ISSN: 1414-3089 / e-ISSN: 1981-4798

TEMPO DA CIÊNCIA

Revista de Ciências Humanas e Sociais

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCHS

Colegiado do Curso de Ciências Sociais

UNIOESTE - Campus de Toledo

Volume 33 Número 65 - 1° Semestre de 2026

Tempo da Ciência

Volume 33 Número 65
1º semestre de 2026

E-ISSN 1981-4798
ISSN 1414-3089

INDEXADORES:
SISTEMA LATINDEX
SUMÁRIOS DE REVISTAS BRASILEIRAS

Centro de Ciências Humanas e Sociais – Colegiado do Curso de Ciências Sociais
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIOESTE - CAMPUS DE TOLEDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ-UNIOESTE / CAMPUS DE TOLEDO

REITOR
Alexandre Almeida Webber

DIRETOR DO CAMPUS DE TOLEDO
Patrícia Stafusa Sala Battisti

DIRETOR DO CCHS – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS/CAMPUS DE TOLEDO
Silvio Antônio Colognese

COORDENADOR DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCAIS
Roberto Biscoli

T 288 Tempo da Ciência: revista de ciências sociais e humanas / Centro de Ciências Humanas e Sociais da UNIOESTE. Revista do Núcleo de Documentação Informação e Pesquisa / Campus de Toledo. - v. 1, n. 1(1994) -- Toledo: Ed. Toledo, 1994. – v. 29 n. 57(2022), -- Toledo: Ed. Toledo, 2022.

Semestral.
v.2, n.3 – 1º semestre de 1995
v.2, n.4 – 2º semestre de 1995
A partir do v. 4, n. 8 passou a ser editada pela EDUNIOESTE, Cascavel.

E-ISSN: 1981-4798
ISSN: 1414-3089

Indexadores: Latindex; Súmarios

1. Ciências Sociais – Periódicos 2. Ciências Humanas – Periódicos 1. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Toledo. II Revista de Ciências Sociais do Núcleo de Documentação Informação e Pesquisa – NDP / Campus de Toledo

CDD 20. ed. 300.5

Ficha Catalográfica: Marilene de Fátima Donadel – CBR 9/924

Capa
Roberto Bíscoli

Diagramação
Roberto Bíscoli

Suporte Técnico

Revisão Ortográfica e gramatical

Endereço para correspondência
UNIOESTE – Colegiado do Curso de Ciências Sociais
Rua da Faculdade, 645 – Jardim La Salle – Toledo – PR CEP 85903-000
E-mail: revistatempodaciencia@yahoo.com.br

EDITOR
Dr. Roberto Biscoli

CONSELHO EDITORIAL - PRESIDENTE
Dr. Roberto Biscoli

MEMBROS:
Eric Gustavo Cardin
Sílvio Antônio Colognese
Geraldo Magella Neres
Fábio Lopes Alves
Antônio Pimentel Pontes Filho
Gustavo Biasoli Alves

CONSELHO CONSULTIVO
Adriano Premebida – FADB
Alberto Paulo Neto – PUC-PR
Ana Cleide Chiarotti Cesário – UEL
Carla Cecília Rodrigues Almeida – UEM
Emilce Beatriz Cammarata – NM, Argentina
Eric Gustavo Cardin – UNIOESTE
Eric Sabourin – CIRAD, França
Erneldo Schallenberger – UNIOESTE
Evaldo Mendes da Silva – UFAL
Gabriel Feltran – UFSCAR
Geraldo Magella Neres – UNIOESTE
Ileizi Luciana Fiorelli Silva – UEL
Joana Coutinho – UFMA
João Virgílio Tagliavini – UFSCar
José Lindomar C. Albuquerque – UNIFESP
María Lois – Universidad Complutense de Madrid
Maria Salete Souza de Amorim – UFBA
Martha C. Ramirez-Galvez – UEL
Miguel Angelo Lazzaretti – UNIOESTE
Oscar Calavia Sáez – UFSC
Paulo Roberto Azevedo – UNIOESTE
Rafael Antônio Duarte Villa – USP
René E. Gertz – PUCRS e UFRGS
Ricardo Cid Fernandes – UFPR
Wagner Pralon Mancuso – USP

SUMÁRIO

EDITORIAL
Roberto Bíscoli
Pg. 7-8

Trilhando o labirinto burocrático: uma etnografia documental do processo de regulamentação do uso do Nome Social na Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Mariana Medina Martinez, Cícero Manz Fagotti
Pg. 9-38

O reformismo educacional de John Dewey
Marco Antônio Arantes
Pg. 39-62

Poliomielite e a luta contra a desinformação: A importância da vacinação e da educação em saúde
Kamila Borges, Giovanna Hellen Duque de Santana, Luan Marques Dionizio, Marynara Oliveira Borges, Jaqueline Angelo dos Santos Denardin, Cassiê Kaczuk Refosco Menegas
Pg. 63-77

Aquisição da ortografia na escrita infantil: reflexões acerca da sala de aula
Jaqueline Angelo dos Santos Denardin, Liliane Prestes de Oliveira, Camila Ferreira Da Silva, Danielle Fernandes, Desirre Beatriz Ramos Marcelino Ziroldo
Pg. 78-94

Protocolos de atendimento das pessoas surdas pelas centrais de atendimento da Polícia Militar do Paraná
Jaqueline Angelo dos Santos Denardin, Leandro Estevão Gomes, Luana Santos Alencar Rodrigues, Vitória Almeida Romani
Pg. 95-106

Ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da produção científica entre 2008 e 2026
Amanda Gabriela de Abreu Bortoncello, Carlos Eduardo Bao
Pg. 107 -125

EDITORIAL

É como imensa satisfação que apresentamos o volume 33, número 65, da Revista ***Tempo da Ciência***, publicação do Centro de Ciências Humanas e Sociais – Colegiado do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE - Campus de Toledo.

O primeiro artigo, escrito por Mariana Medina Martinez e Cícero Manz Fagotti destaca o processo burocrático para a utilização no Nome Social na Unioeste, suas demandas, a estética dos documentos, a sua temporalidade, a linguagem técnica, e o debate que se travou em torno dessa questão social. O artigo realiza uma reflexão sobre o funcionamento burocrático em universidades públicas e como instituições como a Unioeste acolhem e enfrentam demandas por inclusão e reconhecimento. Os autores entendem que apesar das instituições assumirem uma aparência neutra e tecnicizada, questões como poder, disputa e transformação social estão presentes no processo.

Já o segundo artigo, com o título "O reformismo educacional de John Dewey", de autoria do professor Marco Antônio Arantes analisa a obra do filósofo pragmatista John Dewey e a relação entre experiência, democracia e educação e sua premissa reformista que implica um processo de re-significação das representações vigentes de política e democracia, estabelecendo uma estreita relação entre educação e democracia como parte de um processo de empreendedorização liberal do indivíduo protagonista integrado a lógica de iniciativas de mercado.

O artigo "Poliomielite e a luta contra a desinformação: A importância da vacinação e da educação em saúde", escrito por Kamila Borges, Giovanna Hellen Duque de Santana, Luan Marques Dionizio, Marynara Oliveira Borges, Jaqueline Angelo dos Santos Denardin, Cassiê Kaczuk Refosco Menegas discorre sobre a poliomielite e suas sequelas destacando de que se trata de uma doença imprevisível que pode ser muito agressiva, levando à morte ou deixando sequelas irreversíveis. Enfatiza que a desinformação, as Fake News podem ser catastróficas na superação de uma doença. Desinformação esta que deve ser combatida através da educação desde a infância, ensinando a importância da vacinação não apenas para a saúde individual mais coletiva.

O quarto artigo, "Aquisição da ortografia na escrita infantil: reflexões acerca da sala de aula" discute o ensino da ortografia na primeira

infância, destacando que escrever corretamente é uma prática social essencial e que sua aprendizagem começa antes da escolarização formal. Deixa evidente que aprender a escrever envolve relações complexas entre fala, escrita e reflexão linguística. Os autores chamam nossa atenção para as intervenções pedagógicas intencionais que consideram as hipóteses infantis, promovam a reflexão e favoreçam o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem.

O artigo "Protocolos de atendimento das pessoas surdas pelas centrais de atendimento da Polícia Militar do Paraná" com a autoria de Jaqueline Angelo dos Santos Denardin, Leandro Estevão Gomes, Luana Santos Alencar Rodrigues, Vitória Almeida Romani analisa a funcionalidade do Aplicativo 190 da Polícia Militar do Estado do Paraná (PMPR) voltado ao atendimento de pessoas surdas. A problematização da pesquisa afeta ao aplicativo 190 engloba as peculiaridades da LIBRAS e da língua portuguesa, enfatizando o dever do Estado em promover condições que facilitem a comunicação com a população surda objetivando preservar direitos fundamentais.

Por fim, no sexto artigo, Amanda Gabriela de Abreu Bortoncello e Carlos Eduardo Bao, no artigo "Ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da produção científica entre 2008 e 2026" discutem o estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira, no período de 2008 a 2026. Concluem que a produção acadêmica responde diretamente às transformações da política educacional, com picos de publicação associados à obrigatoriedade da disciplina, instituída pela Lei nº 11.684/2008, e aos impactos do Novo Ensino Médio, instaurado pela Lei nº 13.415/2017.

Boa leitura.

Roberto Bíscoli
Editor

Trilhando o labirinto burocrático: uma etnografia documental do processo de regulamentação do uso do Nome Social na Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Mariana Medina Martinez[1]
Cícero Manz Fagotti[2]

Resumo: Esta pesquisa busca se debruçar sobre os documentos que compuseram a tramitação burocrática para a utilização do Nome Social na Unioeste. O objetivo é compreender como as demandas pelo pedido foram acolhidas pelas instâncias institucionais da universidade e como o debate foi sendo construído nos documentos. A metodologia adotada desta pesquisa qualitativa será uma análise do *corpus* documental e dos processos burocráticos que envolveram o pedido, além de entrevistas com participantes do processo. Busca-se realizar uma abordagem antropológica dos documentos e da burocracia, com o objetivo de compreender como a estética dos documentos, a temporalidade dos processos burocráticos, a linguagem técnica e a movimentação dos papéis são centrais na construção das pautas e demandas da comunidade acadêmica nas instâncias jurídicas da universidade.

Palavras-chave: Nome social; burocracia universitária; etnografia dos documentos; etnografia das práticas burocráticas.

[1] Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos, docente adjunta no colegiado de Ciências Sociais, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: mariana.martinez@unioeste.br

[2] Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. UNIOESTE. E-mail: cicerofagotti@gmail.com

Walking through the bureaucratic labyrinth: a documentary ethnography of the process of regulating the use of Social Names at the State University of Western Paraná

Abstract: This research aims to focus on the documents involved in the bureaucratic procedures related to the use of Social Name at Unioeste. The goal is to understand how the requests were received by the university's institutional bodies and how the debate was constructed within the documents. This qualitative research's methodology involves an analysis of the documentary corpus and the bureaucratic processes surrounding the request, as well as interviews with participants involved in the process. The research seeks to develop an anthropological approach to documents and bureaucracy, aiming to understand how the documents' aesthetics, the temporality of bureaucratic processes, the technical language, and the circulation of paperwork are central to shaping the agendas and demands of the academic community within the university's legal and institutional frameworks.

Keywords: Social name; university bureaucracy; ethnography of documents; ethnography of bureaucratic practices.

Introdução

"Nome Social" (NS) é o termo utilizado para se referir ao nome autodeclarado principalmente por pessoas trans[3], substituindo o que chamamos de "Nome Civil", "Nome de Registro", ou ainda "Nome Morto" (aquele registrado na primeira certidão de nascimento) - tanto de maneira informal/ilegítima, quanto de maneira institucionalmente legitimada. É o nome pelo qual a pessoa é socialmente reconhecida, não se tratando da alteração "oficial" (reconhecida em cartório) do nome de

[3] Transgêneros, transexuais, travestis, pessoas não-binárias.

registro nos documentos de identificação. No contexto brasileiro o direito ao uso do NS é garantido legalmente desde 2016, após a implementação do Decreto nº 8.727[4], o qual "dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional". O termo já existia e era utilizado pela população trans antes da publicação do decreto, de maneira informal, ou internamente regulamentado por determinadas instituições. O decreto foi um marco significativo na trilha de reivindicações da população LGBTQIA+, e determina que o Nome Social deve constar nos documentos oficiais, nos registros de sistema de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congênere.

Também em 2016, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) recebeu o registro de dois requerimentos de uso do nome social, vindos de estudantes de *campi* diferentes[5]. Os dois requerimentos foram direcionados primeiramente aos respectivos diretores de *campus*, sendo que a acadêmica responsável pelo primeiro pedido, *Sofia*[6], ainda protocola outro requerimento, desta vez direcionado ao colegiado do curso no qual estava matriculada[7]. Ambos os pedidos desencadearam em um longo processo burocrático dentro da universidade, o qual passou por diversas instâncias internas da instituição e resultou em um extenso processo institucional - cujos registros compõem um dossiê de documentos públicos, que está disponível no *website* da Unioeste[8].

Esta pesquisa visa se debruçar sobre os documentos que compuseram o processo institucional que culminou na regulamentação do direito ao uso do Nome Social na Unioeste. Um dos principais objetivos é entender de que maneira as demandas acadêmicas são

[4] Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/ decreto/ d8727.htm.

[5] Sendo que um dos requerimentos, na realidade, foi protocolado ainda em novembro de 2015, enquanto o outro teve seu registro já em janeiro do ano seguinte - de toda forma, ambos tiveram seus andamentos iniciados em 2016.

[6] Nome fictício.

[7] Optou-se por não revelar nomes reais, cursos ou campus de interlocutoras/es de pesquisa já que, o compromisso acordado no TCLE era de preservar o anonimato de todas/os envolvidos na pesquisa. O projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética da Unioeste (Protocolo n. 023153/2025).

[8] https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/reuniao/cou2016_09_15/47163.pdf

acolhidas, documentadas, discutidas e resolvidas burocraticamente nas instituições, visando compreender a cultura burocrática da universidade.

A pesquisa parte do princípio de que as práticas de documentação e os trâmites burocráticos criam e possuem linguagens específicas, fazem traduções, possuem uma estética própria, seguem uma temporalidade específica das instituições e encontram soluções dentro do escopo burocrático e jurídico das entidades pelas quais circulam. Todas essas dimensões juntas podem condicionar, circunscrever e até limitar o debate, assim como podem encontrar soluções que atendam completa ou parcialmente às queixas solicitadas, por isso a necessidade de se lançar um olhar antropológico sobre tais processos.

Os documentos sempre foram tratados nas Ciências Sociais principalmente como materiais de pesquisas, dificilmente como objetos de pesquisas. Um conjunto de pesquisadores têm se debruçado sobre os documentos e as práticas burocráticas, desde pelo menos o início dos anos 2000, com um novo olhar e novas propostas metodológicas. Annelise Riles (2006) organizou uma coletânea de textos que reúne as primeiras reflexões teórico-metodológicas de diferentes autores deste campo de pesquisa, intitulada *Documents: Artifacts of Modern Knowledge* (*Documentos: Artefatos do Conhecimento Moderno,* tradução livre). Esta nova abordagem defende a necessidade de tornar objeto de reflexão as práticas de documentação e os artefatos documentais produzidos e arquivados em diferentes instâncias burocráticas. As produções textuais revelam a importância de entender a materialidade dos documentos — suas características físicas, temporais, estéticas e linguísticas — já que tais dimensões não são neutras e condicionam seus significados e interpretações. Os autores e autoras destacam ainda a necessidade de compreender os documentos como tecnologias que permitem a produção, organização e circulação do conhecimento. Evidenciam, igualmente, a importância de analisar a sua relação com o poder, revelando como podem ser utilizados para exercer controle, legitimar ações e estabelecer hierarquias, entre outras funções que vão além da compreensão usual sobre as suas finalidades.

Essa pesquisa se fundamenta na importância de entender como as instituições acolhem demandas acadêmicas e as transformam em documentos oficiais que circulam por diversas instâncias até que se chegue a uma resolução. O entendimento de que documentos são produzidos e difundidos possuindo temporalidades, estéticas, linguagens e outras características próprias é central para a compreensão de como

as demandas acadêmicas são respondidas institucionalmente. Posto isto, essa pesquisa busca também contribuir com o funcionamento de processos burocráticos da Unioeste, principalmente no que diz respeito a demandas de ordem cotidiana de acadêmicos, explicitando, a partir de um caso singular, alguns dos mecanismos de funcionamento da burocracia universitária.

A metodologia utilizada será de ordem qualitativa: os documentos serão analisados a partir de um olhar antropológico, sendo verificados em sua linguagem, sua estética, sua temporalidade e sua movimentação, com a intenção de compreender a cultura organizacional e burocrática da universidade, através da leitura de requerimentos, memorandos, resoluções, anexos e pareceres produzidos em torno do pedido de inclusão do Nome social na Unioeste. Além dos documentos, também serão utilizadas como material de pesquisa duas entrevistas realizadas com participantes da tramitação. Uma das entrevistadas é a acadêmica que fez a primeira solicitação de uso do NS; a outra é a pró-reitora da universidade na época em que se deu início ao processo, Liliam Faria Porto Borges[9]. Ambas foram entrevistas semiestruturadas, conduzidas a partir de perguntas previamente definidas que deram margem a conversas abertas. Liliam foi a primeira entrevistada, de forma remota, em fevereiro de 2025, enquanto Sofia concedeu sua entrevista presencialmente, ao final de março do mesmo ano.

Os dados serão analisados principalmente a partir da discussão teórica proposta pela antropóloga Annelise Riles (2006), a fim de compreender os aspectos etnográficos desta cultura organizacional, e também pela teoria antropológica de Matthew Hull, que estabelece a ideia de que documentos não são (apenas) de registros neutros ou passivos, mas também agentes que criam, mantêm e modificam estruturas de poder e formas de governar.

O texto está organizado em quatro partes, além da introdução e conclusão. Na primeira seção são apresentados os principais debates e encaminhamentos do processo n.47163/2016, cujos documentos compuseram o embate burocrático e legal sobre o uso do Nome Social na Unioeste. O objetivo é apresentar um panorama geral dos

[9] Ambas as entrevistas foram feitas mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O nome real da pró-reitora é utilizado aqui porque Liliam se trata de uma pessoa pública, que estava em ocupação de um cargo público. Além disso, Liliam solicitou que seu nome fosse revelado, por isso, atendemos ao pedido da interlocutora da pesquisa.

procedimentos burocráticos para em seguida aprofundar alguns eixos analíticos relevantes para uma etnografia das práticas documentais em questão. Na segunda seção são analisadas dimensões estéticas e materiais presentes nos documentos deste processo, na medida em que tais elementos condicionam a linguagem e as pautas que são consideradas pertinentes para serem traduzidas em debates burocráticos. Na terceira seção são analisados alguns embates burocráticos e políticos travados através dos documentos. Procura-se demonstrar como a incorporação de anexos e resoluções externas à Unioeste, realizada por determinados agentes que participaram do processo em andamento, além da produção de um memorando são ações carregadas de política e intencionalidade (dimensões estas que, em tese, deveriam estar fora das práticas burocráticas). Além disso, busca-se mostrar como a própria dinâmica burocrática da universidade só transforma uma demanda em uma pauta burocrática "legítima" se a mesma estiver registrada em documento, devidamente protocolada no sistema e, sobretudo, amparada por uma legislação prévia. Na quarta e última seção, busca-se mostrar como a temporalidade dos processos burocráticos, assim como os inúmeros encaminhamentos e entraves colocam tanto os documentos, agentes e debates em labirintos burocráticos, difíceis de serem seguidos e resolvidos. Com isso, busca-se demonstrar os desafios e as complexidades envoltas na cultura organizacional acerca de demandas cotidianas e urgentes da comunidade universitária da Unioeste.

O processo da correspondência registrada (CR) nº 47163/2016

Antes do desenvolvimento de análises sobre o principal objeto de estudo deste trabalho, se faz necessária uma breve explicação acerca do documento em questão. Dentre anexos internos e externos, requerimentos, memorandos, pareceres, resoluções, e outras "papeladas", temos um total de 86 páginas que compõem o dossiê documental, contando com um total de 20 encaminhamentos entre 10 setores diferentes da universidade[10]. E, apesar do processo ter sido iniciado no

[10] Os setores são: Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), Gabinete da Reitoria (GRE), Secretaria dos Conselhos Superiores (SCS), Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), Pró-reitoria de Pesquisa e

final do ano de 2015[11], seus encaminhamentos passam a correr a partir do início de 2016 (provavelmente devido à temporalidade própria do calendário acadêmico, contando com as férias letivas). O último anexo do documento em questão é datado de 19 de julho de 2016 — o que não significa que as decisões finais foram implementadas neste mesmo ano, essa questão será abordada novamente em outras seções deste artigo.

O documento é composto por registros do processo de regulamentação do nome social na Unioeste, sendo iniciado com o requerimento já mencionado. O processo percorreu diversas instâncias da universidade reunindo pareceres jurídicos, requerimentos de estudantes, resoluções de órgãos como o Conselho Estadual de Educação e a Secretaria de Saúde do Paraná (CNCD/LGBT), além de manifestações internas de agentes da universidade quanto à viabilidade técnica, jurídica e administrativa da implementação. Ao longo dos encaminhamentos, que vão e voltam entre os setores, temos debates documentais entre conselhos, pró-reitorias e outras instâncias universitárias que trazem sugestões de ajustes legais e técnicos, solicitam mais encaminhamentos e demonstram como uma única pauta pode perpassar por quase todas as instâncias burocráticas da instituição, fazendo, inclusive, caminhos de "vai-e-volta" entre alguns setores.

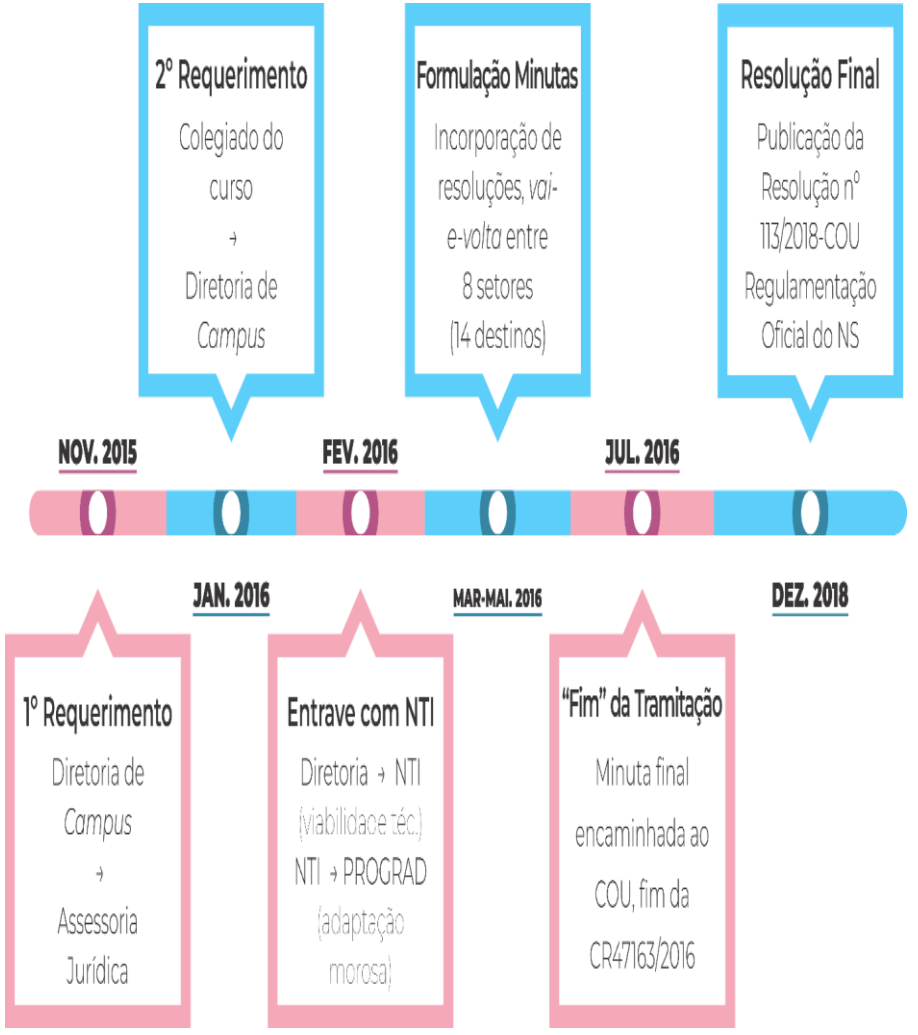
Ao final dos caminhos trilhados pelo documento, temos como resultado duas versões de uma Minuta de Resolução (uma versão prévia da Resolução final), sendo que a segunda delas é modificada principalmente pela incorporação de sugestões vindas de diversos setores da universidade, tais como o estabelecimento de um prazo para implementação, orientações sobre certificados, ações a serem tomadas em casos de omissão, necessidade de menções à legislação vigente, dentre outros pontos que ainda não haviam sido considerados. Ambas as Minutas não possuem data registrada nem assinatura da Reitoria e a versão final postula que a Resolução (ainda sem nº de identificação) deveria entrar em vigor após decorrido um ano de sua publicação. Em seguida da última versão da minuta, são anexados dois formulários de requerimento para utilização do nome social a serem preenchidos, sendo um deles para discentes e o outro para servidores. O documento é então

Graduação (PRPPG), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH), Pró-Reitoria de Administração e Finanças (PRAF) e Vice-reitoria. Esses setores serão mencionados no decorrer do artigo.

[11] Em entrevista com a acadêmica solicitante fica esclarecido que o pedido foi realizado no ato de sua rematrícula, para que houvesse a possibilidade de iniciar o ano letivo com seu nome adequado.

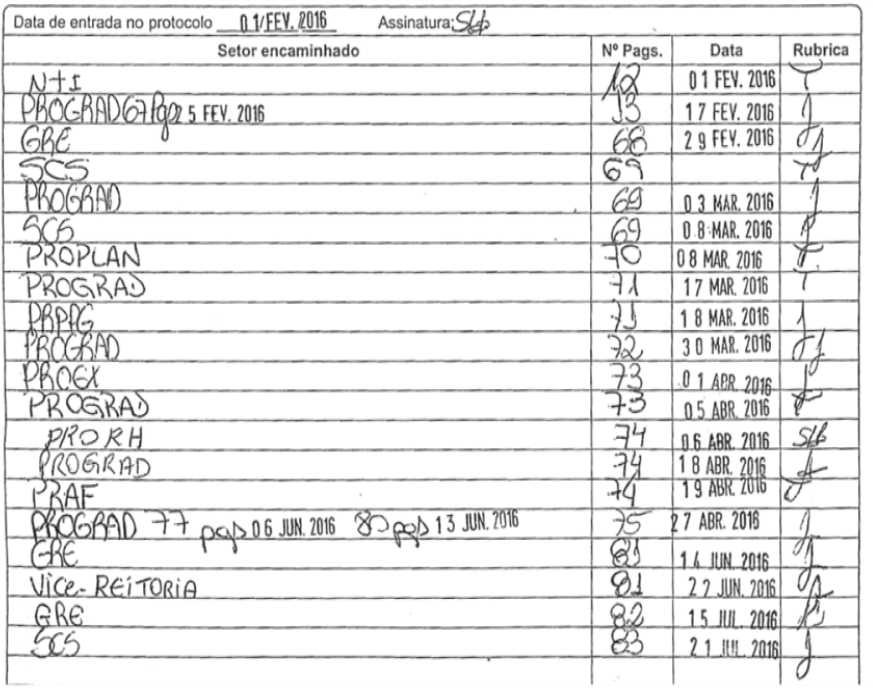
finalmente encaminhado para ser incluído na pauta do Conselho Universitário (COU), em 19 de julho de 2016, encerrando o dossiê do documento, encaminhando a tramitação interna deste processo a um fim, e supostamente designando o avanço da implementação oficial de regulamentação do uso do Nome Social na Unioeste.

Figura 1. Linha do tempo com os principais marcos da CR.



Fonte: Autor.

Figura 2. Lista de encaminhamentos da CR.



Data de entrada no protocolo 01/FEV. 2016 Assinatura:

Setor encaminhado	Nº Pags.	Data	Rubrica
NTI	12	01 FEV. 2016	
PROGRAD 67 Pgs 5 FEV. 2016	13	17 FEV. 2016	
GRE	68	29 FEV. 2016	
SCS	69		
PROGRAD	69	03 MAR. 2016	
SCS	69	08 MAR. 2016	
PROPLAN	70	08 MAR. 2016	
PROGRAD	71	17 MAR. 2016	
PRPPG	71	18 MAR. 2016	
PROGRAD	72	30 MAR. 2016	
PROEX	73	01 ABR. 2016	
PROGRAD	73	05 ABR. 2016	
PRORH	74	06 ABR. 2016	
PROGRAD	74	18 ABR. 2016	
PRAF	74	19 ABR. 2016	
PROGRAD 77 pgs 06 JUN. 2016 80 pgs 13 JUN. 2016	75	27 ABR. 2016	
GRE	80	14 JUN. 2016	
VICE-REITORIA	81	22 JUN. 2016	
GRE	82	15 JUL. 2016	
SCS	83	21 JUL. 2016	

Entre a última versão da Minuta da Resolução (fato que encerraria a tramitação burocrática) e a implementação efetiva do nome social na Unioeste há um intervalo surpreendente de dois anos – questão abordada na última seção. E assim ainda mais surpreendentes três anos se passam desde o primeiro requerimento até a resolução final.

