023, que estamos em um cenário de crise econômica e comoção social, onde o discurso antissistema conquista o proletariado desempregado e a classe média ameaçada e as massas periféricas. Tudo isso acompanhado pelos abutres que querem ganhar com a crise: a alta burguesia. O autor suscita a semelhança dessa situação com a ascensão do fascismo na Alemanha e na Itália no período entreguerras, seguido do keynesianismo pós segunda grande guerra, a derrota da União Soviética na guerra fria e a entrada em recessão do conflito ideológico, culminando no que se convencionou chamar, na expressão de Fukuyama, de “o fim da história”. Nesse contexto a esquerda se limita a administrar o capitalismo, tentando humanizá-lo por meio de políticas compensatórias, renunciando à revolução e importando na insolvência dos grandes partidos de esquerda. Tendo fracassado esse



movimento reformista, caiu-se numa descrença geral e abrindo-se caminho para a extrema direita, deixando a revolução de ser alternativa.

Nas discussões levadas a efeito no curso de mestrado do Programa de Pós Graduação em Estudos de Cultura e Território – PPGCULT, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, vê-se com Hall (2016), Santos (2006), Boaventura Santos (2002) e Morin (2005) que, já há algum tempo, estamos passando por um processo de mudança de paradigma. Um paradigma que se encontra moribundo e outro que ainda não nasceu. Trata-se também de uma disputa de paradigmas onde a técnica resiste em ser limitada pela ética e a paisagem (imagem), ganhando dimensões estéticas, incluindo, entre a representação e o objeto representado, o observador e sua historicidade. Para sair dessa crise de paradigmas, segundo Nóvoa (2004), especialmente do paradigma cartesiano da razão pura, temos que beber em águas diversas do saber e não apenas nas ciências humanas. Isso se dá através do que ele chama “Novas Lentes”, relação epistemológica entre imaginação, hipóteses, documentos e o processo histórico. Razão e emoção devem caminhar juntas e o critério da ciência, segundo Nietzsche, citado por Nóvoa, é a vida.

As duas primeiras análises vêm de militantes históricos do movimento da esquerda brasileira e demonstram duas visões diferentes da conjuntura atual da militância popular. Uma diz que sua atuação extremada de segmentos da esquerda seria a razão da ascensão do conservadorismo. A outra aponta como razão da conjuntura de desmobilização atual à timidez da ação dessa mesma esquerda. Segue-se um diagnóstico que aponta uma crise mais ampla, uma crise de modelo. Tento nesse artigo, portanto, analisar o que levou a essa paralisia do movimento popular em geral diante dessa crise existencial que atravessamos. Faço isso com base nos estudos que tenho feito na área de antropologia, cultura e território, especialmente na análise de Cedric J. Robinson sobre o Marxismo e a resposta do Movimento Negro à violência a que foi submetido no período escravocrata na América.

## **2. A REALIDADE DE SURGIMENTO DO ATUAL DEBATE**

Comecei a me preocupar com a abordagem tradicional do marxismo quando vi, em “Para além do capital: rumo à uma teoria da transição”, obra de Isteván Mészáros (2001),



que esse sistema socio-metabólico age como um trem desgovernado e que nos restaria apenas acionar o freio dessa máquina antes da destruição total, na expressão de Cesar Benjamin, citado por Mészáros, uma vez superada a possibilidade de controlar a “locomotiva da revolução”. Mészáros, em sua obra, constata que o Marxismo nasceu e ficou preso a essa realidade. Em consequência disso, todo o movimento de esquerda, tanto as esquerdas revolucionárias quanto a esquerda reformista, foram criadas também dentro dessa conjuntura. Pressas a ela, hoje quando a sociedade ocidental entra em crise esses movimentos já não conseguem oferecer alternativa. As experiências revolucionárias europeias, especialmente aquelas tentadas pelos partidos comunistas francês e italiano, sequer saíram do nível da cogitação, e hoje esses partidos são inexpressivos. A grande experiência revolucionária Russa malogrou, em parte porque construída dentro da lógica do capital, a rigor constituindo-se em um capitalismo de Estado, onde a mais-valia passou a ser por ele apropriada. Essa experiência revolucionária sucumbiu deixando à deriva toda a mobilização que lhe deu causa e, em movimento temerário, volta-se ao canto de sereia da sociedade do mercado capitalista e resvala em autocratismos não muito diferentes daqueles do tempo dos Czares.

De outra banda, as experiências sociais-democratas que se instalaram após as tragédias das duas grandes guerras, os chamados estados de bem-estar social, que teve seu ápice nas experiências fordistas instaladas nos Estados Unidos, França e Inglaterra, passado o perigo do avanço comunista que levou à sua emergência, se especializaram em transformar trabalho em tecnologia, especialidade do taylorismo, e hoje já não necessitam de uma classe trabalhadora abundante e organizada para produzir. Esse processo de transformação do processo de produção capitalista e expulsão dos trabalhadores para fora das empresas, “como um vulcão que vomita larva”, na expressão de Márcio Túlio Viana, citado por Machado (2004). Nesse estudo demonstro a recorrência da racionalidade taylorista, que se especializou em transformar saber operário em tecnologia, e a impossibilidade de saída para os trabalhadores dentro da lógica do capital em todas as suas fases.

