

# COMPOSIÇÃO

Revista de Ciências Sociais  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

v 3, n27-Jul-dezembro de 2022

<https://doi.org/10.36066/compcs.v3i27>

ISSN: 1983-3784

## **Expediente**

Composição, Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
V 3, N 27 Julho-dezembro de 2022

## **Conselho de Redação**

Aparecido Francisco dos Reis,

Daniel Estevão Ramos de

Miranda, Vivian da Veiga Silva

## **Editor**

Dr. Aparecido Francisco dos Reis

## **Editor de Seções**

Dr Aparecido Francisco dos Reis

## **Conselho Editorial**

Antonio Elizalde - Universidad Bolivariana de Chile

Brian Ferreiro – Universidade Nacional de Misiones

Célia Aparecida Ferreira Tolentino – UNESP (Marília)

Ethel Volfzon Kosminsky - UNESP (Marília)

Felipe de Alba – Universidade do Quebec

Francisco Ther Rios – Universidad de Los Lagos

Gilton Mendes - Universidade Federal de

Amazonas Heitor Romero Marques – UCDB

José Zanardini – Universidade Católica de Assunção

Jurema Gorski Brites - Universidade Federal de Santa

Maria Norma Felicidade Lopes da Silva Valencio – UFSCar

Pedro Paulo Pereira - UNIFESP

Rodrigo Marques Leistner - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Contato: Cidade Universitária, Av. Costa e Silva - Pioneiros, MS, 79070-900

Telefone: 55 (67) 3345-7706

E-mail: [aparecido.reis@ufms.br](mailto:aparecido.reis@ufms.br) (editor) Faculdade de Ciências Humanas - UFMS Campo Grande - MS

## EDITORIAL

Apresentamos mais uma edição de *Composição*, volume 3, número 27. Nesta edição temos colaborações de autores da Bahia, Mato Grosso do Sul e Paraná. Autores representando importantes centros de pesquisa como UFBA, UFMS, UCDB e outros. Os temas principais desse número versa sobre educação, sistema penitenciário, racismo, gênero e anticolonialismo.

**Composição** tem a missão de publicar artigos, resenhas, relatos de experiência no campo das ciências sociais e em outras áreas do conhecimento que tenham afinidade com a antropologia, a política e sociologia, sendo aberta a toda comunidade acadêmica que queira contribuir com pensamento científico. Recebemos artigos em fluxo contínuo que são avaliados pelos pares. Continuem enviando seus trabalhos pelo site da revista.

Boa leitura a todos.

Aparecido Francisco dos Reis

## SUMÁRIO

### Artigos

Dificuldades discentes na formação docente: uma análise dos cursos de licenciatura Students difficulties in teaching education: an analysis of undergraduate courses  
**Clelia Rosilene Bergo Martins e Jaiane Aparecida Pereira** .....5-18

Os livros didáticos para o ensino das ciências humanas e sociais aplicadas: a transversalidade na nova BNCC  
Textbooks for the teaching of applied human and social sciences: Transversality in the New BNCC  
**Ângela Maria da Silva e Flávia Paulina Rodrigues de Mazzi**.....19-37

Os direitos humanos, o sistema penitenciários e as práticas educacionais  
Human rights, the penitentiary system and educational practices derechos humanos, sistema penitenciario y prácticas educativas  
**Heitor Romero Marques e Mariane Pétala Loureiro Nogueira**.....38-49

### Resenha

Brasil é o que mata: a força política da palavra em *Não vão nos matar agora*  
Brazil is what kills: the political strength of *The word won't kill us now*  
**Iago O. Porfírio da Silva**.....50-59

**DIFICULDADES DISCENTES NA FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise dos cursos de licenciatura**  
**STUDENTS DIFFICULTIES IN TEACHING EDUCATION: an analysis of undergraduate courses**

Clelia Rosilene Bergo  
Martins<sup>1</sup> Jaiane Aparecida  
Pereira<sup>2</sup>

Recebido em 04/04/2022; revisado em 27/06/2022; aceito em 30/06/2022

---

**Resumo:** O objetivo do presente trabalho foi investigar as dificuldades dos discentes na área de licenciatura em relação à formação acadêmica. Para atingir esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, que culminou discutindo os seguintes temas: processo de formação docente, os cursos de licenciatura e dificuldades de formação docente. Como resultados podemos destacar as seguintes dificuldades: dificuldades financeiras dos estudantes, que precisam trabalhar durante a graduação, ficando pouco tempo para se dedicar aos estudos; baixos salários e condição precária da profissão, que não motivam os ingressantes dos cursos de licenciatura; e formação diferente das demandas da escola, que formam profissionais despreparados para a profissão. Sendo assim, concluímos que para além das dificuldades discentes, falta a gestão eficiente dos investimentos em Educação, pois há problemas de distribuição dos recursos, que muitas vezes não consideram as especificidades de cada localidade do país. Além disso, a falta de investimentos na qualificação profissional dos docentes juntamente com a baixa remuneração, não auxiliam na busca por melhoria profissional.

**Palavras-chave:** Formação docente; perfil discente; necessidades formativas; políticas públicas.

**Abstract:** The objective of the present work was to investigate the difficulties of students in the teaching area in relation to academic training. To achieve this objective, a bibliographic research was carried out, which culminated in discussing the following topics: teacher training process, licensure courses and difficulties in teacher training. As a result, we can highlight the following difficulties: financial difficulties of students, who need to work during graduation, leaving little time to dedicate themselves to studies; low salaries and the precarious condition of the profession, which do not motivate those who enter undergraduate courses; and training different from the demands of the school, which form professionals who are unprepared for the profession. Therefore, we conclude that in addition to the students' difficulties, there is a lack of efficient management of investments in Education, as there are problems in the distribution of resources, which often do not consider the specificities of each location in the country. In addition, the lack of investments in the professional qualification of teachers, together with the low remuneration, do not help in the search for professional improvement.

**Keywords:** Teacher training; student profile; training needs; public policy.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Ensino de Sociologia do campus de Naviraí-UFMS

<sup>2</sup> Doutora em Administração - Professora da UFMS - Campus de Naviraí. Rodovia MS-141, 04, Naviraí - MS, 79950-000 tel.: 55 (67)3409-3456.

## 1 INTRODUÇÃO

Realizar o sonho de ser professor com uma educação de qualidade tem sido um desafio no Brasil, pois o investimento na educação é mínimo. Em 2017, o gasto com a educação seja ela básica e universitária foi de 5,1% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, que é um dos mais altos investimentos da América Latina considerando os países analisados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (TODOSPELAEDUCAÇÃO, 2021). Além disso, estima-se que esse investimento chegará em 2024 com 10% do PIB.

Apesar desse investimento expressivo, temos muitos problemas de gestão desses investimentos, que muitas vezes são usados para material didático, infraestrutura, equipamentos eletrônicos, que são importantes. Contudo, a qualificação das pessoas nem sempre é considerada, principalmente no que concerne a qualificação para o gerenciamento do uso dos recursos. Além disso, há dificuldades de manutenção da infraestrutura.

A Constituição brasileira de 1988 tem diretrizes de investimento que norteiam o orçamento, porém precisamos de uma política pública planejada a curto, médio e longo prazo que contemple diversas áreas do desenvolvimento humano, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa. Segundo a OCDE, em 2018, tínhamos 18% da população brasileira abaixo da linha da pobreza (TODOSPELAEDUCAÇÃO, 2021). Embora ainda não tenhamos dados mais atuais, já sabemos que a situação se agravou no período de pandemia da Covid-19.

O Brasil tem uma população de aproximadamente 211 milhões de pessoas, com 87% vivendo nas áreas urbanas. Grande parte da população vive em condições precárias, apenas dois terços do povo brasileiro (68%) têm saneamento básico, sendo que esse índice piora na Região Nordeste, onde a água potável não chega em muitas residências. Em 2020, 41% da população estava envolvida com trabalho informal. Dentre os 38 países analisados pela OCDE, o Brasil está na 36ª posição em investimento na educação (TODOSPELAEDUCAÇÃO, 2021). Diante das dificuldades do país, mesmo que haja várias diretrizes para a Educação, sobretudo a partir da Constituição, infelizmente elas demoram muito para sair do papel, não contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e cultural.

No caso do ensino superior, muitos estudantes não conseguem chegar a cursá-lo devido às dificuldades financeiras, principalmente quando se trata de profissões com necessidade de maiores investimentos como os cursos de engenharia e medicina, optando então por cursos com mensalidades mais acessíveis como as licenciaturas. Contudo, esses profissionais que, na maioria das vezes, não tem preparo para o ensino universitário fazem um curso sem a devida dedicação.

É uma grande tarefa identificar o perfil desse discente, cuja identificação está relacionada com o que Paulo Freire denomina de desvelamento da realidade (FREIRE, 1993), ou seja, entender a formação básica do sujeito, seu gosto pela leitura, pesquisa, escrita, qual sua realidade fora do ambiente acadêmico, onde trabalha, quais são seus momentos de lazer, que esporte gosta de praticar, sua renda mensal, como vive em seu núcleo familiar, quantas horas trabalhar por dia. Isto porque todos esses fatores influenciam no desenvolvimento cognitivo, criativo e construtivo na formação do aluno que se tornará docente.

Outro grande desafio são os cursos noturnos, nos quais o futuro docente tem um período muito pequeno de estudos, não sendo suficiente a qualificação para exercer a profissão de docente como exige a sociedade contemporânea. Oliveira, Bittar e Lemos (2010), relatam que o ensino noturno é precário, pois existe a dupla jornada do estudante e a qualidade dos cursos e do ensino podem não o preparar para o mercado de trabalho, visto que são necessárias habilidades e competências e não apenas o diploma.

Atualmente, também temos outra modalidade que vem sendo muito utilizada, a educação a distância (EAD). Para Amarilla Filho (2011), a EAD requer a compreensão de que é um processo de ensino-aprendizagem apontando para uma só dimensão: a proximidade do aluno, não no sentido espaço-temporal, mas no sentido do exercício da autonomia, da participação e da colaboração no processo ensino aprendizagem. Segundo o autor, é o aluno motivado e “próximo” o foco principal de tal processo, a partir do conhecimento de suas características socioculturais, das suas experiências e demandas.

Diante dessas questões, faz-se necessário buscar compreender sobre o processo de formação dos futuros docentes no intuito de pensar políticas públicas inclusivas e que garantam a qualidade do ensino. Neste contexto, o objetivo do presente trabalho foi investigar quais as dificuldades dos discentes na área de licenciatura em relação à formação acadêmica.

Para atingir esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, que é aquela baseada em diversos autores e metodologias para discutir uma determinada temática, possibilitando o conhecimento e discussão de acontecimentos históricos, o que permite trazer luzes para dialogar com o presente (CELLARD, 2008).

O trabalho está organizado em 5 partes. Além desta introdução, o segundo capítulo discute sobre o processo de formação docente. O terceiro destaca as características dos cursos de licenciatura. O quarto capítulo apresenta estudos sobre as dificuldades de formação docente. Por fim, expomos as considerações finais.

## **2 PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Vivenciamos um momento crítico em nosso país, onde o aumento de investimentos em políticas públicas foi congelado durante 20 anos e houve um corte expressivo no orçamento da educação para o ano de 2021 (MÁXIMO, 2021), o que com certeza trará prejuízos para as escolas já sucateadas, sugadas, exauridas em seu capital humano e material. O Ministério da Educação (MEC) não conseguiu se colocar como sujeito autônomo e responsável pela realidade de pandemia da Covid-19 que estamos vivenciando, deixando a responsabilidade a cargo dos estados e municípios.

No Brasil existem várias legislações exemplares, além da Constituição Federal, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi instituído pela Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990 (ECA, 2019) e a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), instituída pela Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Apesar disso, precisamos fazer com que as leis saiam do papel, pois somente o mínimo é colocado em prática para cumprir a lei de responsabilidade fiscal. Deste modo, o estado não consegue ter o controle efetivo nem do mínimo que ele oferece, tem dados em mão, mas não fiscaliza.

Os professores também não são tratados como deveriam, segundo Demo (2004), a sociedade brasileira e seus governos não valorizam os professores, exigindo muito, mas sem dar a oportunidade para que sejam bem formados.

A raiz das dificuldades enfrentadas pela educação é muito antiga e vem de diversas construções históricas e interesses da sociedade ou Estado dominante. O controle dos meios estruturais faz uma camada muito grande da população refém de si mesmo e ainda faz pensar

que toda culpa do seu fracasso é somente sua. Com a invasão dos portugueses ao Brasil no início do século XVI, foram aproximadamente três séculos sem controlar ou pensar a educação no Brasil para toda a população, pois até 1759 ela estava nas mãos dos jesuítas. Com a expulsão dos mesmos, a situação ficou ainda pior, passando para as mãos do governo que não tinha controle e não via a educação como uma prioridade (CARVALHO, 2002).

Segundo Carvalho (2002), foi observado que 50 anos após a Independência do Brasil, o índice de alfabetização era muito baixo e não se tinha preocupação nem por parte do governo imperial e nem dos senhores de escravos.

Mas se verificarmos que em 1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada, poderemos ter uma ideia da situação àquela época. É claro que não se poderia esperar dos senhores qualquer iniciativa a favor da educação de seus escravos ou de seus dependentes. Não era do interesse da administração colonial, ou dos senhores de escravos, difundir essa arma cívica (CARVALHO, 2002, p. 22).

A situação da educação superior era ainda mais distante do povo brasileiro, como descrito por Carvalho (2002), Portugal, em contraste com a Espanha, nunca permitiu a criação de universidades em sua colônia. Nos países colonizados pela Espanha, no final da colonização, a América espanhola tinha 23 universidades, enquanto seus filhos estudavam em seu próprio território, os brasileiros privilegiados precisavam se deslocar para as universidades europeias (CARVALHO, 2002).

Com essa precariedade histórica da educação brasileira, os alunos e docentes acabam tendo muitas dificuldades na leitura, escrita e interpretação de texto.

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever (FREIRE, 1993, p. 25).

Precisamos mudar a realidade da formação educacional do Brasil, temos muitos pontos cruciais a serem observados e, principalmente, precisamos de um olhar mais focado na construção de um projeto político pedagógico que coloque em ascensão a educação brasileira.

Além dos problemas estruturais, vale refletir o que estará realmente acontecendo para que tenhamos profissionais tão despreparados, desmotivados, sem coragem de se colocar como indivíduos autônomos e incentivadores na construção de seres altruístas, curiosos. Será

que realmente estamos fazendo uma formação para educadores de integração entre a teoria e a prática, que seja sólida, ou estamos somente ficando na superficialidade, no abstrato, não conseguindo fazer essa interdisciplinaridade tão necessária nos projetos pedagógicos, como descreve Azanha (2004).

Para o autor, das amplas e contínuas discussões, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de “sólida formação dos educadores”, da “integração de teoria e prática”, da “interdisciplinaridade”, entre outros. Isto porque as sugestões dessa natureza são capazes de entreter colóquios e debates, mas a sua utilidade não vai além desses efeitos retóricos (AZANHA, 2004, p. 02).