Estética e materialidade dos documentos

Os documentos possuem uma estética própria, sendo compostos por estruturas e formalidades particulares. De maneira geral, um dos aspectos mais notáveis e comuns à disposição de um texto documental compreende justamente sua estética: não há apenas uma exposição discursiva acerca do tema, também temos tabelas, cabeçalhos, numerações, indicações de interessados e assuntos, formatos engessados e formulários a serem preenchidos.

Os formulários de preenchimento contidos no processo constituem um ponto importante a ser ressaltado: partindo da noção de que documentos não são registros neutros (Hull, 2012), os formulários contidos nessas documentações trazem campos limitados, previamente definidos, que direcionam o preenchimento conforme àquilo que se pretende delimitar, sem abertura para requerimentos e explicações mais complexos e/ou específicos.

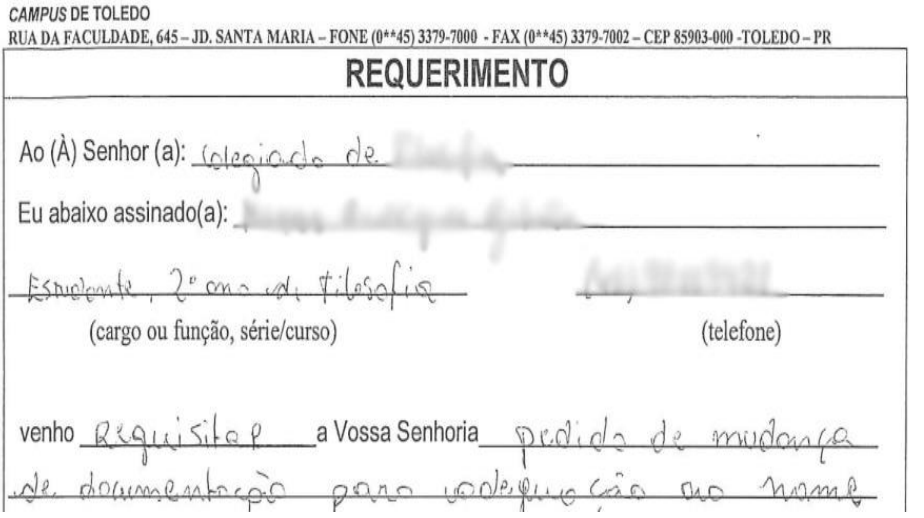
A título de ilustração, foram selecionados três exemplos do processo que demonstram o caráter direcionador inerente a cabeçalhos, formulários e campos de preenchimento. O primeiro exemplo se trata um cabeçalho completamente delimitado, com assunto previamente direcionado, sem muitas especificações sobre a solicitação, contendo apenas o nome civil da acadêmica solicitante; já o segundo exemplo traz um requerimento com campos em branco, ainda com alguns direcionamentos para orientar o preenchimento, mas agora permitindo que a própria requerente delimite seu pedido. O último exemplo se trata de um típico formulário, construído especificamente para o requerimento de utilização do nome social, com todos os campos de informações necessárias a serem preenchidos.

Figura 3. Cabeçalho de Parecer Jurídico solicitado pela PROGRAD

PROCURADORIA JURÍDICA

PARECER JURÍDICO Nº 001/2016	DATA: 27/01/2016
INTERESSADO: Prof.ª Dr.ª [redacted] - Pró-Reitoria de Graduação	
ASSUNTO: Solicitação do Acadêmico [redacted]	
PROCESSO: Requerimento do Acadêmico [redacted]	

Figura 4. Ficha de requerimento



CAMPUS DE TOLEDO
RUA DA FACULDADE, 645 – JD. SANTA MARIA – FONE (0**45) 3379-7000 - FAX (0**45) 3379-7002 – CEP 85903-000 -TOLEDO – PR

REQUERIMENTO

Ao (À) Senhor (a): colegiado de [redacted]

Eu abaixo assinado(a): [redacted]

Estudante, 2º ano de filosofia [redacted]

(cargo ou função, série/curso) (telefone)

venho Requisitar a Vossa Senhoria pedido de mudança de documentação para validação do nome

Figura 5. Anexo 1 - formulário de requerimento para utilização do nome social

ANEXO I

UNIOESTE
PROTOCOLO GERAL
Fls. nº

REQUERIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DO NOME SOCIAL

Solicitante: _____

Nome Social: _____

Data de nascimento: _____

Número de Matrícula: _____

Curso: _____

Ano Letivo_____

Endereço: _____nº_____

Bairro:_____CEP:_____

Cidade:_____ UF:_____

Telefone:_____ Celular:_____

O (a) discente matriculado (a) com o número _____ do curso de_____ Campus_____, solicita que seja utilizado o nome social_____ nos registros acadêmicos da Unioeste de acordo com a Resolução nº _____/2016, do dia _____ de _____ de 2016.

_____/_____/_____

_____

Assinatura do (a) discente

Requerimento autorizado em: ____/___/__

Ressalta-se que os formulários de protocolo exercem um condicionamento sobre a escrita, na medida em que seus campos delimitam a linguagem e impõem uma economia discursiva aos argumentos. No formulário "Requerimento" (figura 4), chama a atenção o fato de que há um campo pequeno e específico para o "verbo" da ação protocolar, neste caso, preenchido com "requisitar". Ora, verbos que demandam ações mais reflexivas e menos operacionais, tais como, "problematizar", "questionar" e "refletir", certamente comprometeriam o preenchimento da ficha, uma vez que poderiam abrir espaço para solicitações menos objetivas. Já o argumento da "requisição" deve ser desenvolvido em poucas linhas, pois a folha do requerimento limita-se ao tamanho A4. Isto é, a trajetória de questionamentos, tensões e sofrimento que levou a *Sofia* a "protocolar" um "requerimento" deve ser ou suprimida da ficha ou resumida a poucas linhas.

A materialidade dos documentos — carimbos, número de linhas, espaços específicos para preenchimento, indicações de campos obrigatórios ou não, tamanho da folha ou limite de espaços passíveis de registro — pode assumir o papel de reorganizar demandas sociais em estruturas técnicas e normativas, como apontam Hull (2012) e Riles (2006).

"Como sugeri em outro contexto, o formulário é uma entidade auto-contextualizante (Riles 2000): os campos a serem preenchidos no formulário contêm neles mesmos todos os termos de análise que alguém precisaria para compreendê-los ou preenchê-los" (Riles, 2006, p. 20. Tradução livre).

> Documentos não são simplesmente instrumentos de organizações burocráticas, mas sim são constituintes de regras, ideologias, saberes, práticas, subjetividades, objetos, efeitos e até mesmo das próprias instituições burocráticas. Um tema central nessa literatura é a materialidade. [...] "textos" burocráticos recuperaram sua materialidade. Discursos burocráticos não são mais compreendidos como construções semióticas ("textos") abstraídas ou passíveis de abstração de seus veículos materiais — arquivos, formulários, relatórios, gráficos, e assim por diante (Hull, 2012, p. 253. Tradução livre).

Questões estéticas como estas, aparentemente banais, segundo o antropólogo Matthew Hull (2012), demonstram que a cultura burocrática é estruturada de modo a traduzir questões de diversas naturezas como "meramente técnicas", por isso, seriam supostamente carregadas de "neutralidade". Desde Max Weber, com o clássico texto *Economia e Sociedade* (1922), já se imaginava que as organizações do tipo racionais-legais, como uma repartição pública universitária, seriam eficientes, do ponto de vista operacional, se as práticas fossem orientadas pela impessoalidade. Weber demonstra que a burocracia moderna se configura como um sistema racional e impessoal, se as decisões forem baseadas em regras (e não em preferências pessoais), na competência técnica (e não no privilégio) e na documentação formal, garantindo transparência e previsibilidade. Embora tenha-se construído uma cultura burocrática ocidental que afirma ter expurgado todo e qualquer rastro de elementos "subjetivos", em nome da eficiência e racionalização, ainda assim, com Matthew Hull (2012), compreendemos que os documentos burocráticos estão impregnados de escolhas políticas, quando "escolhem" apagar tais dimensões.

A antropóloga Catarina Morawska Vianna (2014), através de uma análise antropológica acerca dos embates técnicos e burocráticos que envolveram a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, esclareceu como questões sociais e ambientais, importantes para as populações indígenas afetadas pelo empreendimento, foram "neutralizadas" ao longo das etapas de planejamento e execução da usina, através de linguagens técnicas e de cálculos que transformam e silenciam saberes, direitos e demandas das comunidades locais afetadas pela construção. A "trilha dos papéis" (os documentos burocráticos que envolvem o processo) condiciona uma imagem de objetividade e exterioridade dos dados, fornecendo um aspecto meramente técnico às obras que na realidade são motivadas politicamente. A autora aponta que a própria escolha de neutralizar e/ou omitir discursos nativos acerca dos impactos e priorizar cálculos e tecnicidades é em si uma escolha política que escancara as relações de poder e os interesses políticos que envolvem o caso. Uma lógica parecida pode ser aplicada à "trilha de papéis" do processo do Nome Social na Unioeste: através de formulários e documentos, demandas políticas e legais pessoalmente colocadas pelos requerentes foram transformadas em demandas burocráticas, traduzindo as reivindicações para uma linguagem técnica e, aparentemente, despolitizada.

Outra obra que dialoga com as noções de materialidade e estética dos documentos é o artigo da antropóloga Larissa Nadai, *Vasculhar pedaços, produzir papéis: sobre vestígios e técnicas de perícia* (2022), no qual a autora faz uma leitura antropológica dos laudos de corpo de delito em casos de estupro e atentado violento ao pudor produzidos pelo Instituto Médico Legal (IML) de Campinas entre 2004 e 2005, trazendo uma análise da estrutura e da linguagem utilizada nos laudos, que são produzidos a partir de formatos padronizados os quais ela denomina "forma-formulário". A estética e a linguagem contidas nos laudos periciais, conforme problematiza a autora, convertem as violências e brutalidades que envolvem o crime de estupro em questões técnicas e específicas de perícia, fazendo com que os corpos sejam lidos como "pedaços de carne", materializando o corpo como evidência e distanciando as experiências pessoais das vítimas. Este tipo de abordagem tecno-científica materializada nos laudos de corpo de delito, como insiste a antropóloga, transforma a vítima em um mero pedaço de carne, o qual será esquadrinhado e vasculhado, para enfim, fazer emergir dele *vestígios* e *materialidades* do crime, registrados em papéis, formulários e descrições.

Embora ambas as obras mencionadas sejam produções sobre contextos bastante diferentes do caso pesquisado, elas colaboram com a compreensão de como a estética documental pode operar através da transformação de questões políticas e sociais para uma linguagem técnica e burocrática. Todas essas traduções contribuem para a formação da materialidade desses documentos, junto à inserção de anexos de mais documentos externos provenientes de outras instituições, que dão volume e corpo ao documento.

Levando em consideração tudo que foi posto sobre o papel crucial de mediação e transformação que os documentos podem assumir através de suas próprias linguagens burocráticas, retomo o trabalho de Matthew Hull quando o autor destaca que

> Restaurar analiticamente a visibilidade de documentos, olhar *para* eles ao invés de *através* deles, é tratá-los como mediadores, coisas que "transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que eles supostamente carregam" (Latour 2005, p. 39). Assim como o discurso vem sendo reconhecido como um profundo mediador entre sujeitos e o mundo, novos estudos acadêmicos sobre documentos burocráticos têm tratado

> estes não apenas como provedores de discursos neutros, mas como mediadores que moldam o significado dos signos/símbolos atribuídos a eles e suas relações com os objetos aos quais eles se referem (Hull, 2012, p. 253. Tradução livre).

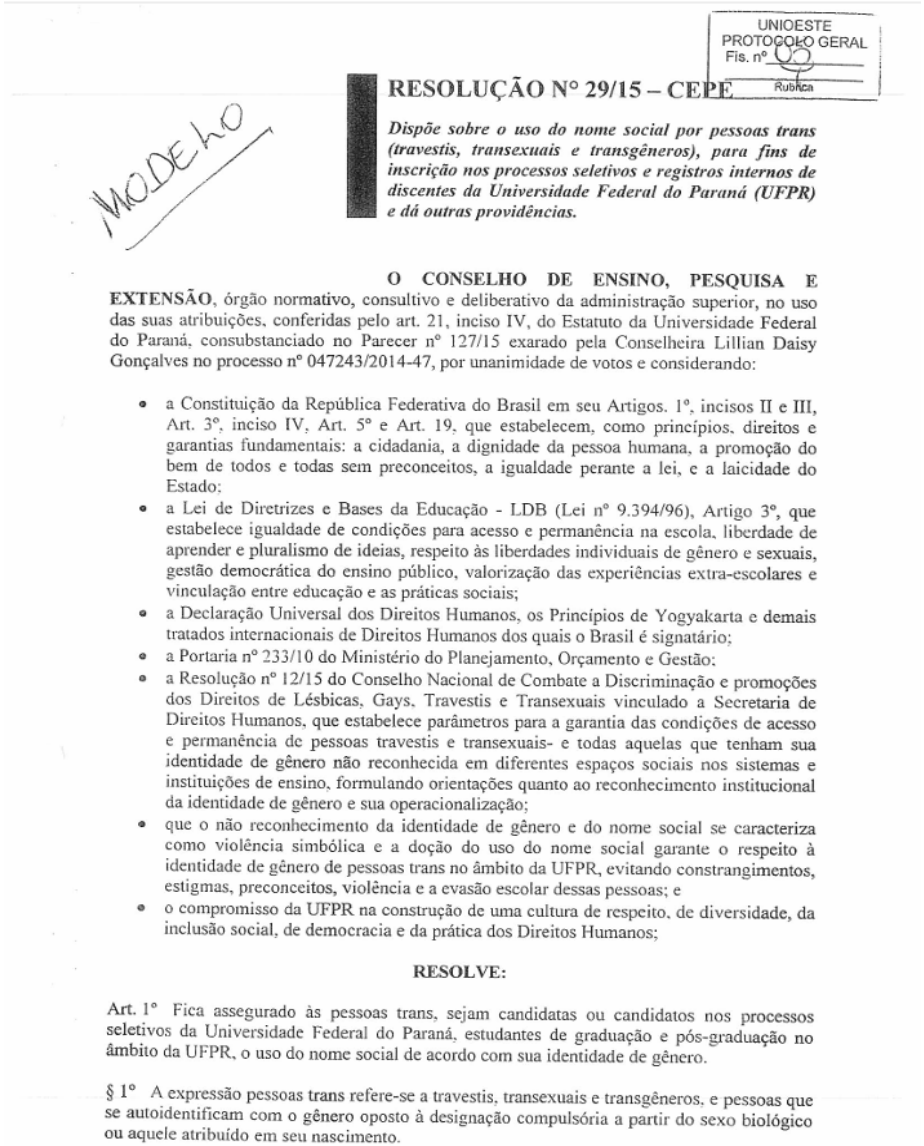
Portanto, ao analisar os formulários e documentos do processo do Nome Social na Unioeste, fica evidente que sua materialidade e estrutura não são meros suportes neutros de informação, mas atuam como mediadores ativos que transformam demandas políticas e subjetivas em linguagem técnica e burocrática. A estética documental — com seus campos delimitados, formulários padronizados e linguagem impessoal — não apenas reflete, mas também produz uma realidade específica, silenciando nuances e reconfigurando relações de poder. Ao "olhar para" esses documentos, em vez de "através" deles, percebemos como suas escolhas aparentemente técnicas são, na verdade, profundamente políticas, evidenciando a capacidade da burocracia de traduzir, distorcer e modular significados, conformando assim as próprias demandas que se propõe a registrar.

Embates burocráticos e políticos através dos documentos

Uma vez que documentos não são meros registros neutros, é crucial analisar os conflitos burocráticos que eles revelam e o peso político inerente a seus componentes. Ao longo de toda a CR Nº 47163/2016 encontramos anexos de processos referentes ao Nome Social já aprovados por outras instituições. Esses anexos são incorporados (por Liliam[12]) ao documento, dando volume e materialidade ao processo, reforçando a legitimidade da pauta, fortalecendo o pedido dos requerentes e também servindo de exemplo para a formulação das regulamentações sobre o tema a serem desenvolvidas pela Unioeste. O primeiro anexo é a Resolução n. 29/15, publicada internamente pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Paraná, que regulamenta o uso do nome social na UFPR. Este documento foi anexado como "modelo" no processo em andamento da Unioeste, conforme figura abaixo:

[12] Liliam, então pró-reitora, assumiu um papel de mediadora no caminhar da CR, sendo a responsável pela maior parte dos encaminhamentos e incorporações de anexos.

Figura 6. primeira página da resolução n.29/15



UNIOESTE
PROTOCOLO GERAL
Fls. nº 05
Rubrica

MODELO

RESOLUÇÃO Nº 29/15 – CEPE

Dispõe sobre o uso do nome social por pessoas trans (travestis, transexuais e transgêneros), para fins de inscrição nos processos seletivos e registros internos de discentes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e dá outras providências.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, órgão normativo, consultivo e deliberativo da administração superior, no uso das suas atribuições, conferidas pelo art. 21, inciso IV, do Estatuto da Universidade Federal do Paraná, consubstanciado no Parecer nº 127/15 exarado pela Conselheira Lillian Daisy Gonçalves no processo nº 047243/2014-47, por unanimidade de votos e considerando:

- a Constituição da República Federativa do Brasil em seu Artigos. 1º, incisos II e III, Art. 3º, inciso IV, Art. 5º e Art. 19, que estabelecem, como princípios, direitos e garantias fundamentais: a cidadania, a dignidade da pessoa humana, a promoção do bem de todos e todas sem preconceitos, a igualdade perante a lei, e a laicidade do Estado;
- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96), Artigo 3º, que estabelece igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e pluralismo de ideias, respeito às liberdades individuais de gênero e sexuais, gestão democrática do ensino público, valorização das experiências extra-escolares e vinculação entre educação e as práticas sociais;
- a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os Princípios de Yogyakarta e demais tratados internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário;
- a Portaria nº 233/10 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;
- a Resolução nº 12/15 do Conselho Nacional de Combate a Discriminação e promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais vinculado a Secretaria de Direitos Humanos, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais- e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização;
- que o não reconhecimento da identidade de gênero e do nome social se caracteriza como violência simbólica e a doção do uso do nome social garante o respeito à identidade de gênero de pessoas trans no âmbito da UFPR, evitando constrangimentos, estigmas, preconceitos, violência e a evasão escolar dessas pessoas; e
- o compromisso da UFPR na construção de uma cultura de respeito, de diversidade, da inclusão social, de democracia e da prática dos Direitos Humanos;

RESOLVE:

Art. 1º Fica assegurado às pessoas trans, sejam candidatas ou candidatos nos processos seletivos da Universidade Federal do Paraná, estudantes de graduação e pós-graduação no âmbito da UFPR, o uso do nome social de acordo com sua identidade de gênero.

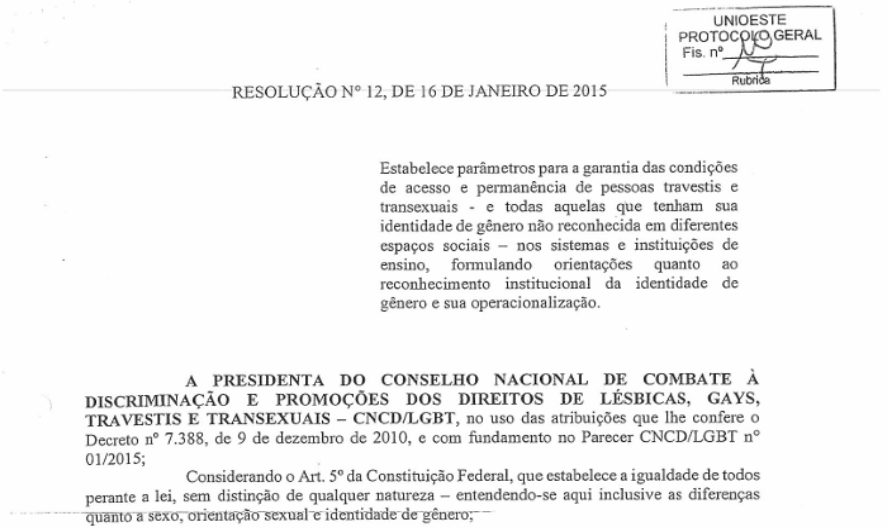
§ 1º A expressão pessoas trans refere-se a travestis, transexuais e transgêneros, e pessoas que se autoidentificam com o gênero oposto à designação compulsória a partir do sexo biológico ou aquele atribuído em seu nascimento.

Fonte: (CR) Nº 47163/2016.

O segundo anexo é a Resolução nº 12/2015 expedida pela presidenta do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e promoções de Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transsexuais

(CNCD/LGBT). O documento fornece orientações e estabelece parâmetros para a garantia dos direitos e garantias de pessoas trans e travestis nos sistemas e instituições de ensino, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 7. primeira página da Resolução nº 12/2015.



UNIOESTE
PROTOCOLO GERAL
Fls. nº
Rubrica

RESOLUÇÃO Nº 12, DE 16 DE JANEIRO DE 2015

Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.

A PRESIDENTA DO CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO E PROMOÇÕES DOS DIREITOS DE LÉSBICAS, GAYS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – CNCD/LGBT, no uso das atribuições que lhe confere o Decreto nº 7.388, de 9 de dezembro de 2010, e com fundamento no Parecer CNCD/LGBT nº 01/2015;

Considerando o Art. 5º da Constituição Federal, que estabelece a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza – entendendo-se aqui inclusive as diferenças quanto a sexo, orientação sexual e identidade de gênero;

Considerando os princípios de direitos humanos consagrados em documentos e tratados internacionais, em especial a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), o Protocolo de São Salvador (1988), a Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, 2001) e os Princípios de Yogyakarta (Yogyakarta, 2006);

Considerando a Lei nº 9.394/1996, que define as diretrizes e bases da educação nacional que, em seu Art. 2º, estabelece a educação como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, indicando, em seu Art 3º, como princípios do ensino, entre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o respeito à liberdade e o apreço à tolerância;

Considerando os compromissos assumidos pelo Governo Federal no que concerne à implementação do Programa "Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual" (2004), do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT (2009), do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH3(2009) e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2012), resolve:

Art. 1º Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado.

Fonte: CR Nº 47163/2016.

A antropóloga Andressa Lewandowski, em seu artigo *O direito através dos processos: notas sobre as práticas jurídicas no Supremo Tribunal Federal*, ao abordar os registros de atos processuais em documentos que caminham pelo STF, afirma que esses registros também estão "incorporando mais documentos aos processos, mas de um tipo diferente; são, nos termos de Nadai (2013), 'documentos que documentam' os procedimentos e permitem saber o que deve ser feito depois" (Lewandowski, 2016, p.162).

Aqui, os "documentos que documentam" podem ser entendidos como os anexos e portarias incorporados ao processo, que além de permitirem saber o que deve ser feito depois, através dos exemplos de processos vindos de diferentes organizações, também dão respaldo jurídico para possibilitar ações que agilizem a implementação daquilo que foi requerido.

Os anexos e as resoluções, ao darem volume ao processo burocrático, não apenas fortalecem o pedido feito inicialmente pelas(os) estudantes, como também traduzem o "requerimento" inicial para uma linguagem jurídica — aqui entendida como uma linguagem capaz de operacionalizar uma série de ações posteriores, porque inscreve no papel aquilo que é um direito garantido por lei. Lewandowski (2016) mostra que o direito deve ser entendido como "um modo de enunciação", isto é, um enunciado capaz de transformar "as questões do mundo em objetos jurídicos com base em uma infinidade de papéis, carimbos, assinaturas e procedimentos". É no mundo dos papéis, no pedido formalmente protocolado, que um pedido ou uma queixa inicial tem a força de ser convertido em um objeto jurídico: "realiza-se justamente ali onde se reduz ao papel, àquilo que está na superfície de uma forma de conhecimento, que se torna meio (ferramenta) e, ao mesmo tempo, fim de uma lógica jurídica inscrita numa racionalidade procedimental que movimenta todas as operações do tribunal" (Lewandowski, 2016, p.157).

No caso do pedido de implementação do Nome Social na Unioeste, os pedidos são transformados em protocolos, os protocolos são transformados em processos, os processos são transformados em reuniões, as reuniões são transformadas em resoluções e as resoluções são transformadas em novas condutas — agora legal e burocraticamente legitimadas.

O nascimento de um objeto jurídico, este sim como força de movimentar uma série de ações posteriores, só ocorre a partir da

associação de elementos diversos, como documentos, técnicas e *expertises*. Esses objetos são capazes de mobilizar uma rede de ideias, pessoas e tecnologias porque, como mostra a antropóloga Letícia Barrera (2008), em culturas de tradição civilista (*civil law*)[13] — na qual o sistema jurídico está baseado no formalismo documental, na primazia da lei escrita e o juiz é considerado o intérprete da lei —, as práticas judiciais só acontecem através de documentos escritos, fora deles não têm força para se tornarem um objeto em disputa jurídica. Mariza Peirano, ao comparar as práticas documentais no Brasil e EUA, ainda reforça que em nossa tradição civilista (*civil law*), é como se "só existisse no mundo o que está corroborado no papel" (Peirano, 2009, p. 70). Essas reflexões ajudam a esclarecer que as mudanças que dizem respeito ao uso do Nome Social solicitadas na Unioeste só passaram a existir formalmente enquanto uma pauta a ser burocraticamente discutida em várias instâncias institucionais quando os documentos jurídicos foram anexados ao processo, isto é, quando o pedido passou ser tratado efetivamente como um "direito" negligenciado pela Unioeste. A esse respeito, o antropólogo Kant de Lima (1989) esclarece que "o 'mundo' do Direito não equivale ao mundo dos fatos sociais. Para 'entrar' no mundo do Direito os 'fatos' têm de ser submetidos a um tratamento lógico-formal" (1989, p. 71).

Por outro lado, os anexos, por terem força jurídica para "legitimar" a ação no âmbito da Unioeste, também podem ser utilizados como ferramentas de disputas internas aos processos burocráticos. Isso fica claro nas decisões tomadas pela pró-reitora de graduação da época. Em entrevista, ao conversarmos a respeito da temporalidade dos trâmites burocráticos — lembrando que há um intervalo de mais de dois anos entre o primeiro requerimento e a regulamentação efetiva —, Liliam informou que houve uma tentativa de "encurtar" esse tempo, porque havia respaldo jurídico para tal.

> Nós decidimos fazer uma coisa 'de baixo pra cima', menos democrática do que é o trâmite formal da Unioeste. Então eu fiz um **memorando**, para as cinco secretarias dos cinco

[13] John Henry Merryman (1985) define o direito civilista (*civil law*) como um dos grandes sistemas jurídicos do mundo, baseado no direito romano-germânico, contrastando-o com a *common law*, direito anglo-saxônico. Há diferenças substanciais entre eles. Para ficarmos apenas com um exemplo, enquanto no modelo *civil law* as leis são sistematizadas em códigos (código civil, penal, comercial etc.), no modelo *common law* as leis são baseadas nos costumes e na jurisprudência.

> campi, informando que, na matrícula, quando solicitado o nome social, deveria aparecer o nome social na lista de chamada, no sistema que a gente havia acabado de implementar — o *academus* —; e no diploma sairia o nome social, porque a gente ainda não tinha regulação do registro civil independente da alteração biológica. E por que eu fiz isso? [...] Porque eu sabia que a tramitação iria demorar. Iria ter debate, iria ter aquela confusão (grifos nossos, entrevista com Liliam Faria Porto Borges).

Apesar das tentativas, não obtivemos acesso ao memorando citado em entrevista por se tratar de uma documentação interna, diferentemente da CR Nº 47163/2016, cujo acesso é público. Ainda na entrevista concedida, a ex pró-reitora indicou duas diferentes agentes universitárias as quais poderiam se contatadas para tentar obter acesso ao memorando: sua sucessora na pró-reitoria (que permaneceu no posto até o ano no qual a resolução final acerca do NS foi implementada), e a diretora acadêmica da PROGRAD daquele período, que redigiu o memorando. Ao serem contatá-las, ambas afirmaram não ter mais acesso ao documento, e uma delas ainda sugeriu que poderíamos tentar entrar em contato com a atual diretoria acadêmica da PROGRAD. Assim foi feito, mas ainda assim não foi possível obter acesso.