Hoje está claro que as experiências de reforma por dentro do sistema, assim como as grandes revoluções do sec. XX, não conseguiram prosperar ou ficaram acuadas nas estruturas



de seus estados. Mészáros (2011) tenta demonstrar a razão desse fracasso apontando que todas ficaram circunscritas ao “sistema socio-metabólico do capital” e repercutindo sua lógica, em um reformismo que apenas deu tempo para o capital se recompor dos malogros do início do Sec. XX. Tal fracasso ficou claro no último quartel desse século e ficou conhecido como a virada neoliberal, onde a sociedade preconizada por Polanyi (...) já não tinha nenhuma serventia, o que realmente importava era o indivíduo, sua família e suas empresas, na famosa asserção de Margareth Thatcher. O indivíduo, a família e o estado tudo passaria a funcionar como se uma empresa fosse, conforme demonstrado por Dardot e Laval (2016). É nesse cenário que me debruço sobre a crítica de Cedric Robinson, procurando entender a apontar caminhos para sua superação.

### **3. UMA OPÇÃO RADICAL PARA UM PARADIGMA MORIBUNDO**

Para entender a conjuntura dessas grandes conflagrações mundiais e suas consequências, Robinson (2023) aponta a insuficiência do Marxismo e do Materialismo Histórico. Marx, em sua análise, segundo esse autor, teria ficado preso à Europa e à lógica do capital, levando a necessidade de se propor uma nova teoria onde remonte-se à análise das sociedades antigas que viam na partilha e na convivência grupal seu modo de vida.

Enquanto isso, na sua saga de apropriação e concentração, o capitalismo se repensa e alcança dimensão planetária, pregando que sua racionalidade constitui o fim da história: “não há alternativa”. Mas essa lógica nos encaminha a passo largos para o precipício pois “uma civilização enlouquecida por seus próprios pressupostos e contradições perversas está à solta no mundo” (Robinson, 2023).

Robinson começa sua análise afirmando que o capitalismo não foi uma negação do feudalismo, conforme faz parecer Marx. Esse sistema econômico nasceu dentro do feudalismo já embebido de suas contradições, inclusive raciais. Ele critica Marx e Engels, entre outros argumentos, por conta de seu determinismo econômico que, muitas vezes, comprometeu lutas pela libertação fora da metrópole, nas *plantations*, por exemplo, que era o modo de produção existente nas colônias.



Robinson, sempre primando pelo conteúdo racial de sua análise, chama atenção que seria insuficiente derrubar o sistema de “*Apartheid*” sem derrubar o sistema capitalista, pois deixaria intactas as estruturas que reproduzem as desigualdades (Robinson, 2023). No caso dos africanos escravizados nos Estados Unidos, estavam mais interessados em voltar para casa, mesmo que isso representasse a morte, do que transformar a realidade da sociedade ocidental (Robinson, 2023).

O radicalismo negro, na forma como proposto, não traz a promessa de um futuro certo, como a “ditadura do proletariado”, promete apenas libertação. Essa promessa introduz uma temporalidade completamente diferente. A temporalidade do *blues* que se abstém de assegurar o caminho da libertação e está, simultaneamente, no passado, no futuro e no espaço atemporal da imaginação (Robinson, 2023). Não só o futuro é incerto, mas a estrada está mudando constantemente, junto com as novas relações sociais. Essa mesma constatação pode ser ver em um cântico das comunidades eclesiais de base, ícones da Teologia da Libertação no Brasil: “caminheiro, não há caminho, o caminho é caminhar!”.

O autor segue afirmando que, ao limitar a classe revolucionária ao proletariado europeu e dos Estados Unidos (homem, branco, anglo-saxão), Marx também limitou as possibilidades de luta por libertação. Ao desconsiderar os negros, as mulheres, os asiáticos, os escravos, Marx, com seu determinismo histórico, também desconsiderou suas lutas, suas experiências.

Cedric Robinson também afirma que a interpretação da história através da luta de classes (Burguesia *versus* Proletariado) estaria equivocada, pois olha apenas para os centros industriais, o trabalho subordinado, esquecendo-se de todas as outras formas de exploração. Esse proletariado europeu, portanto, não constitui o sujeito revolucionário da história, mesmo porque, também está impregnado de racismo, machismo, homofobia. Tal constatação me faz indagar sobre a possibilidade de que, com o desaparecimento desse proletariado histórico, nos tempos atuais, substituído pelo avanço tecnológico digital, ficaria mais fácil enxergar outras formas de luta que sempre existiram, facilitando a negação do capitalismo.