Ressalto outro ponto para investigação, segundo Freitag (1986), a própria escola pode estar produzindo a exclusão, pois reproduz simultaneamente a cultura e o social, estando a serviço da sociedade capitalista. A autora discute também que o Estado é responsável pela garantia e manutenção da educação, contudo, como este investimento não traz retorno imediato ao próprio Estado, não há interesse de investimento na qualificação do professor e na educação em geral. Entretanto, para Duarte (2004), o Estado não tem simplesmente a função de garantir o acesso à escola para que o indivíduo tenha um bom desempenho no trabalho, mas também que o ser humano precisa desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais e não o ficar à mercê do que rege o mercado econômico.

Vale lembrar que o direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação. Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social (DUARTE, 2004, p. 115).

Segundo Libâneo (2011), em sua maioria, todas as reformas educativas pensadas e elaboradas por volta da década de 1980 a nível mundial, com destaque para Portugal, França e Espanha, em relação à formação e à profissionalização docente, tem como exigência a necessidade de atender a nova ordem mundial de produção e globalização da economia. Foram pensados e planejados outros modelos que correspondiam com as necessidades vislumbradas como, por exemplo, a formação e profissionalização de professores, a formação inicial interligadas com as práticas escolares na formação continuada, criação de centros de formação e institutos de educação superior com parceria com instituto de ciências da

educação e centros que apoiam a formação continuada dos professores (LIBÂNEO, 2011).

No Brasil, estamos muito distantes de um planejamento e uma política pública efetiva e concreta para a educação. Não é desenvolvida uma educação emancipadora que desenvolva todas as capacidade e habilidades que o ser humano precisa, lembrando ainda que cada indivíduo tem seu tempo, suas particularidades de aprendizagem e na busca pelo conhecimento.

Essa discussão é bastante pertinente no que tange aos cursos de licenciatura, devido à importância da formação de professores para a melhoria da educação. O próximo tópico apresenta as particularidades e características dos cursos de licenciatura.

### **3 OS CURSOS DE LICENCIATURA**

Diante das dificuldades históricas sobre a educação brasileira, destacamos que é necessário um investimento maciço na formação inicial. Não é suficiente criar ou ampliar vagas nos cursos de licenciatura se as condições dos alunos para frequentá-los não forem contempladas. Não adianta criar cotas para que os alunos das escolas públicas ingressem na universidade se não forem criadas condições de permanência e garantias de uma boa formação. É insuficiente equipar os cursos com tecnologia se os alunos não conseguem significar as informações obtidas e utilizá-las na melhoria da qualidade de suas vidas.

As políticas públicas educacionais brasileiras precisam criar medidas para facilitar ao futuro docente o acesso a uma educação de qualidade, a possibilidade de tornar-se agente de sua própria história, ter autonomia para entender a importância do seu papel diante dessa sociedade tão complexa e individualista, que possibilite a ele ser um agente transformador, não só de sua própria vida, mas que, em suas ações docentes, possa mostrar aos seus alunos que há outras realidades possíveis.

Uma política educacional que privilegie os valores humanos deve ter como pressuposto básico uma visão integrada dos processos de aquisição, manutenção e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e deve prever medidas de promoção cultural como a melhoria das condições de trabalho, da qualidade de ensino, de acesso a outros meios de cultura, abrindo possibilidades de debater e tomar decisões coletivas através de grupos organizados, participação em atividades que valorizem a cultura da comunidade e assegurem a confiança nas próprias capacidades e, ainda, possibilitem o desenvolvimento humano através das artes, esportes e outras construções culturais (SILVA, 2012, p. 204).

Como nos traz Duarte (2004), o direito público subjetivo sustentado na Constituição, garante a exigibilidade judicial de políticas públicas educacionais, e que tais políticas vão beneficiar os alunos, que são os interessados diretamente, e ao coletivo, sabendo que a educação escolar proporciona meios de incluir as gerações presente e futura ao patrimônio cultural reunido ao longo do tempo pela humanidade. Se almejamos melhorias na educação formal oferecida no Brasil, há de se rever suas diretrizes políticas e medidas práticas que coloquem a formação do professor como centro das atenções. A valorização docente será, então, uma consequência natural.

Gatti (2014) descreve sobre a fragmentação dos cursos de licenciatura para formação dos professores para educação básica, a qualidade do currículo oferecido, como é o controle dos estágios, nos mostra que é insuficiente a formação oferecida da complexidade e responsabilidade que a profissão de docente exige.

Discutem-se análises qualitativas dos currículos das licenciaturas, as quais mostram a fragmentação entre a formação em área de conhecimento e a formação em educação e práticas de ensino, estas oferecidas de modo insuficiente para formar professores. Abordam-se algumas iniciativas governamentais intervenientes no âmbito dos estágios curriculares. O panorama é preocupante dada a insuficiência da formação oferecida para subsidiar a atuação de um profissional docente na educação básica (GATTI, 2014, p. 02).

A problemática persiste em alguns componentes curriculares como ciência da natureza, no ensino médio, como simplesmente estudar Biologia, Física, Química e Matemática com auxílio somente de material teórico (PEDRISA, 2008). Na maioria das escolas, principalmente as públicas, não tem laboratório e nem materiais reagentes que possam desenvolver experimentos para que os alunos possam ver e desenvolver na prática aquilo que é discutido no teórico, fazendo assim com que nossos estudantes e futuros discentes cheguem com mais dificuldades na universidade, como nos mostra Pedrisa (2008).

No país, especialmente na escola pública, o ensino de ciências físicas e naturais ainda é fortemente influenciado pela ausência do laboratório de ciências, pela formação docente descontextualizada, pela indisponibilidade de recursos tecnológicos e pela desvalorização da carreira docente (COSTA; BARROS, 2015, p. 109801).

Para além das dificuldades gerais e estruturais listadas, o próximo tópico apresenta algumas dificuldades para a formação docente.

#### **4 DIFICULDADES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Alguns estudos desenvolvidos discutem as várias dificuldades dos cursos de licenciatura para a formação docente. Segundo Barreto (2015), por mais que a profissão docente seja o terceiro subgrupo de profissionais do país, que atende mais de 51 milhões de estudantes na escola básica, que 80% dos docentes estão no setor público, que a formação docente vem sendo impulsionada desde o início do milênio, que o registro, em 2011, de cursos superiores foi de 26% e que a educação básica é um celeiro de oportunidades para a formação docente, há diversidades de exigência interna com a qualidade dos cursos e valorização da carreira docente principalmente considerando a questão salarial.

Para o autor, por mais que os números tenham melhorado ao longo do tempo, temos muitos problemas e dificuldades para ser enfrentadas.

A exigência de certificação superior para o magistério, feita pela LDB/1996, afeta, sobretudo, a formação de professores dos anos iniciais da escolarização, uma vez que aquela podia ser obtida anteriormente apenas com o nível médio de escolaridade. Para os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, já era demandada a licenciatura para o exercício da docência, embora os censos ainda identifiquem um percentual pequeno desses docentes sem titulação, e embora haja professores lecionando disciplinas que não correspondem à habilitação acadêmica que receberam. No Censo Escolar, realizado pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (MEC/INEP) em 2009, 38% dos docentes do ensino fundamental não tinham curso superior, e 52% dos docentes da educação infantil, tampouco. No ensino médio, apenas 9% dos docentes enquadravam-se nesse perfil (BARRETO, 2015, p. 682).

Ao analisar o perfil de 137 alunos dos cursos de licenciatura em um centro universitário da região Noroeste do estado de São Paulo, Balderramas, Silva e Martins (2013) identificaram que 56% tinham entre 17 e 20 anos e 88% eram solteiros. Questionários sobre o motivo da escolha do curso, 34,31% não responderam; 18,25% disseram que gostam de crianças; 7,30% escolheram por serem influenciados por amigos e parentes; 40,14% alegaram outros motivos e apenas 21,90% consideraram identificar-se com a profissão (BALDERRAMAS; SILVA; MARTINS, 2013).

Outros dados que chamam atenção, referem-se à quantidade de horas trabalhadas e a renda mensal. Dos respondentes que trabalham (83,94%), a maioria 37,39% trabalham 8 horas por dia e 25,22% trabalham mais de 8 horas por dia, o que compromete a dedicação aos estudos. Sobre a renda familiar mensal, 36,46% alegam ter renda de um salário-mínimo e 30,21% de dois salários-mínimos, ou seja, a classe social da maioria dos entrevistados se concentra nas faixas de renda mais baixas (BALDERRAMAS; SILVA; MARTINS, 2013).

Diante dos dados, os autores concluíram que a situação dos alunos é precária. Somado a isso, discutem que o transporte público não atende as necessidades dos alunos. Por isso, discutem as dificuldades dos futuros docentes, que não vão conseguir desenvolver suas competências e potencialidades, chegando nas salas de aula com deficiência, o que, por sua vez, vai interferir na qualidade do ensino dos seus alunos.

Como um aluno que trabalha 8 ou mais horas por dia e ganha em média um salário-mínimo por mês, vai poder investir em sua formação? - Como esse estudante, com horário intensivo de trabalho durante o dia e estudando à noite, vai fazer suas leituras, pesquisas complementares e os trabalhos exigidos pelo seu curso de licenciatura? (BALDERRAMAS; SILVA; MARTINS, 2013, p. 9).

Em estudo sobre a evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Lima e Machado (2014), concluíram que, além dos motivos apontados pela literatura como baixos salários e condições precárias de trabalho para os licenciados, o problema da evasão deve ser analisado em três situações interdependentes, a saber: contexto interno à instituição, contexto externo e características individuais dos estudantes. Os autores reiteram que a gestão social da evasão discente:

requer debate participativo de todos os interessados, de modo a tornar possível a percepção das variações importantes nos fatores da evasão no ensino superior, a manifestação de diferentes pontos de vista e de opiniões, a emergência de propostas de solução que não sejam meramente emergenciais e paliativas, mas que requeiram enfoques e intervenções globais, intersetoriais e integrados (LIMA; MACHADO 2014).

Andrade et al. (2016) buscaram identificar as dificuldades vivenciadas por licenciandos durante o processo de preparação e implantação de um projeto interdisciplinar. Para os autores, a riqueza de elementos de projetos interdisciplinares pode ser uma importante ferramenta para os conhecimentos relacionados ao magistério. Os autores discutem que muitas vezes os cursos de licenciaturas formam professores pautados na realização de estudos

de literatura educacional que não dialogam com as demandas da escola. Neste sentido, seria necessário aproximar os estudos de licenciatura com as demandas que os futuros docentes terão na escolha, o que poderia contribuir com a diminuição da insegurança e despreparo que aflige os ingressantes no magistério.

Considerando os licenciados pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), Felicetti (2014) relata que as dificuldades dos discentes são diversas, sendo a financeira a principal, pois mesmo com bolsa, o aluno precisa arcar com outras despesas, como moradia, alimentação, transporte, vestuário, materiais didáticos, livros, entre outros. Ademais, existem outras dificuldades decorrentes da financeira, como o acesso à internet, aparelhos que possam ser utilizados tanto em casa como na sala de aula, como computadores, notebooks e celulares (FELICETTI, 2014).

Além disso, cada curso tem dificuldades específicas, considerando as dificuldades dos ingressantes no curso de licenciatura em Química, Souza, Leite e Leite (2015), evidenciaram que as dificuldades encontradas estão relacionadas à formação básica, pois os estudantes chegam à universidade sem conhecer os conceitos principais da Química e tem problemas no desenvolvimento das habilidades necessária ao profissional que a área exige. Para os autores:

As dificuldades apontadas pelos licenciados estão intimamente ligadas. Isso não poderia ser diferente, uma vez que da dificuldade financeira apresentada decorre a necessidade de trabalhar durante o percurso acadêmico, em extensão o tempo para dedicação aos estudos torna-se menor. Assim, tempo, dedicação, trabalho e recursos financeiros são cúmplices, interatuam e necessitam um do outro (SOUZA; LEITE; LEITE, 2015, p. 8).

Diante das dificuldades apontadas, destaca-se que, com uma jornada exaustiva de trabalho, remuneração mínima e cursando, em sua maioria, um curso noturno, os estudantes ficam totalmente prejudicados. Acabam sacrificando momentos de lazer com a família, amigos e não têm recursos financeiros para atividades culturais. Para uma formação adequada, necessitamos também de um ambiente propício para o estudo nas residências, o que não ocorre, pois na maioria das moradias não há espaços adequados.

Sendo assim, dificilmente os professores conseguiram se qualificar para atender as necessidades do mercado de trabalho. A qualificação depende de recursos, tempo,

organização, desenvolvimento de competências e habilidades, além de comportamentos como equilíbrio, disciplina, empatia e resiliência.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O debate sobre a formação profissional docente vem mobilizando município, estado e própria política nacional, principalmente quando temos em mãos os dados internacionais sobre educação no mundo e o nosso país está nas últimas colocações. Precisamos de investimentos de qualidade tanto na educação básica como na formação no ensino superior, pois não há como esperar bons profissionais sem os investimentos necessários.

Considerando o objetivo deste trabalho de investigar quais as dificuldades dos discentes na área de licenciatura em relação à formação acadêmica, por meio de pesquisa bibliográfica, podemos destacar as seguintes dificuldades: dificuldades financeiras dos estudantes, que precisam trabalhar durante a graduação, ficando pouco tempo para se dedicar aos estudos; baixos salários e condição precária da profissão, que não motivam os ingressantes dos cursos de licenciatura; e formação diferente das demandas da escola, que formam profissionais despreparados para a profissão.

Somado a isso, discutimos a falta de gestão eficiente dos investimentos em Educação, pois há problemas de distribuição dos recursos, que muitas vezes não consideram as especificidades de cada localidade do país. A falta de investimentos na qualificação profissional dos docentes juntamente com a baixa remuneração, não auxiliam na busca por melhoria profissional.

Sendo assim, fica a reflexão da necessidade de transformação da educação, que precisa ser uma política pública planejada para o longo prazo, e não uma política de governo. Para tanto, precisamos ouvir as partes interessadas, sobretudo os professores, para que juntos possamos lutar pela melhoria das condições de trabalho e consequente melhoria da educação como um todo. Diminuir as desigualdades educacionais que são enormes devido às condições geográficas continentais do Brasil, também colaboram para a formação mais equitativa dos futuros docentes.

## **Referências**

ANDRADE, V. C.; CHEIBUB, L. C.; CALDAS, T. M.; NOGUEIRA, D. F.; VASCONCELLOS, M. Cursos de licenciatura e projetos interdisciplinares na educação básica: quais são as dificuldades enfrentadas por licenciandos diante da realidade escolar? In: III Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Rio Grande do Norte: UERN, 2016.

AMARILLA FILHO, P. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 02, p. 41-72, ago. 2011.

BALDERRAMAS, H. A.; SILVA, R. M. A. S.; MARTINS, C. R. B. Futuros docentes: perfil de alunos dos cursos de licenciatura. In: XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2013.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 679-701, 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 01 mar. 2022.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, L. G.; BARROS, M. A. O ensino da física no Brasil: problemas e desafios. In: XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2015.

DEMO, P. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, jun. 2004.

ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília: 2019. Disponível em:

<<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2022.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Editora Moraes,

1986. FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho Mágico, 1993.

Gatti, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, v. 100, p. 33-46, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LIMA, E.; MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 2, p. 121-129, 2014.

MÁXIMO, W. Desenvolvimento Regional e Educação têm maiores cortes no Orçamento. **Agência Brasil**. 23 abr. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-04/desenvolvimento-regional-e-eduacao-tem-maiores-cortes-no-orcamento>>. Acesso em: 01 mar. 2022.

OLIVEIRA, J. F.; BITTAR, M.; LEMOS, J. R. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 246-267, maio/ago. 2010.

PEDRISA, C. M. Características históricas do ensino de ciências. **Ciências em Foco**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, ago. 2008.

SILVA, R. M. A. Educação Popular e Desenvolvimento Humano. In: VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F. (Orgs). **Psicologia e Educação**. Birigui: Editora Boreal, 2012.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Dados da Educação. 2021. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/dados-da-educacao/>>. Acesso em: 01 mar. 2022.

**OS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
APLICADAS: A Transversalidade na Nova BNCC  
TEXTBOOKS FOR THE TEACHING OF APPLIED HUMAN AND SOCIAL  
SCIENCES: Transversality in the New BNCC**

Ângela Maria da Silva<sup>1</sup> e Flávia Paulina Rodrigues de Mazzi<sup>2</sup>

Recebido em 27/06/2022; revisado em; 01/07/2022, aceito em 01/12/2022

---

**Resumo:** As mudanças oriundas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, afetam o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no que se refere ao modelo de oferta transversal de suas disciplinas na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, levantando questionamentos dos professores da área quanto à capacidade deste modelo em atender as demandas que se propõe. Esse artigo tem por objetivo analisar o atendimento dos livros didáticos utilizados para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, quanto ao disposto na BNCC acerca das competências esperadas nos eixos temáticos, especificamente os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia, de forma transversal. A metodologia utilizada foi documental, com a aplicação de técnicas de coleta de dados mediante a busca em bases oficiais e sites governamentais, a BNCC, o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul e dos livros didáticos: Multiverso Ciências Humanas (editora FTD); Prisma Ciências Humanas (editora FTD); Contexto e Ação (editora Scipione); Diálogos em Ciências Humanas (editora Ática); Humanitas (editora Saraiva). Conclui-se com esse estudo que as mudanças oriundas da reforma educacional advinda da BNCC para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas causam impactos no desenvolvimento do processo educacional dos alunos, visto que o material analisado não atende ao que se propõe quanto à sua função de apoio pedagógico, sendo observado que as imposições oriundas desta mudança divergem em suas recomendações.

**Palavras-chave:** BNCC; ciências humanas e sociais; livros didáticos.

**Abstract** -The changes arising from the 2017 National Common Curricular Base (BNCC) affect the teaching of Applied Human and Social Sciences, with regard to the transversal offer model of its subjects in the final stage of Basic Education, High School, raising questions from the teachers in the area as to the capacity of this model to meet the demands that it proposes. This article aims to analyze the service of textbooks used for the teaching of Applied Human and Social Sciences in High School, regarding the provisions of the BNCC about the expected competences in the thematic axes, specifically the curricular components of Philosophy and Sociology, in a transversal way. . The methodology used was documentary, with the application of data collection techniques through the search in official databases and government websites, the BNCC, the Curriculum Reference of Mato Grosso do Sul and textbooks: Multiverso Ciências Humanas (FTD publisher); Prisma

---

<sup>1</sup>Licenciada em Filosofia - UNIOESTE; Especialista no Ensino de Filosofia e Artes – FAVENI; Discente Especialização em Ensino de Sociologia UFMS; [angela.silva.filosofia@gmail.com](mailto:angela.silva.filosofia@gmail.com); <sup>2</sup>Licenciada em Filosofia - UFMS; Especialista em Psicopedagogia - UCDB; Licenciada em Artes - UNIASSSELVI; Discente Especialização em Ensino de Sociologia UFMS; [paulinamazzi25@gmail.com](mailto:paulinamazzi25@gmail.com).

Sciences Humanities (FTD publisher); Context and Action (Scipione publisher); Dialogues in Human Sciences (Atica publishing house); Humanitas (Saraiva publishing house). It is concluded with this study that the changes arising from the educational reform arising from the BNCC for the teaching of Applied Human and Social Sciences have an impact on the development of the students' educational process, since the material analyzed does not meet what is proposed in terms of its function. of pedagogical support, being observed that the impositions arising from this change differ in their recommendations. Dialogues in Human Sciences (Atica publishing house); Humanitas (Saraiva publishing house). It is concluded with this study that the changes arising from the educational reform arising from the BNCC for the teaching of Applied Human and Social Sciences have an impact on the development of the students' educational process, since the material analyzed does not meet what is proposed in terms of its function. of pedagogical support, being observed that the impositions arising from this change differ in their recommendations. Dialogues in Human Sciences (Atica publishing house); Humanitas (Saraiva publishing house). It is concluded with this study that the changes arising from the educational reform arising from the BNCC for the teaching of Applied Human and Social Sciences have an impact on the development of the students' educational process, since the material analyzed does not meet what is proposed in terms of its function. of pedagogical support, being observed that the impositions arising from this change differ in their recommendations.

**Key words:** BNCC; human and social sciences; didactic books.

## 1 INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares, “No ano de 2021, registraram-se 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil [...]” (Censo Escolar da Educação Básica 2021, p. 16). Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país (Rippel, Valderice Cecília Limberger, Ademir Batista, and Marcos Roberto Mesquita, 2012.). Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico presente nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) vislumbra em sua descrição a educação integral dos sujeitos, ou seja, um comprometimento com o ser humano em desenvolver suas capacidades cognitivas, físicas e emocionais através do ensino e de suas diversas construções históricas, apresentando em sua introdução a ideia de que a mesma é um documento normativo, que define os saberes essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo da

etapas e modalidades da Ed. Básica (BNCC, p. 7, 2017). A oferta dos componentes curriculares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, serão apresentadas transversalmente, a matriz curricular do Ensino Médio 30 horas que corresponde um aumento da carga horária que deixou de ser 25 horas semanais nesta etapa de ensino, vigente a partir de 2021 nas escolas piloto, passou a apresentar uma carga horária menor na formação geral básica e acrescentou itinerários formativos para o aprofundamento em área de conhecimento segundo a Resolução SED n.º 3.805 de 10 de dezembro de 2020, Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS).

Temos como objetivo geral apresentar neste artigo uma análise sobre as mudanças oriundas da Base Nacional Comum Curricular de 2017, quanto ao que tange os livros didáticos ofertados para contemplar os componentes curriculares de ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, visto que o material é utilizado como apoio pedagógico nas aulas ofertadas na rede pública de ensino, tendo como proposta o desenvolvimento das atividades didáticas de forma transversal na etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio. Anteriormente os componentes curriculares eram tratados de forma isolada, com livros didáticos específicos por disciplina, conteúdos separados de acordo com as normas vigentes do período. Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica e social nos contextos em que elas se constituem.

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de “[...] uma transformação emancipadora”. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa” (MÈSZÁROS, 2017, p. 212). Sendo assim, precisamos pensar o protagonismo a partir de uma educação para a autonomia,

---

“O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE 2021, p. 29). Encontrar um meio entre as lacunas dos livros, dos currículos e práticas pedagógicas para emancipar nosso aluno é o nosso desejo mais latente.

Com isso, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade. Em breve retrospectiva histórica, é possível afirmar que, até o Renascimento, o que se entendia por conhecimento se aproximava muito da noção de pensamento filosófico, o qual buscava uma explicação racional para o mundo e para os fenômenos naturais e sociais. Diante do exposto, como seria possível que os livros didáticos deem conta dos objetos de conhecimento propostos na nova BNCC e também no Currículo de MS, se as coleções apresentadas estão defasadas? A Transversalidade apresentada aqui pode ser considerada ambígua, possuindo uma inexatidão em seu contexto, segundo o CNE:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE/CEB, 2010, p. 24).

A reforma do ensino médio compreende uma série de alterações no escopo legal do país que ocorreu nos últimos quatro anos. Pode-se considerar, além da lei nº 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM), as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio e a Educação Profissional (DCNEM), a emenda constitucional nº 95 (EC/95), a nova política para a avaliação do ensino médio e a proposta de Base Nacional Comum da Formação para o Professor da Educação Básica (BNC/Professor). Todas essas mudanças têm provocado uma série de dúvidas e apreensões na comunidade científica brasileira. Com isso, apresenta-se o objetivo de analisar o disposto na BNCC quanto aos livros didáticos utilizados para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, principalmente os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia, uma vez que

---

historicamente ambas foram excluídas e incluídas nos currículos, portanto é relevante identificar se as atuais mudanças podem dissolvê-las ou não neste modelo de oferta transversal.

Em seu artigo Heuser 2021, diz que ao analisar a nova BNCC e o novo currículo para o ensino médio do estado do Paraná, podemos encontrar em itinerários formativos e na disciplina de Projeto de Vida parâmetros que indicam a necessidade das ciências humanas para lecionar tais disciplinas, neste contexto a autora sugere que de acordo com a necessidade de propiciar uma formação ética aos estudantes, bem como sobre o uso das novas tecnologias e a importância de se pensar a sustentabilidade é algo que, em conjunto só pode ser lecionado com propriedade pelos professores com formação na área de humanas. De acordo com a temática de alguns itinerários e do Projeto de vida, podemos encaixar e aprofundar conhecimentos de cunho crítico próprio das humanidades. Neste sentido, em nossa análise dos livros didáticos, bem como no organizador curricular do estado do Mato Grosso do Sul, verificamos também como possibilidade de complementar a carga horária das disciplinas de Filosofia e, por conseguinte de Sociologia através destes itinerários formativos, como bem sugere Hauser, 2021, p.16 “É próprio das Licenciaturas de Humanidades tratarem de problemas referentes às temáticas que constituem a razão de ser do “Projeto de vida”, assim como as metodologias que muitos de nós utilizamos e criamos para a formação de professores. [...]”.

## **2 BNCC E CRMS**

A nova BNCC mobiliza o conhecimento através de 10 competências gerais socioemocionais, sendo elas o Conhecimento; Pensamento Crítico, Criativo e Científico; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e Cidadania. Cada uma dessas competências está ligada diretamente com o desenvolvimento educacional dos sujeitos, alicerçando a sua base em um desenvolvimento integral propondo a aproximação das disciplinas científicas ao cotidiano do alunado, almejando as demandas complexas dos cotidianos sociais a ação de aprendizagem, porém com um aumento de carga horária de disciplinas contemporâneas e uma diminuição na grade de disciplinas da formação

geral básica como é o exemplo de História, Geografia, anteriormente ambas tinham duas aulas por semana em todos os anos do ensino médio, atualmente estão com a carga horária de uma hora aula por semana nos primeiros e segundos anos do ensino médio nas escolas de 30 horas.

Acrescentou a grade curricular os Itinerários Formativos com as disciplinas de aprofundamento em área do conhecimento que permitem aos alunos do ensino médio optarem a cada semestre quais núcleos irão cursar, essas disciplinas são desenvolvidas através de projetos interdisciplinares previamente enviados pelo estado para a culminância na unidade de ensino, as referidas disciplinas têm uma carga horária de duas horas aulas por semana. Segundo o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul:

A Lei n.º 13.415/2017 alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 incorporou características ao ensino médio de todo o país. Por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CEB n.º 03, de 21 de novembro de 2018, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nesse ínterim, a resolução CNE/CP n.º 04, de 17 de dezembro de 2018, homologou a Base Nacional Curricular Comum – etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), o que possibilitou ao Estado de Mato Grosso do Sul iniciar a elaboração deste documento. (Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, 2019).

As modificações para atender a nova base educacional do país causam impactos no processo de aquisição de conhecimento por todos os sujeitos que estão cursando o ensino médio, a organização das Ciências Humanas e Sociais por eixos temáticos divergem das necessidades de aprendizagem dos alunos, onde a sistematização dos conteúdos apresentados no documento nacional e estadual preza por habilidades que estão longe da realidade dos alunos de escolas públicas, os livros didáticos propõem a dissolução das disciplinas nesses eixos, onde o aluno não identifica as áreas específicas de conhecimento em um contexto que deveria prezar pelo contrário, a demonstração da aplicação de todas as áreas das Ciências Humanas e Sociais em um eixo temático. A dificuldade de aplicação das novas modificações pelos docentes, a resistência dos alunos que já estão acostumados com as disciplinas (principalmente os que estão finalizando esta etapa de ensino). A proposta apresentada na BNCC, para a área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresenta em seu texto a seguinte descrição:

A área de Ciências Humanas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. [...] (BRASIL, 2018b, p. 472).

---

Para que esta proposta seja desenvolvida é necessário oportunizar esse conhecimento e não dissolver os componentes curriculares em eixos temáticos aos quais as disciplinas não apresentam suas particularidades, na construção do conhecimento necessário para que os alunos aprimorem sua visão de mundo e ampliem, sistematizem e tornem se autônomos na produção dos saberes. No CRMS os eixos temáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem como objetivo desenvolver competências específicas como, [...] Tempo e Espaço, Território e Fronteira, Indivíduo, Sociedade e Natureza, Política e Trabalho, Cultura e Ética e Indivíduo, Cultura, Política e Ética. (CRMS/Ensino Médio, 2019, p. 4).

Neste sentido iremos analisar as seguintes coleções: Multiverso Ciências Humanas (editora FTD); Prisma Ciências Humanas (editora FTD); Contexto e Ação (editora Scipione); Diálogos em Ciências Humanas (editora Ática); Humanitas (editora Saraiva). Os temas problematizados: Tempo e Espaço; Cultura e Ética e Indivíduo; Política e Trabalho. Os recortes escolhidos foram propostos para otimizar a pesquisa e delimitar o corpus teórico deste trabalho, condizente com o que se propõe o CRMS, em definição ao esperado ensino das áreas de Filosofia e Sociologia, “Em Filosofia, propõe-se compreender as teorias filosóficas dos pensadores clássicos e modernos com conceitos reflexivos e racionais da atualidade dos estudantes do Ensino Médio. [...]” (CRMS/Ensino Médio, 2019, p. 5).

A proeminência intelectual do sujeito aprendente proposta no CRMS/Ensino Médio, 2019, p.5, tem como finalidade a ser abordada, contempla a o conhecimento de teorias filosóficas de pensadores clássicos e modernos, entretanto nos livros didáticos não é possível identificar tais objetos de conhecimento visto que a transversalidade proposta no material não permite o vislumbre dos significados, dificultando assim o uso do material e o apoio esperado para cumprir com os fins aos quais os livros didáticos se propõem dentro do aspecto educacional científico.