Então temos, simultaneamente ao andamento formal do processo, a inserção de outro documento paralelo que facilitaria o uso do nome social dentro da universidade até que houvesse uma regulamentação oficial: o memorando, um documento utilizado para fins de comunicação interna em instituições, com a função de encaminhar informações, decisões, comunicados ou solicitar medidas e providências, assumindo um papel de facilitador dentro da lógica operacional burocrática das instituições. Além de um efeito prático[14], o memorando também tem efeito político, na medida em que pretende agilizar algo que pede urgência — nesse caso, o direito ao uso do nome social na Unioeste. Infelizmente

[14] A respeito do efeito prático do memorando conseguimos pouco aprofundamento, uma vez que não foi possível nem ao menos acesso ao documento. Mas, a partir da entrevista com Sofia (e de experiências pessoais), é possível saber que houve sim tentativa de inclusão do Nome Social nas listas de chamadas – mas com algumas adversidades: o nome social era incluído na lista em seguida do nome de registro, entre parênteses, fazendo com que os professores lessem e chamassem primeiramente o nome morto, e não o NS, causando constrangimento e sofrimento aos estudantes trans.

não foi possível obter informações mais aprofundadas a respeito do memorando e de seus efeitos, devido à dificuldade de acesso ao mesmo.

Essas duas tramitações paralelas trazem uma dimensão interessante a respeito dos embates burocráticos e da publicidade dos acontecimentos, do que é visível e do que é ocultado no decorrer de um processo: não fosse a entrevista concedida por Liliam, não haveria conhecimento sobre a existência desse memorando interno, nem sobre a tentativa de uma agente universitária, que bem conhece o funcionamento da burocracia, de ultrapassar os entraves que alongam o caminhar do processo. O ocultamento de informações como essas (tanto nos documentos que compõem o processo quanto ao não disponibilizar acesso ao memorando) é também uma forma de silenciar os embates políticos através da formalidade burocrática.

Ainda sobre aquilo que se vê e aquilo que se oculta, apesar de hoje a CR se tratar de um documento público, na época da tramitação a requerente que deu início ao processo ficou alienada do andamento de cada etapa, sem ter conhecimento ou previsão de quando, ou mesmo *se,* seu pedido seria acatado. Em entrevista, quando *Sofia* foi perguntada se ela teve acesso ao andamento do processo, ela explicou:

> Não, em nenhum momento. As vezes que eu tive acesso, que eu soube que o processo estava andando e que ia ter alguma resposta foram quando a *Carla*[15] me chamou para conversar sobre a confusão que estava acontecendo com o entendimento da universidade sobre o que eu queria com o Nome Social (entrevista com a acadêmica requerente do processo)

A entrevistada ainda afirmou que não houve uma busca ávida de sua parte para ter conhecimento do desenrolar do processo, uma vez que ela já estava lidando com muitos outros sofrimentos ao não ter seu nome respeitado enquanto burocraticamente nada era resolvido. De toda forma, o fato de *Sofia* não ter tido contato com o andamento de seu próprio requerimento demonstra que o processo foi, em alguma medida, unilateral

[15] Nome fictício. *Carla* foi coordenadora de um programa de iniciação científica do qual a acadêmica fazia parte na época, além de ter sido uma figura importante para a aluna durante o andamento de todo o processo, tendo a auxiliado e apoiado em diversos momentos.

e excludente, sem haver uma priorização da participação dos envolvidos e afetados pelo caso.

Os fatos expostos demonstram que os documentos não só formalizam decisões, mas também funcionam como espaços de conflito, negociação e silenciamento dentro da estrutura institucional. A simultaneidade de tramitações paralelas — como o processo formal publicizado e o memorando interno de circulação restrita — demonstra que a burocracia não é neutra, mas permeada por conflitos políticos que se manifestam (ou se ocultam) por meio da documentação. A falta desse memorando nos arquivos que compõem o processo, a dificuldade de acesso a ele e a falta de informação da requerente sobre o andamento de seu próprio pedido evidenciam um sistema que, apesar de lidar com questões de reconhecimento e dignidade, mantém certas práticas documentais excludentes e assimétricas. Já a inclusão estratégica de anexos e portarias de outras instituições explicitam como os próprios documentos são utilizados para legitimar pautas e agilizar decisões, como uma forma de contrapor a demora e a rigidez da tramitação do "principal" documento oficial.

Annelise Riles (2006) nos desafia mais uma vez a entender que estudar documentos etnograficamente significa analisá-los sob uma dupla perspectiva: como agentes que geram ações e significados, mas também como resultados de inúmeras práticas que os constituem.

> Documentos são objetos etnográficos em um sentido: eles também são artefatos paradigmáticos da pesquisa etnográfica. Pesquisadores de campo documentam fenômenos empíricos do mundo — e eles o fazem, concretamente, ao produzir documentos [...] ou ao **consultar documentos alheios** em arquivos. (Riles, 2006, p. 6. Grifos nossos).

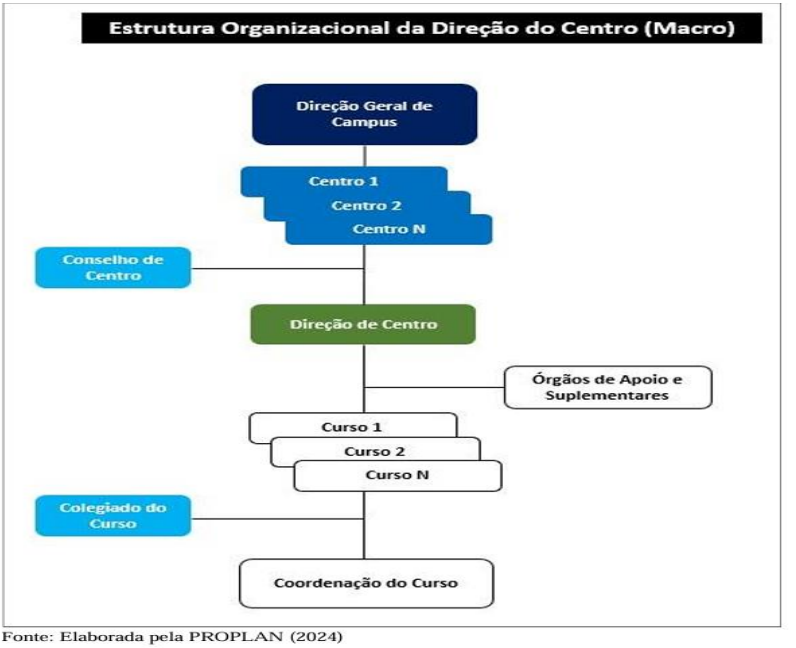
Nesse contexto, os embates burocráticos não se limitam apenas aos pareceres e documentos registrados, mas também se constituem por aquilo que acontece para além dos registros e pela escolha do que deve ser anexado, ocultado, compartilhado ou mantido em sigilo. Os documentos em si se tornam campos de disputa por tempo, reconhecimento e poder de decisão.

Labirintos documentais e burocráticos

Com o objetivo de melhor compreender os caminhos burocráticos percorridos pelas documentações, retomamos a cronologia dos acontecimentos. O primeiro requerimento de uso do Nome Social registrado foi destinado à Diretoria de Campus, da qual foi encaminhado à Assessoria Especial para Assuntos Jurídicos, onde o assessor responsável na época orientou que o pedido deveria ser primeiramente analisado pela coordenação do curso de *Sofia*, "em respeito às instâncias institucionais" (Unioeste, 2016, p.11). Então outro requerimento foi protocolado, dessa vez destinado à coordenação do curso — conforme orientação jurídica — , a qual além de solicitar a junção deste pedido com o anterior, sugeriu que as instâncias competentes incluíssem o campo "nome social" nos formulários da Unioeste, orientando que o documento fosse encaminhado ao Diretor Geral do Campus. Ou seja, a solicitação retornou ao destinatário inicial, após mais de um mês de "tramitação" burocrática.

A respeito da orientação jurídica, temos o seguinte cenário organizacional nos *campi* da Unioeste:

Figura 8. Organograma da estrutura organizacional da direção de centro



Fonte: Elaborada pela PROPLAN (2024)

Analisando "de baixo para cima", a Coordenação de Curso aparece como uma primeira instância na hierarquia das estruturas organizacionais de centros da universidade, o que poderia justificar o pedido do assessor neste caso, se considerarmos uma intenção de seguir a ordem hierárquica universitária. Entretanto, ao mesmo tempo, também é possível pressupor que uma solicitação já direcionada a uma instância superior não implicaria na necessidade de um retrocesso a instâncias antecedentes, uma vez que a responsável pelo encaminhamento seria, de fato, a instância superior para qual o requerimento foi direcionado em primeiro lugar — e a coordenação de curso não poderia efetivamente fazer nada além de encaminhar o pedido adiante. Em entrevista com Sofia foi revelado que ela já havia exposto e debatido o assunto com parte do colegiado e com a coordenação do curso, antes mesmo da formalização de sua solicitação. A orientação recebida pela requerente, inclusive, foi a de que o requerimento deveria ser direcionado à diretoria de Campus, conforme foi feito.

Casos como esse revelam que nem sempre é possível "driblar" o tempo característico da burocracia, mesmo quando existem tentativas de agilizar o andamento de um processo. Aqui, a tentativa de "pular" uma etapa burocrática, aparentemente dispensável, (uma vez que nessa etapa só seria possível um encaminhamento à etapa seguinte) acaba resultando em um percurso ainda mais longo, numa espécie de "vai-e-volta" que se desenrola dentro da temporalidade institucional. Um requerimento percorre por alguns setores apenas para retornar ao seu destinatário inicial, e com isso, mais de 30 dias de "tramitação" decorrem sem que o processo efetivamente avance. Vale mencionar que as movimentações do processo (os encaminhamentos propriamente ditos) são feitas sempre nos dias úteis e em horário de expediente, ou seja, dentro de uma singular temporalidade burocrático-institucional, o que condiciona o ritmo de andamento das discussões e do processo. Além disso, não há uma regra específica que determine o prazo máximo para a resposta dos protocolos quando estes chegam nas repartições destinadas — outro elemento que vai ditar a cadência do desenrolar documental.

O primeiro avanço efetivo na linha dos eventos burocráticos documentados pode ser encontrado no anexo do memorando formulado pela Diretoria de Assuntos Acadêmicos Nº02/2016-DAA[16] (Unioeste,

[16] Há uma lacuna nos documentos analisados que impossibilita a compreensão de qual setor encaminha o processo à DAA. O último registro de encaminhamento é direcionado à Diretoria Geral, mas o anexo seguinte é o memorando redigido pela DAA.

2016, p.14), através do qual, em 2 de fevereiro de 2016, a Diretoria de Assuntos Acadêmicos solicita ao Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) a verificação da viabilidade de inclusão do campo "nome social" nos sistemas de Controle e Registro dos dados pessoais de acadêmicos e servidores da Unioeste. Após 15 dias, um memorando com a resposta do NTI:

> Para que o [...] NTI implemente o uso de Nome Social nos sistemas sob sua responsabilidade, é necessário que a UNIOESTE normatize as regras de utilização no âmbito da universidade. Entendemos que o uso de nome social vai além dos acadêmicos de graduação e engloba toda a sua comunidade [...]. A adaptação dos sistemas é morosa, pois abrange muitas telas e relatórios. Além disso, no contexto de cada sistema, é necessário explicitar onde e como o nome civil e o nome social deverão ser tratados, apresentados e pesquisados [...]. Existem muitas telas que fazem busca pelo nome civil que deverão ser adaptadas para pesquisar por ambos os nomes, o que demanda muita alteração no sistema. (Trecho extraído da CR Nº 47163/2016, página 15).

Logo em seguida, é apresentada no memorando uma relação de 39 sistemas (replicada na imagem abaixo) que precisariam ser modificados para que a implementação do NS fosse possível.

Figura 9. Tabela de relação dos sistemas que deveriam ser alterados pelo NIT (modificado)

1. Academus-Academus	14. SADAU-Avaliação de Desempenho	26. SGOC-Obras e Contratos
2. Almox-Almoxarifado	15. SetiWS-Seti WebService	27. SGPDE-PDE
3. AvInstitucional-Avaliação Institucional	16. SGAM-Arquivo Morto	28. SGPIC-Iniciação Científica
4. CCM-CCM	17. SGAPPOS-Arquivos Permanentes	29. SGPj-Projetos
5. CCS-Protocolo	18. SGC-Concursos	30. SGPPLS-Lato Sensu
6. Login-Login	19. SGCCR-Convênios	31. SGPU-Patrimônio
7. Minos-Questionários	20. SGCD-Concursos Docentes	32. SGRD-Diplomas
8. Osiris-Osiris	21. SGCV-Vestibular	33. SGRF-Financeiro
9. PIAD-PIAD	22. SGE-Estágios	34. SGRH-Recursos Humanos
10. Pontus-Ponto	23. SGEv-Eventos	35. SGT-Transportes
11. PROVOU-Provou	24. SGLMRP-Licitações - Registro de Preço	36. SMAU-Atividades
12. pwmUnioeste-Troca de Senha	25. SGNCR-Documentos e Processos	37. SPT-Projetos em Trâmite
13. Relatum-Relatórios		38. SSF-Fiscais
		39. Stricto-Stricto Sensu

Destaca-se a afirmação proferida pelo NTI de que a "adaptação dos sistemas é morosa". Não há maior explicação acerca do porquê dessa morosidade (seria em razão de questões técnicas, burocráticas, tecnológicas ou estruturais?), nem mesmo um esclarecimento sobre quanto tempo a adaptação levaria para ser classificada como "morosa".

Com a declaração de que primeiramente seria necessário que a instituição normatizasse as regras de utilização no âmbito da universidade, o NTI joga a discussão para instâncias superiores, dando a entender que a ordem só seria cumprida se viesse de alguma instância burocrática superior, onde se fariam necessárias discussões jurídicas e normativas mais detalhadas. Essas declarações podem ser compreendidas como partes de uma espécie de "jogada política" que contribuiu com o atraso da implementação, ao mesmo tempo que lançou o processo para um labirinto institucional.

Seguindo a trilha do labirinto burocrático, após o memorando do NTI é anexado o requerimento (de mesmo teor) do acadêmico trans de outro *campus,* já mencionado no início do artigo. Em seguida, os anexos que sucedem o processo são compostos principalmente por resoluções, pareceres, protocolos e demais documentos de outras instituições que dispõem sobre o uso do NS — que já foram estabelecidos aqui como componentes que concedem legitimidade à pauta e fornecem respaldo jurídico para que ações sejam tomadas.

Então finalmente chegamos à primeira versão de uma proposta de minuta de resolução que aprovaria a inclusão e utilização do Nome Social nos registros da Unioeste — a qual não conta com autoria registrada, apenas campos finais indicando local e data não preenchidos, além da identificação do Reitor na época, Paulo Sérgio Wolf. A minuta é encaminhada às "instâncias competentes"[17] para fins de análise e parecer com relação aos procedimentos a serem tomados.

E assim o documento percorre por oito setores diferentes ao longo de 14 encaminhamentos (no típico "vai-e-volta" burocrático) durante um período de cerca de dois meses[18]. Todos os setores se manifestaram favoráveis, sendo que alguns ainda fizeram observações e sugeriram modificações em relação à minuta proposta, por exemplo a inclusão de uma previsão de prazo máximo para implementação e uma

[17] Conforme consta na CR, sem especificações de quais seriam as instâncias, ou do porquê as mesmas seriam consideradas instâncias competentes.
[18] A contar do primeiro encaminhamento em 29/02/2016, até o último em 26/04/2016.

determinação sobre os encaminhamentos de casos omissos, a solicitação de um parecer jurídico dispondo sobre certificados, dentre outros detalhes que poderiam ser acrescentados à resolução prévia.

Então, outra versão da minuta é redigida a partir dos apontamentos sugeridos pelas diversas instâncias, acrescentada de alguns pontos que contemplam essas sugestões. Um dos pontos acrescentados se trata da disposição de um artigo determinando que a resolução deveria entrar em vigor "após decorridos 1 ano (um) de sua publicação" no que diz respeito à adequação de formulários, sistemas, cadastros e congênere; e "na data de sua publicação" no que diz respeito ao demais dispositivos contemplados pela resolução. Essa nova versão de minuta, como de praxe, também não possui registro de data além da indicação do ano de 2016. A minuta ainda conta com dois anexos de formulários de requerimento para utilização do nome social e é encaminhada ao GRE, à vice-reitoria e à SCS, onde, finalmente, na data de 19/07/2016, é solicitada a inclusão do processo na pauta do Conselho Universitário (COU), determinando o fim do andamento da CR Nº 47163/2016 — o que não culminou em uma imediata, nem mesmo rápida, implementação da portaria.

A Resolução Nº 113/2018-COU[19], que efetivamente aprova e implementa a utilização do nome social no âmbito da Unioeste, só veio a ser publicada em 13 de dezembro de 2018 — mais de dois anos após o final da tramitação do processo inicial. É inevitável questionar por que houve um espaço de tempo tão longo entre a conclusão da CR e a implementação definitiva da resolução, questão que procurei responder através das pesquisas documentais e das entrevistas, mas não obtive uma resposta definitiva, e sim apenas suposições.

O fato é que a ausência de esclarecimentos sobre a minuta e a lacuna temporal de "dois anos" (mesmo quando há registros na minuta indicando o prazo de um ano) reforçam a ideia, já discutida, de que vontades, intencionalidades e cálculos políticos são inerentes às práticas documentais e burocráticas. Ora, mesmo havendo a estipulação de um prazo máximo, a implementação real ultrapassa o prazo estabelecido, explicitando como nem sempre as determinações contidas em documentos se concretizam como previsto. Isso fica evidente na capacidade daqueles que dominam tão bem suas técnicas e linguagens que

[19] https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=2451

conseguem produzir os efeitos desejados sem deixar rastros explícitos de suas intervenções.

A metáfora de labirinto burocrático é aqui pertinente não apenas para demonstrar os movimentos de vai-e-volta, cuja sensação é de não se chegar a lugar nenhum, mas também porque em um labirinto muitas coisas se perdem (pessoas são deixadas para trás, documentos são perdidos, falas desaparecem, "erros" são cometidos, cargos são desocupados). E quando, por fim, se alcança algum desfecho, ele surge não como um destino traçado, mas como deriva institucional — sem bússola, sem coordenadas, o caso é resolvido sob a penumbra burocrática do "protocolo cumprido".

Considerações finais

Quando a resolução final foi implementada *Sofia* já estava quase finalizando o curso, o que fez com que pudesse usufruir por pouco tempo dos resultados de seu pedido. Durante maior parte de sua graduação, *Sofia* teve que carregar o peso de não ter o próprio nome contemplado no cotidiano universitário, passando por diversos constrangimentos que impactaram em sua trajetória acadêmica, acarretando até mesmo em atrasos no seu próprio desenvolvimento como estudante do curso. Esse cenário evidencia como a violação de direitos básicos de pessoas trans — nesse caso, o reconhecimento do próprio nome — não se restringe a uma questão meramente administrativa, mas se desdobra em experiências de sofrimento, atrasos, silenciamentos e estratégias de resistência dentro da universidade.

Eventualmente a estudante também conseguiu fazer a alteração oficial de seus documentos em cartório, e o uso do Nome Social deixou de ser necessário para ela. Atualmente o recurso de utilização do NS é funcional em todos os sistemas da Unioeste.

Por meio desta pesquisa, buscamos compreender o funcionamento da burocracia universitária através de uma leitura da trajetória do processo burocrático de regulamentação do uso do Nome Social na Unioeste. A análise etnográfica da CR Nº 47163/2016, somada às entrevistas e aos referenciais teóricos de produções da antropologia documental, revela como a burocracia não opera de forma neutra ou puramente técnica, mas sim de forma politizada, através de disputas e

embates documentais, de registros e ocultamentos e de caminhos sinuosos que possuem suas próprias temporalidades.

A tramitação analisada demonstra como uma demanda política e pessoal, marcada por lutas e sofrimentos, pode ser traduzida para uma linguagem técnica e burocrática, ocultando, de certa forma, sua intrínseca força subjetiva na medida em que é transformada em pareceres, resoluções, formulários e campos a serem preenchidos. Esse processo evidencia a forma pela qual a burocracia pode ocultar os conflitos que fazem parte das tramitações, apagando os sujeitos requerentes e suas dores.

O conceito de *labirinto burocrático*, utilizado neste trabalho, entra como uma tentativa de descrever os caminhos sinuosos, os "vai-e-volta" entre setores, a temporalidade e a ordenação próprias aos trâmites documentais. A existência de processos paralelos ao andamento oficial (como o memorando interno feito pela pró-reitora na época) demonstra como os embates políticos também se dão através da escolha do que se torna público ou restrito.

Esta pesquisa não busca apenas entender como se deu o processo de regulamentação do uso do Nome Social, mas também procura compreender como documentos podem atuar como agentes e artefatos que moldam realidades, organizam saberes, estabelecem determinações e delimitam o que é permitido ou não dentro de uma instituição.

Ao explicitar a lógica documental que orientou a implementação do NS na Unioeste, este trabalho busca contribuir com uma reflexão sobre o funcionamento burocrático em universidades públicas. As maneiras pelas quais essas instituições acolhem e enfrentam demandas por inclusão e reconhecimento, apesar de assumirem uma aparência neutra e tecnicizada, devem ser reconhecidas como ferramentas importantes de poder, disputa e transformação social.

Referências

BARRERA, L. Files circulation and the forms of legal experts: agency and personhood in the Argentine Supreme Court. **Journal of Legal Anthropology**, 1(1):3-24, 2008.

HULL, M. S. **Government of Paper:** The Materiality of Bureaucracy in Urban Pakistan. Berkeley: University of California Press, 2012.

HULL, M. S. Documents and Bureaucracy. **Annual Review of Anthropology**, 2(41): 251–267, 2012.

KANT DE LIMA, R. Cultura jurídica e práticas policiais: a tradição inquisitorial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 4(10):65-84, 1989.

LATOUR, B. **Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LEWANDOWSKI, A. O direito através dos processos: notas sobre as práticas jurídicas no Supremo Tribunal Federal. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 150–171, jan. - abr. 2016. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/19892. Acesso em: 29 de maio de 2025.

MERRYMAN, J. **The Civil Law Tradition:** An Introduction to the Legal Systems of Western Europe and Latin America, 2nd ed., Stanford: Stanford University Press, 1985.

NADAI, L. Vasculhar pedaços, produzir papéis: sobre vestígios e técnicas de perícia. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais** - BIB, n. 95, p. 1-21, 2022.

PARANÁ. Pró-reitoria de Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. CR Nº 47163/2016. **Regulamentação do uso do Nome Social na Unioeste**. Cascavel, 2016.

PEIRANO, M. O paradoxo dos documentos de identidade: relato de uma experiência nos Estados Unidos. **Horizontes Antropológicos**, 15(32):53-80, 2009.

RILES, A. (Org.). **Documents:** Artifacts of Modern Knowledge. 1ª edição. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2006.

VIANNA, C. M. A trilha dos papéis da Usina Hidrelétrica de Belo Monte: tecnologias de cálculo e a obliteração da perspectiva dos povos impactados. **Revista Anthropológicas**. v. 25. 2ª ed., n 18, p.22-40, 2014.

WEBER, M. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991. 2 v.

O reformismo educacional de John Dewey

Marco Antônio Arantes[1]

Resumo: O texto a seguir trata da relação entre experiência, democracia e educação na obra do filósofo pragmatista John Dewey (1859-1952). Dewey dedicou parte de suas obras para o debate de questões educacionais, o que resultou em interessantes investigações sobre o tema da educação e vida, ensino e aprendizagem, educação e experiência, e da importância de uma sociedade democrática na reorganização da experiência educacional. O artigo parte da premissa de que as propostas pedagógicas de Dewey pertencem a uma linha reformista que implica um processo de re-significação das representações vigentes de política e democracia, ou seja, a pedagogia deweyana estabelece uma estreita relação entre educação e democracia como parte de um processo de empreendedorização liberal do indivíduo protagonista integrado a lógica de iniciativas de mercado.
Palavras-Chave: Educação; Democracia; Reformismo; Liberalismo; Escola Progressiva.

John Dewey's educational reformismo

Abstract: The following text deals with the relationship between experience, democracy and education in the work of pragmatista philosopher John Dewey (1859-1952). The article starts from the premise that Dewey's pedagogical proposals belong to a reformist line that implies a process of re-signification of the current representations of politics and democracy. In other words, Deweyan pedagogy establishes a close relationship between education and democracy as part of a process of liberal entrepreneurialization of the individual that is a protagonist and integrated into the logic of market initiatives.
Key words: Education; Democracy; Reformism; Liberalism; Progressive School.

[1] Professor Associado do Curso de Ciências Sociais da UNIOESTE - Campus de Toledo. E-mail: marcoarantes@hotmail.com

Introdução

A democracia ocupa um lugar importante nas teorias pedagógicas do filósofo pragmatista John Dewey, e remete, tal como no tema da separação entre vida e escola, a um papel fundamental na formação humana.

Dewey trata o tema da democracia como uma imersão nos problemas específicos de uma comunidade, ocupando-se com o papel que ela exerce nos processos constitutivos da formação humana. Os valores democráticos não apenas se direcionam para um ambiente de interesse e cooperação, mas também são essenciais para o aperfeiçoamento dos governos democráticos e dos princípios básicos que devem nortear a constituição das relações humanas nas sociedades.

No entanto, cabe perguntar se a ideia de democracia em Dewey está despida de seu significado político e coletivo ou mesmo se a sua concepção de democracia trata de formas estritamente individualizadas ao lidar com questões sociais, pouco se importando com o caráter de dominação, exploração e reprodução de uma estrutura social capitalista. No mais, questiona-se se a concepção pedagógica de Dewey busca uma transformação social via educação, no intuito de superar o paradigma de uma escola tradicional capitalista. Dito isso, o artigo parte da premissa de que a concepção educação de Dewey pertence a uma linha pedagógica reformista centrada no aperfeiçoamento de uma ordem social democrática pluralista e burguesa.

Educação, Experiência e Democracia

O filósofo norte-americano John Dewey é autor de obras importantes como *Experiência e Educação* (1938) e *The Child and the curriculum: interest and effort in education*, cuja publicação original é de 1902. A versão nacional dessa obra foi publicada com o título *Vida e Educação*, cuja 1ª edição é de 1971.

Dewey é considerado um dos principais representantes da Escola Nova ou Escola Progressiva[2], sendo este último termo considerado pelo filósofo o mais apropriado. Na década de 1920, no Brasil, o filósofo teria o seu nome associado às reflexões educacionais dos intelectuais e educadores da Escola Nova, que tinha como principais expoentes Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1897-1970) [3].

Em 1916, Dewey publicaria *Educação e Democracia: uma introdução à filosofia da educação*, texto que aprofundaria o tema da democracia e os percalços para a sua efetivação na sociedade contemporânea, com sugestões e alternativas para a consolidação de uma sociedade democrática.

Vejamos o que Dewey pensa sobre democracia e experiência, e num segundo momento faremos uma crítica a sua concepção de educação e democracia.

Dewey formulou uma peculiar concepção de democracia, distinguindo dois tipos de democracia: a democracia como ideia e a democracia como forma de governo. Essa distinção é fundamental para compreendermos como ele converge temas educacionais com as questões sociais, ou seja, as conexões entre a experiência e o compartilhamento de interesses e experiências potencializados num modelo democrático de educação.

Em Dewey a democracia é destinada a resolver problemas específicos de uma comunidade, como por exemplo, a defesa de uma educação pública. Essa distinção é necessária para não se confundir a defesa que faz de uma ideia ampliada de democracia, evitando assim confusões com outras concepções de democracia ligadas à política, governo, representatividade, partidarismo ou mesmo as estruturas e órgãos internos que compõem o Estado.

Ao fazer essa distinção o filósofo não quer separar as duas definições, mas mostrar que a democracia tem uma transcendência sobre o Estado e está presente nas comunidades humanas, ou seja, embora

[2]Sabe-se que o pragmatismo na educação representava uma crítica mordaz às concepções platônicas dualistas sobre verdade e conhecimento, que supervalorizavam a razão desvinculando-as das experiências cognitivas do homem comum.

[3]A Escola Nova surge como resposta ao projeto republicano que voltava as costas a um grande problema nacional: os altos índices de analfabetismo. Na década de 1920 o percentual era elevadíssimo. Cerca de 80% da população era analfabeta. Na mesma década foi criada a ABE (Associação Brasileira de Educação) e a Escola Nova, buscando respostas pragmáticas para as chamadas mazelas da educação brasileira.

distintas, são interdependentes e conexas. Com efeito, se o Estado é insuficiente para defini-la, por outro lado, ele serve como um canal importante para a efetivação e orientação de um ambiente democrático. Como projeto a democracia estaria em contínua construção, e sempre seria "revista, modificada, sem que isso afetasse a ideia de democracia" (Feres Júnior; Pogrebinschi, 2010, p. 144).