Vê-se, portanto, que o marxismo, a forma dominante que a crítica ao capitalismo assumiu no pensamento ocidental, incorporou as fragilidades teóricas e ideológicas das forças que geraram o sistema capitalista, não sendo uma negação das relações feudais, mas incorporando



essas relações. Robinson demonstra com dados muito consistentes que a burguesia, decantada por Marx e Engels, no “Manifesto Comunista”, como a classe revolucionária por excelência, surgiu em um cenário de fome e epidemias, quando a ciência havia sido substituída por fábulas teológicas e pela demonologia, um pouco como se vê nos tempos atuais. O produto mais valioso da época e que constituiu um importante componente de acumulação primitiva, eram os escravos (Robinson, 2023). A Europa de seres livres e iguais era uma ficção.

Mesmo a formação da classe revolucionária de Marx, o proletariado europeu, deu-se sobre um processo de desumanização e violência, conforme demonstra a reação dos “destruidores de máquinas” que estavam preocupados não com o progresso técnico, mas com fatores não monetários como liberdade e dignidade, conforme registra Hobsbawm, citado por Robinson (2023, p. 134). Os ludistas refletiam não apenas uma resistência dos trabalhadores às máquinas, mas também serviram para revelar “a existência de uma hostilidade social mais ampla à indústria capitalista...” (2023, p.135).

Essa crítica política e intelectual ao capitalismo, a oposição à alienação do trabalho e ao ordenamento da vida social de acordo com os ditames e requisitos da propriedade privada, foi feita pelo socialismo. Um socialismo que teve origem muito antes do marxismo, tem como uma de suas bases o Cristianismo primitivo que negava a propriedade privada e anunciava que todas as coisas deveriam pertencer a todas as pessoas. Marx, todavia, desconsiderou a história do socialismo antes de sua própria abordagem, por uma questão de método conforme esclarece Engels, fazendo com que a origem do socialismo não emergisse do proletariado, mas nas classes médias. Assim, o socialismo pregado por Marx nasce não se opondo ao capitalismo, mas ao feudalismo. O socialismo, nesse caso, se converteu em uma bandeira dos membros da pequena burguesia (2023, p. 158), o que marcou todo o seu desenvolvimento posterior e repercutiu nos movimentos de esquerda encabeçados pelos partidos com orientação à esquerda.

Outra oposição de Robinson à doutrina Marxista refere-se à abordagem materialista da história. Para Marx, sua investigação o levou à conclusão de que nem as relações jurídicas e nem as formas políticas podem ser compreendidas por si mesmas, nem com base em um



chamado desenvolvimento da mente humana, mas nas condições materiais da vida. O resto seria idealismo. Na visão de Robinson isso exclui quaisquer abordagens metafísicas, o que não corresponderia ao histórico de resistência dos demais trabalhadores que não poderiam se limitar aos grilhões da realidade material e não estavam enquadrados como proletários, na acepção marxista.

Com sujeição do Marxismo ao nacionalismo, leva-se também à rejeição da cultura, ou seja, de uma consciência histórica transmitida. Essa era uma resolução política pragmática, revestida apenas em parte de teoria, na visão de Robinson, pois eram embaladas por disputas que Marx e Engels travavam, conforme admitiu Engels em seus últimos anos de vida: “Marx e eu somos em parte culpados pelo fato de que os mais jovens, às vezes, atribuem mais ênfase no aspecto econômico do que é devido” (Robinson, 2023, p. 187).

Na segunda parte de seu trabalho, Robinson aponta o Marxismo Negro como a negação da civilização ocidental como uma ordem natural das raças (Robinson, 2023), pois essa apenas substituiu o pensamento religioso e filosófico, também ocidentais, apenas ampliando a fantasia de inferioridade social de judeus, irlandeses, eslavos, asiáticos e negros. Nos Estados Unidos essas diferenças foram obscurecidas por unidade racial mítica. Para os indígenas, por exemplo, reservam a definição de “um povo instável que não fazem uso adequado de suas terras e, portanto, podem ser justamente privados delas pelos ingleses, mais empreendedores” (Robinson, 2019, p. 212). Assim como aos indígenas, os irlandeses e os negros foram acusados de serem ociosos, preguiçosos, sujos e licenciosos, argumentos que eram usados, tanto lá como cá, para tomar-lhes as terras.

Nesse contexto, o etnocentrismo surge como base de conhecimento do mundo. A humanidade foi dividida pelo Cristianismo entre um exército de luzes e um exército de trevas, situação que se repete atualmente. Por mil anos ou mais, a consciência histórica da Europa Ocidental foi dominada por teosofia, demonologia e mitologia, negando a possibilidade de existência de civilizações anteriores. A medida da humanidade passou a ser europeia.