O componente curricular de Sociologia apresentado acima tem como objetivo colaborar para com o indivíduo em sua construção de práticas sociais iniciando seu escopo pela própria experiência do sujeito, respeitando seu contexto de tempo e espaço, pensando nisso os livros didáticos analisados não correspondem com esta perspectiva, sendo que nenhuma das coleções apresentou todos os recortes e houve uma priorização de outros objetos

de conhecimento em superioridade ao ensino de Sociologia, prejudicando assim o desenvolvimento do que foi proposto no CRMS/Ensino Médio, 2019, p. 6 “[..]este Currículo de Referência propõe uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, buscando trazer à tona o estudante como protagonista, propiciando o desenvolvimento do seu senso crítico e autocrítico. [...]” . O estudante como protagonista e sujeito crítico a ser desenvolvido em um ensino transversal e interdisciplinar precisa ter como base científica a possibilidade de identificação dos objetos de conhecimento a serem trabalhados, os livros didáticos tem a função de apoiar os professores na preparação das aulas e proporcionar um ganho de tempo precioso, visto que as disciplinas de CHSA possuem uma carga horária mínima nos anos finais do ensino. Para que possamos desenvolver sujeitos autônomos, independentes e críticos a ressignificação dos saberes científicos deve acontecer de forma gradual e não priorizando uma área do saber ou outra. As habilidades devem ser tão relevantes quanto os objetos de conhecimento não apresentando dúvidas quanto a isso.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi documental que tem por objetivo se atentar às obras produzidas sobre o tema que envolve a pesquisa e observar juntamente com a comunidade científica que publica sobre esse tema para verificar o entendimento e a compreensão do assunto. Não foi realizada a pesquisa de campo, nem mesmo experimental por opção. Diretamente o tema da pesquisa versa sobre os livros didáticos para o ensino das ciências humanas e sociais aplicadas: a transversalidade na nova BNCC, os impactos das mudanças e o Currículo de MS no ensino da base nas escolas públicas.

Os bancos de dados consultados, no período de março 2021 a dezembro de 2021, resultaram na filtragem das obras utilizadas para a realização da pesquisa e as literaturas impressas, sendo as principais: a) Base Nacional Curricular Comum: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3, 2017 ; b) Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2019; c) Passado, Presente e Futuro dos Livros Didáticos de História Frente a uma BNCC sem Futuro, Fabiana Rodrigues de Almeida e Sonia Regina Miranda, 2020; d) Educação uma Herança sem

Testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt, de José Sergio Fonseca de Carvalho, 2017; e) Políticas de Obliteração do Ensino de Filosofia: Uma Narrativa sobre Escombros Filosóficos, de Ester Maria Dreher; f) Filosofia da Educação Brasileira, de Dermeval Saviani, 1994; g) Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, de Paulo Freire, 1996. Sendo o primeiro processo realizado através de uma leitura objetiva com o intermédio de localizadores de maneira a afunilar a seleção dos materiais até definir quais seriam as referências que utilizamos para dedicar maior atenção e uma leitura minuciosa.

#### 4 REFERENCIAL TEÓRICO

Os acontecimentos que levaram o país ao impeachment de 2016 trouxeram consigo consequências para a democracia brasileira e para a educação enquanto bem público - direito humano básico de todos - e não poderiam promover efeitos mais danosos à escola pública e a seus professores, tal como ocorrido após essa lesiva ruptura institucional e sua agenda regressiva em termos de direitos. Parte importante da literatura especializada já tem percebido e demonstrado que a escola e a “educação tornaram-se um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória, importante para o nosso futuro, mas cujo próprio poder de decisão acerca desses valores é questionado” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 299), especialmente por redes de atores individuais e coletivos, públicos e privados, nacionais e internacionais, com fortes interesses de mercado e, por isso, privatistas, na educação pública brasileira (MACEDO, 2018).

Nesse contexto e sob tal ótica, essas duas medidas paradigmáticas, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) e a BNCC, são aqui analisadas. A BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foi aprovada em dezembro de 2017. Já a BNCC do ensino médio foi interrompida em razão da Medida Provisória nº 746 (a que propôs o novo ensino médio), aprovada abruptamente em 8 de novembro de 2018, no Conselho Nacional de Educação. Portanto, o presente texto focaliza essas duas medidas cujos aspectos principais subsidiaram as análises acerca das rupturas mais significativas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e as políticas curriculares em curso no país desde a década de 1990, pela perspectiva de movimentos científicos e acadêmicos da área

---

educacional, com base na crítica às lógicas liberais e neoliberais e de mercado sobre a sociedade e a área educacional.

O que vemos atualmente é que a baixa capacidade de transformação das estruturas que o modelo de democracia liberal enseja o coloca em uma espiral de deslegitimação. Ou seja, sua proximidade e seu estacionamento ao largo da possibilidade de um regime de exceção - mesmo que sem rupturas políticas ou jurídicas abruptas - tornam-se cada vez mais factíveis, conforme suas estruturas não possam vir a ser transformadas internamente. Isso deslegitima o sistema como um todo, envolvendo os poderes Executivo, Legislativo e até mesmo o Judiciário, e coloca grande parte da cidadania mais interessada nessa reestruturação muitas das vezes mais próxima - ideologicamente e mesmo fazendo uso do processo eleitoral - do recuo dessa democracia a uma excepcionalidade fascista ou protofascista, tal qual o modo como se deu o afastamento de Dilma Rousseff em 2016 e que levou Michel Temer e uma agenda neoliberal, sintetizada no documento intitulado Uma ponte para o futuro (Fundação Ulysses Guimarães e PMDB, 2015), e ao poder do que próxima a noções de democracia e de cidadania mais aprofundadas e comprometidas com a promoção e a efetividade de direitos básicos. Esses direitos têm sido constantemente ameaçados pela estreita noção de uma suposta capacidade criadora e gestora dos pressupostos de mercado quando comparadas ao Estado, o que enseja reformas como as da área educacional, que ora analisamos, e que representam muito mais ameaças do que reconstruções e avanços no que tange à qualidade social da educação e sua garantia enquanto direito, bem como as ameaças que acenam para mecanismos com vistas à privatização da educação. Afinal, uma rede composta de diversos e poderosos atores dos setores público e privado, nacional e internacional, aproveitou para impor tal agenda regressiva, de base conservadora e neoliberal na sociedade brasileira, com reflexos na área educacional, destacando-se a reforma do ensino médio e a BNCC.

Para além das tentativas de reforma do ensino médio em 2013 e também, ao mesmo tempo, da recusa de tal reforma por diversos segmentos da área educacional, pode-se considerar que nas deliberações do Fórum Mundial de Educação ocorrido na Coreia do Sul em 2015 se encontram aspectos que orientaram a reforma do ensino médio - Lei nº 13.415/17 -, assim como o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), grupo privado criado em 2013 e atuante na elaboração de políticas educacionais. Esse fórum teve como objetivos

gerais promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos em todos os níveis e ainda oferecer percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação de conhecimento, das habilidades e das competências adquiridas por meio tanto da educação formal quanto da informal, tal como presente na referida reforma.

A reforma do ensino médio contempla elementos de ordem conceitual, metodológica, financeira, impactando diretamente na avaliação do ensino, principal indutor das mudanças em curso. Alguns elementos são dignos de menção. O primeiro a ser destacado diz respeito às unidades curriculares. Com as alterações, apenas o ensino de Português e Matemática serão obrigatórios. As demais disciplinas (Biologia, Física, Química, Sociologia, História, Geografia, Filosofia, Artes e Educação Física) serão diluídas em grandes áreas – Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Espanhol deixa de ser obrigatório e o Inglês torna-se a única referência obrigatória no ensino de outros idiomas. Com as modificações na legislação, será requerido do estudante que ele possua habilidades e competências para o exercício da cidadania e para desenvolvê-las no mundo do trabalho. Para Barbosa 2020, quando pensamos em especial no conteúdo filosófico que tem como pressuposto base a emancipação do sujeito, ou seja, o conhecimento de si e do mundo, não é possível no modelo atual da BNCC,

Contudo uma educação emancipadora, possibilita-se, apenas, por meio da formação de um indivíduo autônomo e consciente de seu papel no mundo. Para tanto, é preciso que o conhecimento seja construído de modo a fazer o sujeito conhecer a si mesmo e o meio em que habita. Nesse ínterim, a Filosofia faz-se um princípio indispensável ao ser humano. Entretanto, na atualidade, esse conhecimento específico vem sendo reduzido a um saber secundário, senão configurado como algo irrelevante. (BARBOSA, 2020, p. 02).

A solvência das humanidades em outras disciplinas é perigosa e tem como objetivo principal a total descaracterização da mesma, que tem como princípio o desenvolvimento da compreensão da sociedade como sendo política, ética, cultural, científica entre outras. Seguindo o objetivo de encontrar caminhos para que a área de humanas possa permanecer viva na educação de nosso país os autores Perrut e Araújo 2021, fazem um relato de experiência sobre a implementação da temática “Mundo do Trabalho”, onde eles apresentam a importância de falarmos sobre empreendedorismo individual na escola, “Outro elemento marcante da construção dessa categoria na BNCC é a inclusão da “compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo”. Esse aspecto

impacta diretamente sobre as modificações no mundo do trabalho, item um tanto quanto apropriado e teoricamente ativado pela disciplina Sociologia [...]” (PERRUT E ARAUJO, 2021, p.121).

Neste sentido, nos deparamos com esses temas nas coleções de livros que separamos para análise e na nova disciplina chamada Empreendedorismo, que tem como objetivo ampliar as possibilidades de emprego e renda aos nossos educandos. Perrut e Araújo 2021 propõe que este tema não seja restrito somente ao mundo do trabalho, mas de forma ampla, com a compreensão do modelo econômico e profissionais dos indivíduos, além da preocupação latente com a bioética, de modo a abarcar as questões sociais mais urgentes em especial no nosso país. Outra inovação é a constituição dos itinerários formativos. São cinco: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Naturais e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação técnica e profissional. A rede estadual é obrigada a ofertar, obrigatoriamente, pelo menos um dos itinerários aos seus respectivos estudantes, cabendo-lhes, no usufruto de sua liberdade de escolha, definir aquele que melhor atende a suas expectativas. As redes estaduais também podem criar arranjos curriculares que contemplem dois ou mais itinerários formativos, são os denominados itinerários formativos integrados. A carga horária destinada ao itinerário formativo corresponde a 40% do total do tempo que o estudante passará na escola.

A legislação educacional em vigor caracteriza que, ao concluir o ensino médio, o estudante deve ser capaz de desenvolver as seguintes competências: 1) Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos diversos âmbitos 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; 2) 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; 3) Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais; 4) Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades; 5) Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e

violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos; 6) Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Como se vê, as competências para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estabelecem um paradigma diferente do atual para o ensino da Filosofia. Atualmente, o ensino é baseado na História da Filosofia e/ou em temas filosóficos (Epistemologia, Estética, Metafísica, Lógica e Ética), conteúdos distribuídos nos três anos do ensino médio. A nova configuração, além de diluir o caráter peculiar da Filosofia na área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, contempla apenas duas áreas da Filosofia: Epistemologia e Ética e Filosofia Política, e mesmo assim de forma sumária.

Pensar a importância dos livros didáticos nos leva a evocar a qualidade dos livros atuais e seus autores, bem como perceber se estes são adequados para comportar o currículo base do qual nos debruçamos para ajudar no objetivo deste artigo. Neste sentido a ideia de que o livro deve ser capaz de garantir o conteúdo necessário para o bom trabalho do professor como dizem as autoras Miranda e Almeida, 2020 em seu artigo onde fazem uma análise histórica do uso do livro didático e seus avanços na política pública brasileira, trazem a luz a relevância do livro didático oferecido de modo gratuito nas escolas públicas, ressalta a perspectiva de uma possível equidade entre alunos de escola pública e privada, “Esse é o fio da navalha que se impõe não só nas demandas de cada sociedade a respeito de suas interrogações postas para o passado, mas também na compreensão de que a experiência humana em cada tempo presente modula os modos de se conhecer e pesquisar o passado.” (p.02) Pensar nos livros didáticos desta forma é de fato trazer a responsabilidade que se impõe nas escolhas destes para fazerem parte de nossa escola. “Ter em conta tal compreensão como um ponto de partida epistêmico é decisivo para refletirmos sobre as tentativas de modelagem estabelecidas no movimento temporal e no “aqui e agora,” no qual os conteúdos escolares se apresentam submetidos ao calor do debate público que incide sobre os limites e potencialidades da escola” (p.02).

As mudanças apresentadas com a nova BNCC interferem diretamente na vida dos professores e alunos, diante de diversos desafios que estão por vir, os livros didáticos deveriam estar contribuindo como suporte para a implantação deste novo modelo educacional, onde estaremos priorizando as habilidades e competências ao objeto de conhecimento. Selecionamos para tratar aqui cinco coleções disponibilizadas na Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, houve outras coleções, porém, não trataremos delas, os livros estão com a nova proposta sendo coleções de seis livros, separados por eixos temáticos, contemplando os quatro componentes curriculares de CHSA. Foi realizada a análise nestes livros didáticos com o foco nos componentes de Filosofia e Sociologia. As cinco coleções são: **MULTIVERSOS CIÊNCIAS HUMANAS** FTD, 2020, **PRISMA CIÊNCIAS HUMANAS** FTD, 2020, **CONTEXTO E AÇÃO** Scipione, 2020, **DIÁLOGOS EM CIÊNCIAS** Ática, 2020 e **HUMANITAS** Saraiva Educação, 2020.

Todas as coleções referidas apresentaram deficiências desde os eixos temáticos inexistentes, parciais ou tendo um e não outros. Na etapa final do Ensino Médio temos três anos de duração, o ensino é organizado em 1º ano do EM; 2º ano do EM; 3º ano do EM, nesta organização o CRMS disponibiliza como orientação a ser desenvolvida a Competência, Habilidade, Objeto de Conhecimento e uma sugestão de aplicação metodológica. O primeiro desafio a ser observado pelo docente é que no 1º ano do EM, temos duas competências a serem desenvolvidas, com dois eixos temáticos (Tempo e Espaço; Território e Fronteira) e sete objetos de conhecimento, os livros que apresentam esses eixos são as coleções Multiverso e Humanitas, os objetos de conhecimento estão parcialmente presentes em todas as cinco coleções, porém não se encontram na maior parte dos sumários, sendo necessário que o docente faça uma busca mais aprofundada no material e por diversas vezes em mais de um dos livros. No CRMS, não existe orientação sobre em quais bimestres se deve tratar cada Objeto de conhecimento, entretanto sabemos que determinado assunto só pode ser tratado após uma introdução básica ao conhecimento precedente, os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia estão dissolvidos dentre os textos e materiais ofertados nestas coleções, em algumas o objeto de conhecimento só foi identificado utilizando o material digital e a ferramenta de busca por palavras chave. No 2º ano do EM, a organização curricular no documento se apresenta com duas competências específicas, dois eixos temáticos (Território e

Fronteira; Indivíduo, Sociedade e Natureza) e onze objetos de conhecimento, nesta etapa do EM também identificamos a falta parcial ou total dos eixos temáticos em algumas coleções. No 3º ano do EM, apresentam-se três competências específicas, dois eixos temáticos e treze objetos de conhecimento, todas as coleções apresentam as mesmas deficiências.