Para Dewey, educação não está desvinculada da democracia. Quando, em 1916, publicou *Educação e Democracia*, ele estava enfileirando temas complexos que estavam vinculados a educação e as sociedades modernas, tais como a urbanização, imigração, progresso científico, industrialização, enfim, fatores que estão vinculados ao crescimento econômico capitalista norte-americana e a consolidação de uma sociedade burguesa.

Se para Dewey a democracia corresponde a uma ideia social é porque ela se volta para uma ideia comunitarista de democracia. A democracia como ideia tem o papel de reinventar uma comunidade. E reinventar tem o sentido de renovar e ampliar os valores coletivos. Este sentido comunitarista de democracia tem um propósito de ser: ele não foi pensado para um tipo específico de governo. Onde quer que exista uma comunidade democrática com escolas, professores e alunos, ela poderia servir como um projeto pedagógico. Democracia seria, portanto, a relação mútua de pessoas, mas é necessária que existam "condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses. Isso significa sociedade democrática" (Dewey, 2007, p. 12).

É curioso notar que foram raras às vezes em que Dewey empregou a palavra democracia, sendo mais comum o emprego do termo associação com os outros ou até mesmo termos como coletividade e comunidade democrática. Os termos na maioria das vezes se confundem. Isso se deve ao fato de que a comunidade e a vida associativa constituírem o núcleo de sua teoria democrática. Com efeito, ele considera a democracia a melhor de todas as instituições. A vida associativa constitui para o filósofo um dos caminhos para a efetivação da sociedade democrática e um dos pilares para a consolidação da educação numa comunidade democrática. Embora empregue o termo comunidade e pouco o termo democracia, ela seria formada por indivíduos que atuariam como guardiões e dirigentes no processo de reorganização e transmissão de várias experiências nas escolas, pois as escolas são miniaturas de

sociedades que interagem com outras experiências fora do ambiente escolar.

Dewey também considera a democracia e a experiência como filosofias que se comunicam, utilizando os termos de, para e por para designar a interdependência dos termos. "Cada uma delas é desafio para se descobrir e pôr em operação princípio de ordem e organização, que decorrerá de se compreender o que significa experiência educativa" (Dewey, 1979, p. 19).

Cabe aqui fazer algumas considerações sobre individualidade e individualismo para a compreensão do sentido que emprega para uma comunidade democrática[4]. É que para Dewey individualidade não está necessariamente ligado a liberdade, mas ela operaria por intermédio de uma construção coletiva do conhecimento. A liberdade e a aprendizagem estariam ligadas as atividades em grupos escolares. Isso se deve ao fato de Dewey considerar o trabalho individual mais como uma questão de detalhe do que um princípio válido no processo de aprendizagem. Na sua concepção educacional a individualidade não poderia ser confundida com individualismo, sendo nocivo o individualismo que anula a individualidade. A própria ideia de moralidade individual seria construída coletivamente em atividades públicas numa comunidade. A "conduta moral diz respeito, nada menos, à totalidade do caráter, e a totalidade do caráter é idêntica ao homem em todas as suas realizações e manifestações concretas" (Dewey, 2007, p. 127). A socialização e a troca de experiências no processo de aprendizagem produziria "certas capacidades do indivíduo não se manifestam senão pelo estímulo da associação com outros" (Dewey, 2007, p. 65).

Dewey reconhece que a individualidade - e não a singularidade - deve ser valorizada no processo de experiência no qual se extrai o consenso, termo que não pode ser confundido com opinião pessoal. Das experiências se extrai a verdade e a razão, e os valores fundamentais para um mundo melhor. Dewey, aliás, utiliza o termo assertibilidade garantida *(warranty assertibility*), para explicar o controle de determinadas frases que produzem um conhecimento consensual sobre determinado assunto. Para

[4] Segundo Dewey "qualquer assunto impessoal deve ser apresentado, tanto quanto possível, com o papel que exerce atual e realmente na vida" (Dewey, 1979, p. 109). Mais do que isso, a aprendizagem escolar deve também estar integrada a função e o local que remete a vida real da criança. A experiência atuaria como uma atividade progressiva e contínua, pois a aprendizagem deve se conectar com a vida, sendo a individualidade um elemento integrante da experiência.

Dewey, deve-se evitar a imposição de valores pessoais se o projeto envolve uma visão consensual coletiva e democrática. Ressalta-se que a ideia em si não tem a força de educar as pessoas. Para Dewey as ideias precisam ser maturadas, amadurecidas e refletidas. É assim que se chega ao consenso.

Em Dewey a experiência requer tempo, assimilação e deve ser marcada pelo princípio da continuidade que determina a qualidade das experiências futuras. A ideia de experiência rompe com a rotina e o princípio estático da escola tradicional, pois ela afeta e modifica quem vive a experiência e determina o grau de qualidade das experiências subsequentes, ou seja, uma experiência é sucedida de outra experiência. Na perspectiva de Dewey, enquanto a escola tradicional se apoia em hábitos institucionais e tradições estabelecidas, a escola progressiva se apoia em experiências e ideias articuladas coerentemente que são aperfeiçoadas ininterruptamente. Isso se dá porque "a educação tradicional é questão de rotina em que os planos e programas nos vêm do passado, não se segue que a educação progressiva seja questão de improvisações sem plano" (Dewey, 1979, p. 17-18).

Não por acaso, o filósofo menciona alguns tipos de individualismo, mas na maioria das vezes apenas muda o termo para se referir às mesmas coisas. A começar pelo individualismo religioso presente na Idade Média. Dewey menciona as filosofias nominalistas que estruturaram o conhecimento como uma experiência interna, tendo como premissa atos e construções mentais individuais. Num segundo momento, ele fala em individualismo econômico e político presente a partir do século XVII, ao qual atribui a política econômica liberal e ao protestantismo a ideia individualista de que o conhecimento depende unicamente do esforço individual. "Isso levou à visão de que o conhecimento é completamente obtido mediante experiências privadas e pessoais" (Dewey, 2007, p. 49). Ao argumentar a favor do princípio da associação com os outros, crítica os filósofos iluministas Bacon, Montaigne e Locke, para justificar a ideia de que as atividades conjuntas não inibem o potencial de um membro de um grupo, ou seja, a sua individualidade é preservada. Dewey questiona o posicionamento destes filósofos iluministas que defendem a ideia de que o conhecimento é falso quando adquirido com o auxílio de outra pessoa. O "fato é que todo indivíduo cresceu, e sempre deve crescer, em um meio social" (Dewey, 2007, p. 53).

O desdobramento desta forma de pensar iluminista foi a dissociação entre a mente e o mundo como duas dimensões dissociáveis. Em decorrência dessa separação, recorreu-se a uma teoria para explicar o momento em que mente e mundo estariam novamente ligados para validar um conhecimento. É que para Dewey o conhecimento deve ser concebido como uma realidade vivida e experenciada pela criança. Afastar-se desta realidade é uma atitude extremada, reduzindo o conhecimento a impressões da mente ou considerações individuais.

Dewey utiliza o termo mente e não consciência quando se refere a algo interior. O que Dewey não aceita é o dualismo entre a mente e o mundo. Em tom crítico, considera a descoberta freudiana da consciência como um mundo interior a ser explorado como uma extensão do subjetivismo filosófico presente na teoria do conhecimento. Ele trata o subjetivismo filosófico como uma *perversão*, no sentido de inibir a busca de liberdade e ação que confere ao individualismo prático. "Esse movimento filosófico compreendeu de maneira distorcida o significado do movimento prático" (Dewey, 2007, p. 51).

Dito isso, não há como não resgatar o modelo dualista platônico que divide o mundo entre o sensível e o inteligível. Em outras palavras, a educação moderna não deve ser dualista. Essa visão deve ser substituída pelo mundo das experiências que desmantelam supostas verdades, isso porque as verdades são provisórias e o consenso elaborado coletivamente deve se sobrepor as verdades estabelecidas na sociedade, o que não passa de um reordenamento da ordem social. "Os homens devem observar por si mesmos, formar as próprias teorias e testá-las pessoalmente. Esse método representava a única alternativa à imposição de dogmas como verdades, procedimento que reduzia a mente a um ato formal de submissão à verdade" (Dewey, 2007, p.52).

Dewey também utiliza o termo individualismo intelectual legitimo e individualismo moral e social como uma variação do individualismo prático, no sentido de reforçar a ideia de que as teorias filosóficas do conhecimento apartaram as mentes dos indivíduos do mundo social. "Consideraram a mente individual uma entidade apartada, completa em cada pessoa, isolada da natureza e, consequentemente, de outras mentes" (Dewey, 2007, p. 56).

A mesma crítica também é dirigida a teoria de René Descartes (1596-1650), que Dewey denomina como intelectualismo abstrato. Embora argumente que se trata de uma filosofia que organizou a

linguagem filosófica com uma clareza na exposição de ideias nunca antes vista, ela também contestou doutrinas sustentadas pela tradição, superstição, força bruta e preconceitos de classe. No entanto, Dewey aponta os seus limites de Descartes ao amarrar o homem em abstrações formais e vazias, o que pode ser traduzido no campo educacional a uma dependência de princípios pedagógicos preestabelecidos que não levam em conta as experiências vividas pelos alunos. Ao considerar "a razão algo completo em si mesmo e à parte da matéria; sua atitude hostil perante as instituições históricas; sua indiferença à influência do hábito, do instinto e da emoção como fatores ativos na vida acabaram por torná-la impotente para sugerir objetivos e métodos específicos" (Dewey, 2007, p. 59).

Dewey também analisa a filosofia de Friedrich Hegel, atribuindo ao filósofo alemão o resgate de uma filosofia individualista que supostamente conduziria o Estado para as questões públicas. Hegel é visto como o responsável por fazer uma síntese entre o pensamento religioso e a filosofia racionalista. Assim como os demais, Dewey aponta os limites da filosofia hegeliana, argumentando que, embora Hegel reconheça que a racionalidade individual se constitua no processo de interação entre as instituições e a natureza, questionava a preocupação do filósofo alemão de controlar a individualidade humana como parte da interação entre o indivíduo e o Estado.

Essa forma de pensar sobre educação levou Dewey a considerar dois aspectos importantes da individualidade das crianças: o primeiro seria a capacidade de pensar sobre si mesmo, de elaborar propósitos e objetivos para a sua vida por meio da observação e reflexão, o que não significa uma atitude positivista; o segundo ponto considera-se a diversidade de individualidades, o que levou o educador a concluir que cada indivíduo tem uma maneira diferente de ver o mundo e de lidar com um determinado objeto. "Os homens devem observar por si mesmos, formar as próprias teorias e testá-las pessoalmente. Esse método representava a única alternativa à imposição de dogmas como verdades, procedimento que reduzia a mente a um ato formal de submissão à verdade" (Dewey, 2007, p. 52).

Na concepção de Dewey, a uniformidade é anulada quando os interesses dos indivíduos intelectualmente livres são potencializados. O processo de aprendizagem nunca pode ser mecânico e conduzido para se obter um produto previsível. Dewey acreditava que a originalidade espontânea das crianças seria preservada ao unir mente e corpo na busca do conhecimento. A educação nunca deve ser artificial, mas deve ser uma

atitude espontânea que desperte a curiosidade das crianças e produza descobertas originais. "Os estudantes imaturos não fazem descobertas do ponto de vista dos adiantados, mas sim do seu, sempre que a aprendizagem for genuína" (Dewey, 2007, p. 66).

O contrário da originalidade é o servilismo intelectual engessado na uniformidade e artificialismo, responsável por apagar nas crianças o ímpeto por novas descobertas científicas. Politicamente, significaria um ataque ao espírito democrático, uma sujeição e passividade ante aos governos autoritários que almejam obediência e massificação humana.

De tudo o que foi dito sobre individualismo, é nas experiências educacionais que Dewey encontra o seu equivalente. A escola é uma instituição capaz de criar uma antítese entre elementos aparentemente contraditórios, tais como métodos de ensino individualistas e iniciativas de ação social, liberdade no ensino e controle social. Os temas são tratados de forma dialética, como se a deficiência de um elemento implicasse na ativação de outro elemento. Em outras palavras, a antítese se manifestaria em situações que inibem a liberdade da criança e prejudicam a aprendizagem construída com a interação de outras pessoas. Além disso, a aprendizagem seria contida por questões burocráticas e metodologias de ensino que não levariam em conta os elementos externos.[5]

Na teoria da experiência a comunidade ao redor ocupa um lugar central na constituição de uma sociedade democrática. O ambiente democrático permitirá a interação entre pessoas e compartilhamentos de experiências, aumentando as possibilidades de cooperação numa vida comunitária.

Em obras de Dewey como *Experiência e Educação* (1938) e *Democracia e Educação* (1916), a educação aproxima-se do conceito de experiência, e esta, por sua vez, da democracia. A experiência apresenta-se como um instrumento imprescindível na nova educação, pois somente a experiência sustenta os avanços da educação progressiva. "não há disciplina no mundo tão severa quanto a disciplina de experiência sujeita às provas do desenvolvimento e direção inteligentes (Dewey, 1979, p. 96).

Segundo Dewey, um dos papéis da experiência é mediar a interação com o ambiente e viabilizar a integração entre o sujeito e o objeto. É na interação que tudo acontece, é onde os desajustes dos alunos

[5] Segundo Branco (2014), a discussão em torno de divisões, antíteses e dualismos "pode também ser lido como um resíduo hegeliano significativo no pensamento de Dewey" (Branco, 2014, p. 788).

com os professores, conteúdos e disciplinas ficam mais transparentes. Isso não significa que o indivíduo em si seja o ponto central na sua teoria, mas ele se modifica na interação promovida pela experiência. A interação requer a sincronização das condições internas e as condições objetivas que fazem parte de uma determinada situação de aprendizagem, e que constituem dois aspectos importantes da experiência. Trata-se de uma crítica de Dewey a escola tradicional, que segundo o filósofo, não dava nenhuma ênfase os fatores interiores da educação "que também decidem quanto à espécie de experiência que se tem. Violava assim, por um lado, o princípio de interação" (Dewey, 1979, p. 35).

William James exerceu uma forte influência na teoria da experiência de Dewey. Se o sentir para James está muito próximo da verdade, cabe a experiência se aproximar de uma suposta verdade. Dewey opta em demarcar uma posição na qual há uma desconfiança ininterrupta com as definições precisas e universalmente aceitas. Daí um lema que define uma parte do pragmatismo, segundo o qual as verdades só se tornam verdades quando estão centradas nas ações e experiências dos indivíduos, ou seja, a verdade não é um fim em si mesmo, mas apenas um instrumento para obter mais verdade. Nesse ponto, funcionar é o que produz efeitos, daí ser central a "ideia de que verdade é o que funciona (*truth-is-what-works*)" (Prado, 2003, p. 9).

Dewey argumenta que aprender não deve ser confundido com preparação e memorização daquilo que leu, adquiriu e experimentou. O educador deve estar atento a situações concretas proporcionadas pelo ambiente que levam as crianças ao crescimento no processo de aprendizagem. Sendo assim, o educador vai "extrair de sua experiência presente tudo que nela houver para si nesse momento em que a tem" (Dewey, 1979, p. 43).

Para Dewey o indivíduo não está restrito ao domínio de si, mas é contrabalanceado por experiências que estabelecem o diálogo entre o indivíduo e a comunidade e uma melhor qualidade na experiência humana. Somente o ambiente democrático possibilitará o respeito à liberdade individual, tendo como o seu contrário o fascismo, cujo autoritarismo promove a coerção, repressão e o uso da força.

Essa interação do indivíduo com a sua comunidade permitirá o crescimento intelectual das crianças e uma qualitativa melhora na experiência humana. Sua pretensão é promover a democracia por intermédio da escolarização. "A educação deve, desse modo, possibilitar

uma reorganização e reconstrução contínuas da experiência dos indivíduos e das comunidades" (Branco, 2014, p. 787).

Vejamos a defesa que Dewey faz da experiência. Para ele, a experiência é um processo que mescla experiências interiores e exteriores, representada por uma mescla de ideias e valores sociais que nascem da relação de uma criança com a experiência de um adulto. A experiência nasce desta interação entre um e outro para garantir a continuidade social, ou seja, a "educação como um processo de renovação dos significados da experiência por meio de um processo de transmissão - em parte ocasional, no que diz respeito ao contato ou à relação cotidiana entre adultos e jovens; em parte instituído deliberadamente, para garantir a continuidade social" (Dewey, 2007, p. 72).

A vida cresce na medida em que essas experiências se tornam progressivas e alargam o conhecimento humano, enriquecendo "com ideias novas, novas distinções e novas percepções; e à medida que aumentamos o nosso controle dessa experiência" (Teixeira, 1978, p.41). A experiência escolar para Dewey não deve ser abstrata e restrita as matérias escolares como coisas fixas, mas deve ser fundada em experiências sociais que revelem a complexidade do mundo. "Uma escola fixa sua atenção na importância das matérias do programa, quando comparadas com o conteúdo da experiência própria da criança" (Dewey, 1978, p. 45).

Os desejos e atitudes interiores dos indivíduos modificam-se e comunicam-se sucessivamente nas experiências objetivas exteriores. Na sua concepção, a experiência é defendida como um salto para além do aprender. É o aprender ocorre no momento do aprendizado. E há uma justificativa do filósofo para isso: o indivíduo se depara com o mundo material que é fruto de suas experiências e da convivência social, o que justifica toda a produção e a existência material e espiritual humana, como escolas, hospitais, estradas, pontes, máquinas, prédios, casas, automóveis, livros, religiões, cultura etc.

> Há um velho ditado que diz que não basta o homem ser bom; ele deve ser bom em alguma coisa. Essa alguma coisa em que o homem deve ser bom é a capacidade de viver como um membro social, de modo que o que ele recebe da convivência com os outros se equilibre com o que ele oferece. O que ele recebe e dá como um ser humano, um ser de desejos, emoções e ideias, não são posses aparentes, mas uma ampliação e um aprofundamento da vida consciente -

> uma realização de significados mais intensa, disciplinada e expansiva (Dewey, 2007, 131).

Essa relação entre o indivíduo e o mundo exterior acontece de forma ininterrupta. A escola não representa o conhecimento exterior que chega ao interior do indivíduo. Ela não é única e soberana. A relação do indivíduo com o mundo ocorre no dia a dia, mas com a ressalva de que algumas experiências do dia a dia são apenas rotineiras e passam despercebidas, e jamais devem ser confundidas com experiências educativas. Essas experiências não carregam o aspecto crescente e progressivo. Não se aufere nada valorativo e progressivo. Com efeito, o individual interage com o social em um contexto coletivo que transcende e vai além da singularidade de cada indivíduo. Ambos se alimentam e se recriam com essa relação. "Tais concepções condizem com a filosofia que considera a inteligência uma reorganização intencional, por meio da ação, do material da experiência" (Dewey, 2007, p. 74-5).

Para Dewey a educação não se torna mais viva unicamente porque está em contato com a vida fora das escolas. O ato de educar não acontece apenas no interior das escolas, e a escola não é uma fábrica que prepara pessoas para a vida futura. É o presente que está em jogo. Não se sacrifica o presente em nome do futuro. Experimentar significa contestar o passado, mas também significa aprender com experiências passadas tendo como base novas experiências cognitivas e práticas. "O princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes" (Dewey, 1979, p.26).

Na perspectiva deweyana, sem a experiência o ato de educar fica incompleto. Nada é tão passivo, silencioso e uniforme quanto parece ser na educação tradicional. Seja passivo ou rebelde, o aluno deve ser tratado individualmente. O aluno é chamado a se manifestar, organizar, estruturar e testar suas ideias frutos da interação social e da observação individual. "O educador tem de descobrir, do melhor modo que lhe for possível, as causas individuais das atitudes recalcitrantes" (Dewey, 1979, p.52).

Na concepção de experiência de Dewey a personalidade humana é constituída no contato com o meio social, e num segundo momento desdobra-se na ideia de que muitos valores e conquistas são conquistas individuais, significando que os indivíduos não se constituem em uma relação mecânica de transmissão e interação social. Vida e educação

constituem um todo, instâncias indissociáveis e interdependentes que se confundem no processo de formação. Fracionar essas instâncias seria desvinculá-las de uma experiência viva e pessoal, pois, para Dewey, educação é uma constante reconstrução ou reorganização da experiência. Mas aonde tudo isso conduz? Dewey reforça o uso do prefixo re, e esse prefixo pode significar tanto a repetição, como o reforço e o retrocesso. "Uma personalidade completamente integrada, por outro lado, só existe quando as sucessivas experiências se integram umas com as outras e pode ela edificar o seu mundo como um universo de objetos em perfeito relacionamento" (Dewey, 1979, p. 38).

Se a ideia de experiência findar em si mesma, poderá provocar a morte de outras experiências. Isso remete ao caráter de continuidade progressiva da experiência ou *continuum experiencial*, sendo necessário ao professor direcioná-las e orientá-las, e dessa forma compreender como se processa essa continuidade no seu aspecto moral e intelectual. Para Dewey a discriminação é necessária na condução do processo educacional, pois a escola tradicional além de se pautar em conteúdos abstratos desvinculados da experiência individual possui um caráter autocrático. A continuidade é necessária para "discriminar entre experiências de valor educativo e experiências sem tal valor [...] necessária para criticar o tipo de educação tradicional, mas, também, para se iniciar ou conduzir outro tipo de educação" (Dewey, 1979, p. 23-24). Por conseguinte, nem todas as experiências são uteis para os indivíduos, no entanto, como nos mostra Dewey (1979, p. 13), há uma "conexão orgânica entre educação e experiência pessoal".

Por meio da experiência é possível viabilizar outras experiências comumente educativas que devem ser distinguidas das experiências do cotidiano. A experiência só se torna significativa se o problema proposto pelo indivíduo for "nascido de uma preocupação pessoal e não imposto do exterior; o verdadeiro problema estimula e coordena a observação de relações entre as coisas, de modo a resultar em conclusões e provas relevantes sobre a natureza do objeto estudado" (Cunha, 1994, p. 54).

A educação não seria mais imposta na lógica do alto para baixo ou do exterior para o interior. O método de aprender não seria estático e acabado, mas seria potencialmente dinâmico e regrado por inúmeras experiências que despertariam a curiosidade, ou nos termos de Gasset (2000), a cura intelectual dos alunos.

Mas nem tudo na filosofia de Dewey se resume as experiências. No entanto, a experiência é um elemento chave da filosofia. Dewey é um autor que demarca como nenhum outro filosofo o papel da experiência no processo de ensinar e aprender durante a socialização. Mas socialização combinada com experiência não implica a formação de um cidadão crítico do sistema capitalista. Por ora não significa classificá-lo como um burguês conservador, mas como um autor reformista. No entanto, ele é antes de tudo um educador liberal que despertou o interesse de educadores russos devido ao interesse por questões sociais, o que para Branco (2014) já seria suficiente para classificá-lo como um esquerdista moderado.

Democracia e Liberalismo

Sabe-se que o filósofo elaborou uma concepção de democracia como ideia, entretanto, isso não significou ideias abstratas sobre a democracia, pelo contrário, os seus argumentos apresentam-se estáveis e pautados em propostas comunitárias sólidas. Por outro lado, a democracia como forma de governo e formas políticas situa-se em sua obra em um campo de constantes crises institucionais[6]. O seu interesse pela democracia em sua forma política remete ao interesse do filósofo em resolver problemas impulsionados pela desigualdade social, aumento do desemprego, distribuição desigual de renda, garantias de direitos civis e sociais, controle de gastos públicos, atenção aos idosos, incentivo a cooperativas, créditos para agricultura e gestão democrática das indústrias. Não é ocasional que em 1930 se interessasse em unir setores das classes médias[7] e classes médias baixas norte-americanas, com o intuito de criar um terceiro partido político que pudesse colocar em pauta demandas democráticas no sistema produtivo vigente, muitas delas sugeridas por experiências em países socialistas. Dewey acreditava que os pleitos eleitorais serviriam como uma arma eficaz para atingir os seus objetivos democráticos.

Dewey marca em seus estudos educacionais uma oposição entre reforma e revolução, ou seja, reforma versus revolução. Historicamente o

[6] A questão democrática no filósofo não é nova. Ao se referir a dimensão política da obra pedagógica de Dewey, Maria L. F. R. Branco (2014) emprega o termo moderador e reformista, mas não aprofunda o porquê da afirmação.

[7] Boa parte das crianças estudadas proviam de setores das classes médias e classes médias baixas norte-americanas.

tema da revolução estava presente na pedagogia marxista e libertária, mas o mesmo não se pode afirmar da pedagogia deweyana. O socialismo e a revolução lhe pareciam abstratos e distantes da realidade norte americana, e das experiências cotidianas que realizava em seus estudos educacionais em Chicago. Pode-se dizer que a orientação política de Dewey tem origem no debate político que tomou força, sobretudo, a partir da publicação de Problemas do Socialismo, que compõe uma série de artigos publicados em 1896 por Eduard Bernstein, em que questionava as premissas da doutrina marxista. Não cabe aqui fazer considerações sobre a obra, mas apenas marcar que o reformismo foi amplamente debatido pelo movimento socialista, e provocou mudanças profundas na atuação de partidos europeus que eram orientados pela tradição revolucionária marxista[8].

O projeto democrático reformista de Dewey exigia uma reforma social heterodoxa via educação. O impacto educacional na sociedade produziria um efeito político e resultados concretos, mas não implicaria necessariamente a existência de um engajamento partidário ou sindical de uma classe para combater o *establishment* de instituições burguesas.

Como pedagogo, Dewey não era um revolucionário e nem questionava a estrutura de classes das sociedades capitalistas. No mais, não visava o anticidadão, a nova massa de excluídos no sistema produtivo. O que temos é uma concepção educacional que valorizava a liberdade educacional com novos programas e métodos de ensino, isto é, uma ideia de democracia em sintonia com as tendências liberais e a manutenção do sistema capitalista. O que estava em jogo era a vivência social da criança e como ela se vinculava com a produção industrial, ou seja, como os seus interesses sociais poderiam ser potencializados na experiência dos indivíduos nas comunidades. "Para isto, a escola deveria desenvolver o espírito de curiosidade e de participação democrática" (Galter; Favoreto, 2020, p. 5).

Dewey também utiliza o termo liberal com um sentido distinto do liberalismo. É o caso do termo educação liberal, ou seja, uma educação que não estaria apenas preocupada em formar profissionalmente crianças para trabalharem em indústrias. Ela se distinguiria da educação profissional e industrial por estar ligada a uma classe de cidadãos livres para fazerem as suas escolhas profissionais. Tal distinção, segundo Dewey, tem uma origem grega e reflete a clara divisão entre pessoas livres e

[8] Segundo Adam Przeworski (1989, p. 27), "o dilema organizativo vai mais além. A luta pelo socialismo resulta inevitavelmente no aburguesamento do movimento socialista".

escravos, ou seja, dos cidadãos livres daqueles escravos que ocupavam posições socialmente oprimidas de trabalho na Grécia Antiga. Sobre este tema, Ellen Wood (2003, p. 157) afirma que "Os gregos não inventaram a escravidão, mas, em certo sentido, inventaram o trabalho livre". Wood fala de um crescimento da escravidão na Grécia Antiga, mas também menciona o fato de que muitos trabalhadores comuns, tais como artesãos, não tinham os mesmos direitos civis do cidadão camponês que possuía o status de ter uma liberdade jurídica para explorar por coação direta. Dewey menciona o surgimento histórico dessa oposição para marcar o servilismo do trabalho industrial como contraponto do trabalho livre. Sendo assim, a educação liberal seria superior ao trabalho servil, pois "refletia o fato de que uma classe era socialmente livre, e a outra, socialmente escrava" (Dewey, 2007, p. 30).

Marcus Vinícius (2007) atribui a presença de dualismos na obra do filósofo como uma crítica do autor a sociedade de classes, mas é muito improvável que essa crítica a divisão de classes tivesse o objetivo de problematizar o homem unilateral (dividido entre o trabalho manual e mental), em oposição ao homem unilateral de Marx. O mesmo pode ser dito da educação integral proposta por Bakunin, que combinava instrução científica fundada na filosofia positiva e ensino industrial com as primeiras noções de trabalho prático. Ao contrário da divisão clássica de Marx e Bakunin entre trabalho manual e trabalho mental, prioriza-se o tema da separação entre o trabalho útil e o lazer, e não propriamente aquilo que foi assinalado por Gramsci, ou seja, a limitação profissional devido as condições econômicas e técnicas do trabalho, ou seja, não significa a eliminação do caráter unilateral imposto a todo indivíduo pela divisão do trabalho no processo produtivo. Embora Marcus Vinícius pontue que se trata de uma crítica a divisão social do trabalho, não nos parece convincente o argumento, considerando-se os estudos clássicos sobre o assunto. Trabalho para Dewey é tomado no sentido de uma atividade e processo. O trabalho proporciona experiências, mas não conflito. Não lhe interessa as contradições do sistema produtivo capitalista. "Provavelmente, a antítese mais enraizada na história da educação é entre a educação como preparação para o trabalho útil e a educação para uma vida de lazer" (Dewey, 2010, p. 29).