Marx aponta que o principal elemento da acumulação primitiva foi a escravidão (Robinson, 2023, p. 271). Mesmo não reconhecido, mas essa mão-de-obra africana trazia consigo um passado, um passado que havia produzido e no qual estavam assentados os



primeiros elementos de consciência e compreensão. Embrião do demônio que afligiria todo o empreendimento de acumulação primitiva. Amílcar Cabral, citado por Robinson, já no sec. XIX, revelaria essa contradição: “A dominação imperialista ao negar o desenvolvimento histórico dos povos dominados, também negavam o seu desenvolvimento cultural (...). É geralmente nessa cultura negada que encontramos a semente da oposição” (Cabral *apud* Robinson, 2023, p. 286).

Ao transportar os negros, transportavam também suas culturas, suas cosmologias, organização social, consciência histórica, construções ideológicas e comportamentais africanas para a resolução de conflitos entre o real e o normativo, conceitos que estavam em contradição com a cultura europeia dominante. Mas a defesa que era feita dos negros, pelos revisionistas históricos dos Estados Unidos, teve um triunfo político parcial, pois essa defesa se dirige a seus antagonistas nos termos deles (Robinson, 2023, p. 292).

Por outro lado, os escravos negros buscavam sua própria forma de resistência através de ritos religiosos que se expressavam na “*Obeah*”, rito parecido com o “vodu” haitiano, ou sua variante jamaicana, o “mialismo” ou o culto trinitivo a Xangô. Todas essas manifestações buscavam vínculos rituais com o mundo espiritual, para além das sombras e das árvores sagradas, proporcionando uma sensação mística de continuidade entre os vivos, os mortos e os que ainda não haviam nascido (Robinson, 2023, p. 313).

Nesse cenário, para o autor, a derrota seria por culpa apenas deles mesmos, pois, qualquer que fosse o processo de assenhoreamento para o africano, como pessoa, seu companheirismo e sua afetividade permaneciam intactos nele, mesmo como escravo. Suas concepções ideológicas, psicossociais, culturais e históricas eram mais carismáticas que políticas. Seu foco era a estrutura mental, outorgando supremacia à metafísica, não ao materialismo. Para Robinson, eles sabiam, eles acreditavam que “se fossem mortos, acordariam de novo na África (...) Eles viveram em seus próprios termos, morreram em seus próprios termos, obtiveram sua liberdade em seus próprios termos” (Robinson, 2023, p. 370). Essa assim chamada “tradição radical negra”, questiona o poder de penetração do capitalismo e sua capacidade de criar novas categorias da experiência humana desprovida de sua consciência histórica incrustada na sua cultura. Para Robinson, um novo poder proletário terá que ser



construído, fazendo história em seus próprios termos. Se opondo ao sistema escravocrata não como escravos, mas como homens e mulheres negras que desenvolveriam uma consciência coletiva impregnada das lutas históricas por libertação e motivada pelo senso compartilhado de obrigação de preservar o coletivo, a totalidade ontológica (Robinson, 2023, p. 231).

O brilho do radical negro era um reflexo, segundo Robinson, de seu verdadeiro talento. Nessa concepção, estava no meio do povo sobre o qual os radicais negros escreveram. Ali, a luta era mais do que palavras ou ideias, era a própria vida.

Robinson aponta um dos equívocos dos primeiros militantes das causas negras que muito pode servir de espelho para nossa vanguarda esquerdista atual. Na concepção dos ideólogos negros da época o objetivo era equiparar-se aos brancos. Trabalhavam para demonstrar seu americanismo apenas para serem rejeitados pelos ideólogos dominantes da nação: “Requeriam uma historiografia negra que desafiasse sua exclusão dos paroquialismos da nação ao mesmo tempo que se conformavam a esses mesmos valores” (Robinson, 2023, p. 397). Ao invés de se oporem ao racionalismo nacionalista, faziam um apelo à sua simpatia, consistindo em um oportunismo classista de uma ambiciosa e presunçosa pequena burguesia negra.

Mas essa realidade estava interdita desde o início pois, como lembra Robinson, à sombra e ao som das vozes daqueles que proclamavam a igualdade entre todos os seres humanos vivia mais de meio milhão de escravos negros. A tessitura da nação estadunidense iria se desenvolver codificada por um passado escravocrata, exatamente como aconteceu no Brasil (Robinson, 2023, p. 415). Tal realidade só pode ser resolvida pela derrubada prática das atuais relações sociais e não somente pela crítica intelectual ou enganação idealista.

Com a realidade do avanço sindical e da esquerda no entre guerras, a desilusão do império como fraternidade global, a identificação da classe dominante inglesa com os fascistas e exposições vulgares de racismo e mediocridade política por um lado. E, por outro, a esquerda exibindo um servilismo ideológico e uma política desonrosamente distante das classes trabalhadoras e suas lutas, consiste no cenário de surgimento da Tradição Radical Negra. A libertação de seus povos deveria agora vir por seus próprios meios, pois ninguém a obterá por eles. Nesse cenário emerge a capacidade de resistência do povo comum, onde



camponeses e trabalhadores dos mais diversos ramos são transformados em forças libertárias. Todavia, a opção pela luta não-violenta, ao invés da imposição de armas, devolveu a luta negra para as mãos da pequena burguesia (Robinson, 2023, p. 537).