Considerando as informações apresentadas, o docente para dar conta de ministrar os objetos de conhecimento terá que considerar outros bancos de dados para compor o conteúdo a ser tratado em suas aulas, o livro didático que deveria dar suporte ao docente e corroborar com o processo de ensino e aprendizagem não atende as necessidades a que se propõe com os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia. O que nos leva a considerar a dissolução dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia nestas coleções, a apresentação dos livros didáticos nos propicia uma disposição de materiais diversos, onde conversam com as quatro áreas das CHSA de forma rasa, com matérias de jornais, revistas e recortes de livros curtos, com sugestões de metodologias com trabalhos que devem ser orientados pelos professores, entretanto parece que o objetivo era este mesmo, tornar os componentes curriculares próximos dos alunos. A proximidade dos componentes curriculares as vivências cotidianas não necessariamente precisa dessa distorção do que é a Filosofia e a Sociologia, o uso de materiais atuais pode ser sim uma ferramenta que o docente possui para demonstrar a aplicabilidade das teorias e das referências por eles levantadas em uma aula, entretanto quando ceifamos dos componentes curriculares as suas especificidades, suas metodologias específicas e suas características particulares estamos realizando o caminho contrário do que a escola se faz necessária na vida dos estudantes. A proposta da nova BNCC é o desenvolvimento das competências e das habilidades, para que os sujeitos estejam preparados para uma vida em sociedade com independência intelectual, social e emocional, mas como se proporciona tal progresso ao aluno negando a ele o que lhe é de direito o saber.

O livro didático deve cumprir o seu papel de oferecer o suporte necessário para o docente e o discente em sala de aula, da forma como as coleções mencionadas estão dispostas isso não acontece e pelo contrário prejudica ambas as partes. Um docente que seleciona o objeto de conhecimento para trabalhar as competências e as habilidades dos alunos de determinado ano do Ensino Médio e precisa verificar na coleção toda onde esse objeto se encontra, em diversos casos está em mais de um volume ou um aluno que precisa levar os seis

volumes da coleção para a escola, pois, os professores de CHSA estão utilizando o material de mais de um volume ao mesmo tempo. A inviabilidade do uso deste material e a metodologia sugerida no CRMS, não se fazem condizentes.

## 6 CONCLUSÃO

A BNCC do ensino médio, tais como a da educação infantil e a do ensino fundamental, aprovada em 2017, tem problemas de legitimidade, pois não foi fruto de debate coletivo ou de consulta a entidades especializadas, do mesmo modo como ocorreu a *reforma* do ensino médio, que foi originada de uma MP aprovada a toque de caixa, atropelando esforços e desconhecendo totalmente diversos segmentos da sociedade brasileira interessados na temática, como fica evidenciado pela fala contraditória do ministro da Educação à época, Mendonça Filho, que assim se expressou sobre a elaboração da BNCC.

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. Em primeiro lugar, o documento foi elaborado por especialistas. Segundo, não é novidade que a BNCC tem como referência políticas curriculares avaliadas negativamente por pesquisadores da área da educação de países como Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido, por serem relevantes indutores da privatização da educação, conforme mencionamos.

Desta forma, vemos que o planejamento realizado pelo professor norteia todo o seu trabalho, desde a elaboração das intenções do que realizar até a flexibilização das ações que devem ser atualizadas no decorrer do processo, uma vez que um planejamento para um determinado ano escolar pode ser realizado em mais de uma turma. Mas estas por possuírem características próprias de um grupo de sujeitos, o mesmo pode sofrer variações nas suas ações que é decorrente do processo de execução em sala de aula, por isso a constante atualização e revisão do planejamento. O planejamento por ser o ato pedagógico em si realizado pelo professor para execução do seu trabalho em sala de aula, na qual ele se utiliza de variados recursos para desenvolvê-lo, é um trabalho que exige conhecimento amplo de metodologias específicas para o ensino de determinados conteúdos e atividades. Com isso, apresentaram-se os pontos controversos quanto a BNCC e a sua aplicabilidade para o ensino

das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Uma educação brasileira que tem como proposta o desenvolvimento integral dos sujeitos, deve priorizar a democracia não somente na administração, mas também na aplicação e aceitação da nova BNCC, o que não ocorreu. A mudança na escola pública pode optar por uma educação mais dialógica, onde aproxima os alunos do conhecimento científico, do fazer ciência, da pesquisa e também da produção do conhecimento. As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não podem nos eixos temáticos onde a particularidade de cada componente curricular perde as suas características.

Os livros didáticos oferecidos que se adequam a nova BNCC, abordam os conteúdos de forma generalizada e pouco metodológica (não identifica em seu escopo o que seriam os objetos de conhecimento das CHSA, e/ou informações jornalísticas) em razão dos valores e percepções particulares das áreas do conhecimento, a Filosofia não vê ou analisa determinado fenômeno como outras áreas, mesmo que essas áreas sejam da mesma grande área do saber como a Sociologia, partindo do mesmo princípio em que Geografia e História percebem os acontecimentos de forma diferente uma da outra. Sugere-se com esta pesquisa uma discussão aprofundada sobre o modelo de transversalidade proposto e as mudanças na aquisição dos materiais apresentados, pois os mesmos aparentam dissolver os componentes curriculares de Filosofia e Sociologia, dadas as características observadas de uma apresentação fragmentada e/ou inexistente dos objetos de conhecimento.

Assim, para que possamos dar voz a nova BNCC, e as aquisições dos livros didáticos para o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, será necessário que haja uma discussão mais abrangente sobre esse assunto, uma revisão no material que foi enviado para as escolas, a adequação e o aprofundamento nas novas metodologias de aplicação dos objetos de conhecimento, visto que a imposição desta mudança tem preocupado a comunidade educacional e acadêmica, a necessidade de mudanças na educação que sejam consideráveis e possam trazer benefícios à sociedade em geral e não somente uma pequena parcela dela. A educação em escolas públicas é um direito do povo brasileiro e um dever do Estado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. MIRANDA, Sonia Regina. **Passado, Presente e Futuro dos Livros Didáticos de História Frente a uma BNCC sem Futuro.**

Composição, Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. ISSN: 1983-3784. v 3, n 27 - jul-dez 2022. p. 19-37. Doi: <https://doi.org/10.36066/compcs.v3i27.15424>

<<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1364>> Acesso em: 02 de Nov. 2021.

BARBOSA, Paulo Henrique. **O Papel da Filosofia na Formação Humana: O Silenciamento da Filosofia no Contexto da Nova BNCC**. Disponível em: <<http://periodicos.cefaprorondonopolis.com.br/index.php/semfor/article/view/148>> Acesso em: 05 de Dez de 2021.

BOULOS A. J., SILVA E. A. C e FURQUIM L. J. **MULTIVERSOS CIÊNCIAS HUMANAS**, ciências humanas : globalização, tempo e espaço : ensino médio /1. ed. -- São Paulo : FTD, 2020.

BRASIL. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3**, Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. **Educação uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

**CONTEXTO E AÇÃO** (Contexto e Ação: Grandes Transformações / Igor José de Renó Machado... [et al.] -- 1. ed. -- São Paulo: Scipione, 2020. Outros autores: Henrique Amorim, Fabiana Sanches Grecco, Leandro Galastri, Cassiano Terra Rodrigues, Glaydson José da Silva. Suplementado pelo manual do professor.)

**Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental / Organizadores Hélio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral**. Campo Grande : SED, 2019. (Série Currículo de Referência; 1).

**DIÁLOGOS EM CIÊNCIAS HUMANAS** (Vicentino, Claudio. Dialogo em Ciências Humanas: Compreender o Mundo / Claudio Vicentino, Eduardo Campos, Eustáquio de Sene. -- 1. ed. -- São Paulo: Ática, 2020. Suplementado pelo manual do professor.)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed.:69- Rio de Janeiro- RJ: Paz e Terra, 1996.

HEUSER, Ester Maria Dreher. **Políticas de Obliteração do Ensino de Filosofia: Uma Narrativa Sobre Escombros Filosóficos.** Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67493>> Acesso em: 02 de Jan. 2022.

**HUMANITAS** (Vainfas, Ronaldo. Humanitas.doc: Tempo e Espaço / Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. -- 1. ed. -- São Paulo: Saraiva Educação, 2020. Suplementado pelo manual do professor.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. p. 28-33.

MÈSZÁROS, I. **A educação para além do capital. In: O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2017, p. 195-224.

**PRISMA CIENCIAS HUMANAS** (Prisma: ciências humanas : mundo do trabalho : indivíduo e sociedade : ensino médio / Maria Angela Gomez Rama ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo : FTD, 2020. Área do conhecimento : Ciências humanas e sociais aplicadas Vários autores : Gislane Campos Azevedo Seriacopi, Isabela Gorgatti Cruz, Leandro Calbente Câmara, Reinaldo Seriacopi.

Rippel, Valderice Cecília Limberger, Ademir Batista, and Marcos Roberto Mesquita. **"DIRETRIZES CURRICULARES DA SOCIOLOGIA: ÊNFASE NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ."** *Tempo da Ciência*: 101.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

SAVIANI, Demerval. **Filosofia da educação brasileira**, Ed.: 5, Rio de Janeiro- RJ: Civilização Brasileira, 1994.

## OS DIREITOS HUMANOS, O SISTEMA PENITENCIÁRIOS E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

### HUMAN RIGHTS, THE PENITENTIARY SYSTEM AND EDUCATIONAL PRACTICES

### DERECHOS HUMANOS, SISTEMA PENITENCIARIO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Heitor Romero Marques<sup>1</sup> e Mariane Pétala Loureiro Nogueira<sup>2</sup>

Recebido em 16/08/2022; revisado em 15/12/2022; aceito em 23/01/2023

**Resumo:** Esta pesquisa apresenta como é o funcionamento dos Direitos Humanos aplicado no sistema Penitenciário nas construções para uma educação na prática, tendo por tema o instituto na Lei n.º 7.210/1984, elegendo-se como objeto de estudo a educação no sistema penitenciário e a Remição da Pena por meio da leitura. Objetiva-se verificar as condições de como o sistema penitenciário desenvolve as práticas educacionais dos apenados, sua história e suas finalidades, com ênfase na remição da pena por meio da leitura que vem sendo implantada em Mato Grosso do Sul, como arcabouço ressocializador. Justifica-se também em razão do avanço dos discursos que clamam pelos direitos que deveriam ser vistos como fundamentais. Para tanto, será abordada a Lei de Execução Penal que prevê as regras da execução da pena, bem como o instituto da remição. Em seguida, será analisada a Recomendação n.º 44 do CNJ, que recomenda aos Tribunais dos estados que estimulem a implantação da remição por meio da leitura. O método foi o dedutivo, com base em pesquisa bibliográfica. Os presídios brasileiros, atualmente vivem em desordem, quanto aos direitos fundamentais do preso de acordo com a Constituição Federal de 1988. O Sistema Penitenciário (Sejus), fornece dados sobre as ações do preso e seus trabalhos em todo o Estado. O direito à educação nas penas privativas de liberdade, gera no Estado o dever de promover a integração social do condenado. A pena exerce intimidade direta sobre o condenado de forma que, se adotadas medidas para reintegração social diminui as chances de volta à delinquência

**Palavras-chave:** Constituição Federal de 1988; Sistema Penitenciário; Educação; Direitos Humanos; Remição de Pena pela Leitura.

**Abstract:** This research presents how the functioning of Human Rights applied in the Penitentiary system in the constructions for an education in practice, having as its theme the institute in Law No. and the Remission of the Penalty through Reading. The objective is to verify the conditions of how the penitentiary system develops the educational practices of the inmates, their history and their purposes, with emphasis on the remission of the sentence through the reading that has been implemented in Mato Grosso do Sul, as a resocializing framework. It is also justified because of the advancement of speeches that claim for rights that should be seen as fundamental. To this end, the Penal Execution Law will be addressed, which provides the rules for the execution of the sentence, as well as the institute of redemption. Then, Recommendation No. 44 of the CNJ will be analyzed, which recommends that State Courts encourage the implementation of redemption through reading. The method was deductive, based on bibliographic research. Brazilian prisons currently live in disarray regarding the fundamental rights of the prisoner according to the Federal Constitution of 1988. The Penitentiary System (Sejus) provides data on the actions of the prisoner and his work throughout the State. The right to education in custodial sentences generates in the State the duty to promote the social integration of the condemned. The penalty exerts direct intimacy on the convict in a way that, if measures for social reintegration are adopted, the chances of returning to delinquency are reduced.

---

<sup>1</sup> Docente do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Local - Universidade Católica Dom Bosco UCDB. Av. Tamandaré, 6000. Tel.: (67) 3312-3612. [heiroma@ucdb.br](mailto:heiroma@ucdb.br)

<sup>2</sup> Graduação em Direito - Universidade Católica Dom Bosco

**Keywords:** Federal Constitution of 1988; Penitentiary system; Education; Human rights; Remission of Penalty for Reading.

**Resumen:** Esta investigación presenta cómo el funcionamiento de los Derechos Humanos aplicado en el sistema Penitenciario en las construcciones para una educación en la práctica, teniendo como tema el instituto en la Ley n° y la Remisión de la Pena por la lectura. El objetivo es verificar las condiciones de cómo el sistema penitenciario desarrolla las prácticas educativas de los internos, su historia y sus finalidades, con énfasis en la remisión de la pena a través de la lectura que viene siendo implementada en Mato Grosso do Sul, como resocializadora. estructura. También se justifica por el avance de discursos que reclaman derechos que deberían ser vistos como fundamentales. Para ello, se abordará la Ley de Ejecución Penal, que establece las reglas para la ejecución de la pena, así como el instituto de la redención. Luego, se analizará la Recomendación N° 44 de la CNJ, que recomienda a los Tribunales Estatales fomentar la implementación de la redención por lectura. El método fue deductivo, basado en la investigación bibliográfica. Las cárceles brasileñas viven actualmente un desorden en cuanto a los derechos fundamentales del preso según la Constitución Federal de 1988. El Sistema Penitenciario (Sejus) proporciona datos sobre las acciones del preso y su trabajo en todo el Estado. El derecho a la educación en las penas privativas de libertad genera un deber en el Estado de promover la integración social de los condenados. La pena ejerce una intimidad directa sobre el condenado de forma que, si se adoptan medidas de reinserción social, se reducen las posibilidades de reincidencia.

**Palabras clave:** Constitución Federal de 1988; sistema penitenciario; Educación; Derechos humanos; Remisión de la Pena por Lectura.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, mediante revisão bibliográfica, propugnamos como é o funcionamento ou como são aplicados os Direitos Humanos no sistema penitenciário nos moldes educacionais, pois muitas mulheres e homens necessitam de uma nova chance de voltar ao sociável. No primeiro aspecto podemos dizer que há evolução da sociedade de como são os sistemas Penitenciários.

O Brasil é um país onde há um alto índice de presos dentro de um sistema e da forma como são tratados, principalmente visto pela mídia e por uma grande maioria de pessoas no que tange o país inteiro. Considerando que muitas pessoas afirmam que os Direitos Humanos só defendem a ala dos “bandidos” é necessário esclarecer que isso não é como acreditam ou interpretam.

O presente trabalho objetiva verificar as condições de como o sistema penitenciário desenvolve as práticas educacionais do apenados, sua história e suas finalidades. Em vista disso será dada ênfase à remição da pena por meio da leitura que vem sendo implantada nos presídios de Mato Grosso do Sul, já que o referido instituto faz parte de um arcabouço ressocializador.