Em Dewey o liberalismo implicaria na coexistência entre o capitalismo e a democracia, que em termos deweyanos se traduziria numa defesa do acesso a direitos sociais e políticos e o interesse por questões sociais. Dewey tinha consciência de que o capitalismo era injusto e

irracional, mas propunha reformas graduais que caminhariam para uma reestruturação da sociedade. Essa orientação por melhorias imediatas e específicas e o alargamento de direitos dos cidadãos estaria presente no seu esforço em fundir um projeto liberal a um projeto democrático, reafirmando o pertencimento a um sistema político já dado.

É curioso notar que o filósofo projeta a solidariedade para expandir o acesso aos direitos civis e sociais, e pontua a sua importância como conduta moral para o ambiente democrático. Ou seja, o termo solidariedade é uma extensão da conduta moral[9], o que nos faz lembrar Durkheim, embora não carregue o sentido da solidariedade orgânica como elemento de coesão social. Durkheim nos fala de uma interdependência social em que "se há mais coisas comuns a todos, também há muito mais que são pessoais a cada um (Durkheim, 1999, p.134). Dewey, por outro lado, concebe a solidariedade como imprescindível para a concretização de um ambiente democrático. "Toda educação que desenvolve o poder de compartilhar efetivamente a vida social é moral" (Dewey, 2007, p. 131).

Quando Dewey nos fala de uma liberdade, ele se afasta por completo de qualquer transformação que vise superar um modelo econômico. Branco (2014), no entanto, atribui um fundo pedagógico e social a concepção de liberdade do filósofo, isto é, vê em sua concepção de liberdade implicações sociais e educacionais que possibilitariam autonomia, iniciativa e independência intelectual as crianças. Mas cabe lembrar que a sua ideia de liberdade estaria ligada a resolução de problemas específicos de um sistema educacional, econômico e político a priori definido. Dito isso, seria questionável a ideia da universalidade do processo educacional como independente da estrutura social e das exigências políticas e econômicas de uma determinada sociedade[10], conforme foi observada por Marcus V. Cunha. "O autor não leva em conta nenhuma sociedade específica, pois vê o processo educativo como independente da ordem social" (Cunha, 2007, p. 8).

[9] Tal como o tema do dualismo entre corpo e mente do individualismo, a questão moral é extensiva ao tema do dualismo interior e exterior. Para Dewey, é preciso superar "ideias morais que dividem o curso da atividade em dois fatores opostos, geralmente nomeados de interior e exterior ou de espiritual e físico" (Dewey, 2007, p. 110).

[10] A insistência em tratar a questão científica e democrática em Dewey como universal reflete-se nas considerações de Cunha sobre o assunto. "Para Dewey, o único caminho para melhorar o mundo é aquele que coloca em prática as lições emanadas do campo da ciência, onde autoridade coletiva e liberdade são conceitos intimamente relacionados" (Cunha, 2007, p. 42).

Em Dewey não há uma preocupação em superar o modelo produtivo capitalista via educação. A sua proposta pedagógica redimensiona as desigualdades existentes na sociedade capitalista com o argumento de combater uma escola tradicional, isto é, propunha uma educação meramente formal que respeitasse a personalidade de cada pessoa.

A transformação da sociedade dá-se, portanto, por uma transformação individual e competitiva nos moldes do mercado. O que se busca no jovem é a sua autonomia e habilidade para lidar com as coisas práticas da vida impostas pela sociedade burguesa. Não seria absurdo igualar este modelo a uma lógica econômica-solidária que estimulasse a meritocracia e o empreendimento voltado para a formação de alunos proativos, em que o fracasso e o sucesso fossem de responsabilidade individual. Também não seria absurdo dizer que o potencial democratizante da educação esbarrasse em formas estritamente individualizadas típicas das classes médias e classes médias baixas norte-americanas. A própria ideia de solidariedade e democracia parecem despidas originalmente de seu significado político e coletivo, passando a apoiar-se sob uma lógica individualista e liberal[11].

Tal como sugere Martin Carnoy, é prevalecente nos Estados Unidos uma ideia de democracia liberal associada a uma teoria pluralista, ao qual acreditam possuir um potencial caráter democrático[12]. Tal ideia está "inerentemente comprometida sob o capitalismo industrial do século XX; outros argumentam que o que é descrito como pluralismo é, na realidade, corporativismo" (Carnoy, 1988, p. 19).

Várias razões podem ser citadas para explicar essa análise. A primeira deve-se ao fato de compelir as crianças a uma lógica educacional capitalista de competitividade, eficiência, concorrência e individualidade. O resultado dessa orientação é um estudante protagonista integrado a lógica de iniciativas de mercado e ao caráter solidário e colaborativo. Essa

[11] Como frisou Dalbosco (2010), a experiência para Dewey tem a mesma dimensão que a linguagem para Rousseau, valorizando os sentidos e a experiência, invertendo a lógica da escola tradicional que supervaloriza a razão vinculada a conteúdos maçantes e métodos autoritários. Ou seja, em Dewey conhecemos uma noção atualizada do protagonismo, colocando o jovem como ator principal, mas que não passa de uma assujeitamento da juventude pincelada em propostas pedagógicas. Há de se notar que melhorar é o verbo que orienta o protagonismo e, por acréscimo, a sustentabilidade.

[12] Segundo Carnoy, está implícita na visão pluralista a "ideia de que o governo pretende servir aos interesses da maioria, mesmo que, na prática, nem sempre o faça" (Carnoy, 1988, p. 20)

linha de argumentação nos conduz uma lógica de resultados que se tornou mais acirrada quando o mercado se tornou a grande referência para várias dimensões da vida humana. Talvez o mais importante tenha sido o fato de nada escapar a lógica econômica, alienando também a subjetividade dos indivíduos, ou seja, "o mercado produz individualizações vulneráveis e suscetíveis a seus apelos e estímulos incessantes" (Candiotto, 2010, p. 42).

Qualquer transformação social passaria por um modelo democrático burguês de deveres e responsabilidades do cidadão. Sob um ponto de vista pedagógico encontramos palavras como autodireção, iniciativa, autonomia, liberdade intelectual, independência, respeito a personalidade, capacidade de reflexão, ou seja, termos que se aproximam de uma ideia meritocrática de sucesso e eficiência de mercado, estando próximo daquele sujeito que Michel Foucault denominou de uma multidão de empresas[13]. "Liberdade significa essencialmente a parte desempenha da pelo pensamento - que é pessoal - na aprendizagem: significa iniciativa intelectual, independência na observação, invenção criteriosa, previsão das consequências e engenhosidade na adaptação a elas" (Dewey, 2007, p. 63-64).

Dewey não nos fala de um *homo economicus*, mas de uma visão pragmática e utilitarista como uma intervenção direta na realidade. Essa visão, sem dúvida, antecipa a ideia de uma ambiência competitiva, no qual a criança constrói o conhecimento com autonomia, empreendedorismo, independência[14], mas atreladas a um quadro de individualismo e intensa competividade que valoriza, sobretudo, a atuação, participação e novas experiências[15].

A educação deixa de atuar como emancipadora do indivíduo, na medida em que não consegue "se desatrelar desse modus operandi [...] que precisa formar sujeitos para atender às exigências do mercado" (Nascimento, 2018, p. 7).

---

13 Segundo Wendy Brown (2019, p. 50) para "manter ou incrementar o valor do capital humano".

14 Cabe perguntar se estes termos não se integram a uma lógica de "macdonaldização do ensino", dado que o sentido de qualidade se conecta com as vantagens competitivas e a ideia de diferenciação, privilegiando a "pedagogia *fast food*", que ignora a necessidade de uma educação fundamentada em valores humanos" (Amaral; Vergara, 2011, p. 6).

15 Segundo Dewey não há "ponto mais certo na filosofia de educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando, na formação dos propósitos que dirigem suas atividades, no processo de aprendizagem" (Dewey, 1979, p. 65).

A perspectiva individualista de Dewey está paradoxalmente combinada a um processo de interação social extraescolar, e que segundo o filósofo seria um elemento fundamental na cooperação social e na construção do conhecimento. Isso de deve ao argumento do filósofo de que desde a infância as escolas tolhiam a criatividade e a liberdade individual, em contraste com a vida fora dos estreitos limites das escolas. Mas as ambiguidades vão mais longe: ele não considerava o indivíduo como edifício único na construção do conhecimento. Pode-se dizer que, ele não tem um posicionamento completamente voltado para o indivíduo porque o meio social, que é fundamentalmente liberal, tem muito a dizer ao indivíduo, isto é, ambos se complementam.

Por fim, podemos dizer que Dewey tendia a valorizar muito mais o ato de fazer do que o ato de aprender. Defendia a liberdade do aluno, mas uma liberdade liberal, um individualismo burguês em que nada escapa a lógica econômica. A defesa do consenso social teria um fim mais pragmático do que propriamente comunitário, político e coletivo. Não seria exagero dizer que a sua ideia de cidadão é de um cidadão branco burguês moldado pelos federalistas americanos Jefferson e Madison. Nesta democracia a liberdade é antes de tudo questionável[16]. Tal democracia "falava dos direitos das minorias em geral, mas era evidente que tinha em mente uma minoria especial, a dos opulentos, a qual deveria ser protegida contra a maioria" (Chomsky, 1997, p. 262).

Considerações Finais

Na concepção educacional de Dewey é marcante a relação entre a individualidade liberal e o mundo exterior por meio de experiências prévias para a solução de problemas. A educação progressiva não seria apenas uma improvisação dos conteúdos, mas um questionamento das tradições pedagógicas e dos hábitos institucionais que não colocariam em risco a economia e a política do sistema. Dewey elege como alvo a pedagogia tradicional, mas não toca nos pilares da sociedade capitalista. A sua opção é antes de tudo aperfeiçoar um método fincado no conceito de experiência, consenso e promoção de reformas sociais na democracia burguesa.

[16] Segundo Sílvio Gallo "A contrário da perspectiva burguesa, a liberdade de um não termina onde começa a liberdade do outro, mas ambas as liberdades começam juntas, e uma é a garantia da outra" (Gallo, 2015, p. 104).

Dewey nos passa a ideia de uma democracia pluralista, que é a expressão maior das democracias capitalistas. A base desta democracia é a teoria política clássica que aborda as relações econômicas e sociais entre os indivíduos. O que está por trás da ideia de democracia pluralista é a liberdade individual de mercado e a individualidade política. O que se questiona, sobretudo, é a possibilidade de um Estado democrático liberal. O Estado nada mais seria uma instituição que garantiria o funcionamento do mercado que estaria sempre estimulado pelo desejo de consumo e vantagens materiais dos indivíduos.

Se Dewey é antiplatônico, conserva ainda uma concepção liberal do indivíduo como sujeito das ações, o grande fundador que busca suas verdades. O seu indivíduo é um fundador com aspirações e valores pessoais. Mas é um sujeito fundador que se equilibra entre o individual e o social. Ele é o centro descentrado. Ele é o histórico, o consensual, e também o liberal e capitalista. A defesa que faz da liberdade do aluno, tal como de um liberal, é a de um pluralismo domesticado e consensual, com princípios morais universalizantes.

Ele é o indivíduo projetado que busca incorporar o social, mas não consegue dissipar qualquer interesse puramente pessoal e individualista. O seu caráter é individualista e consensualmente burguês.

De orientação liberal, defende uma escola com princípios liberais e interações sociais. Para Dewey a vida acontece pela transmissão de culturas via educação, que para ele é a principal via para a socialização, interação e manutenção do sistema. O adulto se faz presente para se evitar erros e mediar discussões. Mas o que o impediria de impor regras e normas? Mesmo assim acredita num compartilhamento de experiências que desencadeie um processo de reflexão e de aprendizagem de forma amadurecida. O professor de Dewey não é contra o sistema. Educar para Dewey não é transgredir-se politicamente, mas alienar-se aos ideais democráticos burgueses. A escola deweyana é dimensionada como o espaço da atividade humana e do fazer, das realizações decorrentes de suas experiências. O mercado e o reformismo social é o seu pano de fundo. A escola transforma-se no espaço da simplificação da complexidade social, no espaço que bloqueia interferências negativas no processo de aprendizagem, no espaço para o desenvolvimento crítico, moral e socializador dos indivíduos. O essencial é a constatação das experiências historicamente verdadeiras feitas pelos indivíduos por intermédio do consenso social. É um tradicionalismo invertido. Não se trata de um consenso social conservador aos moldes de Comte, que

ambicionava uma sociologia sintética com resultados precisos à semelhança das ciências exatas. A ciência analítica estaria a contrapelo de seus propósitos. Pouco importa a ciência em si, mas a significação para o indivíduo. Não se reconstrói apenas por se reconstruir. Não se cria apenas por criar. Tudo tem um significado e sentido. E esse sentido se projeta ao encontro do indivíduo burguês. Dewey não desconstrói e nem dissolve o indivíduo na experiência, mas reforça ainda mais o papel individual no social burguês para atingir o consenso e a verdade. Há uma edificação do indivíduo na experiência e na sua essência: a atividade que faz e atua[17]. Nada transcende as possibilidades atingidas pela experiência. A experiência é a medida do sujeito, mas nunca a experiência trivial do indivíduo que se consome na própria experiência em busca do seu próprio limite. Ele não se dissolve, ele se reconstrói sucessivamente. Colocar as verdades em xeque por intermédio da experiência não significa colocar em xeque a identidade e muito menos significa uma emancipação social do indivíduo. A experiência é uma transposição direta do vivido. Ela tem passado, mas tem futuro, e esse para Dewey é o caminho mais seguro para a verdade.

Referências

AMARAL, M.M do; VERGARA, S. C. **O "aluno-cliente" nas instituições de ensino superior:** uma metáfora a ser banida do discurso educacional? B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 37, nº 1, jan./abr. 2011.

BRANCO, M. L.F.R. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n.3, p. 783-798, jul/set. 2014.

BROWN, W. **Nas ruinas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente / São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019, 256 p.

[17] Experiência e pragmatismo estão intimamente ligados. Robert Talisse (2003) afirma que no pragmatismo as teorias decorrem da prática e as práticas são guiadas pelas teorias. Esse seria o grande paradoxo do pragmatismo, pois "o pragmatismo é uma teoria sobre a prática que diz que a teoria nunca está completa. Pragmatistas visionam um circuito teoria-prática (ou prática-teoria) no qual teorias e práticas mutualmente se vinculam e se informam" (Talisse, 2003, p. 109).

CANDIOTTO, C. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Revista Filosofia**. São Leopoldo: Unisinos, p. 33-43, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/ index.php/ filosofia/ article/view/4632/15198->. Acesso em: 04 julho 2024.

CHOMSKY, N. Consentimento sem consentimento: a teoria e a prática da democracia. **Estudos Avançados**. 11 (29), 1997.

CUNHA, M. V. da. John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula. **Educação e Conhecimento**. Petropólis: Vozes, 1994.

CUNHA, M. V. da. **Uma obra de pedagogia além da pedagogia**. In: Democracia e Educação: capítulos essenciais. São Paulo: editora ática. 2007.

DALBOSCO, C. A. **Experiência de Si e Coordenação da Ação Docente**. *In:* Pedro Angelo Pagni e Rodrigo Pelloso Gelamo (Organizadores) Experiência, Educação e Contemporaneidade. Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: capítulos essenciais. São Paulo: editora ática. 2007.

DEWEY, J. Experiência e Educação. **Coleção Atualidades Pedagógicas**. v. 131. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social** / Émile Durkheim; tradução Eduardo Brandão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos).

FERES JR, J.; POGREBINSCHI, T. **Teoria Política Contemporânea**: uma introdução. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda, 2010.

FILHO, L. **Prefácio**. In: DEWEY, J. Vida e Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

GALLO. S. **Pedagogia Libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Intermezzo, 2015.

GALTER, M. I; FAVORETO, A. John Dewey: um clássico da educação para a democracia. **Linhas Críticas.** Brasília, DF, v. 26 (2020), p. 1-15.

GASSET, O. y. Sobre o Estudar e o Estudante (primeira lição de um curso). In: Quatro Textos Excêntricos. **Filosofia da Educação**. Lisboa: Relógio D`Água. 2000.

NASCIMENTO, C A. do. Do governo dos homens e das almas. **Revista Brasileira de Educação.** Vol. 23, 2018. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

PRADO, C. **Pragmatismo *Default***. *In.* Filosofia Americana: o que é pragmatismo, vol. 1, n. 1, p. 10-15, set. 2003.

PRZEWRSKI, A. **Capitalismo e Social-Democracia**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

TALISSE, R. B. Filosofia como anti-dogmatismo. **Filosofia Americana: o que é pragmatismo**. Vol. 1, n. 1, p. 109-114, set. 2003.

TEIXEIRA, A. **A Pedagogia de Dewey**. *In:* DEWEY, J. Vida e Educação. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editora, 2003.

.

Poliomielite e a luta contra a desinformação: A importância da vacinação e da educação em saúde

Kamila Borges[1]
Giovanna Hellen Duque de Santana[2]
Luan Marques Dionizio[3]
Marynara Oliveira Borges[4]
Jaqueline Angelo dos Santos Denardin[5]
Cassiê Kaczuk Refosco Menegas[6]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a Poliomielite e suas sequelas, destacando de que se trata de uma doença imprevisível que pode ser muito agressiva, levando à morte ou deixando sequelas irreversíveis. Além disso apresenta a possibilidade de desenvolver sintomas até 50 anos após o contágio, com o surgimento da Síndrome pós Poliomielite, que não necessariamente vai atingir aquele indivíduo que desenvolveu a forma mais grave no passado. A desinformação pode ser catastrófica na superação de uma doença. As fake News podem afetar de forma cruel o processo de vacinação em massa, pois, à medida que uma grande quantidade de pessoas deixa de se vacinar, o bem-estar coletivo é posto em risco, já que está abrindo uma janela para a volta de doenças que só foram erradicadas justamente por conta da vacinação em massa. Cabe destacar a importância desde a infância educar as crianças para a saúde, ensinando-as sobre a importância da vacinação não apenas para a saúde individual mais coletiva.

[1] Graduada em Pedagogia pela Unioeste. Lattes: 2642723996433747; Orcid: 0009-0009-2145-8065; E-mail: kamy-borges@hotmail.com.
[2] Graduanda em Ciênas biológicas pela Unioeste. Lattes: 2642723996433747; Orcid: 0009-0008-7442-5104; E-mail: giovanna.helled2007@gmail.com
[3] Graduando em Ciências Biológicas pela Unioeste. Lattes: 5102203698283386; Orcid: 0009-0006-3539-7062; E-mail: luanmd2005@gmail.com.
[4] Graduada em Pedagogia pela Unioeste. Lattes: 8069888913653709; Orcid: 0009000493025916. E-mail: marynara.oliveira@gmail.com
[5] Pós-doutora em Letras pela Unioeste. Lattes: 4355836698232493; Orcid: 0000-0002-2982-6573. E-mail: jaquelineasdenardin@gmail.com
[6] Doutoranda em Letras pela Unioeste. Lattes: 6694197080008714; Orcid: 0000-0002-3318-8631. E-mail: kaczukc@gmail.com.

Palavras-chave: Poliomielite. Síndrome pós Poliomielite. Fake news. Vacinação. Saude Coletiva.

Poliomyelitis and the fight against misinformation: The importance of vaccination and health education

Abstract: The present work aims to discuss Polio and its sequelae, as well as how Polio is an unpredictable disease that can be very aggressive, leading to death or leaving irreversible sequelae. It also presents the possibility of developing symptoms 50 years after infection with the onset of Post-Polio Syndrome, and it does not necessarily affect the individual who experienced the most severe form in the past. Misinformation can be catastrophic in overcoming a disease; fake news can cruelly impact the mass vaccination process, as a large number of people choose not to get vaccinated, putting collective well-being at risk and opening a window for the return of diseases that were eradicated precisely due to mass vaccination. It is important to emphasize the need to educate children about health from an early age, teaching them the importance of vaccination not only for individual health but also for collective health.

Keywords: Poliomyelitis. Post-Polio Syndrome. Fake News. Vaccination. Public Health.

Introdução

A poliomielite, também conhecida como paralisia infantil, é uma doença viral altamente contagiosa que afeta, principalmente, crianças menores de cinco anos. Causada pelo poliovírus, essa enfermidade pode provocar desde sintomas leves até quadros graves de paralisia irreversível e, em casos extremos, levar à morte. Mesmo após décadas do primeiro contato com o vírus, ainda existe a possibilidade de desenvolvimento da Síndrome Pós-Poliomielite, o que demonstra os impactos duradouros da infecção. Apesar dos avanços científicos e da efetividade das campanhas de vacinação em massa, a poliomielite continua sendo uma preocupação

em áreas com dificuldades no acesso à saúde e à informação, especialmente frente à disseminação de desinformação e à queda nas taxas de imunização.

Este artigo tem como objetivo geral discutir a importância da vacinação como principal forma de combate à poliomielite e à sua possível reincidência. Como objetivos específicos, busca-se: (i) apresentar as causas e sintomas da poliomielite; (ii) contextualizar sua trajetória histórica até o desenvolvimento das vacinas; (iii) analisar a Síndrome Pós-Poliomielite; (iv) discutir o papel da educação em saúde e os impactos das fake news na vacinação; e (v) refletir sobre os desafios atuais frente ao movimento antivacina.

A metodologia utilizada consiste em uma revisão bibliográfica de artigos científicos, documentos oficiais e fontes históricas. O artigo está estruturado em cinco seções principais, que correspondem aos objetivos específicos listados. Por fim, apresentam-se as considerações finais, destacando a importância de políticas públicas voltadas à conscientização e à vacinação como forma de garantir a erradicação definitiva da doença.

Poliomielite causas e sintomas

A Poliomielite é uma doença viral causada por poliovírus, que pode ou não apresentar sequelas, ela ocorre de forma mais leve apresentando apenas sintomas gástricos, dores de cabeça, febre, rigidez na nuca, mas também existe a possibilidade de manifestar a forma mais grave quando os sintomas clínicos são acompanhados de paralisia. A transmissão pode ocorrer por meio do contato direto com secreções de pessoas infectadas, ou pelo contato indireto por meio de alimentos, objetos e água contaminados pelas fezes de pessoas infectadas. A infecção pode causar paralisia muscular pois o vírus afeta o sistema nervoso central bem como os neurônios motores. A única forma de prevenção é por meio da vacinação, que é oferecida de forma gratuita pelo SUS.

Contexto histórico: dos primeiros casos até o surgimento da vacina

Para falar sobre a poliomielite, é importante seguir uma ordem cronológica que abrange sua descoberta, os estudos para o desenvolvimento de uma vacina eficaz, os surtos da doença e, por fim, sua erradicação, que ainda não é total no mundo. Ainda existem países com casos de poliomielite, como Afeganistão, Paquistão e Nigéria. Uma das razões para a erradicação não ser total em nível global se deve a vários fatores, como a resistência à vacina, a pobreza em países com uma estrutura de saneamento básico quase inexistente, conflitos políticos, fake News, entre outros.

Existem algumas pinturas que retratam características da doença, como deformidades nas pernas, que são uma das sequelas causadas pelo vírus. Sua primeira descrição ocorreu por volta de 1789, pelo médico francês Philippe Pinel, seguida de sua formalização e classificação como uma doença em 1840, por Jakob Heine.

É conhecida a ocorrência esporádica de poliomielite desde cerca de 1600 a 1300 A.C. (Jubelt, 1999).

Para Maynard (2000) e Shepherd (1976), a poliomielite é uma doença muito antiga que, provavelmente, remonta aos dados de 1600 A.C., de acordo com achado destruído, a Estela Egípcia de Ruma, considerado o documento mais antigo da poliomielite, que apresenta a figura de um homem com atrofia e acentuado encurtamento do membro inferior direito (*apud* Quadros, 2005, p. 9).

Apesar de ser uma doença causada por um vírus antigo, seu primeiro surto significativo ocorreu entre as décadas de 1940 e 1950, na Europa e na América do Norte. A presença do surto no Brasil se deu início em 1911, quando ocorreu um dos primeiros surtos significativos no Rio de Janeiro, mas houve também casos registrados em cidades do interior dos estados brasileiros, casos esses agravados por conta da falta de saneamento básico e de sistema público de saúde.

Em 1953, foi de fato, a maior epidemia no Brasil, se situando novamente no Rio de Janeiro. Somente em 1971, o Plano Nacional de Controle da Poliomielite (PNCP), foi criado, seguindo adiante o avanço no controle de vacinação do Brasil se deu por volta de 1974, com a criação do Programa Nacional de Imunizações. A partir de 1955, se deu o início da vacinação em massa, as primeiras vacinas foram utilizadas nas capitais do Rio de Janeiro e de São Paulo, onde se encontravam os principais surtos da pólio. Em 1980, ocorreu uma das últimas epidemias no Paraná e em Santa Catarina, mas a partir de 1982, os casos começaram

a cair, pois a estratégia de vacinação começou a trazer resultados positivos para a população, resultando, por fim, sua erradicação global em 1988.

Foram produzidas duas vacinas, sendo a primeira a VOP, que é uma vacina oral, sendo desenvolvida por Albert Sabin, e a VIP, uma vacina injetável, desenvolvida por Jonas Salk. No início das vacinações contra a pólio, foram usadas apenas as vacinas orais, para que pudesse proteger o trato gastrointestinal do vírus, já que lá ele se reproduzia e multiplicava com mais rapidez, logo se chegou à um consenso em usar ambas as vacinas, oral e inativa.

Enquanto uma protegia o trato gastrointestinal, a outra, com o vírus inativado, criava imunidade e resistência contra a poliomielite. Juntas foram muito mais eficientes para a erradicação da doença, administradas em conjunto, geravam uma segurança maior para a população.

A campanha recomendava que "mesmo as crianças já imunizadas pelo processo Salk deveriam receber a vacina Sabin" (Correio da Manhã, 1961, p. 3).

> Os jornais avaliaram a campanha como bem-sucedida e manifestaram a expectativa de que tomasse um âmbito nacional. Lembravam ainda a necessidade de as crianças vacinadas tomarem uma segunda dose após sessenta dias para assegurar a imunização. A partir daí foram realizadas campanhas de vacinação em várias capitais brasileiras, uma por vez, com vacinas distribuídas pelo Ministério da Saúde (Campos; Nascimento, e Maranhão, 2003, p. 588).

Ao total, foram cerca de 30 anos para a produção de uma vacina eficaz e para a erradicação da doença em grandes partes do mundo, mesmo que ela continue endêmica em alguns países, já que a erradicação total depende de fatores políticos e financeiros. A poliomielite foi de fato uma peça importante para o avanço científico e para destacar a importância da vacinação contra doenças aos olhos da população, não somente no mundo, mas principalmente no Brasil.

Síndrome Pós Poliomielite

A Síndrome Pós Poliomielite (SPP) é uma doença pouco conhecida e pouco falada inclusive por médicos especialistas na área, trata-se de uma alteração neurológica que afeta pessoas que contraíram a Poliomielite paralítica com um intervalo de 30 a 50 anos. As pessoas com SPP apresentam sintomas como: dores pelo corpo, fraqueza muscular, aumento de quedas, atrofia, insuficiência respiratória, fadiga generalizada. Os sintomas ocorrem devido o vírus da Poliomielite agredir os neurônios motores, deste modo na Síndrome Pós Poliomielite ocorre uma degeneração que age de forma progressiva na unidade motora e afeta também os neurônios motores (Quadros, 2005).

Os pacientes que normalmente possuem maior pré-disposição a desenvolverem sintomas da SSP são aqueles que anteriormente desenvolveram a forma mais aguda da Poliomielite, porém existem alguns casos que mesmo passando pela forma mais leve sem sequelas evidentes apresentaram algum tipo de sintoma da Síndrome, este fato está relacionado com alguns fatores:

> 1) Idade inicial da infecção: quanto mais tarde se contraiu a pólio, maior o risco para o aparecimento de novos sintomas neurológicos; 2) História de hospitalização; 3) Uso de suporte ventilatório; 4) Envolvimento paralítico em todos os membros; 5) Fraqueza intensa na época da pólio aguda; 6) Um maior tempo desde o início da infecção aguda; 7) Aumento recente de peso; 8) Dor muscular associada com exercício; 9) Maior idade e tempo de apresentação clínica (Halstead, 1985; Trojan, 1994 *apud* Quadros, 2005, p. 36).

A prevenção para a Síndrome pós Poliomielite pode ser feita quando o indivíduo está passando pela fase aguda da Poliomielite, neste momento ele não pode fazer exercícios físicos intensos, o tratamento ocorre por fisioterapia com exercícios que exigem maior resistência e com maior consumo de oxigênio. Já para o tratamento da SPP indica-se exercícios para o fortalecimento muscular utilizando-se pouco peso evitando o supertreinamento (que se trata de um esgotamento do músculo causado pelo trabalho intenso do músculo). Para o alívio de alguns sintomas:

> Para a dor são preconizados exercícios localizados, gelo e compressas quentes, órteses específicas, anti-inflamatórios não hormonais e acupuntura. Em casos de fibromialgia, depressão ou ansiedade são administrados medicamentos orais antidepressivos como amitriptilina, clomipramina, fluoxetina e sertralina. Na presença de anormalidade das articulações e tecido mole deve haver modificação no uso da extremidade e órteses. Nas anormalidades do sono, utilizam-se equipamentos apropriados para evitar a apnéia do sono e/ou outros procedimentos; na disfagia, orientação fonoaudiológica, nutricional e consistência de alimentos. Na presença de síndrome do túnel do carpo, são realizados descompressão do nervo mediano e procedimentos adequados para os portadores de hérnia de disco. O paciente necessitará de orientação ortopédica permanente (Revista de Saúde Pública, 2006, p. 942).