Para romper-se com essa lógica da pequena burguesia, haveria que se romper com cadeia evolucionista dialética fechada do materialismo histórico. Assim, para Amílcar Cabral, citado por Robinson, “... A libertação nacional de um povo é a recuperação da identidade histórica desse mesmo povo, seu retorno à sua história mediante a destruição da dominação imperialista a que foi submetido” (Cabral *apud* Robinson, 2023, p. 540).

Para Wright, citado por Robinson, a sociedade estadunidense carregava dentro de si as potencialidades do fascismo e do comunismo. A opção por uma dessas correntes dependia da evolução futura dos eventos, apontando se seguiria algum líder espalhafatoso e histérico que promete precipitadamente preencher o vazio dentro de si, ou sob a orientação revolucionária.

A situação exposta se assemelha com a vivenciada nos nossos dias. Não havendo projeto revolucionário, nos Estados Unidos, no Brasil (de 2018) e em diversos outros países mundo afora, optou-se por pele histerismo fascista.

Certo é que nenhum movimento político que presumisse o caráter progressista da classe trabalhadora teria sucesso, ainda segundo Wright. O movimento nazista, por exemplo, teve sucesso porque oferecia, no lugar de um terror existencial, uma nova ordem social inequívoca, “pressuposições e ideais implícitos, quase inconscientes ou pré-conscientes, sobre os quais nações e raças inteiras agem e vivem” (Wright *apud* Robinson, 2023, p. 578). A assunção desses compromissos, não por escolha, mas por compulsão. Quanto mais completa for a degradação do ser humano, mais completa será a reação.

Analisando um segundo texto de Wright, Robinson cita que “o efeito último da Europa branca sobre a Ásia e África foi lançar milhões em uma espécie de vazio existencial, de falta de sentido (...) sendo esse conflito de mais de um bilhão e meio de pessoas mais poderoso que o conceito de conflito de classes, e mais universal” (Robinson, 2023, p. 584).



Sem mitos, isto é, sem significado, a consciência é deixada à deriva, no terror. O desespero que é a condição desse grau de alienação, inevitavelmente requer a violência. A violência é a forma última, a única possível, que a ação social pode assumir.

Afirma Robinson que, quando a ideologia é usada para o propósito de dominação ela deve ser combatida, não pela contra ideologia, mas pela negação da ideologia: a teoria, ou seja, pela extração (proveniente) da cultura de um povo.

As condições históricas em que Marx pesquisou, lhe imputou uma profunda aversão pela religião. Para ele a religião, isto é o judaísmo, “é o suspiro de uma criatura oprimida, o sentimento de um mundo sem coração e a alma das condições desprovidas de alma” (Marx *apud* Robinson, 2023, p. 588). Para os negros o Cristianismo era uma adaptação filosófica da opressão (Robinson, 2023).

Robinson aponta sua própria obra como uma desconstrução da historiografia estadunidense e ocidental e que precisamos de uma nova história para a construção de uma nova teoria. Afirma que quaisquer que sejam as forças objetivas que impulsionem um povo à revolução, ele viria para essa luta em seus próprios termos culturais.

Com uma classe trazida à existência no fim do sec. XIX e começo do XX, pelo capitalismo social, a consciência coletiva dos trabalhadores, se é que existia, continuava sendo racial, sujeita às ideologias disciplinadoras da classe burguesa. Mas, o que antes era sinais de colapso agora se evidenciam com força. Nem mesmo a magia brilhante dos grandes avanços tecnológicos pode silenciar os estrondos da degeneração do mecanismo. É no movimento da oposição e da contradição que surgem as oportunidades. Isso porque os tempos que marcam as dissoluções das civilizações significam o amadurecimento dos processos internos e externos. Se quisermos sobreviver, devemos renunciar a tudo que está morto e escolher sabiamente entre o que está moribundo. O capitalismo está nos destruindo e ele não engendrou alternativas verdadeiramente profundas. O marxismo ocidental, em qualquer de suas versões, mostrou ser insuficiente para expor e erradicar a ordem racializada, que contamina suas aplicações analíticas e filosóficas. Ele não é uma teoria total de libertação. A resposta, para Robinson, é uma tradição radical em evolução, substituindo o racionalismo e a luta de classes. Nada há para o qual possa retornar (Robinson, 2023, p. 611).



#### **4. CONSTRUIR ALTERNATIVAS EM UM MUNDO DESTITUÍDO DE ALTERNATIVAS**

Ao discutir sobre práticas culturais em matéria cursada no Programa de Estudos em Cultura e Território, da UFNT, vemos em Kellner (2001) que nos submetemos a guerras culturais, ou seja, disputas de versões sobre eventos. Não se atém ao evento propriamente dito, mas às versões que interessam a cada um dos segmentos. Nesse contexto está inserida a mídia e sua versão mercadológica. Volta ao economicismo como ideologia racionadora (de criação de lógicas). Tudo o que não é reduzido a ela (a uma ideologia) torna-se ruído. Tudo se explica através do interesse do mercado, por meio da busca insana de lucro.