Os presídios brasileiros, atualmente, vivem em estado de desordem quanto aos direitos fundamentais do preso. A questão da responsabilidade do Estado e da dignidade da pessoa

humana encontra respaldo no Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Há uma percepção que não existe vontade ou esforço da população preocupada para o acolhimento desses presos, para ajudar na busca de reconhecimento ou tratamento em uma dimensão ontológica, ou seja, construindo ou participando de estudos ou trabalho para a própria recuperação, fora da vida da criminalidade e em seguida fazer uma tentativa de harmonia e ressocialização. É bem percebido, que na Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984 – Lei de Execuções Penais (LEP) surgiu para ser tanto na teoria quanto prática, seguida. Contudo, se fosse realmente seguida, teríamos resultados mais significativos. Mediante tudo isso, o presente artigo considera de suma importância a educação de pessoas presas. O ritmo da pesquisa tem como fazer com que os presos sejam mulheres ou homens voltem a ingressar na sociedade com chances de emprego.

## **2 OS DIREITOS HUMANOS – EVOLUÇÃO**

Os Direitos Humanos são fundamentais para que possamos viver em determinados princípios e regras que devem ser respeitadas incondicionalmente. Os valores da pessoa no contexto dos Direitos Humanos constituem o conjunto de normas e procedimentos que possibilitam os direitos considerados inalienáveis, como o direito à justiça, à liberdade e à igualdade, pelo simples fato estar viva e existir. Dessa forma, os Direitos Humanos servem para proteger a condição humana de todo indivíduo. Mas, às vezes, parece não sentirmos os seus efeitos e até mesmo questionamos o porquê de sua existência. O Sistema Internacional representa a estrutura internacional dos Direitos Humanos, expressando os direitos e liberdades fundamentais presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1949. Logo em seu primeiro artigo, a Declaração traz que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”

Em vista da máxima acima expressa, podemos afirmar que o indivíduo deve ser protegido pelo simples fato de ser um ser humano, com reconhecimento de sua dignidade humana e dos direitos fundamentais inalienáveis a qualquer pessoa, ou seja, os Direitos Humanos no mundo se aplicam a todos os indivíduos, possuindo um valor universal e sendo assegurado independentemente de sexo, gênero, religião, nacionalidade ou classe social.

A questão ora posta, possui respaldo em diplomas bastante antigos como é o caso da Carta Magna da Inglaterra em 1215 e já na Idade Moderna, da Declaração de Direitos (*Bill of*

*Rights*) também da Inglaterra, em 1689, período que evidencia o início da transição do absolutismo presente na Europa para um Estado liberal de governo, com um poder menos centralizado. Esse período de transição foi marcado por muitas lutas e guerras, como a guerra civil inglesa que se iniciou em 1642 e se encerrou apenas em 1688, com a Revolução Gloriosa. Podemos dizer que os Direitos Humanos não são somente as defesas de bandidos como são vistos de uma maneira preconceituosa por parte considerável da sociedade.

### **3 EDUCAÇÃO- SISTEMA PRISIONAL**

Segundo dados da Anistia Internacional de 2011, a realidade do sistema carcerário brasileiro é uma mistura de condições cruéis, degradantes, punição, controle, humilhação, superlotação e dentre outras mazelas que assolam as prisões desse país. Inútil seria dizer que o sistema carcerário brasileiro está em crise. Crise é a ruptura de um certo equilíbrio, momento perigoso e decisivo e que corresponde a um certo intervalo temporal ou a interrupção de um período de normalidade (TEIXEIRA, 2010).

Por outro lado, a Anistia Internacional: Informe 2021/22: o Estudo dos Direitos Humanos no Mundo destaca que:

[...] a situação dos direitos humanos em 154 países em 2021. O relatório expõe as preocupações e recomendações pela Anistia Internacional para governos e outros atores. Do ponto de vista dos direitos humanos, 2021 foi, em essência, uma história de traição e hipocrisia nos corredores do poder. Mas as esperanças de um mundo melhor depois da pandemia foram mantidas vivas por indivíduos corajosos, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Seus esforços e vitórias limitadas, duramente conquistadas, deveriam instigar os governos a cumprir suas promessas.

O sistema Penitenciário, é observado como ineficiente perante a nação brasileira, consistindo em um dos sistemas mais cheios do mundo e muito criticado pela forma que os presos são tratados, como seres irracionais. As prisões são uma verdadeira precariedade, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), que passa regras de prevenção e tratamento, inclusive no Brasil, ao crime e de tratamento dos infratores.

A Anistia Internacional de 2011 ainda no artigo 77 sustenta que na medida do possível, a educação dos prisioneiros deve ser integrada ao sistema educacional vigente no país, isso para facilitar a continuação de seus estudos após cumprimento do regime fechado da pena. E o artigo 78 como intuito de garantir uma instrução ao preso estabelece que todas as

instituições devem oferecer atividades recreativas e culturais em benefício da saúde física e mental dos prisioneiros (ONU, 1955). Diante do documento elaborado pela ONU, entende-se que mesmo estando preso o indivíduo deve ter a chance de estudar e garantir um futuro melhor e ajudar ao acusado(a) a se transformar e voltar a um ambiente sociável.

Foi após a Conferência Mundial de Educação para Todos, bem como do documento que dela resultou que se começou a disseminar “a ideia de Educação Básica para Todos e de Educação ao Longo da Vida, na qual se insere a educação de jovens e adultos privados de liberdade, que se enquadra na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendida como um direito humano (BOAIGO, 2013, p.56).

A partir da última década do século XX, a educação no Brasil começou a ser apresentada em várias legislações como direito de todos. Dentre as bases legais que visam regulamentar a educação no espaço prisional em território brasileiro temos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Execução Penal de 1984, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação (2001-2010 e 2014-2024), Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação nos Estabelecimentos Penais e o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP).

A Constituição Federal de 1988 sustenta que o Brasil é um Estado Democrático de Direito visando a garantia de direitos sociais, dentre eles a educação que vem discriminado na Seção III do referido ordenamento jurídico e compreende os artigos 205 a 214 e já no primeiro artigo da seção, 205, legitima que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). A Carta Magna ainda em seu artigo 208 estabelece que a Educação básica (Ensino Fundamental e Médio) é obrigatória e gratuita, devendo ser assegurada também àqueles que não tiveram acesso na idade própria. Ainda cabe frisar que a oferta de ensino deve ser pautada de acordo com a Constituição de 1988 nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

A Lei de Execução Penal torna expressa a extensão de direitos constitucionais aos presos e internos, assegurando também condições para que os mesmos possam desenvolver-se no sentido de reinserção social com o afastamento de inúmeros problemas surgidos com o encarceramento. Os principais direitos assegurados constitucionalmente, são reconhecidos em todos os regimes democráticos, a exemplo do direito à vida, à liberdade de consciência e convicção religiosa; de instrução; à assistência judiciária; o relativo às atividades das ciências, às letras, às artes e à tecnologia.

A Constituição Federal de 1988, em seus respectivos artigos estabelece que independente do que for, todos merecem ter seus direitos. O princípio humanitário deve perdurar, assim como o da dignidade da pessoa humana, como influenciador na tomada de decisões. A sua vertente deve restar presente nas cabeças de todos os agentes judicantes, fortalecendo um devido processo penal humanitário. Ainda expressa Mirabete (2008, p.89) que:

A falência de nosso sistema carcerário tem sido apontada, acertadamente, como uma das maiores mazelas do modelo repressivo brasileiro, que, hipocritamente, envia condenados para penitenciárias, com a apregoada finalidade de reabilitá-lo ao convívio social, mas já sabendo que, ao retornar à sociedade, esse indivíduo estará mais despreparado, desambientado, insensível e, provavelmente, com maior desenvoltura para a prática de outros crimes, até mais violentos em relação ao que o conduziu ao cárcere.

Diante dessa situação precária no sistema prisional Mirabete (2008) declara que um ambiente equilibrado pode gerar maior confiança entre administradores e detentos, tornando mais produtivo o trabalho. Diante do exposto, fica evidente a necessidade de o Estado cumprir as normas estabelecidas na lei, ressaltando que a Lei de Execução Penal nº 7.210/1984 em seu Art. 10 dispõe:

A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade. Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso. **APAC - Associação de Proteção e Assistência aos Condenados** – que desenvolve um trabalho para a recuperação e reintegração social dos condenados a penas privativas de liberdade nos regimes fechado, semiaberto e aberto.

Por outro lado, “Os pilares que fundamentam o método são a participação da comunidade, a participação ativa do recuperando, o trabalho, a religião, a assistência jurídica e à saúde, a valorização humana, a família, o voluntariado e sua formação, o Centro de

Reintegração Social e o mérito” (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados, Nos pilares acima que têm várias participações, respeitando a Constituição Federal de 1988 além de saber que todos têm que ter dignidade e a volta melhor do que foi com a chance de estudos e ser um cidadão ou cidadã com honestidade.

Somos todos seres humanos, que precisam de novas chances, que erram, mas há aqueles que tentam se redimir, são pessoas arrependidas, com remorso, e buscam deixar o passado para que tenham uma nova vida. Segundo a Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados – FBAC “Ninguém é irrecuperável”.

Todos têm chances com educação, não é porque foi preso que não mereça a chance de se tornar também alguém que seja um exemplo para outro alguém, portanto existem presos que estão por falta de muitas vezes de ensino, falta de atenção da base mais importante que é a educação. “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. (BRASIL, Constituição 1.988).

Percebe-se que até nas Sagradas Escrituras consta que “ Todo trabalho dignifica o homem”. " Observa-se que no Art.5º da Constituição Federal de 1988 aborda sobre a vida, liberdade, dignidade, mas isso não é somente para ficar em teorias ou para deixar mais lindo um artigo ou apresentação para simples leitura mais sim, para ter uma ação, pois as garantias, os direitos não são somente para pessoas, digamos, certas, ela é feita para ter a igualdade entre todos seja entre homens, mulheres, transexuais, homossexuais ou o que for que ocorra.

Busca-se a ressocialização do preso, primeiramente com o cumprimento da lei, das regras mínimas, dos postulados básicos inerentes à pessoa reclusa, reconhecendo a mesma como ser humano e efetiva-se com políticas públicas eficientes, com a participação da sociedade na execução penal, de forma que haja possibilidade de retorno. Para tanto, é necessário, uma abertura de um processo de comunicação e integração entre o cárcere e a sociedade, em que os cidadãos recolhidos na cadeia se identifiquem na cadeia, pois os muros da cadeia representam uma violenta barreira que separa a sociedade de uma parte de seus próprios problemas e conflitos” (CORANO; BORNIN; COELHO, 2011, p. 44).

Há atualmente uma falta grande, ineficiência sobre o preso, no tocante à ressocialização, mediante isso não há informação confiável, transparente em que é aplicado ou como é feito, introduzido ou trabalhado para seu retorno. O sistema de acompanhamento é inoperante e ineficaz, no geral.

---

A educação formal não permanece, em absoluto, neutra nesse processo pleno de contradições de subjugação e resistência. "A característica fundamental da pedagogia do educador em presídios é a contradição, é saber lidar com conflitos, saber trabalhar as contradições à exaustão" (GADOTTI, 1993, p. 143).

### **3 NOVOS DADOS DO SISTEMA PRISIONAL REFORÇAM POLÍTICAS JUDICIÁRIAS DO CNJ.**

Os dados divulgados pelo Monitor da Violência (2021) são os mais recentes sobre o sistema prisional em escala nacional, e foram coletados junto aos governos locais via Lei de Acesso à Informação. A análise se deu com parceria entre o site G1, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública e o Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. De acordo com o levantamento, em um ano, o número de pessoas presas – em regime fechado ou semiaberto – caiu de 709,2 mil para 682,2 mil, enquanto a superlotação foi de 67,5% para 54,9%.

Durante a pandemia de Covid-19, o CNJ seguiu com apoio técnico ao judiciário nacional para reduzir contágios e mortes, oferecendo apoio dos consultores do Fazendo Justiça alocados em diferentes unidades da federação, além de publicar boletins quinzenais com informações relevantes de acompanhamento e de emitir normativas e notas técnicas. Entre outros fatores, a redução da superlotação prisional em 2020 aos efeitos da Recomendação 62/2020, que incentivou o Judiciário a rever a necessidade de prisão para determinados grupos, resultou na liberação emergencial de pelo menos 32 mil pessoas segundo dados de maio de 2020 (MONITOR DA VIOLÊNCIA, 2021).

Por outro lado, pode-se ver que os Direitos Humanos, a execução penal, o sistema prisional e a educação não são um mistério e sim aspectos a serem observados de uma maneira mais abrangente, dando maior amplitude, inclusive na educação de qualidade. Paulo Freire (2021, online) afirma que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, contudo não é isso que ocorre, diante disso vemos que todos têm liberdade de usar ou não ao favor ou ao desfavor. A liberdade é usada de várias maneiras, se não for usada para o bem, deve-se ter consciência de que tudo tem sua causa e consequência.

O princípio humanitário deve perdurar, assim como o da dignidade da pessoa humana, como influenciador na tomada de decisões. A sua vertente deve estar presente nas cabeças de todos os agentes judicantes, fortalecendo o devido processo penal humanitário. Segundo Volpe Filho (2009) o termo ressocializar traz em seu bojo a ideia de fazer com que o ser humano se torne novamente social (ou sócio). Isto porque, deve ressocializar aquele que foi desocializado.

Na concepção de Bitencourt (2001, *apud* Santos, 2010, p. 19) “[...] o objetivo da ressocialização é esperar do delinquente o respeito e a aceitação de normas com a finalidade de evitar a prática de novos delitos”. Por parte do delituoso, que cometerá certas ações incorretas, para que justamente faça porventura o certo, ao menos a tentativa de fazer corretamente.

A análise do conceito de ressocialização numa perspectiva sociológica deve levar em conta a sua apropriação por outras ordens de significados. Conforme Levy Júnior (*apud* Carvalho *et al.* 2011, p.136):

A socialização pode ser definida como o processo de interiorização da estrutura de ação de uma sociedade no indivíduo (ou grupo). Nesse sentido, considera-se uma pessoa “adequadamente socializada” quando, na sua vida cotidiana, demonstra ter inculcado os elementos das estruturas de ação da sociedade, de maneira que lhe permita o desempenho satisfatório dos papéis a ele atribuídos. Há uma preparação, para sua volta ao ambiente mesmo que seja o mesmo, contudo um ambiente mais saudável por parte do apenado. A sociedade tem que ter um papel íntegro que ajude a sua evolução, sua formação.