A Poliomielite pode trazer inúmeros transtornos aos indivíduos contaminados, pois, além de ser imprevisível, pode ser uma doença muito agressiva, levando à morte ou deixando sequelas irreversíveis. Além disso, há a possibilidade de desenvolver sintomas 50 anos depois do contágio com o surgimento da SPP, que não necessariamente vai atingir aquele indivíduo que desenvolveu a forma mais grave no passado. Trata-se, portanto, de uma enfermidade grave, cujos sintomas e sequelas as pessoas mesmo após muito tempo do contágio inicial e os danos não podem persistir por décadas, sendo seus danos impossíveis de prever ou calcular.

Educação de conscientização e saúde: a importância da vacinação

Durante todo o seu percurso, a poliomielite deixou um rastro de pessoas que desenvolveram a doença e faleceram ou apresentaram alguma sequela. Muitos ainda sentem os impactos décadas após o contágio, desenvolvendo a Síndrome Pós-Poliomielite (SPP), condição relatada por estudos clínicos que evidenciam o reaparecimento de sintomas debilitantes mesmo 30 a 50 anos após a infecção inicial (Dalakas, 1995). Foram muitos anos entre o primeiro caso da doença até o início da vacinação em massa e, posteriormente, sua erradicação no país, resultado direto da imunização coletiva. De acordo com Fine e Carneiro (1999), a

vacinação em larga escala é um dos pilares mais bem-sucedidos da saúde pública e foi fundamental para a redução global de diversas doenças infecciosas, incluindo a poliomielite.

Essa trajetória reforça a importância de mantermos o compromisso com a vacinação, pois é apenas através dela que garantimos que enfermidades anteriormente controladas não retornem. Contudo, a adesão de jovens e adultos ainda é um desafio. Estudos apontam que a desinformação e a disseminação de *fake news* têm contribuído para o crescimento do movimento antivacina, gerando hesitação e resistência à imunização (Larson *et al.*, 2014). Essa recusa não afeta apenas o indivíduo, mas compromete a saúde coletiva, ao possibilitar o retorno de vírus já erradicados ou controlados.

Nesse contexto, a educação em saúde e a conscientização são fundamentais para promover uma cultura de prevenção. É necessário que os indivíduos compreendam que a vacinação, embora possa causar efeitos colaterais leves, é segura, eficaz e inquestionavelmente menos arriscada do que as sequelas deixadas pelas doenças que previne. Como destaca Cruz (2017), a vacina é um dos maiores avanços da ciência médica, sendo responsável pela erradicação de diversas epidemias que assolaram a humanidade ao longo da história.

Com base em evidências científicas, sabe-se que as vacinas são desenvolvidas a partir de vírus e bactérias atenuados ou inativados e, ao serem introduzidas no organismo, estimulam a produção de anticorpos, promovendo imunidade contra as doenças específicas (Brasil, 2021). Dessa forma, a vacinação continua sendo o método mais eficaz para o controle de doenças infecciosas, sendo a imunização em massa essencial para a manutenção da saúde pública.

Apesar de todos os avanços científicos e das evidências contundentes sobre a eficácia das vacinas, ainda existe um grande desafio relacionado à conscientização da população quanto à importância da imunização. A educação em saúde surge, nesse cenário, como ferramenta indispensável na construção de uma sociedade mais informada e comprometida com o bem-estar coletivo. De acordo com Freire (2001), a educação deve ser libertadora e crítica, possibilitando ao indivíduo compreender sua realidade e agir sobre ela. Aplicando esse pensamento à saúde pública, é essencial que os cidadãos não apenas recebam informações, mas que sejam capazes de interpretá-las, questioná-las e adotá-las de forma consciente em suas práticas de vida.

O papel das escolas, unidades básicas de saúde e da mídia é fundamental nesse processo educativo. Quando esses espaços atuam de forma integrada e contínua, promovem o letramento em saúde, permitindo que a população reconheça a importância das vacinas não apenas para si, mas também para a coletividade. Conforme afirma Buss (2000), a promoção da saúde exige a articulação de múltiplos setores e saberes, o que inclui a mobilização social e a valorização do conhecimento científico.

Além disso, campanhas de vacinação devem ser planejadas com linguagem acessível e adaptadas às diferentes realidades culturais, regionais e sociais do país. É importante considerar, por exemplo, que populações indígenas, quilombolas e moradores de zonas rurais podem enfrentar dificuldades no acesso às vacinas ou resistências baseadas em crenças locais. Assim, estratégias inclusivas e respeitosas são necessárias para ampliar a cobertura vacinal e garantir o direito universal à saúde, previsto na Constituição Federal de 1988.

Também é necessário lembrar que a vacinação é um ato de responsabilidade social. Ao se vacinar, o indivíduo protege não apenas a si mesmo, mas também aqueles que, por razões médicas, não podem ser imunizados, como pessoas com imunodeficiências graves. Esse conceito, conhecido como imunidade de rebanho, é essencial para o controle de surtos e a erradicação de doenças (Anderson; May, 1991).

Portanto, fortalecer a educação em saúde, combater a desinformação e promover o acesso equitativo à vacinação são ações indispensáveis para garantir que doenças como a poliomielite não voltem a ameaçar a saúde da população. Trata-se de um compromisso que envolve o Estado, as instituições de ensino, os profissionais de saúde, os meios de comunicação e cada cidadão, na construção de uma sociedade mais saudável, consciente e solidária.

Impacto das *Fake News* na vacinação em massa

Com a popularização das redes sociais ao redor do planeta, as notícias falsas, popularmente conhecidas como *fake news*, ganharam ainda mais força devido à facilidade de compartilhamento e ao amplo acesso à internet. As vacinas são alvo frequente dessas *fake news*, especialmente

após o início da pandemia de COVID-19, quando a desinformação aumentou significativamente (Souza Filho; Lage, 2021).

Devido à grande quantidade de desinformação compartilhada nas redes sociais sobre vacinas, a taxa de vacinação tem caído significativamente, gerando um alerta para o Ministério da Saúde. As consequências dessa queda podem ser graves, incluindo o reaparecimento de doenças que hoje estão controladas. Um dos principais fatores que contribuem para essa redução é a falsa sensação de segurança proporcionada pelo controle dessas doenças, aliada às *fake news* que afirmam não ser necessária a vacinação contra essas enfermidades. Muitas pessoas acreditam fielmente nessas informações equivocadas, agravando ainda mais o problema (Moraes *et al.,* 2018).

Uma falsa relação entre a microcefalia e a vacinação é frequentemente usada como justificativa para evitar a imunização, embora não existam evidências científicas que sustentem essa conexão. Pelo contrário, recomenda-se que gestantes não sejam vacinadas com imunizantes que contenham vírus atenuados.

A crença em falsos imunizantes, como alimentos e medicamentos placebos, contribui ainda mais para a baixa taxa de vacinação. Muitas pessoas substituem a vacina por alimentos que supostamente oferecem imunidade ou cura para doenças, mesmo sem qualquer comprovação científica. De acordo com o site ISTOÉ (2019), uma pesquisa realizada pelo IBOPE em 2019, que apresentou 10 afirmações falsas a 2 mil entrevistados, revelou que mais de dois terços acreditaram que pelo menos uma das afirmações era verdadeira. As mais recorrentes envolviam alegações de que vacinas poderiam causar efeitos colaterais graves ou até mesmo doenças.

Com o aumento da repercussão de *fake news* na internet, o movimento antivacina, iniciado na década de 1990 após um médico associar o surgimento do espectro autista à vacina tríplice viral, tem ganhado força (Saraiva; De Faria, 2019). "Vacinar é um ato de responsabilidade social e saúde pública. O benefício se estende às pessoas que não podem ser vacinadas, como portadores de HIV e transplantados", afirma Carla Domingues, coordenadora do Programa Nacional de Imunizações do Ministério da Saúde (Brasil, 2021).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2023) classificou o movimento antivacina como um dos dez maiores riscos à saúde global, segundo a revista Veja. Durante a pandemia de COVID-19, adeptos desse

movimento disseminaram argumentos falsos para justificar a recusa em se vacinar, incluindo alegações absurdas como a ideia de que vacinas seriam usadas pelo governo para implantar chips de monitoramento na população.

As *fakes news*, aliadas ao movimento antivacina, podem causar diversas consequências para a vacinação e a saúde global, sendo o principal risco o ressurgimento de doenças erradicadas. Embora o Brasil esteja livre de algumas doenças, como a poliomielite, o contato com pessoas do exterior pode reintroduzi-las no país. Por isso, é fundamental reforçar que não há evidências científicas de que as vacinas causem malefícios. Pelo contrário, existem inúmeras provas de sua eficácia, considerando que milhares de vidas são salvas diariamente graças à vacinação (Homma *et al.*, 2010).

Em algumas regiões do mundo, onde a taxa de vacinação caiu drasticamente, pequenos surtos de doenças como o sarampo podem ser observados. Esse fenômeno ocorre devido ao impacto negativo das desinformações nas campanhas de vacinação e ao desafio crescente de combater as mentiras disseminadas.

Além de comprometer diretamente os índices de imunização, a disseminação de *fake news* contribui para o enfraquecimento da confiança da população nas instituições de saúde e nos profissionais da área. Segundo Freitas e Napimoga (2020), a confiança na ciência e nos especialistas é um dos pilares fundamentais para o sucesso das campanhas de vacinação em massa. Quando essa confiança é abalada, as consequências extrapolam o campo da saúde individual e atingem o coletivo, prejudicando a tão necessária imunidade de rebanho.

O fenômeno da desinformação sobre vacinas pode ser explicado, em parte, por aspectos psicológicos e sociais. De acordo com Lewandowsky *et al.* (2012), as pessoas tendem a acreditar em informações que confirmam suas crenças pré-existentes, mesmo que essas informações sejam falsas. Esse viés de confirmação é amplificado por algoritmos das redes sociais, que favorecem conteúdos sensacionalistas e polarizados, promovendo um ambiente fértil para a propagação de boatos e desinformações sobre imunizações.

Outra questão relevante é o papel das emoções na recepção e compartilhamento de notícias falsas. Estudo conduzido por Vosoughi, Roy e Aral (2018) revelou que a fake news se espalham mais rapidamente do que as informações verdadeiras, sobretudo quando carregam apelos

emocionais fortes, como medo, indignação ou desconfiança. Essa dinâmica é especialmente perigosa em contextos de crise sanitária, onde a população já se encontra fragilizada e em busca de respostas rápidas.

O ambiente digital, portanto, funciona como um catalisador da desinformação, dificultando o acesso da população a informações precisas e baseadas em evidências científicas. A esse respeito, Cassidy (2020) argumenta que a educação midiática e científica deve ser fortalecida como estratégia de combate às *fake news*. A promoção do pensamento crítico e o incentivo à busca por fontes confiáveis são caminhos fundamentais para mitigar os efeitos deletérios da desinformação no campo da saúde pública.

Nesse cenário, os profissionais de saúde e educadores assumem um papel crucial. Além de sua função técnica, torna-se essencial que esses profissionais atuem como agentes de disseminação de informações corretas, promovendo o diálogo com a população e desconstruindo mitos sobre a vacinação. Iniciativas de comunicação científica em linguagem acessível, campanhas educativas em escolas e redes sociais, bem como o envolvimento de líderes comunitários e influenciadores digitais, são estratégias que têm se mostrado eficazes na reconstrução da confiança da população (Silva *et al.*, 2021).

Portanto, combater a *fake news* não se trata apenas de uma ação pontual, mas de um esforço coletivo, contínuo e intersetorial que envolve a ciência, a educação, a tecnologia e as políticas públicas. Somente por meio de uma atuação integrada será possível reverter a queda nas coberturas vacinais e proteger as conquistas históricas da imunização no Brasil e no mundo.

Considerações finais

A poliomielite, embora considerada erradicada em muitas regiões do mundo, permanece como uma ameaça potencial à saúde pública global. Os desafios atuais não estão mais apenas na ausência de vacinas ou tratamentos, mas sim na desinformação e na negligência frente à importância da imunização. A queda das taxas vacinais e o crescimento do movimento antivacina reacendem alertas sobre o possível retorno de doenças controladas, como a pólio, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e sanitária.

O presente artigo evidenciou como a trajetória da poliomielite, desde os primeiros registros históricos até o desenvolvimento das vacinas e o controle da doença, está profundamente entrelaçada com avanços científicos e políticas públicas de saúde. A existência da Síndrome Pós-Poliomielite reforça que os impactos da doença vão além da fase aguda, podendo afetar os indivíduos por décadas, o que exige atenção contínua por parte dos profissionais de saúde, tanto no diagnóstico quanto no tratamento adequado desses pacientes.

Diante desse cenário, a vacinação deve ser compreendida como um direito e um dever coletivo. Trata-se de uma ação não apenas individual, mas social, que contribui diretamente para a proteção de grupos vulneráveis e para a manutenção da saúde pública. Para isso, é fundamental investir em estratégias de educação em saúde que promovam o pensamento crítico e o letramento científico da população. O combate às *fake news*, nesse contexto, se torna urgente e indispensável, uma vez que informações falsas têm impacto direto na adesão às campanhas vacinais.

A erradicação definitiva da poliomielite depende de esforços integrados entre governos, instituições de ensino, profissionais de saúde e meios de comunicação. É preciso garantir o acesso universal à vacinação e à informação de qualidade, respeitando as diversidades culturais e regionais. Somente com educação, ciência e responsabilidade social será possível impedir que a poliomielite volte a representar uma ameaça à vida, à dignidade e ao bem-estar das futuras gerações.

Referências

ANDERSON, Roy M.; MAY, Robert M. **Infectious diseases of humans**: dynamics and control. Oxford: Oxford University Press, 1991.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Nacional de Imunizações**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BUSS, Paulo Marchiori. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.

CAMPOS, André Luiz Vieira de; NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; MARANHÃO, Eduardo. A história da poliomielite no Brasil e seu controle por imunização. **História, Ciências, Saúde.** Rio de Janeiro, v. 10, supl. 2, p. 573-600, 2003.

CASSIDY, William. Fake news and health communication in the digital age. **Journal of Media Studies**, v. 12, n. 3, p. 45-58, 2020.

CORREIO DA MANHÃ. **Campanha de vacinação contra a poliomielite**. Rio de Janeiro, p. 3, 1961.

CRUZ, Antônio Carlos. **Vacinação:** um dos maiores avanços da medicina. São Paulo: Fiocruz, 2017.

DALAKAS, Marinos C. The post-polio syndrome as an evolved clinical entity. Definition and clinical description. **Annals of the New York Academy of Sciences,** New York, v. 753, p. 68-80, 1995.

FINE, Paul E. M.; CARNEIRO, Ilona A. Transmissibility and persistence of oral polio vaccine viruses: implications for the global poliomyelitis eradication initiative. **American Journal of Epidemiology.** Oxford, v. 150, n. 10, p. 1001-1021, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Arruda Heloisa; NAPIMOGA, Marcelo. Hesitação vacinal e confiança na ciência. **Revista de Saúde Pública.** São Paulo, v. 54, p. 1-8, 2020.

HALSTEAD, Lauro S. Post-polio syndrome. **Scientific American.** New York, v. 253, n. 4, p. 42-47, 1985.

HOMMA, Akira et al. Vacinas e vacinação no Brasil: retrospectiva histórica e perspectivas. **História, Ciências, Saúde.** Rio de Janeiro, v. 18, supl. 1, p. 225-241, 2010.

ISTOÉ. **Pesquisa revela impacto das *fake news* sobre vacinas**. São Paulo, 2019.

JUBELT, Burton. **Post-polio syndrome**. Current Treatment Options in Neurology. Philadelphia, v. 1, n. 2, p. 89-95, 1999.

LARSON, Heidi J. *et al.* Understanding vaccine hesitancy around vaccines and vaccination from a global perspective: a systematic review of published literature**. Vaccine.** Amsterdam, v. 32, n. 19, p. 2150-2159, 2014.

LEWANDOWSKY, Stephan *et al.* Misinformation and its correction: continued influence and successful debiasing. **Psychological Science in the Public Interest.** Washington, v. 13, n. 3, p. 106-131, 2012.

MAYNARD, James E. **Poliomielite:** aspectos históricos e epidemiológicos. New York: Oxford Press, 2000.

MORAES, Juliana Campregher Pasinato *et al*. Cobertura vacinal no Brasil e fatores associados à queda da imunização. **Revista Brasileira de Epidemiologia**. São Paulo, v. 21, supl. 1, p. 1-10, 2018.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Vaccine hesitancy among top global health threats**. Geneva, 2023.

QUADROS, Andréa de. **Síndrome pós-poliomielite:** estudo clínico e epidemiológico. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

REVISTA DE SAÚDE PÚBLICA. **Síndrome pós-poliomielite**: aspectos clínicos e terapêuticos. São Paulo, v. 40, n. 5, p. 939-945, 2006.

SARAIVA, Lívia; FARIA, José Henrique de. Movimento antivacina e seus impactos na saúde pública. **Revista de Políticas Públicas.** São Luís, v. 23, n. 2, p. 455-470, 2019.

SHEPHERD, Jennifer. **The history of poliomyelitis**. London: Medical Press, 1976.

SILVA, Mariana *et al*. Comunicação científica e vacinação: estratégias de enfrentamento às fake news. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 30, n. 4, p. 1-12, 2021.

SOUZA FILHO, Edvaldo; LAGE, Mariana Aguiar. *Fake* news e desinformação em saúde durante a pandemia de Covid-19. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde.** Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 1-10, 2021.

TROJAN, Donald A. Post-poliomyelitis syndrome. **Muscle & Nerve.** New York, v. 17, n. 8, p. 899-906, 1994.

VOSOUGHI, Soroush; ROY, Deb; ARAL, Sinan. The spread of true and false news online. **Science.** Washington, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 2018.

.

Aquisição da ortografia na escrita infantil: reflexões acerca da sala de aula

Jaqueline Angelo dos Santos Denardin[1]
Liliane Prestes de Oliveira[2]
Camila Ferreira Da Silva[3]
Danielle Fernandes[4]
Desirre Beatriz Ramos Marcelino Ziroldo[5]

Resumo: Este artigo discute o ensino da ortografia na primeira infância, destacando que escrever corretamente é uma prática social essencial e que sua aprendizagem começa antes da escolarização formal. Fundamentado em autores como Morais e Cagliari, o texto explora diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita e os desafios que as crianças enfrentam ao compreender o sistema ortográfico, marcado por regularidades e irregularidades. Aborda também a evolução teórica sobre alfabetização, desde concepções construtivistas até modelos fonológicos, evidenciando que aprender a escrever envolve relações complexas entre fala, escrita e reflexão linguística. O estudo analisa ainda os documentos oficiais brasileiros, como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientam que o ensino da ortografia seja contextualizado, progressivo e não mecânico, valorizando práticas significativas de leitura e escrita. Conclui que o ensino ortográfico deve superar métodos baseados exclusivamente em memorização, privilegiando intervenções pedagógicas intencionais que considerem as hipóteses infantis, promovam a reflexão e favoreçam o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem.
Palavras-chave: Aquisição. Escrita. Ortografia.

[1] Doutora em Estudos da Linguagem, professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: jaquelineasdenardin@gmail.com
[2] Graduada em Pedagogia, professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, e-mail: liliane.oliveira@unioeste.br
[3] Acadêmica do curso de Letras-Libras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: camila.fdasilva1990@gmail.com
[4] Acadêmica do curso de Letras-Libras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: daniellefernandes2040@hotmail.com.br
[5] Acadêmica do curso de Letras-Libras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: desirreziroldo@gmail.com

Acquisition of spelling in children's writing: reflections on the classroom

Abstract: This article discusses the teaching of spelling in early childhood, highlighting that writing correctly is an essential social practice and that its learning begins before formal schooling. Based on authors such as Ferreiro, Morais, and Cagliari, the text explores different perspectives on the development of writing and the challenges children face in understanding the orthographic system, marked by regularities and irregularities. It also addresses the theoretical evolution of literacy, from constructivist conceptions to phonological models, showing that learning to write involves complex relationships between speech, writing, and linguistic reflection. The study also analyzes official Brazilian documents, such as the BNCC (National Common Core Curriculum) and the National Curriculum Guidelines, which advise that spelling instruction should be contextualized, progressive, and not mechanical, valuing meaningful reading and writing practices. It concludes that spelling instruction should overcome methods based exclusively on memorization, prioritizing intentional pedagogical interventions that consider children's hypotheses, promote reflection, and favor student protagonism in the learning process.
Keywords: Acquisition. Writing. Spelling.

Introdução

Saber escrever, conforme as regras ortográficas, faz parte das aptidões essenciais para viver em coletividade, pois é a norma padrão que dita como a comunicação formal deve acontecer. Sabendo disto, destacamos a essencialidade de se estudar as estratégias nas quais o ensino-aprendizagem da ortografia apoia-se para formar os cidadãos e cidadãs do nosso corpo social.

Como destaca Ferreiro (1990), determinar o momento em que a criança inicia o processo de aprendizagem da escrita é uma tarefa interminável e sem resultado concreto, pois as letras são precedidas de figuras, traços, formas geométricas e rabiscos e desde muito cedo se tem

contato com essas marcas gráficas. Portanto, essa aprendizagem começa antes da escola e faz parte da vida social.

Tendo isso em vista, saindo do campo de pesquisa que estuda a produção da escrita, propomos neste trabalho observar não o resultado da ortografia, mas sim como a ortografia é apresentada aos escolares na primeira infância.

Assim, instiga-nos saber: quais são as orientações dos documentos oficiais de educação no Brasil para o ensino-aprendizagem da linguagem? Quais são as competências que esses documentos designam como essenciais?

Na ânsia de responder a essas questões foi estabelecido um objetivo geral que orientou todo o estudo, sendo ele: Apresentar e analisar as orientações referente a educação no Brasil para o ensino-aprendizagem da linguagem na primeira infância identificando quais são as competências essenciais para o ensino da ortografia.

Justifica-se a relevância da pesquisa uma vez que o desenvolvimento da competência da escrita ortográfica perpassa pelas práticas metodológicas, e que práticas enraizadas apenas na memorização se constituem como empecilhos para tal ampliação e merecem ser repensadas através de discussões baseadas em evidências.

Os objetivos específicos apresentam o conceito de ortografia, aprendizagem da linguagem e o ensino da ortografia na primeira infância, bem como uma análise do ensino da ortografia que deve ser apresentada aos escolares na primeira infância.

A metodologia aplicada nessa pesquisa é explicativa, e tem como princípio explicar o fato de maneira detalhada, levando o interlocutor a entender que a pesquisa procura dar ênfase a determinado assunto de maneira minuciosa. (Lakatos; Marconi, 2006).

Quanto à técnica, este artigo é bibliográfico, buscando a absorção do material já existente, referendando estudos científicos na contribuição dos saberes, por meio de pesquisa em uma base de dados Periódicos Capes, Scielo e Pubmed. Na busca de comprovar o que foi dito. (Lakatos; Marconi, 2006).

Os dados coletados foram num primeiro momento os primários, aqueles produzidos pelo autor da pesquisa pensando em sustentar sua fala e dados secundários que reforçam o pensamento científico uma vez que está comprovado cientificamente na academia, sendo utilizados os

seguintes descritores para coleta: ortografia, ensino da ortografia e ortografia na infância.

Por dedicar-se à análise e reflexão, a metodologia aplicada a esta pesquisa será qualitativa. Por meio um levantamento bibliográfico e documental, tendo como base documentos como a Base Nacional Comum Curricular (2017), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e autores que abordem a temática

1. O Conceito de Ortografia

A ortografia constitui-se como parte da gramática responsável pela grafia correta das palavras. Etimologicamente o termo deriva dos vocábulos gregos *orthos* = correto + *graphos* = escrita, que significa escrita correta. Está baseada no padrão da norma culta da língua e é formada por regras e normas disciplinares do discurso escrito.

Bechara, em Moderna Gramática Portuguesa, define a ortografia como:

> O sistema de representação convencional de uma língua na sua vertente escrita. [...]Como esse sistema não deve ser entendido como a só representação da fala, não pode ter como guia exclusivo a fonética, nem tampouco a etimologia, isto é, a origem das palavras. Toda língua de cultura que adotar exclusivamente um desses critérios perderá, entre outras, a possibilidade de distinguir palavras homófonas (coser e cozer), o que promoveria o caos na língua. [...] A língua Portuguesa, como ocorre com qualquer outra, conheceu diversas propostas ortográficas até chegar à atual de 1990, comum a todos os países integrantes do grupo lusófono, explicitadas as pequenas diferenças fonéticas existentes entre eles. Como nos ensinou Bréal, quando uma língua se espraia por vasto território, é a língua escrita que lhe garante a unidade essencial (Bechara, 2019, p. 97).

Lima (2017), em sua produção escrita, conceitua a ortografia como parte da gramática que compreende o emprego correto dos sinais gráficos.

Outro gramático, Morais (2003), em sua obra discorre que a ortografia funciona como um recurso capaz de representar na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua.

A função da ortografia, segundo Cagliari (2009), é neutralizar a variação dialetal, permitindo que os falantes de diferentes dialetos reconheçam uma determinada palavra, entendendo o que está escrito.

É através da ortografia que se definem os sons das letras tendo sua ação direta "na parte gráfica e funcional da escrita" (Cagliari, 2009, p. 20).

De acordo com Dubois (2006, p. 445-446) "O conceito de ortografia implica o reconhecimento de uma norma escrita com relação à qual se julga a adequação das formas que realizam os indivíduos que escrevem uma língua; a ortografia supõe que se distinguem formas corretas e formas incorretas numa língua escrita".

Assim, ao usar a mesma forma de escrever, a comunicação é garantida ou atendida pelos usuários.

A ortografia de nossa língua tem muitos casos definidos por regras, que, uma vez compreendidas, nos permitem gerar com segurança a notação de correspondências fonográficas em palavras para nós desconhecidas, no entanto há também inúmeros casos de irregularidades, essas correspondências som-grafia, que não podem ser explicadas por regras, foram assim fixadas porque se levou em conta a etimologia das palavras (as letras com que eram notadas em suas línguas de origem) ou porque, ao longo da história, determinada tradição de uso se tornou convencional

Vale ressaltar que todas as convenções ortográficas se estabelecem por meio de regras. Essas regras são frutos de acordos entre países que possuem o mesmo idioma. No caso da Língua Portuguesa, há um acordo ortográfico que envolvem os países que têm o português como língua oficial.

E apesar de até hoje existirem algumas pequenas diferenças no modo como se notam certas palavras no Brasil e nos demais países em que o português é língua oficial, a ortografia é uma convenção, uma invenção histórica necessária para suprir limitações da notação alfabética e que constitui em si um objeto de conhecimento.

Por tratar-se de um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, autores como Silva (2007, p. 17-18) defendem que cabe à escola ensiná-la sistematicamente, "em lugar de deixar que o

aluno, entregue a sua própria sorte, com o tempo, venha a descobri-lo ou a aprendê-lo sozinho".

2. Aprendizagem da Linguagem e o Ensino da Ortografia na Primeira Infância

O homem se comunica desde os primórdios da civilização, iniciando esse processo através de desenhos feitos nas paredes das cavernas.

Com o tempo, o homem se viu tendo de se comunicar com outros povos, gerando a escrita. Ciência essa que passou por diversas modificações atendendo as necessidades e avanços de cada contexto histórico.

No que tange a escrita sistematizada através do ensino formal, durante muito tempo, as definições metodológicas que orientaram as propostas didáticas guiaram-se pelas discussões em torno das diferentes formas de se planejar e encaminhar o ensino da linguagem escrita na escola. Essa perspectiva foi sendo substituída, a partir da segunda metade da década de 1980, pelas discussões em torno do processo de aprendizagem da linguagem escrita pela criança e das relações que a criança estabelece no meio letrado em que está inserida

Do tradicional as tendências transformadoras, no Brasil, a partir da década de oitenta, iniciou-se a divulgação de resultados de pesquisas que passaram a ter papel decisivo nas mudanças relacionados ao ensino-aprendizagem da língua escrita. Os primeiros estudos se situaram na área da psicologia cognitiva e, mais particularmente, da psicolinguística tendo como principal referencial as teorias de Piaget.