É um discurso que produz seu próprio objeto, sem qualquer relação com a realidade. É nesse contexto que criamos territórios simbólicos, signos de uma revolução por vir ou de uma modernidade fracassada. Do campo para a cidade, ou para as favelas, jardins exóticos ou museus da história onde se vê ao longe primitivos revolucionários, um quadro na parede.

Em Goethe, o retorno para o campo como ideal de vida, a sintonia com a natureza envolvente e a subjetividade representam uma estética centrada na sensibilidade e na imaginação. Esse paraíso envolve o protagonista, que participa da paisagem, não se postando como simples expectador (Arraes, 2017). É a estética da reciprocidade de Berleant, um pouco parecida com a saga de migrantes de nossa terra *brasilis*. Esses estão sempre atrás de uma “terra prometida”, a “terra sem males” da mitologia Guarani ou a mãe África da tradição “radical” negra.

Nesse contexto de exclusão e estranhamento, Boaventura de Sousa Santos (2002) nos desafia a construir alternativas em um mundo destituído de alternativas, cenário de nosso tempo. Para o mestre lusitano a morte de um paradigma traz dentro de si o paradigma que lhe substituirá, mas isso pode levar anos, até séculos. Enquanto isso, luzes emancipatórias conviveriam com luzes do retrocesso em um mesmo campo de disputa. Consolidado um modelo, as energias que eram emancipatórias nesse tornam-se regulatórias. Para Boaventura estaríamos vivendo “colapso da emancipação na regulação”, fazendo com que “o paradigma



da modernidade deixe de poder renovar-se e entre em crise final” (Santos, 2002, p. 15). Não haveria, portanto, possibilidade de se conceber estratégias emancipatórias dentro do paradigma dominante.

Para Santos, vivemos a transição de um paradigma epistemológico e de um paradigma societal, esse, menos evidente, pois ocorre do paradigma dominante, qual seja, a sociedade patriarcal, produção capitalista, consumismo individualista e mercadorizado, identidades-fortaleza, democracia autoritária, desenvolvimento global desigual e excludente (Santos, 2002, p. 16).

No que respeita à transição societal, Santos afirma seguir o conselho de Durkheim, tomando o direito e suas articulações com o poder social como indicador privilegiado dos dilemas e das contradições que alimentam a transição paradigmática.

Santos fala sobre que a emergência do paradigma dominante se deu com a supressão de marginalização, supressão e subversão de outras epistemologias, tradições culturais e opções sociais e políticas alternativas em relações foram neles incluídas, mas não são por ele reconhecidas. Tendo uma visão pobre de si mesmo, essa cultura tende a ter uma concepção ainda mais estreita das outras culturas (Santos, 2002, p. 18).

Esse processo de substituição e apagamento da memória ocorre de forma na narrativa de Robinson. Lá e aqui, isso ocorre em dois movimentos sincrônicos. Um, a lógica moderna avança sobre práticas tradicionais tentando fazer esse processo de substituição e apagamento citado. De outra banda, essas experiências tradicionais resistem e apontam para uma superação do paradigma dominante com base em experiência que foram subalternizadas por esse. São as experiências da resistência negra estadunidense, das comunidades tradicionais, dos indígenas, quilombolas brasileiros e todas as culturas que resistiram na clandestinidade e que Santos tenta resgatar no que intitula de “ruínas emergentes”.

O autor entende, todavia, que as lutas de emancipação dessas culturas não têm como ser feita dentro da lógica do paradigma dominante. Têm que ser lutas, na sua concepção, subparadigmáticas, ou seja, uma globalização contra-hegemônica, levada a cabo por grupos sociais e classe dominados ou subordinados, reinventando a tensão entre regulação e emancipação que esteve na origem do paradigma da modernidade. Somente assim, diz



Santos, “se poderá superar o senso comum regulatório que transforma a anormalidade em que vivemos em única normalidade possível e desejável.” (Santos, 2002, p. 20).

O objetivo, continua o autor, é “promover a proliferação de espaços públicos não estatais a partir dos quais seja possível republicar o espaço estatal, privatizado pelos grupos sociais dominantes que exercem hoje o poder por delegação do Estado (Santos, 2002, p. 20). É um pouco o que preconiza Dardot e Laval (2016) quando afirmam que Estado e espaço privado estão reféns dessa nova razão de mundo que tem no dinheiro seu início e seu fim. Somente com a criação de experiências de ”comuns”, através de uma práxis instituinte, onde só é atingido pela lei ou pela decisão quem participa da elaboração das mesmas, passando a sermos todos construtores desse paradigma que emerge dessa experimentação de democracia direta.