A reintegração social, de acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (2021, *online*), tais projetos precisam estar arrançados entre alguns eixos básicos:

Formação Educacional e Profissional dos Apenados, Internados e Egressos do Sistema Penitenciário Nacional diz respeito ao processo pelo qual se procura associar a elevação da escolaridade e a educação profissional, com o acesso ao trabalho e à geração de renda, de maneira a preparar o beneficiário para ingresso no mundo do trabalho após o cumprimento da pena privativa de liberdade, principalmente no que concerne à capacitação das mulheres em privação de liberdade. Assistência ao Preso, ao Internado, ao Egresso e aos seus Dependentes faz referência a um movimento de promoção dos direitos dos apenados, internados, egressos, dependentes e familiares, criando condições para que estes possam exercer a sua autonomia. Esse processo deve ser mediado pela inclusão dos beneficiários na agenda das políticas públicas de governo e pelo apoio a ações de instituições públicas e privadas, de caráter permanente, que tenham como objetivo prestar atendimento aos beneficiários, na forma e nos limites da lei: material, jurídica, educacional,

---

social, religiosa e principalmente à saúde ao egresso, após a edição do Plano Nacional de Saúde no Sistema Penitenciário.

Todo trabalho mediante esforço, dignidade, faz acontecer a produtividade, força, um dever social, tendo assim uma finalidade principalmente educativa.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Podemos propugnar que, nos atuais cenários tanto no sistema prisional quanto nas práticas educacionais que tem como a base fática a educação, percebemos que tem muito a evoluir em vários aspectos como o respeito, à liberdade, à dignidade de tantos outros exemplos. A deficiência no geral não é novidade grande e sim vem se tornando uma realidade dia após dia. Considerando que todos que são presos que cometeram seus devidos delitos ou até por muitas vezes por erros da sociedade, por ter uma educação de má qualidade e dentro do sistema não apresentar as práticas educacionais corretamente.

Na cidade de Campo Grande – MS, por vezes em certos presídios agrícolas os internos até conseguem fazer algumas ações como montagem de cadeiras de fio, ou em escolas como pinturas por exemplo fazem conforme são solicitados, mas muitos que querem também, não só por obrigação, mas para voltarem a ser bem melhores e ter chances de estudos fora, nessa lista não entra somente quem matou ou roubou, mas usuários de drogas. Se houver políticas públicas que funcione talvez teríamos um Brasil melhor, um país cheio de oportunidades de emprego, estudo e esportes.

Chegará o dia, no século XXI, em que esse “homem”, descoberto no criminoso, se tornará o alvo da intervenção penal, o objeto que ela pretende corrigir e transformar, o domínio de uma série de ciências e de práticas estranhas – penitenciárias, criminológicas. A humanidade, por diversas vezes, pede ajuda, pede socorro, entretanto se torna obscura sem luz, sem retornos, ferir a dignidade, dignidade não somente de ser digno em uma parte, mas sim em todos os abrangentes aspectos que se tem por direito.

Podemos ver que na própria Constituição federal de 1988 reproduz seus critérios, dizer que a integridade do preso tanto física quanto moral em cadeias públicas ou o que passam em mídias é bem diferente do que se lê na letra da lei.

---

Grande problematização é falta de preparo, falta de esforços para o crescimento humano das pessoas, a principal é a educação e a saúde e o direito de ir e vir, direito de defesa. Respeitar o que nos diz os Direitos Humanos (não é somente bandidos), e sim uma sociedade inteira na causa quando perdemos alguém, quando ocorre causa terrorista, ajuda humanitária.

## REFERÊNCIAS

AMNESTY INTERNACIONAL. Anistia Internacional: Informe 2021/22: o Estudo dos Direitos Humanos no Mundo. Disponível em:

<https://www.amnesty.org/en/documents/pol10/4870/2022/bp/> Acesso em 18 jul. 2022

APAC - Associação de Proteção e Assistência aos Condenados, Curitiba, 2012. Disponível em Acesso em: 22 out. 2014

[http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/nZUTrgZIZGsNcbg\\_2019-2-28-17-37-30.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/nZUTrgZIZGsNcbg_2019-2-28-17-37-30.pdf)

BECCARIA, Cesare. Dos delitos e das penas. Tradução de Paulo M. Oliveira Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2011.

BITENCOURT, Cezar Roberto. Falência da Pena de Prisão - Causas e Alternativas. 4.ed . São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. A visão do Ministério Público sobre o sistema prisional brasileiro. Brasília: CNMP, 2013. Disponível em:. Acesso em: setembro de 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal Penitenciária. Plano Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Brasília: MJ, 2011. Disponível em: . Acesso em: setembro de 2013. CARVALHO, Robson Augusto Mata de. Cotidiano Encarcerado: O Tempo como pena e o trabalho como “premio”. São Paulo: Conceito Editorial, 2011. Capítulo III, p.133-138.

CARVALHO, Robson Augusto Mata de. Cotidiano Encarcerado: O Tempo como pena e o trabalho como “premio”. São Paulo: Conceito Editorial, 2011. Capítulo III, p.133-8.

CORANO, Ana Carolina, et al, Políticas Públicas da previsibilidade a obrigatoriedade – uma análise sob o prisma do Estado Social de Direitos, Ed. Boreal, Bririgui, São Paulo, 2011, capítulo 03, pg. 36

Composição, Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. ISSN: 1983-3784. v 3, n 27 - jul-dez 2022. p.38-49. Doi: <https://doi.org/10.36066/compes.v3i27.16553>

---

DIRETORIA DE POLÍTICAS de APAC e Co-gestão, Disponível em <  
[http://www.dac.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=47&Itemid=55](http://www.dac.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=55)> Acesso em: 22 out. 2014

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Disponível em:  
<https://www.pensador.com/frase/NTI4NjQw/> Acesso em 21 ago. 2021

GADOTTI, Moacir. Educação como processo de reabilitação. In: MAIDA J.D. (org.). Presídios e educação. São Paulo: Funap, 1993

MACHADO, Nicaela Olímpia; GUIMARÃES, Issac Sabbá. A Realidade do Sistema Prisional Brasileiro e o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. Revista Eletrônica de Iniciação Científica. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n.1, p. 566-581, 1º Trimestre de 2014. Disponível em: [www.univali.br/ricc](http://www.univali.br/ricc) - ISSN 2236-5044

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Execução penal**. 11.ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2008.

MONITOR DA VIOLÊNCIA. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/>  
Acesso em 20 ago. 2021.

VOLPE FILHO, Clovis Alberto. Ressocializar ou não-dessocializar, eis a questão. DireitoNet, 18 de mai de 2010. Disponível em: [WWW.direitonet.com.br/artigos/exibir](http://WWW.direitonet.com.br/artigos/exibir). Acesso em: 28 de mai. de 2015.

## RESENHA

Composição, Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. ISSN: 1983-3784. v 3, n 27 - jul-dez 2022. p.50-59. Doi: <https://doi.org/10.36066/compes.v3i27.16125>

---

**BRASIL É O QUE MATA: A FORÇA POLÍTICA DA PALAVRA EM *NÃO VÃO NOS MATAR AGORA***

**BRAZIL IS WHAT KILLS: THE POLITICAL STRENGTH OF THE WORD *WON'T KILL US NOW***

Iago O. Porfírio da Silva<sup>1</sup>

Recebido em 23/06/2022; revisado em 15/12/2022; aceito em 23/01/2023

---

**Resumo:** Publicado pela coleção Encruzilhada, da editora Cobogó, que procura pautar o antirracismo, os feminismos e o anticolonialismo no bojo de uma teoria crítica, *Não vão nos matar agora* reúne textos, cartas e artigos da artista e pesquisadora da imagem, da poesia, da teoria crítica e da performance Jota Mombaça. O livro surge em um contexto de intensa mobilização política dos debates em torno da cisgeneridade, do racismo e da branquitude, mas também de levantes anti racistas como forma de criar “barricadas”, para usar o termo da autora, contra o fascismo e a política de extermínio dos corpos dissidentes de gênero e raça que impera nos dias de hoje. Assim, apresento neste texto alguns dos elementos trazidos por Mombaça em seus textos-pistas-para-a-fuga.

**Palavras-chave:** Jota Mombaça; gênero; antirracismo; anticolonialismo; política.

**Abstract:** Published by the Encruzilhada collection, by Editora Cobogó, which seeks to guide anti-racism, feminisms and anti-colonialism within the framework of a critical theory, *Não vai nos matar agora* brings together texts, letters and articles by the artist and researcher of image, poetry, theory criticism and the performance of Jota Mombaça. The book appears in a context of intense political mobilization of debates around cisgenderism, racism and whiteness, but also of anti-racist uprisings as a way of creating “barricades”, to use the author’s term, against fascism and the politics of extermination of dissident bodies of gender and race that reigns today. Thus, in this text I present some of the elements brought by Mombaça in her texts-clues-to-a-fuga.

**Keywords:** Jota Mombaça; gender; anti racism; anti colonialism; policy.

O Brasil resiste, apesar do Brasil! Quais corpos resistem? No momento em que escrevo este texto, a título de exemplo, um homem negro, Genivaldo de Jesus Santos, é torturado até a morte pela Polícia Rodoviária Federal (PRF), após ser asfixiado em uma

---

<sup>1</sup> Doutorando em Comunicação e Cultura Contemporâneas- Universidade Federal da Bahia (PósCom/UFBA), Av. Barão de Geremoabo, s/nº, Campus de Ondina, CEP 40.170-115 Salvador – Bahia,. Tel.: (71) 3283-6193. E-mail: [iago.porfirio@ufba.br](mailto:iago.porfirio@ufba.br)

“câmara de gás” improvisada no porta-malas da viatura da PRF<sup>2</sup>. O crime ocorreu em Umbaúba, litoral sul de Sergipe. Dias antes a esse crime, uma chacina, sob o comando da Polícia Militar, deixa 25 pessoas mortas na favela da Vila Cruzeiro, Zona Norte do Rio de Janeiro<sup>3</sup>. “O Brasil é o que asfixia e mata. O Brasil é a chacina” (MOMBAÇA, 2021, p. 16). As corporeidades negras desumanizadas pelo escravismo e racismo, de que fala Beatriz Nascimento (1989), em um processo da colonialidade clivado na sociedade contemporânea, que vai da negação à memória aos sistemas despóticos de um Estado que opera sua necropolítica (MBEMBE, 2018), ao ditar os corpos que devem morrer com sua carga de horrores institucionalizada, como as descritas no início. Como sintetiza Abdias do Nascimento (1978, p. 137), é o “genocídio perpetrado com iniquidade e patológico sadismo contra a população afro-brasileira”.

Nesse contexto de vidas que são “matáveis” e de “corpos que abandonam os projetos de futuro”, como no dizer de Jota Mombaça (2021, p. 65)), temos a publicação de *Não vão nos matar agora* (2021), da mesma autora. Natural de Natal, Rio Grande do Norte, Mombaça é, como se autodenomina, uma trabalhadora-cultural trans e negra, artista visual que vive e trabalha migrando entre a ex-colônia, Fortaleza, Lisboa e Berlim. Seu trabalho versa entre a poesia, teoria crítica e performance. Como artista das imagens e das palavras que tem como pauta do moderno-colonial e sua figuração para o fim do mundo, Mombaça transita nas relações entre monstruosidade e humanidade, estudos queer, crítica colonial e os tensionamentos entre ética, estética, poética e política nas rupturas das violências contra as vidas desobedientes de gênero e dissidentes sexuais, pensando formas de produção do conhecimento capazes de construir outro mundo e reconfigurações da negritude.

Estabelecendo uma interlocução com intelectuais como Denise Ferreira da Silva, Frantz Fanon, Fred Moten, Octavia Butler e, em certa medida, Leda Martins, Édouard Glissant, bell hooks e Patrícia Hill Collins, Jota Mombaça, em sua escrita visceral e contundente, desdobra em seu novo livro a conjunção do pensamento crítico e político,

---

<sup>2</sup>Disponível em:

<<https://www.brasildefato.com.br/2022/05/26/camara-de-gas-dentro-de-viatura-da-prf-mata-homem-no-litoral-do-sergipe-leia-repercussao>>. Acesso em: maio de 2022.

<sup>3</sup> Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/05/sobe-para-24-numero-de-mortos-em-operacao-policia-na-vila-cruzeiro-rj.shtml>. Acesso em: maio de 2022.

seja pelas memórias e escritas de si, do corpo-palavra, ou na relação que estabelece como forma de enfrentamento aos processos de enunciação e prática de um colonialismo e toda a sua brutalidade, mas também como “pistas mais-do-que-críticas para a travessia e para a fuga”. Pistas para fugir – e a fuga tomada no sentido dado por Dénètem Touam Bona (2021), ou seja, “sempre em contraponto às máquinas de captura” (BONA, 2021, p.3) –, de um Brasil, enquanto, nas palavras da autora, “ficção colonizada e recolonial” (MOMBAÇA, 2021, p. 16), distópico para as populações indígenas, negras e para os corpos dissidentes. Fuga, para voltar a Bona (2021), não como ideia de covardia ou reação a uma ação que requer decerto um instinto de sobrevivência, como nos animais, mas como “fuga criativa”, explicar o autor, para desdobrar “culturas cuja organização e cujos valores se opõem diametralmente àqueles das sociedades escravagistas” (BONA, 2021, p. 5). Fuga tampouco como um ato migratório, até porque “os limites territoriais impostos à terra são seu cativeiro e não sua definição” (Mombaça, 2021: 16), mas como “possibilidades de viver” (MOMBAÇA, 2021, p. 18).

É com essa proposta que *Não vão nos matar agora!* reúne textos-pistas-para-a-fuga, se assim quisermos colocar, com textos escritos em diferentes etapas e períodos da vida artística de Mombaça, e em diversos contextos e lugares, sem uma ordem linear de acontecimentos, até porque “o livro foi feito como uma barricada, para roubar tempo”, destaca Mombaça (2021, p. 17), indo de pequenas atividades de seu cotidiano íntimo e particular a acontecimentos macropolíticos, como, para citar um exemplo, o seu relato de 1º de janeiro de 2019, o dia em que o país e o mundo assistia a posse de um governo fascista no Brasil: “O mundo à minha volta parecia ter sido desligado e eu via tudo lento. Um silêncio profundo percorreu tudo” (MOMBAÇA, 2021, p. 93). Contudo, ao mesmo tempo em que a autora nos apresenta pistas para criar condições de possibilidade para sobreviver a esses tempos sombrios, há, por assim dizer, o desafio que se coloca para pensar as formas de construção de após o fim do mundo – não no sentido do pensamento judaico-cristão –, um mundo tal como tem sido tecido, emaranhado com suas mais sórdidas e perversas heranças do colonialismo. “Não vão nos matar agora porque ainda estamos aqui”, diz a autora, ainda que frente ao

“apocalipse do mundo de quem nos mata” (MOMBAÇA, 2021, pp. 13-14). A autora dispensa construir empatia com “quem nos mata”, e, menos ainda, “cantar a esperança” ou “salvar o mundo, o Brasil”, como alerta em suas palavras iniciais, mas endereça seus textos-pistas-para-a-fuga aos que “vivem e vibram apesar do Brasil”. Apesar do Brasil assolado pelo fascismo, enlutado pelas mortes da Covid-19 – muitas das quais poderiam ter sido evitadas não fosse a negligência do atual governo –, pela violência contra os indígenas, os quilombolas, as mulheres, os LGBTQIA+, o povo da periferia. O Brasil, diz a autora, “é o que acontece quando a milícia do presidente executa Marielle” (MOMBAÇA, 2021, p. 16), quando o governador da maior cidade do país, São Paulo, em seu discurso de posse<sup>4</sup>, diz que a “polícia vai atirar para matar” e, alguns meses depois, vemos um massacre cometido pela Polícia Militar<sup>5</sup>, a mesma que atiraria para matar, contra nove jovens pretos de Paraisópolis, periferia da zona Sul de São Paulo, por exemplo.