Assim, no final da década de 1980 e no início dos anos 1990, no Brasil, o construtivismo gerou um movimento pedagógico que introduziu uma nova maneira de compreender o conhecimento formal nas escolas e foi considerado sinônimo de inovações metodológicas que visavam à melhoria da qualidade de ensino nas escolas brasileiras

Baseadas na teoria piagetiana, Ferreiro e Teberosky (1986), passaram a compreender a aprendizagem, através de sucessivas aproximações e demandaram intervenções pedagógicas atentas ao

processo de construção do objeto de conhecimento por parte do aluno e, ao mesmo tempo, capazes de fazê-lo evoluir e efetivamente aprender.

Nesse sentido, quando a criança começar a perceber que as letras representam sons menores que a sílaba, os fonemas passam a representá-los, mas ainda de forma insegura, ora representando a sílaba com uma só letra, ora representando os fonemas da sílaba, deste modo, ela já está na fase silábica-alfabética, e quando a criança passa a entender com mais segurança que cada letra representa um fonema, ela está na fase Alfabética.

É importante ressaltar, que a teoria da Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) não é a única que explica a evolução da escrita pelas crianças como bem pontua as autoras.

Apesar destes estudos serem pioneiros na América Latina, outros autores também desenvolveram trabalhos com explicações diferentes sobre as hipóteses do desenvolvimento da escrita, como é o caso de Cagliari (2009), com a língua portuguesa, dentre outros que também apresentam explicações sobre o que pensam as crianças a respeito da escrita, tanto no Brasil, quanto em outros países.

Dentre tantos estudos evidencia-se os escritos de Cardoso-Martins e Corrêa (2008), que em parceria com Marcela Corrêa desenvolveu teorias sobre a evolução de escritas de crianças em idade pré-escolar e analisaram essa evolução com base tanto nos estágios propostos por Ferreiro (1990), quanto nos estágios propostos por Linnea Ehri (1992, 1998).

As autoras Cardoso-Martins e Corrêa (2008) sintetizaram a teoria de Ferreiro (1990) e em seguida a de Ehri[6].

Em vários de seus estudos de Cardoso-Martins mostraram que o modelo de fases de Ehri:

> Fornece uma descrição apropriada do desenvolvimento inicial da habilidade de leitura de palavras por falantes do português Brasil [e] (...) mostram que o conhecimento dos nomes das letras induz as crianças a aprender a ler por meio

[6] Segundo Cardoso-Martins e Corrêa (2008), Ehir desenvolveu sua hipótese sobre o desenvolvimento da escrita com crianças de língua materna inglês, e ela dividiu o processo pelo qual a criança progride em quatro fases: Pré-silabica, Semi-alfabética, Alfabéticacompleta e Alfabética- consolidada.

> do processamento parcial das relações letra-som nas palavras (Cardoso-Martins; Corrêa, 2008, p. 280).

Nessa linha de pensamento, Cardoso-Martins e Corrêa (2008), concluíram que o modelo de fases de Ehri oferece uma descrição mais adequada das fases iniciais do desenvolvimento da escrita (de crianças falantes do português) e, em particular, das chamadas escritas silábicas, do que o modelo de Ferreiro (1990).

Outro estudo de longitudinal com crianças brasileiras, a professora Claúdia Cardoso Martins (2013 *apud* Sargiane 2016) sugeriu que as crianças falantes do português não necessariamente passam pelo estágio silábico no processo de desenvolvimento da escrita, como propõe Ferreiro (1990), essa autora identificou que a teoria proposta por Linnea Ehri (1992)baseada em evidências de falantes do inglês pareceu mais apropriada para explicar o desenvolvimento da linguagem escrita em falantes do português brasileiro (Sargiane, 2016).

Vale destacar, além destes estudos contemporâneos da área da linguística, há de se considerar o de Cagliare (2009), que já havia trazido uma crítica as concepções construtivistas/psicogenéticas, especificamente aos trabalhos de Ferreiro (1990) e suas repercussões equivocadas nas práticas pedagógicas. Para o autor "a criança percebe que a escrita é uma realidade em que vive" (p. 63). e explica os diversos caminhos até a criança chegar à escrita convencional. Sendo que "a única coisa importante são conhecimentos que cada um tem, construídos pelos indivíduos, por influência da cultura onde vivem" (Cagliari, 2009, p. 64).

Cagliari (2009) critica as concepções construtivistas, no sentido de compreender o professor não ensina, apenas propõe situações para o aluno aprender por si próprio. Assim ele enfatiza que o trabalho do professor, não deve apenas passar tarefa, ou ser um mero facilitador do conhecimento, mas "ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos" (Cagliari, 2009, p. 68).

Outro ponto importante, é de que o professor deve conhecer a realidade do seu aluno, para se adequar a tal realidade. Cagliari (2009) diz que para alguns autores a criança não alfabetizada só sabe pensar a linguagem fazendo relação ao mundo material, o que chamou, como Ferreiro (1990 chama, de realismo nominal.

Cagliari (2009) aborda também em sua teoria a questão da sílaba que se usa até para definir regras de acentuação. Assim, ele chega à hipótese de que quando a criança escreve apenas consoantes para representar a sílaba as letras não representam padrões silábicos, são apenas elementos consonantais. Por isto, Cagliari (2009), a partir de uma análise da hipótese silábica de Ferreiro (1990), critica a teoria da psicogênese da escrita quando se diz que quando a criança faz seus próprios rabiscos, representando as sílabas através de caracteres isolados pode estar na fase pré-silábica. Para o autor a criança que não faz uso das letras do alfabeto não está no nível pré-silábico, mas ela é pré-letrada pois, a criança ainda está construindo sistema da escrita para si, ou seja, a criança não faz uso do alfabeto, mas de caracteres individuais.

Ao falar da escrita alfabética proposta pela hipótese de Ferreiro (1990), Cagliari afirma que essa fase não é o ponto de chegada, mas é o ponto de partida, pois a escrita além de alfabética ela é ortográfica segundo ele "A simples escrita não passa de uma transcrição fonética. O nosso sistema de escrita, mais do que alfabético é ortográfico" (Cagliari, 2009, p. 75).

Assim, ao falar do sistema ortográfico afirma que este "neutraliza a variação linguística na escrita, mas em compensação, cria relações complicadas entre letras e sons, tornando a escrita alfabética um referencial muito ruim para o ensino de alfabetização" (Cagliari, 2009, p. 78).

Portanto, se fossemos escrever uma palavra através do sistema alfabético escreveríamos a mesma palavra de diferentes formas, conforme as diferentes formas de falar, como por exemplo a palavra FOI, poderia ser escrita FOE.

Assim, Cagliari diz que a representação de consoantes e vogais serve apenas para observar a fala e ter noção inicial de como escrever a palavra. Nessa fase é muito difícil, pois quando a criança for escrever a palavra que ela não sabe a ortografia correta, ela irá escrever como sabe, observando o som da palavra. Deste modo, é necessário conhecer a ortografia para representar a palavra da maneira que e estabelecido na norma padrão da escrita. Por fim, de acordo com a hipótese de Cagliari conclui-se sobre a importância do papel do professor, pois segundo ele o professor precisa ajudar a criança a progredir, pois sozinhas, elas "não descobrem o que devem fazer para progredir" (Cagliari, 2009, p. 68).

Como visto existem muitos estudos que evidência a importância e complexidade do ensino da língua escrita, e autores que trouxeram estudos específicos a escrita da Língua Portuguesa, concordam entre si ao discorrem que a medida em que o sujeito vai se apropriando da língua escrita vão se deparar com problemas de natureza ortográfica.

Esses mesmos autores também concordam que o ensino da ortografia, não é algo simples, pelo contrário, é algo complexo, que, como já dito, é necessário aprender na escola.

3. O Ensino da Ortografia na Primeira Infância

Como já visto, um dos elementos complexos na construção da escrita constitui-se como elemento principal do nosso estudo: a ortografia.

Segundo autores como Morais (2003), Melo (2007), aprender ortografia, não é algo simples, é complexo e não pode se dar de forma aleatória.

De acordo com Melo (2007), o desempenho em ortografia está ligado como conhecimento mais profundo das regras. Por esse motivo, ainda segundo a autora, é necessário que o professor planeje sua aula seguindo o objetivo que deseja alcançar.

Para a autora, toda sequência didática deve ter alguns princípios norteadores, são eles: Considerar as hipóteses do aluno (explorar o conhecimento prévio do aluno); desenvolver a habilidade metacognitiva (estimular a capacidade de reflexão do aluno); favorecer a interação (compartilhar saberes entre os colegas e com o professor); favorecer o papel de mediador do professor nas etapas de aquisição (Formação continuada do professor).

Ainda segundo Melo (2007) o planejamento e a vivência do ensino da ortografia abrangem um exercício de constante reestruturação objetivando possibilidades e considerando-se as diferenças existentes entre os sujeitos e suas formas de aprender e ensinar.

De acordo com Melo (2007), há a necessidade de repensar como tem se dado o ensino da ortografia em sala de aula. Para a autora requer um ensino sistemático e sofre influência das restrições ortográficas da língua. É necessário expor os alunos a uma reflexão mais profunda a

respeito das normas para que eles superem certas dificuldades, como, por exemplo, a questão das regularidades e irregularidades da ortografia.

Segundo Morais (2003), tivemos ao longo da história um ensino pautado em cobranças, verificação de erros e acertos, ausência de metas, além de atividades limitadas. Porém, o autor afirma que "saber onde se deseja chegar, quer em ortografia quer em outros domínios de conhecimento, parece-nos um princípio fundamental para a organização de qualquer processo de ensino" (Morais, 2003, p. 46).

Nessa perspectiva, propor mudanças nesse sentido é não apenas constatar os erros e acertos dos alunos, mas, mapear e registrar seus erros, acertos e oscilações de forma periódica, pois somente dessa forma, o professor avaliará o desenvolvimento do aluno e poderá reorientar o próprio ensino.

Outro ponto importante, segundo Morais (2003) é tratar os casos regulares e os irregulares separadamente, pelo motivo de exigirem estratégias de ensino diferentes.

Isso implica que a criança só deva estudar ortografia quando já estiver alfabetizada, segundo os estudos de Morais (2003), seria impossível para o aluno conceber regras sem saber formar palavras.

Em seus estudos Morais (2003) também discorre que o professor deve iniciar o ensino da ortografia pelas principais dificuldades da turma, fazendo não só o acompanhamento do ano letivo, mas ao longo do Ensino Fundamental de forma conjunta e respeitando a individualidade de cada um, como também de cada localidade.

Segundo o referido autor, outro critério importante a ser considerado no ensino da ortografia é a escolha do livro didático, que segundo ele constitui-se como componente básico da organização do trabalho pedagógico, embora o professor não deva apoiar-se apenas nesse material em suas aulas. Morais (2003) afirma que o livro didático pode dar uma importante contribuição para o ensino da ortografia, desde que apresentem atividades que favoreçam a reflexão. Sendo assim, sua escolha deve avaliar alguns parâmetros, tais como: Manual do professor, correspondência letra-som, atividades propostas, casos regulares e irregulares, segmentação e acentuação das palavras. Esses estão relacionados diretamente com o ensino da ortografia, porém, é claro que outros critérios também precisam ser avaliados na escolha do livro didático a ser utilizado.

Por fim, ao falar de escrita ortográfica, Morais (2003) também nos conduz a algumas reflexões a respeito da revisão e correção ortográfica, desconsiderando a correção ortográfica como suficiente para garantir uma escrita de qualidade. Ao revisar um texto é preciso substituir o treino pela reflexão além de considerar a variedade linguística e sociocultural do Brasil e a intenção do autor, ou seja, olhar para a ortografia de um texto, mas também para sua textualidade como um todo, a fim de promover reflexões sistemáticas e eficientes em relação a língua escrita.

4. Análise do Ensino da Ortografia Apresentada aos Escolares na Primeira Infância

Como o ensino da língua escrita tem se constituído nas escolas? Como as crianças ingressam na cultura escrita? Qual o papel do professor na formação dessas crianças? Questões como está são bastante recorrentes tanto no meio acadêmico, quanto nas escolas e até por muitos teóricos.

Segundo Mello (2007, p. 82), "dedicamos mais tempo ao treino motor do que a cultura escrita e a isso não podemos chamar de cultura escrita, isso é outra coisa, é a parte técnica, é o treino mecânico".

Na contramão desse ensino tradicional as Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam que:

> O trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e —textos, mesmo sem saber ler e escrever (Brasil, 2013, p. 94).

Evidenciando a ruptura do ensino tradicional em relação a ortografia, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), apresenta a ortografia contida no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais e, segundo esse documento, a aprendizagem da ortografia e da pontuação deve ser contextualizada no desenvolvimento da leitura e da escrita.

O documento diz que "a aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização, que pode se iniciar com a apresentação de algumas regras básicas para a compreensão do sistema de escrita (Brasil, 2017, p. 69).

Há na Base Nacional Comum Curricular, associada a cada eixo de ensino, a presença de unidades temáticas, que se relacionam, por sua vez, a objetos de conhecimento e habilidades que os estudantes devem desenvolver.

Percebe-se nesse documento que, algumas unidades temáticas, apesar de não estarem diretamente associadas à ortografia, traz habilidades importantes para pensar no ensino ortografia de uma forma reflexiva.

A BNCC (2017) aponta para habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes de forma a fazer relações fonográficas e que apresentam um caráter de progressão entre os anos. Além de prever o ensino de regularidades diretas, há também algumas regularidades contextuais e indica a memorização de palavras com irregularidades ortográficas, perpassando pelas regularidades, até chegar na orientação de um trabalho com as regularidades contextuais e morfológicas.

Com isso o documento evidência que na contemporaneidade a ortografia não deve ser abordada a partir de palavras desvinculadas de um texto ou contexto.

Apontando ser importante que práticas pedagógicas reflexivas e com sentido sejam pensadas, de modo que os estudantes deduzam regras e utilizem essas aprendizagens em situações de escrita espontânea de textos.

A BNCC defende a aplicação dos conhecimentos na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante, tanto em sua aprendizagem como na construção de seu projeto de vida.

O protagonismo no que diz respeito a ortografia pode ser entendido como a capacidade de enxergar-se como agente principal da própria vida, analisando, comparando e refletindo sobre a própria escrita,

responsabilizando-se por suas atitudes, distinguindo as suas ações das dos outros, e expressando iniciativa e autoconfiança inclusive, em relação ao erro.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objeto o ensino da ortografia na primeira infância, instigando saber quais são orientações dos documentos oficiais de educação no Brasil para o ensino-aprendizagem da linguagem e quais são as competências que esses documentos designam como essenciais.

Para responder a essa problemática traçou-se um objetivo principal: Apresentar e analisar as orientações referente a educação no Brasil para o ensino-aprendizagem da linguagem na primeira infância identificando quais são as competências essenciais para o ensino da ortografia.

Os objetivos específicos apresentaram o conceito de ortografia, aprendizagem da linguagem e da escrita e o ensino da ortografia na primeira infância.

Os dados obtidos permitiram-nos afirmar que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não deve ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito.

Assim os documentos orientadores da educação no Brasil, afirmam que sua apropriação deve se fazer no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pelo, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos.

Tais documentos afirmam ainda que a aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização e deve adotar caráter progressivo, de forma prazerosa e excluindo toda metodologia que pense na cultura escrita como um treino motor ou um treino mecânico.

Justificou-se a relevância da pesquisa uma vez que o desenvolvimento da competência da escrita ortográfica perpassa pelas práticas metodológicas, e os resultados apontam que práticas enraizadas apenas na memorização se constituem como empecilhos para tal

ampliação e merecem ser repensadas através de discussões baseadas em evidências.

Assim, as reflexões são positivas no sentido que convidam o leitor a compreender que ensinar a escrita ortográfica ultrapassa a ideia de memorização, ficando evidente que é necessário considerar as hipóteses do aluno (explorar o conhecimento prévio do aluno); Desenvolver a habilidade metacognitiva (estimular a capacidade de reflexão do aluno); Favorecer a interação (compartilhar saberes entre os colegas e também com o professor); Favorecer o papel de mediador do professor nas etapas de aquisição (Formação continuada do professor).

Ou seja, na prática o planejamento e a vivência do ensino da ortografia abrangem um exercício de constante reestruturação objetivando possibilidades e considerando-se as diferenças existentes entre os sujeitos e suas formas de aprender e ensinar.

Convém destacar que no conjunto de condicionantes apresentado no presente estudo foi dado ênfase na ortografia por configura-se um dos elementos complexos na construção da escrita, porém como visto o ensino da língua escrita não pode limitar-se a olhar apenas a essa variante.

Cabe destacar também que esta pesquisa não se esgota em si mesma, pois no decorrer dos estudos foram surgindo outras questões que necessitam de novas investigações, dentre as quais destacam-se: Os professores estão sendo capacitados para um ensino da ortografia para além do ensino tradicional?

Assim, ao procurar responder a problemática proposta nesse trabalho, consideramos que os resultados obtidos, apesar de possuírem algumas limitações, são significativos, na medida em que contribuem para reconhecer o há uma urgência no sentido de ver o ensino da ortografia na escola, deixando de enxergar o estudante como um mero receptor das normas e convenções ortográficas para o protagonismo estudantil estimulando a capacidade de enxergar-se como agente principal da própria vida, analisando, comparando e refletindo sobre a própria escrita, responsabilizando-se por suas atitudes, distinguindo as suas ações das dos outros, e expressando iniciativa e autoconfiança inclusive, em relação ao erro.

Referências

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BRASIL. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Carlos Luiz. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 61-85.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Aspectos da ortografia. In: SILVA, Maurício (org.). **Ortografia da Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2009.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; CORRÊA, Marcela Fulanete. O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio pré-silábico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 279-286, 2008.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

EHRI, Linnea C. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In: Gough, Philip B.; Ehri, Linnea C.; Treiman, Rebecca (org.). **Reading acquisition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. p. 107–143.

EHRI, Linnea C. Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In: Metsala, Jamie L.; Ehri, Linnea C. (org.). **Word recognition in beginning literacy**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 3–40.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LIMA, Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 52. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

MELO, Janaína Paz de. **Alternativas didáticas para o ensino das regras ortográficas de tipo morfológico:** um estudo em Didática da Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, n. 105, nov. 1998.

MORAIS, Artur Gomes de**. Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SARGIANE, Renan de Almeida. **Fases iniciais da leitura e da escrita em português do Brasil: efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas no mapeamento ortográfico**. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, Alexsandro da (org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed., 1. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Protocolos de atendimento das pessoas surdas pelas centrais de atendimento da Polícia Militar do Paraná

Jaqueline Angelo dos Santos Denardin[1]
Leandro Estevão Gomes[2]
Luana Santos Alencar Rodrigues[3]
Vitória Almeida Romani[4]

Resumo: A presente pesquisa tem o condão de analisar a funcionalidade do Aplicativo 190 da Polícia Militar do Estado do Paraná (PMPR) voltado ao atendimento de pessoas surdas. O acesso aos serviços públicos de atenção às situações de emergência e urgência é algo que precisa ser frequentemente atualizado pela administração pública. Particularmente, em relação à ação do Estado, por intermédio da Polícia Militar, visando melhorias no atendimento às pessoas surdas, o acesso aos meios de comunicação e acessibilidade demonstram indícios de que precisam ser ainda mais modernizados, justamente porque o Brasil é uma nação bilíngue. A problematização da pesquisa afeta ao aplicativo 190 engloba as peculiaridades da LIBRAS e da língua portuguesa, enfatizando o dever do Estado em promover condições que facilitem a comunicação com a população surda objetivando preservar direitos fundamentais.

Palavras-chave: Segurança Pública. Língua Brasileira de Sinais. Tradução e Interpretação. Interpretação Comunitária. Criminologia.

[1] Doutora em Estudos da Linguagem, Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: Jaquelineasdenardin@gmail.com
[2] Acadêmico do curso de Letras-Libras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: leandro.gomes5@unioeste.br
[3] Acadêmica do curso de Letras-Libras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: luana.rodrigues4@unioeste.br
[4] Acadêmica do curso de Letras-Libras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e-mail: vitoria.romani1@unioeste.br

Protocols for assisting deaf people by the call centers of the Military Police of Paraná

Abstract: This research aims to analyze the functionality of the 190 Application of the Military Police of the State of Paraná (PMPR) focused on serving deaf people. Access to public services for emergency and urgent situations is something that needs to be frequently updated by the public administration. Particularly, regarding the State's action, through the Military Police, aimed at improving services for deaf people, access to means of communication and accessibility shows signs that they need to be further modernized, precisely because Brazil is a bilingual nation. The research problem affecting the 190 application encompasses the peculiarities of LIBRAS (Brazilian Sign Language) and the Portuguese language, emphasizing the State's duty to promote conditions that facilitate communication with the deaf population in order to preserve fundamental rights.

Keywords: Public Security. Brazilian Sign Language. Translation and Interpretation. Community Interpretation. Criminology.

Introdução

Durante muitos anos, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi marginalizada, chegando ao ponto de ser tratada e entendida, como se fosse apenas mímica e línguas orais soletradas com as mãos. Tal inferiorização resultou em um período de intensos atrasos, tanto linguísticos como de aquisições de direitos, como a privação do uso da língua sinalizada e a perspectiva do sujeito surdo como um ser incompleto, incapaz e deficiente (Sá, 2002, p. 358). Com a modernidade, surgiram aplicativos como o *Hand Talk*[5]*; VLibras*[6]*; ProDeaf; Tradutor*[7]*;* e

[5] Disponível em: https://www.handtalk.me/br/. Acesso em 28 mar. 2024.
[6] Disponível em: https://www.gov.br/governodigital/pt-br/vlibras. Acesso em 28 mar. 2024.
[7] Disponível em: http://labvisual.fau.usp.br/cidadania-em-rede/web/projeto. Php?id=1 7. Acesso em 28 mar. 2024.

Rybena[8] que promoveram a manutenção desta forma alternativa de realizar interpretações e traduções, porém sempre fazendo demasiado uso da datilologia em palavras e frases ditas em língua portuguesa.

Na presente pesquisa, conforme será discutido adiante, deve ser abordado o fato de que a Polícia Militar do Estado do Paraná (PMPR) apresenta protocolos de atendimentos que acabam excluindo as pessoas surdas dos atendimentos de urgência e emergência. Ao examinar o Aplicativo 190, utilizado pelo Estado para receber relatos criminais de indivíduos surdos, embora se possa reconhecer uma tentativa de modernização dos meios de comunicação da PMPR, surge a questão se essa estratégia, centrada em plataformas digitais, verdadeiramente atende às necessidades da comunidade não ouvinte. Embora, a disseminação da internet e dos dispositivos móveis e domésticos conectados, a inovação tem se tornado sinônimo de aplicativos, por vezes carentes de funcionalidade efetiva, especialmente quando não possuem a necessária proficiência em Libras. Tornando ainda mais problemático quando esses aplicativos são utilizados para traduzir e interpretar conversas que demandam precisão e seriedade para esclarecer fatos que podem restringir direitos fundamentais de cidadãos e/ou garantir segurança às vítimas.

Portanto, este aplicativo perpetua a ideia de que a prática comum de oferecer canais que recepcionam apenas mensagens de texto e/ou voz parece pressupor que todas as pessoas surdas devem ser bilíngues. Desconsiderando não apenas a diversidade cultural das pessoas surdas, mas também a legislação que defende o direito à comunicação por meio da LIBRAS (Bueno, 1998).

Considerando que a Polícia Militar busca facilitar o acionamento, é essencial questionar se ele atende plenamente às necessidades e expectativas da comunidade surda, levando em consideração não apenas a eficiência técnica, mas também a inclusão e o respeito à cultura e à legislação vigente.

Assim como a integralidade dos sites e aplicativos brasileiros, na experiência digital dos surdos é imperioso o prévio conhecimento em língua portuguesa ao acessar estas páginas, a navegação pode ser complicada devido à ênfase na linguagem oral, pois as características visuais e de movimento da LIBRAS são ignoradas. Portanto, a informação e a comunicação em interfaces digitais precisam relacionar não apenas os

[8] Disponível em: https://rybena.com.br/. Acesso em 28 mar. 2024.

parâmetros técnicos, mas também os aspectos qualitativos inerentes às percepções dos sujeitos (Grillo, 2019).

1 Do Aplicativo 190

Conforme descreve a PMPR[9], o aplicativo permite acionar emergências sem ligação telefônica e registrar ocorrências como acidentes de trânsito e violência doméstica. Verifica-se que a única função disponível para atendimento de pessoas surdas é através da ativação de auxílio por libras pelo VLibras[10], incorporado ao aplicativo. Por meio do qual, pode ser enviado vídeos e fotos, iniciar um chat para mais informações e acompanhar detalhes da ocorrência. A PMPR destaca ainda que a eficiência do aplicativo é evidenciada pela baixa incidência de trotes, garantindo credibilidade, segurança e rapidez no atendimento.

O aplicativo foi planejado pela Polícia Militar e recebeu apoio técnico da Companhia Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (Celepar), em conjunto com a Diretoria de Desenvolvimento Tecnológico e Qualidade (DDTQ) da PM, do Centro de Operações Policiais Militares (COPOM) e da Diretoria de Pessoal (DP) da Corporação. Durante cerca de um ano, o aplicativo foi projetado e passou por testes e modificações antes de ser oficialmente lançado. O projeto contou com a participação de diversas equipes, incluindo COSIN-A7, GAC, COSIN-E1, COJUR, GTIC, além de contribuições das divisões de Serviço de Operações (DIOPE) e Central de Atendimento da Celepar (DICAC), bem como da equipe da central de segurança da Gerência de Inovação Corporativa (GIC).

Apesar da tentativa da corporação militar em garantir o acesso aos serviços de emergência a todas as pessoas, o mencionado aplicativo necessita de aperfeiçoamentos. O software possui poucas opções de comunicação de ocorrências e requer do cidadão surdo prévia alfabetização em língua portuguesa.

[9] https://www.pmpr.pr.gov.br/Pagina/Aplicativo-190. Acesso em 16 fev. 24.

[10] Segundo informa o site do Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos do Governo Federal, o site VLibras é um conjunto de ferramentas gratuitas e de código aberto que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) em português para Libras, tornando computadores, celulares e plataformas Web mais acessíveis para as pessoas surdas.

Isso ocorre porque o aplicativo, frequentemente, utiliza datilologia de forma indiscriminada devido à sua incapacidade de sinalizar múltiplas palavras, além de não oferecer sinalizações com expressões faciais e classificadores de libras, ou seja, um sistema muito robotizado e, em alguns momentos, o VLibras incorporado não apresenta sinalização alguma.

Além disso, para começar a utilizar o aplicativo, o cidadão surdo precisa fazer um cadastro prévio, durante o qual deve preencher os dados e selecionar sua condição de surdez, tudo sem o mínimo auxílio do VLibras, pois as sinalizações ocorrem apenas após o cadastro, fato incompatível com um atendimento de emergência. Este aplicativo pode ser baixado nas principais plataformas digitais.

Pode-se observar ainda que o aplicativo não foi pensado às pessoas com deficiência auditiva, visto que este deixou a cargo do VLibras as traduções de palavras, sendo que os próprios criadores do Vlibras deixam bem claro que o aplicativo não substitui um intérprete humano e não é recomendada a sua utilização substitutiva em cursos, aulas, seminários, audiências, propagandas eleitorais, produções audiovisuais, anúncios ou situações similares na internet, na televisão ou mesmo presenciais.

Após baixar o aplicativo, o 190 PR exige um cadastro prévio totalmente instruído em língua portuguesa. O cidadão surdo, para dar continuidade ao cadastro, precisa ser bilíngue ou contar com a ajuda de uma pessoa proficiente em português.

Registra-se que, conforme as imagens em anexo, apenas após indicar no aplicativo a condição de surdo, é ativado o sistema VLibras para tradução e interpretação de algumas das palavras e ícones apresentados no mencionado software. Esta preocupante falta de acessibilidade enfrentada pelos cidadãos surdos ao tentarem chamar a polícia em situações, por exemplo, de violência doméstica, pode ser agravada pela constatação da baixa funcionalidade do aplicativo. Em breve pesquisa de jurisprudências[11] nas plataformas do Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (TJPR) e Superior Tribunal de Justiça (STJ), inserindo os termos vítima, surdos, vítima surda e vítimas surdas, o buscador apresenta diversas pesquisas processuais de pessoas que foram

[11] Jurisprudências são decisões já julgadas em um tribunal local e que foram analisadas em grau de recurso por um tribunal superior, exemplo de apelações, *habeas corpus*, recurso em sentido estrito, recurso especial, recurso extraordinário, entre outros.

condenadas em situação de violência domésticas, abuso sexual de crianças e adolescentes, dentre outros.

No cadastro inicial, são apresentadas legislações importantes que o cidadão precisa tomar conhecimento, a exemplo da advertência de que se constitui em contravenção penal, passível de pena, a comunicação falsa de crime. O cidadão precisa inserir seu endereço, número de documentos, telefone e e-mail.