No contexto em que fiz minha pesquisa de mestrado (Machado, 2023), percebi que essa disputa que ocorre entre duas racionalidades: aquela dos grandes projetos de ocupação do agronegócio na produção de *comodities* e a racionalidade dos posseiros que integram comunidades tradicionais. O posseiro na Amazônia, na visão de Martins (1981), não valoriza a terra como terra. Ser proprietário para ele não tem o menor sentido. O que tem sentido para ele é ser dono de seu trabalho. Um posseiro, depois que limpa uma área e passa para uma área mais adiante (sua agricultura em geral é itinerante), não abre mão da terra que já limpou porque lá está o seu trabalho. O que se negocia na Amazônia não é a terra, mas o trabalho que sobre ela incidiu. É uma noção que privilegia o trabalho no lugar da terra: a terra entra como mediadora do trabalho. É uma forma livre de usar e ocupar a terra. É uma forma de negar a propriedade privada nos moldes capitalistas.

Trata-se também de uma outra coisa essencial, na vida do migrante-posseiro, continua Martins: Ele luta radicalmente pela sua liberdade, a terra e a liberdade. Essa noção de liberdade é a marca essencial no seu deslocamento, no seu trabalho autônomo, nas suas decisões (Martins, 1981).

Até a noção de pobreza também é diferente para o posseiro, segundo Martins. Pobreza para ele não é falta de dinheiro, é falta do que comer. O dinheiro para ele não é o diferenciador. O que define a boa ou má existência é a fartura. O dinheiro na concepção do



posseiro é a “besta-fera”, conforme o apocalipse, o livro da revelação na cultura popular do sertão. É através do dinheiro que se implanta o cativo, a sujeição: “O grande pavor do sertanejo é a sujeição, é ser sujeito a alguém” (Martins, 1981, p. 133).

O deslocamento para Oeste não é gratuito. Desloca-se em direção da Via Láctea, em direção do pôr-do-sol, o “Caminho de Compostela”<sup>38</sup>, onde fica a terra da liberdade. Seguindo sempre, como o ditado popular, “com o horizonte na frente e o sol nas costas”. Na verdade, o que se observa nessa fronteira é um conflito em que o posseiro, que é a parte mais fraca, a parte desarmada, leva a pior porque o poder de destruição de uma massa armada associada à penetração do capital nessas regiões é muito grande, desproporcionalmente imenso (Martins, 1981).

Faço essas observações para fazer uma conexão entre as inquietações de Cedric Robinson a respeito da insensibilidade do marxismo em perceber esse conteúdo metafísico que acompanha a luta de nossas comunidades tradicionais e povos originários.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para concluir retomo Cedric J. Robinson que aponta a insuficiência do Marxismo para enfrentar a crise em que se encontra a sociedade ocidental e a própria esquerda tradicional. Formulada tendo por base o surgimento da burguesia europeia, a quem Marx considera como revolucionária, tendo como seu antagonista o proletariado também europeu, classe revolucionária por excelência, a abordagem Marxista, na visão de Cedric, ficou presa a essa realidade. O marxismo seria uma teoria que se presta a analisar uma realidade circunscrita a um tempo e um espaço: a emergência do sistema capitalista na Europa Ocidental durante o século XIX e início do século XX. Com essa abordagem localizada, Marx e Engels teriam desconsiderado toda a história anterior que fizeram do capitalismo uma consequência lógica do feudalismo, desconsiderando também todos os movimentos sociais que não se identificavam com a classe trabalhadora industrial europeia.

---

<sup>38</sup> Compostela - campo das estrelas. Percurso de peregrino que afluem a Santiago de Compostela, desde o século IX, para venerar relíquias do apóstolo Santiago Maior.



Na sua obra Cedric suscita a necessidade de agregar um conteúdo metafísico ao materialismo dialético histórico, sem o qual não se conseguiria ir para além da abordagem de classe trazida pelo Marxismo. Trago essa análise para a nossa realidade atual onde os partidos de esquerda e os movimentos sociais populares, diante da crise existencial que atravessamos, não conseguem dar resposta aos anseios populares, jogando as pessoas pobres nas mãos dos movimentos de extrema direita. Penso que, assim como o marxismo, todos os movimentos políticos que se procuraram enfrentar o capitalismo o fizeram dentro de seus termos e, por isso, hoje estando em crise a sociedade burguesa dentro da qual operavam, também entraram em crise existencial.

Vivemos em uma época que relembra muito o que filósofo italiano Gramsci dizia sobre uma mudança de paradigma. Estamos no exato momento em que o velho já não responde mais as angústias existenciais e o novo ainda não surgiu. É nessa penumbra, nesse esperar da aurora, que construímos nosso conhecimento, embasamos nossas pesquisas, lutamos nossas lutas.

Há uma disputa localizada em todos os campos do ser e do saber. Essa disputa manifesta na verdade uma disputa por modos de ver e de ser na vida. No meu campo de pesquisa, enquanto por um lado o liberalismo mais radical se manifesta através da destruição avassaladora do agronegócio, o bem viver das comunidades tradicionais resiste bravamente, com seus saberes, sua cultura e seu apreço pelo território, conforme Machado (2023).