O livro divide-se, então, em onze capítulos, que se estruturam como cartas, escritas no Brasil ou em Lisboa, Portugal, onde também a autora reside e que, na ocasião, esteve durante o início da pandemia de Covid-19, além de ensaios e relatos de experiências artísticas e acadêmicas, sempre nos provocando a pensar sobre os processos coloniais e suas marcas. Impossível, nesse sentido, sairmos do texto da autora da mesma forma em que entramos, por ser uma leitura que provoca e instiga o pensamento crítico e político, e em razão também da posição que toma Mombaça diante da linguagem, como fala Fanon (2008, p. 34), pois “existe na posse da linguagem uma extraordinária potência”. O que a autora propõe, com isso, é pensar justamente a ruptura a uma linguagem acadêmica eurocentrada, que reproduz e corresponde, em certa medida, aos sistemas de violência aos quais se diz, muitas vezes, ser contra. O livro, então, apresenta uma política da própria escrita ao mesmo tempo em que cria um espaço de experimentação para a crítica acadêmica, luta antirracista e anticolonial ou mesmo organização política. Portanto, é uma escrita urgente que funda a performance de um

---

<sup>4</sup> Refiro-me ao discurso de posse do então governador de São Paulo João Dória, em janeiro de 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/a-partir-de-janeiro-policia-vai-atirar-para-matar-afirma-joao-doria.shtml>. Acesso em: junho de 2022.

<sup>5</sup> Refiro-me ao massacre no Baile da DZ7, em Paraisópolis, São Paulo, em dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/12/01/massacre-de-paraisopolis-familiares-lutam-por-justica-em-meio-a-dor-e-saudade>. Acesso em: junho de 2022.

corpo e de uma memória em palavras espirais, para usar o termo de Leda Martins (2021), a partir também de um tempo espiralar, em que “tudo vai e volta, não como similaridade especular, uma prevalência do mesmo, mas como instalação de um conhecimento” (MARTINS, 2021, p. 206).

Assim resulta essa compreensão multifacetada dos textos e organização dos capítulos, como algo que é sempre *menos*, após o conhecimento performático do corpo e da memória descritos em palavras – e *menos* não no sentido de perda, mesmo porque, conforme explica a autora, a ideia de “perder o mundo” é indutora de uma ansiedade profundamente enraizada nas subjetividades brancas” (MOMBAÇA, 2021, p. 40), mas no sentido, parece-me, de advogar uma escrita e escuta coletivas, para abalar a ordem social, política e econômica matizada por uma hierarquia dos privilégios de raça, classe e gênero – perder e, em vez disso, acabar e pôr fim a esse mundo “como nos foi dado a conhecer – mundo devastado pela destruição criativa do capitalismo, ordenado pela supremacia branca, normalizado pela cisgeneridade como ideal regulatório, reproduzido pela heteronormatividade” (MOMBAÇA, 2021, p. 82) . Nessa direção, no livro, os capítulos estão dispostos em numeral de forma decrescente (-1, -2, -3, e, assim, sucessivamente), com a diferença para os dois primeiros capítulos, que começa com o número 1 (*Na quebra. Juntas*) e depois o número 0, este justamente com o título *O mundo é meu trauma*.

É preciso “conceber resistências e linhas de fuga que sigam deformando os modos do poder através do tempo”, destaca Mombaça (2021, p. 68), linhas de fuga no sentido deleuze-guatariano do termo, que conduzem o textos-pistas-para-a-fuga para desmontar os sistemas da colonialidade e do racismo, “abrir espaço para formas de enunciação historicamente desautorizadas pelos regimes de fala e escuta da supremacia branca e do eurocentrismo” (MOMBAÇA, 2021, p. 35-36), para romper e desfazer um escrita que, ela própria, supõe a legitimidade política dos enunciadores sempre autorizados a falar, enquanto a outra parte foi relegada à condição do “ouvir”. São essas lógicas estruturantes de um sistema opressor e seus “efeitos brutalizantes” que a autora nos convida, insistentemente, a desobedecer de forma crítica e incisivamente política, pois esse mesmo sistema instaura uma guerra, contra a qual é preciso lutar abandonando a “posição de vítima” mesmo sabendo que “o Estado, a polícia, o branco e o homem

cis” seja incapaz de reconhecer e abandonar a sua “posição de agressor” (MOMBAÇA, 2021, p. 79). No dizer da autora, “não há saída senão aceitar de uma vez por todas que fomos inscritas numa guerra aberta contra a nossa existência e a única forma de sobreviver a ela é lutar ativamente pela vida” (MOMBAÇA, 2021, p. 79).

Para isso, é preciso autodefesa, alerta a autora, lançar mão de ferramentas e estratégias para elaborar “outras formas de perceber a própria fragilidade” pelas vias da corporalidade e da subjetividade, pois, no dizer de Martins (2021: 48), são “técnicas e procedimentos performáticos veiculados pelo corpo” em uma corporeidade, segundo a autora, que se instaura como “lugar e ambiente de produção e inscrição de conhecimento, de memória, de afetos e de ações. Um corpo pensamento” (MARTINS, 2021, p. 162). Com isso, Mombaça (2021) nos apresenta alguns conceitos que poderiam ser entendidos, nesse sentido, como textos-pistas-para-a-fuga e para, com efeito, pôr fim ao mundo, com rebeldia e construção de um regime político de escrita (pelo corpo, gestos, enunciação, etc), pois a “situação colonial não permite conciliação, porque é sempre já assimétrica”, alerta Mombaça (2021, p. 81).

Nesse sentido, a autora traz alguns conceito e noções, parte dos quais já vem desenvolvendo há alguns anos durante a sua trajetória artístico-acadêmica, como a “quebra”, a noção das “alianças”, plantação cognitiva, a noção de “fim do mundo/transição”, “redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência”, “ficções de poder”, além dos “usos políticos do conceito de lugar de fala” problematizados pela autora, ou mesmo a noção de “políticas da opacidade negra”, esta última na esteira do pensamento de Édouard Glissant e Dénètem Touam Bona, entre outras noções que atravessam suas densas reflexões ao longo do livro.

A primeira noção, então, esboçada pela autora, diz respeito aos modos de estar juntas e criar coletividades, um debate que escapa às estruturas que “oposicionam indivíduo e coletividade”, no dizer de Mombaça (2021, p. 23), em presenças desobedientes de gênero frente a um projeto de sujeito e identidade já instituídos na sociedade. “Como”, pergunta a autora, “habitar uma tal vulnerabilidade e como engendrar, nesse espaço tenso das vidas quebradas pela violência normalizadora, uma conexão afetiva de outro tipo, uma conexão que não esteja baseada na integridade do sujeito, mas em sua incontornável quebra?” (MOMBAÇA, 2021, p. 22).

Um dos possíveis caminhos apontados por Mombaça (2021) é justamente pela “quebra” que, de certo modo, rompe com uma posição individual e seus efeitos de “violências sistêmicas desindividualizantes”, a partir de uma prática coletivamente localizada nas instâncias epistemológica, política, ética e estética, sem as “lógicas coletivas generalizantes”. Nas palavras da autora, uma possível definição de para a quebra é que ela se refere ao “movimento abrupto, errático e desordenado do estilhaçamento” daquilo que quebra e deixa os estilhaços sem uma ordenação (MOMBAÇA, 2021, p. 24). Desse modo, como continua a autora, “politizar a ferida, afinal, é um modo de estar juntas na quebra e de encontrar, entre os cacos de uma vidraça estilhaçada, um liame impossível” para, assim, “habitar espaços irrespiráveis, avançar sobre caminhos instáveis e estar a sós com o desconforto de existir em bando, o desconforto de, uma vez juntas, tocarmos a quebra umas das outras” (MOMBAÇA, 2021, p. 26). Esse é o “sentido quebrado” para acompanhar outro modo de habitar o mundo e, como diz Mombaça (2021, p. 26), que acompanha o seu “movimento no mundo como corpo monstruoso, de presença aberrante e desobediente de gênero”, em um exercício sempre poético e político.

Pensado esse modo de coletivizar as lutas, sempre com uma “epistemologia da desconfiança”, como defende a autora, essa reflexão endossa o debate que faz no capítulo -4. *Notas estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala*, oferecendo, no dizer de Djamila Ribeiro (2017, p. 16), uma “pista sobre quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são”. Segundo a mesma autora, “existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos” (RIBEIRO, 2017, p. 22). Conforme alerta Mombaça (2021, p. 85), é preciso reconhecer, nesse sentido, “que há uma política (e uma polícia) da autorização discursiva que antecede a quebra promovida pelos ativismos do lugar de fala”. Os regimes de autorização discursiva e enunciativa estão instituídos contra esses ativismos, “de modo que o gesto político de convidar um homem cis euro-branco a calar-se para pensar melhor antes de falar introduz, na realidade, uma ruptura no regime de autorização vigente” (MOMBAÇA, 2021, p. 85).

São vozes historicamente silenciadas, desautorizadas e interrompidas que convertem o conceito de lugar de fala numa ferramenta política de interromper as vozes hegemônicas, segundo Mombaça (2021). Para a autora, a questão central desse conceito

se localiza na discussão não sobre “quem”, mas sobre “como” é dado o acesso à fala e à escuta. No dizer da autora, o conceito de “lugar de fala” e seus ativismos desautorizam o privilégio de vozes “hegemônicas”, como da branquitude e cisgeneridade, de enunciar verdades e “estabelecer seus regimes de intelegibilidade, falabilidade e escuta política” (MOMBAÇA, 2021, p. 86). Ou seja, os brancos até podem falar de racismo e pessoas cis de transfobia, como explica a autora, só que “não poderão falar como pessoas cis brancas, isto é: como sujeitos construídos conforme uma matriz de produção de subjetividade que sanciona a ignorância, sacraliza o direito à fala, secundariza o trabalho da escuta e naturaliza a própria autoridade” (MOMBAÇA, 2021, p. 86), reconhecendo os privilégios de sua branquitude e cisgeneridade, por assim dizer, e os “saberes situados”.

Mombaça (2021) conclui, então, fazendo ponto a outro conceito que será discutido no livro, ao dizer que os ativismos de lugar de fala operam um movimento de redistribuição da violência, “fazendo com que o modo como a violência foi socialmente distribuída seja bagunçado” (MOMBAÇA, 2021, p. 89), ou seja, de uma violência desigual e socialmente distribuída como fruto de “um projeto de mundo, de uma política de extermínio e normalização, orientada por princípios de diferenciação racistas, sexistas, classistas, cissupremacistas e heteronormativas” (MOMBAÇA, 2021, p. 74). É preciso, na política do lugar de fala, usar as táticas e linhas de fuga na redistribuição da violência como forma de se autocuidar, e não numa ideia de “justiçamento” e tampouco como meio de generalizar a violência, mas o comprometimento “com uma ética que pense a justiça como entidade mutante, contextual e provisória” (MOMBAÇA, 2021, p. 81), reconhecendo que não há respostas para os conflitos e questões complexas com as quais lidamos, pois a violência, além de criar marcas, é um evento sempre complexo, segundo a autora, e, para isso, “não há solução” e, mesmo redistribuindo a violência, não se pode “parar a máquina mortífera que são as polícias, as masculinidades tóxica e todas as ficções de poder” (MOMBAÇA, 2021, p. 83). É preciso, então, criar uma “barricada”.

Para concluir esta resenha dos textos-pistas-para-a-fuga que Mombaça apresenta em seu livro, cabe destacar um outro conceito que ela traz à luz da análise do trabalho performático, estético e político de Ana Pi, especificamente o *Noirblue – Deslocamentos de uma dança*, que é a política da opacidade negra, na esteira do

pensamento de Glissant. Conforme defende Glissant (2021), é preciso reclamar o “direito à opacidade” e argumentar em seu favor. Para o autor, reivindicar a opacidade é compreender a diferença e colocá-la em relação sem hierarquias, dizendo melhor, perturbando-as, à medida em que compreendo a/o outra/o em “meu sistema” sem a “minha norma”, eu a/o recrio novamente, sem a “própria ideia de escala”, diz Glissant (2021). “Opacidades podem coexistir, confluir, tramando tecidos cuja verdadeira compreensão estaria na textura dessa trama, e não na natureza dos componentes” (GLISSANT, 2021, p. 220). O opaco, então, não é o obscuro, como explica o autor, é o não “reduzível” para a garantia de participação e confluência. O pensamento da opacidade, por sua vez, abandona as verdades absolutas, relativizando “os possíveis de toda ação, fazendo-me sensível aos limites de todo método” (GLISSANT, 2021, p. 222).

É nessa direção que Mombaça faz uma leitura de Ana Pi, ao dizer que ela “materializa a negritude como um objeto do olhar branco-colonial enquanto marca o branco como um objeto de sua própria sujeição”, fazendo o corpo negro desaparecer em meio à luz negra para que a branquitude se reproduza como “única e totalitária forma de presença” (MOMBAÇA, 2021, p. 105). Reside aí, para a autora, a opacidade da poética negra, “sem ceder ao imperativo da transparência” para irradiar sua “força antirracista” para uma “audiência branca sem que esta seja capaz de sequer perceber aquilo pelo que está sendo tomada” (MOMBAÇA, 2021, p. 107).

### **Algumas palavras finais**

*Não vão nos matar agora* pode ser lido como um texto-manifesto para resistir aos tempos de obscurantismo, como enfrentamento das normas violentas da branquitude, da cisgeneridade, da heteronormatividade, do fundamentalismo religioso judaico-cristão, seus rótulos e práticas racistas, etc., ou mesmo como textos-pistas-para-a-fuga, como advoga a autora e que, nessa direção, aqui procurei esboçar. Resistir às políticas da morte como projeto do fascismo que nos persegue, mas também como formas de criar “barricadas”, pois o Brasil é o que mata, quando a política genocida do governo massacra jovens pretos da periferia, mulheres e crianças, mulheres, crianças e idosos indígenas e, não satisfeitos, mandam executar aquelas e aqueles que lutam pelos direitos das minorias, deixando-nos a pergunta que reverbera de tempos em tempos: Quem mandou matar Marielle Franco? Quem mandou matar o

jornalista britânico Dom Phillips e o indigenista brasileiro Bruno Pereira, assassinados no Vale do Javari, no oeste do Amazonas, por denunciarem o massacre nos territórios indígenas?

### Referências

BONA, Dénêtem Touam. **Arte da fuga**. *Piseagrama*, Belo Horizonte, nº 15, 2021, p. 18-27.

FANON, Frantz. O negro e a linguagem; A experiência vivida do negro. In: **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GLISSANT, Édouard. Pela opacidade. In : GLISSANT, Édouard. **Poética da relação**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NASCIMENTO, Abdías do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo, Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Textos e narração de Ori**. Transcrição (mimeo). 1989.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte, MG: Letramento: 2017.