Estamos chegando ao ponto de não retorno, por conta dessa civilização da exacerbação dos princípios do liberalismo econômico maximaliza os conflitos e causa prejuízos ao ser humano e à natureza, conforme demonstra Marques (2018) em sua obra “Capitalismo e colapso ambiental”.

Experiências de enfrentamento dessa realidade e que servem de inspiração para a esquerda tradicional, podem suscitadas nas lutas das comunidades indígenas, tendo à frente, por exemplo, o Cacique Babau, da Serra do Padeiro na Bahia, com seus “encantados”. Podem ser expressas também pela resistência dos povos quilombolas do Piauí, tendo à frente intelectual negro Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, que muito pode representar nossa tradição radical negra, experiências registradas em Antologia Afro-indígena (vários autores).



Também são expressões dessas lutas contra majoritárias aquelas levadas pelas populações camponesas, Possesiros, Quebradeiras de Coco Babaçu, Ribeirinhos, Povos Originários que resistem na Região Norte do Tocantins, o “Bico do Papagaio”, sob a inspiração do também intelectual negro Padre Josimo Moraes Tavares, mártir da luta pela terra, assassinado pelo latifúndio, de forma anunciada e cruel, com a omissão da Igreja oficial e conivência do Estado, conforme demonstrado por Binka Le Breton (2000).

Essa resistência, todavia, conforme demonstrado, não pode ser dentro da lógica desumana e destrutiva que hoje impera. Há que ser em outros termos. Termos diferentes daqueles esboçados pelos atuais movimentos de esquerda, presos dentro da lógica do capital. É um processo por se construir, mas como bem relembra Robinson: “No momento em que um povo começa a perceber um significado em seu sofrimento, a civilização que engendra esse sofrimento está condenada” (Robinson, 2023, p. 591).

Podemos concluir mais uma vez com Robinson: “uma civilização enlouquecida por suas próprias pressuposições e contradições perversas está à solta no mundo. Não cabe a um só povo ser a solução do problema. A tradição radical negra é parte dessa solução” (2023, p. 612).

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Roberto. *“Para além do efeito Orlof”*, publicado em 22.11.2023, em seu blog, página na rede de computadores onde publica semanalmente.
- ARRAES, Esdras Araujo. **A paisagem e sua dimensão retórica**. Publicado em Revista de Filosofia. Natal, v. 24, n. 45 Set.-Dez. 2017, p. 37-5710.
- BABAU, Cacique. Somos da Terra. In: **Terra: antologia afro-indígena**. CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (org. e apr.). São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023, p. 31-44.
- BENTES, Luana. **Ecos do cinema: de Lumière ao digital**. Rio de Janeiro: UFGJ, 2007.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão de mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. - 1 ed. - São Paulo : Boitempo, 2016.
- HALL, Stuart. **Poder e representação**. Trad. Daniel Miranda; Willian Oliveira – Rio de Janeiro: PUC, Apicuri, 2016.
- KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre moderno e pós-moderno**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru-SP: EDUSC, 2001.
- MACHADO, Ledor. **Trabalho humano, globalização e reforma do Estado**. Perspectivas para o trabalho humano no processo de reforma do Estado. Rev. Fund. Esc. Sup. Minist.



- Público Dist. Fed. Territ: Brasília, Ano 12, Edição Especial, pp 124-211, dez. 2004.
- MACHADO, Ledor. **“É no fim que está o começo”**: autoetnografia e disputa de sentidos. Organizador Braz Batista Vas. – Araguaína, TO: Universidade Federal do Norte do Tocantins, EDUFNT, 2023.
- MARQUES FILHO, Luiz Cesar. **Capitalismo e colapso ambiental**. 3 ed. Campinas – SP: Editora Unicamp, 2018.
- MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**: As lutas sociais no campo de seu lugar no processo político. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo César Castanheira, Sérgio Lessa. – 1. ed. revista – São Paulo: Boitempo, 2011.
- MORIN, Edgar, **Ciência com consciência**; tradução de Maria 8'1 ed. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8" ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- PONCIANO, Roberto. A esquerda Peter Pan, o socialismo mágico, e a tomada do Palácio de Inverno em ritmo de baile da Ilha Fiscal - "Ou, apenas, o buraco e mais embaixo, cumpadi! **Brasil 247** (online). Publicado na página *web* do autor em 07.11.2023.
- ROBINSON, Cedric J. **Marxismo negro**: a criação da tradição radical negra. Prefácio de Robin D.G. Kelley, Damien Sojoyner, Tiffany Willoughby-Herard. Tradução de Fernanda Silva e Sousa ... [et al.]. Apresentação de Muryatan Barbos. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- SANTOS, Antônio Bispo. Somos da Terra. In: **Terra**: antologia afro-indígena. CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (org. e apr.). São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023, p. 7-18.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum; a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.