É fato que as situações em emergências podem surgir de forma súbita e imprevisível, pensar que toda a população surda no Paraná já possui o aplicativo instalado em algum aparelho também é inimaginável. A falta de recursos que permitam aos surdos se comunicarem diretamente com as autoridades é uma barreira que precisa ser urgentemente superada. A tecnologia pode desempenhar um papel crucial nesse aspecto, fornecendo meios de comunicação acessíveis que capacitem os surdos a buscar ajuda e proteção quando mais precisam. A falta de acessibilidade não é apenas uma questão de aprendizado e emprego, mas também uma questão de segurança e justiça para os surdos em nossa sociedade. Mesmo que o surdo já tenha instalado o aplicativo em algum aparelho, novamente a crítica recai sobre a precariedade do sistema VLibras em muitas situações, a exemplo da situação ilustrada na figura abaixo, onde o avatar sequer consegue sinalizar a expressão violência doméstica.

Ao analisar a realidade pretérita dos atendimentos aos surdos pela PMPR, é possível se deparar que antes da implantação do aplicativo 190 PR inexistia um canal próprio para abertura de ocorrências por pessoas surdas, a partir desta informação é possível imaginar o caos e o desrespeito às pessoas com deficiência auditiva em um serviço fundamental as necessidades humanas.

2 Da Necessidade de Implantação de Tecnologias Assistivas em Serviços de Emergência

Traduzir e interpretar requer um profundo entendimento da língua e cultura surdas para uma tradução eficaz. O intérprete é mais do que um transmissor de palavras, ele é um revelador e intérprete de significados ocultos, demandando habilidades que vão além do domínio linguístico, razão pela qual aplicativos criados para este fim possuem qualidade técnica insatisfatória.

Nesse diapasão, é importante mencionar que já é realidade no Brasil, centrais de atendimento em LIBRAS prestados por instituições de urgência e emergência através de tecnologias assistivas, que são recursos e serviços projetados para facilitar atividades diárias de pessoas com necessidades especiais, visando aumentar suas capacidades funcionais e promover sua independência e autonomia. Essas tecnologias incluem uma variedade de produtos, recursos e estratégias que buscam melhorar a funcionalidade, atividade e participação de indivíduos com diferentes habilidades, promovendo sua qualidade de vida e inclusão social.

O termo tecnologia assistiva foi oficialmente estabelecido no Brasil em 2015, com a promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. O artigo 3º, inciso III, desta legislação define tecnologia assistiva ou ajuda técnica como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que visam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, com o objetivo de garantir sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Contudo, no Distrito Federal é possível buscar atendimento via webconferência através de uma Central de Libras, o serviço pode ser acessado no site da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros – ambos possuem o ícone do atendimento em Libras. Basta clicar na imagem: após um cadastro rápido, começa a videochamada. Um profissional da Central de Atendimento ao Cidadão do DF (156) aciona o 190 ou 193 e fala com um atendente das corporações ao mesmo tempo em que registra a ocorrência, intermediando a chamada. O atendimento funciona 24h, todos os dias da semana. Instituições como estas verdadeiramente realizam inovações tecnológicas, pois a tecnologia, aliada ao conhecimento será estrito de intérprete de libras, consegue trazer e levar mensagens de pessoas surdas às instituições públicas de segurança com maior clareza e objetividade.

Destarte, faz-se *mister* ressaltar a complexidade e fluidez da interação na tradução entre línguas, enfatizando a indispensabilidade do intérprete humano em contraste com os aplicativos de tradução automatizada. Assim, a verdadeira inovação reside na compreensão e respeito pela diversidade linguística e cultural, buscando soluções inclusivas que valorizem a humanidade e a singularidade de cada indivíduo. A tecnologia assistiva proporciona acesso facilitado a produtos,

recursos e serviços que ajudam a maximizar a autonomia e a mobilidade pessoal.

3 Legislação para Inclusão De Surdos: Inovação para Além da Tecnologia

Apesar do histórico de preconceito contra pessoas surdas, atualmente há um diversificado arcabouço normativo e jurisprudencial que garantem os direitos desta população. A exigência de um tratamento equitativo, visando a aplicação da igualdade material, principalmente relacionadas àquelas situações que envolvem a prestação de serviços pelo Poder Público, são positivadas pela Constituição Federal.

Importante também citar as A Lei nº 10.098/2000 estabelece normas gerais para promover a acessibilidade. As Leis nº 10.436/2002 e Decreto Nº 5.626/2005 reconhecem a LIBRAS como meio oficial de comunicação. A Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146/2015 institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência. A Lei Estadual nº 12.095/1998 (Paraná) reconhece a LIBRAS e exige que a administração pública forneça interpretação para surdos. E a Lei 18.419/2015 (Paraná) estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência no estado.

Resumir todas essas inovações legislativas a um mero aplicativo, como no caso do aplicativo em análise, não apenas desrespeita o processo legislativo e os princípios da República, mas também constitui uma afronta aos direitos dos surdos.

4 Análise e Discussão dos Resultados

A Polícia Militar do Estado do Paraná (PMPR) adota um aplicativo com baixa funcionalidade às pessoas surdas no atendimento de urgência e emergência. A presente pesquisa identificou que o aplicativo 190 PR mostra-se incompatível para um atendimento eficaz. O único instrumento utilizado pelo aplicativo para a comunicação com as pessoas com deficiência auditiva é o avatar VLibras, que no atual contexto é utilizado de forma indevida, em total descompasso com diretrizes estabelecidas para a finalidade legítima do software administrado pelo

Governo Federal, comprometendo a integridade e propósito original da referida ferramenta, fato que acaba prejudicando à corporação castrense na instrumentação necessária ao pleno exercício de sua competência constitucional de preservação da ordem pública, com respeito aos direitos fundamentais e humanos.

Há diferenças consideráveis entre a LIBRAS e a língua portuguesa que impedem a naturalização de simplesmente colocar um avatar num app imaginando estar promovendo acessibilidade. Comparando os tipos de frases em libras com a língua portuguesa, destacam-se suas divergências linguísticas e estruturais. Enquanto o português é predominantemente oral e auditivo, a libras é viso-espacial e motora, empregando expressões faciais e corporais. Essas diferenças permeiam a fonologia, o léxico, a sintaxe e a estrutura da sentença (Moritz, 2018). Na LIBRAS, a sintaxe opera de forma simultânea, fazendo uso de marcadores não manuais para distinguir tipos de frases. Adicionalmente, recursos gramaticais como artigos, preposições e verbos de ligação são substituídos por expressões faciais e outros elementos visuais. Sem contar ainda que as variações existentes na LIBRAS são significativas, pois apresentam consideráveis sinais diferentes de estado para estado. Assim como no português existe os sotaques, na LIBRAS também há variações, ou seja, sinais diferentes para a mesma palavra (Brito, 2011). É imperiosa ainda a presença de um intérprete inserido na comunidade para compreender o contexto sinalizado, dada sua bagagem cultural e linguística, enquanto um software ou mesmo a utilização de tecnologias assistivas se limitem à libras formal, dificultando a expressão e o relato dos acontecimentos pelos surdos.

Certamente, a utilização de aplicativos representa um meio valioso, mas é necessário compreender que sua implementação deve ser vista como parte de um ecossistema mais amplo, não como um fim em si mesma, sendo necessário reconhecer que a diversidade de necessidades e contextos exige uma abordagem holística e inclusiva. Nesse sentido:

Ou seja, nada pode (nem poderia) substituir o trabalho do intérprete e tradutor de libras em situações que envolvam urgência e emergência, pois no magistério de Santos (2017) durante uma comunicação dialógica natural sabe-se que os surdos não estão apenas olhando as mãos do seu interlocutor, mas também, e poderíamos dizer, principalmente, para a face e os olhos dele, pois é lá que sentimos e transmitimos verdadeiramente o que falamos. O intérprete não é uma máquina de fazer "sinais", ele (re) transmite emoções e significados

valorativos em suas expressões. Assim, se a linguagem falha, ações importantes podem ser mal compreendidas ou negligenciadas.

Conclusão

Diante das análises realizadas sobre a funcionalidade do aplicativo 190 PR da PMPR para atendimento às pessoas surdas, é possível concluir que há uma série de falhas procedimentais significativas que comprometem sua eficácia em garantir acessibilidade aos serviços de emergência. O uso do aplicativo integrado com o avatar VLibras, embora uma tentativa de modernização, mostra-se inadequado e ineficiente, desconsiderando as complexidades linguísticas e culturais da comunidade surda e violando diretrizes estabelecidas para tecnologias assistivas.

É evidente que a simples implementação de aplicativos não é suficiente para promover a inclusão e acessibilidade necessárias para as pessoas surdas. É imprescindível adotar uma abordagem mais holística e inclusiva, reconhecendo a importância do intérprete humano e de tecnologias assistivas que considerem as especificidades da LIBRAS e as variações regionais existentes.

Portanto, é urgente que sejam desenvolvidas e implementadas políticas e práticas que garantam o acesso efetivo e equitativo aos serviços de emergência para a comunidade surda, respeitando seus direitos linguísticos e culturais. A tecnologia pode desempenhar um papel importante nesse processo, desde que seja utilizada de forma adequada e complementar ao trabalho do intérprete humano, visando sempre promover a autonomia, independência e qualidade de vida das pessoas surdas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas

portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 abr. 2002.

BRITO, K. F. S.; MOREIRA, A. S.; MOREIRA, D. K.; NASCIMENTO, C. B.; AVELAR, T. F. Regionalizações e variações linguísticas existentes na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 63., 2011, Goiânia**. Anais/Resumos** da 63ª Reunião Anual da SBPC. São Paulo: SBPC/UFG, 2011. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br / livro/ 63ra/ resumos/ resumos/ 1245.htm. Acesso em: 24 jan. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Surdez, linguagem e cultura**. 1998. Disponível em: https://doi.org/10.159/S0101-32621998000300005. Acesso em: 24 jan. 2024.

FORSTER, Renê. **Desfazendo mitos e mentiras sobre línguas de sinais.** Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/ linguistica/ textos/livro02/LTAA02_a19.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

GRILLO, André; RODRIGUES, Luiza de Albuquerque; SILVA, Bruno Santana da. ***Design* inclusivo e acessibilidade digital para surdos em páginas web:** um estudo qualitativo em universidade pública brasileira. Design e Tecnologia, 9(18), 71-83. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/1234 56 789/28388/1/ Design% 20 inclusivo_BrunoSantana_2019l.pdf. Acesso em: 05 maio 2024.

MORITZ, Jaqueline *et al.* Uma análise sobre as diferenças estruturais entre a língua portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais na produção textual do aluno surdo. **Anais III CINTEDI.** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br / artigo /visualizar/45100. Acesso em: 04 mar. 2024.

PARANÁ**. Lei nº 18.419**, de 17 de julho de 2015. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência no Estado do Paraná. Diário Oficial do Estado do Paraná: Curitiba, 20 jul. 2015.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANTOS, R. G. Aplicativos tradutores de LIBRAS, problema ou solução? **ARTEFACTUM**. Rio de Janeiro, v. 14, p. 1379/698, 2017.

Ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da produção científica entre 2008 e 2026

Amanda Gabriela de Abreu Bortoncello[1]
Carlos Eduardo Bao[2]

Resumo: Este trabalho constitui um estudo de estado da arte sobre a produção científica acerca do ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira, no período de 2008 a 2026. A partir de uma abordagem quanti-qualitativa, foram levantados e analisados artigos indexados nas bases *SciELO* e *Google* Acadêmico, com vistas à identificar as principais tendências temáticas, metodológicas, temporais e teóricas que orientam esse campo de pesquisa. Os resultados evidenciam que a produção acadêmica responde diretamente às transformações da política educacional, com picos de publicação associados à obrigatoriedade da disciplina, instituída pela Lei nº 11.684/2008, e aos impactos do Novo Ensino Médio, instaurado pela Lei nº 13.415/2017.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Educação Básica; Estado da arte; Novo Ensino Médio.

Teaching Sociology in Brazilian Basic Education: a review of scientific production from 2008 to 2026.

Abstract: This paper presents a state-of-the-art study on the scientific production concerning the teaching of Sociology in Brazilian Basic Education, covering the period from 2008 to 2026. Drawing on a quantitative-qualitative approach, articles indexed in the SciELO and Google Scholar databases were collected and analyzed in order to identify the main thematic, methodological, temporal, and theoretical trends that characterize this research field. The results indicate that academic

[1] Graduada em Ciências Sociais – Licenciatura - Unioeste, Campus de Toledo.
[2] Doutorado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2019). Coordenador de Estágios da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil.

production responds directly to transformations in educational policy, with peaks in publication associated with the mandatory status of the discipline established by Law No. 11,684/2008 and with the impacts of the New High School Reform introduced by Law No. 13,415/2017.

Keywords: Sociology teaching; Basic education; State of the art; New High School Reform.

Introdução

A presença da Sociologia na Educação Básica brasileira é marcada por uma trajetória historicamente instável, atravessada por disputas políticas, reformas curriculares e tensões em torno de sua própria identidade como disciplina escolar. Desde as primeiras tentativas de inserção no currículo secundário, no final do século XIX, até as reconfigurações impostas pela legislação mais recente, a disciplina nunca esteve isenta de pressões que ora a consolidavam, ora a fragilizavam enquanto componente obrigatório do ensino médio. Esse percurso de entradas e saídas do currículo ao longo do século XX e do início do século XXI gerou, por sua vez, um campo de pesquisa que cresceu em resposta direta às transformações da política educacional brasileira, voltando seu olhar para os desafios do ensino de Sociologia na escola básica.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de estado da arte acerca da produção científica sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira. Por tanto, o objetivo desse trabalho é identificar parcialmente as tendências que orientam esse campo de pesquisa ao longo do período investigado. Esse tipo de investigação não se limita apenas ao levantamento da literatura existente, mas busca sistematizar e analisar criticamente as características da literatura acadêmica.

A relevância dessa investigação se justifica em múltiplas dimensões. Do ponto de vista científico, estudos de estado da arte cumprem uma função epistemológica fundamental, ao mapear o que já foi produzido em um determinado campo, permitem identificar lacunas, recorrências e contradições que orientam as agendas de pesquisa futuras. No campo específico do ensino de Sociologia, essa necessidade de mapeamento é ainda mais proeminente, uma vez que a intermitência

histórica da disciplina no currículo escolar dificultou a consolidação de uma tradição investigativa contínua. Como aponta Amaury Cesar Moraes (2007), o distanciamento entre o ensino básico e a formação acadêmica constitui um problema que persiste até o cenário atual, sendo parte de um conjunto mais amplo de questões que atravessam a identidade dos profissionais e dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

Do ponto de vista educacional e social, a pesquisa também encontra sua justificativa nas transformações recentes que incidiram diretamente sobre a presença da Sociologia na escola. A reforma curricular do Novo Ensino Médio, implementada a partir de 2017, reduziu substancialmente a carga horária da formação geral básica, impactando o espaço ocupado pela disciplina nos currículos estaduais. Compreender como o campo de pesquisa respondeu a essas transformações é, portanto, também uma forma de acompanhar os rumos do próprio ensino de Sociologia no país.

A realização desses objetivos se pautou em uma abordagem quanti-qualitativa. Do ponto de vista quantitativo, realizou-se o levantamento e a organização do corpus para analisar a frequência das publicações e a distribuição das categorias ao longo do tempo. Na dimensão qualitativa, o foco esteve na interpretação das tendências teóricas, visando compreender o desenvolvimento do campo diante das transformações na educação brasileira do período.

O artigo está organizado em três seções diferentes. A primeira, apresenta o percurso histórico e institucional da disciplina no sistema educacional do país. Em seguida, a segunda seção expõe as escolhas metodológicas que orientaram a condução da pesquisa, detalhando os procedimentos de busca e seleção dos artigos, os descritores utilizados, os critérios de inclusão e exclusão e os instrumentos de organização e análise dos dados coletados. Por fim, a terceira seção apresenta e analisa os dados levantados a partir de quatro dimensões principais: as categorias temáticas que orientam o campo, as metodologias predominantes nas pesquisas, a evolução temporal da produção e as abordagens teóricas mais recorrentes.

1. A Sociologia na Educação Básica Brasileira

Historicamente, no final do século XIX houve um forte debate para a inserção da sociologia na educação brasileira. Principalmente

influenciado pelo positivismo da recém-instituída República, esforços como o de Rui Barbosa, em 1882, e a subsequente Reforma de Benjamin Constant, em 1890 (Oliveira, 2013), não garantiram sua entrada, mas já expressavam o desejo de uma elite intelectual em utilizar as ciências sociais como ferramenta para diagnosticar, intervir e ordenar a sociedade brasileira em transição. Foi apenas em 1925 que a Sociologia se consolidou oficialmente na estrutura da educação básica com Reforma Rocha Vaz, que instituiu a obrigatoriedade da disciplina no currículo oficial, criando as bases para a sua organização pedagógica formal.

Logo em seguida, a Reforma Francisco Campos, em 1931, aprofundou esse processo ao reorganizar o ensino secundário em dois ciclos (fundamental e complementar), alocando a Sociologia como componente obrigatório no ciclo complementar. Essa posição da disciplina pode ser entendida como o primeiro indício da futura crise de finalidade que a ciência passaria (Moraes, 2007), já que os conteúdos serviriam apenas como uma iniciação científica para futuros estudantes do ensino superior em cursos como Direito, Arquitetura ou Medicina.

Com o estabelecimento da obrigatoriedade, surgiram os primeiros manuais didáticos dedicados ao ensino da matéria, elaborados por intelectuais como Delgado de Carvalho e Fernando de Azevedo (Oliveira, 2013), para suprir a demanda das salas de aula. Longe de possuir o caráter estritamente crítico que muitas vezes se atribui à disciplina contemporaneamente, a Sociologia era vista pelo Estado como um instrumento de coesão, voltado para a formação moral e o civismo. A finalidade pedagógica estava fortemente alinhada a uma lógica ideológica de modernização conservadora e de racionalização da ordem vigente. Como posto por Amurabi Oliveira (2013, p.181), "a Sociologia pode ser apresentada também como uma disciplina conservadora, preocupada em afirmar uma visão harmônica da realidade social, preocupada ainda com o processo de construção de determinada concepção de homem".

O principal expoente teórico desta primeira fase foi Émile Durkheim, sendo fundamental na atribuição à educação os papéis de socialização e promoção da coesão social. Essa perspectiva, pautada na análise dos fatos sociais como objetos de estudo científico, orientou a produção dos primeiros manuais e a organização de currículos escolares, nos quais se buscava dotar os estudantes de uma compreensão racional e objetiva das instituições e estruturas sociais. No entanto, conforme aponta Thiago da Costa Lopes (2024), essa influência foi palco de intensas disputas intelectuais, a onda positivista dos manuais era constantemente

atacada por grupos católicos, que a acusavam de reduzir o indivíduo e instituições como a família a meros efeitos de forças sociais contingentes, ignorando dimensões metafísicas e morais. Apesar dessas resistências, o modelo de ciência de base durkheimiana foi central para intelectuais renovadores, como Fernando de Azevedo, que o utilizaram para legitimar a disciplina como um saber necessário à modernização da nação e à formação científica renovadora.

A exclusão da sociologia do currículo secundário aconteceu durante o Estado Novo e se formalizou pela Reforma Capanema de 1942. A saída da disciplina ocorreu em um contexto de centralização e burocratização do ensino, marcado pelo fim dos cursos complementares e o movimento da Escola Nova. Enquanto a Sociologia tentava se afirmar como um saber formativo, a nova estrutura escolar privilegiava as humanidades clássicas e as ciências exatas, não encontrando espaço para uma ciência social que ainda lutava por sua identidade acadêmica. Como analisa Amurabi Oliveira (2013), fundamentado nas reflexões de Amaury Moraes (2011):

> Entendemos que a exclusão da Sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação. De certa forma, pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos (Moraes, 2011, p. 365 *apud* Oliveira, 2013, p. 183).

Durante a ditadura cívico-militar, com às Ciências Sociais fora do currículo, as universidades voltaram seu foco totalmente para o universo da pesquisa. A reforma universitária de 1968 tornou a educação um objeto de reflexão cada vez mais alheio aos cientistas sociais, promovendo a separação das Faculdades de Educação das de Ciências Sociais, anteriormente integradas nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (Caregnato; Cordeiro, 2014). Como consequência, isso resultou em uma grande queda na produção de textos de sociologia sobre o ensino, ao mesmo tempo que as faculdades passaram a focar muito mais em formar pesquisadores para a ciência e não para a sala de aula.

Mesmo com a Sociologia longe da sala de aula, seus conteúdos ainda se faziam presentes na mesma. Durante esse período, conceitos voltados à integração social foram absorvidos de forma dispersa por matérias como Educação Moral e Cívica, sendo despojados de seu arcabouço teórico e metodológico original. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reforçou essa tendência ao prescrever que os alunos deveriam possuir "conhecimentos de sociologia" necessários ao exercício da cidadania, mas sem instituir a disciplina de forma obrigatória (Oliveira, 2013).

Um ponto interessante pode ser levantado sobre esse período da LDB, apesar de não ser uma disciplina obrigatória, o ensino de sociologia está assegurado dentro da lei em uma concepção de transdisciplinaridade. Essa perspectiva fundamenta-se na ideia de uma interdisciplinaridade intrínseca às ciências humanas, uma vez que campos como a sociologia, a economia, a política, a filosofia e a história guardam entre si discussões e conhecimentos em comum (Ianni, 2011), por isso esses conteúdos deveriam ser incorporados dentro das disciplinas já obrigatórias. A ideia, já problemática em seu embrião, foi fortemente criticada por pesquisadores da época, apontando as deficiências metodológicas na formação dos professores (Moraes, 2007 *apud* Oliveira, 2013).

O retorno da sociologia aos currículos escolares no Brasil aconteceu na aprovação da Lei nº 11.684/2008 (Brasil, 2008), estabelecendo a obrigatoriedade da disciplina em todas as séries do ensino médio. A trajetória até a obrigatoriedade nacional foi marcada por entraves, como o veto presidencial em 2001 ao projeto de lei que reintroduziu a disciplina, sob justificativas de carência de profissionais e custos financeiros (Meucci; Freitas, 2023). No entanto, a pressão de entidades como a Federação Nacional dos Sociólogos e a Sociedade Brasileira de Sociologia foi decisiva para que o Conselho Nacional de Educação emitisse o Parecer nº 38/2006, recomendando a volta definitiva da matéria (Meucci; Freitas, 2023). Esse regresso foi fundamentado na premissa de que a sociologia é essencial para a formação humana e cívica, equipando o jovem com ferramentas de "estranhamento" e "desnaturalização" para compreender as complexidades da realidade social contemporânea.

Após 9 anos de estabilidade, a sociologia sofreria outro baque com a Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), onde passou a ser tratada de forma genérica como estudos e práticas, sendo integrada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A principal mudança da reforma foi a

diminuição das matérias de formação geral básica (disciplinas tradicionais da BNCC) de 3.000 para 1.800 horas. Isso resultou na redução da carga horária da disciplina, que em diversos currículos estaduais passou a ser ofertada de forma restrita, sendo situada apenas no segundo ano do ensino médio. Além disso, a reforma impactou diretamente a produção de materiais didáticos, decretando o fim dos livros específicos de Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e diluindo seus conceitos em coleções interdisciplinares.

Ao comparar esse cenário com a ideia da interdisciplinaridade, observa-se o ressurgimento de um padrão já criticado no contexto da LDB de 1996, em que a sociologia era tratada apenas como conhecimento e não como disciplina (mesmo estando presente como disciplina), o que historicamente resultou em um ensino disperso, pouco articulado e muitas vezes desconexo. Atualmente, propostas pedagógicas buscam potencializar esse diálogo por meio da intersecção entre a sociologia e a literatura (Santos, 2024), como por exemplo os novos itinerários formativos de aprofundamento (IFA) que unem os conteúdos da sociologia e filosofia com temáticas literárias.

Além do esvaziamento desses conteúdos, o principal problema gerado com a reforma é a precarização do trabalho docente. Com a diminuição da carga horária das disciplinas, profissionais que antes precisavam de menos colégios para garantir uma jornada de trabalho, agora se veem na necessidade de aumentar a quantidade de escolas ou disciplinas lecionadas para assegurar o mesmo tanto de horas-aulas, além de também dependerem da escolha do itinerário formativo pelo colégio/aluno para assegurar de uma a duas aulas extras.

As mudanças foram recebidas com fortes críticas por parte dos docentes, que apontaram a falta de diálogo democrático e a perda progressiva da autonomia didático-pedagógica no cotidiano das escolas. Conforme adverte Ciavatta (2018), a referida legislação afetou severamente o exercício do magistério e tendeu a destinar às classes de baixa renda uma formação funcional às necessidades do mercado, formação aligeirada na forma de cursos breves, em detrimento da universalização do ensino médio de qualidade para todos.

Diante dos entraves gerados pelas disparidades na oferta dos itinerários formativos, o cenário educacional passou por novas discussões que culminaram em propostas de alterações legais mais recentes. A reestruturação promovida pela aprovação da Lei nº 14.945 (Brasil, 2024)

buscou corrigir os rumos da reforma anterior ao resgatar a centralidade das disciplinas tradicionais, expandindo a carga horária da Formação Geral Básica para 2.400 horas e incluindo obrigatoriamente todas as áreas do conhecimento da BNCC nos três anos letivos. Quanto à Sociologia, essa mudança representou uma pequena retomada de espaço. Se no modelo de 2017 a disciplina corria o risco de diluição ou substituição por componentes curriculares fragmentados e sem base científica (como projeto de vida ou oficinas desconexas), o texto de 2024 garantiu que o aprofundamento nos itinerários humanísticos devesse se articular de forma sólida com as diretrizes nacionais. Porém, como mencionado anteriormente, a disciplina vai retomar seu ciclo de interdisciplinaridade com a inclusão em itinerários formativos conjuntos com a literatura e a filosofia.

Muitos podem ser apontados como os motivos para essa insegurança sofrida pela Sociologia na Educação Básica, como posto por Amurabi Oliveira (2013):

> A simples utilização do argumento de que a Sociologia formaria 'consciências críticas', ou que, 'prepararia os alunos para a cidadania' mostram-se insuficientes para compreender os sentidos a esta atribuídos, em especial se desconsiderarmos os dilemas existentes na escola brasileira, uma vez que, por mais que a disciplina possua particularidades, que tangenciam desde a falta de tradição de seu ensino na escola, passando pela identidade dos profissionais dos cursos de formação de professores de ciências sociais, [...] muitos de suas questões referem-se à Educação Básica como um todo (Oliveira, 2013, p. 187).

2. Metodologia

A abordagem metodológica utilizada no presente artigo foi a quanti-qualitativa. A dimensão quantitativa voltou-se para o levantamento, a quantificação e à organização dos artigos selecionados, possibilitando observar a frequência das publicações, sua distribuição ao longo do tempo e a ocorrência das categorias de análise estabelecidas. Por sua vez, a dimensão qualitativa concentrou-se na identificação e interpretação das principais tendências teóricas, metodológicas e temáticas presentes nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira,

buscando compreender como esse campo vem se constituindo diante das transformações que ocorreram na educação brasileira ao longo dos anos.

A pesquisa foi realizada em duas das principais bases de dados científicas de acesso gratuito, a *SciELO* e o *Google* Acadêmico. Os critérios de seleção foram: artigos científicos publicados em língua portuguesa entre os anos de 2008 e 2026. Esse período remete ao ano de início da obrigatoriedade do ensino de sociologia no nível médio da educação básica até o tempo presente. Por meio desse recorte temporal, almejou-se verificar as principais características dos trabalhos publicados sobre ensino de sociologia nesse período e suas principais tendências, uma vez que houve diversas mudanças nas políticas públicas para à educação escolar brasileira nesse entretempo.

Foram utilizados quatro descritores diferentes em ambas as plataformas: ensino de sociologia na escola, ensino de sociologia, sociologia na escola e sociologia no ensino médio. A pesquisa inicial levantou um total de 133 artigos somados das duas plataformas, porém, após uma leitura inicial de títulos e resumos, e exclusão de duplicatas, o número diminuiu para 27 artigos. Essa mudança drástica na quantidade se deu principalmente pela exclusão de artigos que tratam sobre o ensino e pesquisa da sociologia no ensino superior.

Após a seleção e leitura dos artigos, foi utilizado a inteligência artificial chamada *NotebookLM* para realizar o fichamento e retirar dos textos informações essenciais para catalogar os trabalhos. A *IA* é conhecida por utilizar apenas informações fornecidas por fontes carregadas pelo próprio usuário, para evitar informações de fora dos próprios artigos selecionados. Na plataforma, o *prompt* utilizado solicitava que fosse extraído de forma sucinta as seguintes informações de cada artigo: Periódico; filiação; temática central do texto; metodologia utilizada pelos autores; abordagem teórica dos autores e tese final (conclusões). Com esses dados lidos e revisados, foi produzida uma planilha (do tipo Excel) para organizar os dados coletados. A organização dessas informações possibilitou a elaboração dos gráficos e das categorias analíticas que fundamentam a discussão apresentada neste trabalho.

3. Balanço da Produção

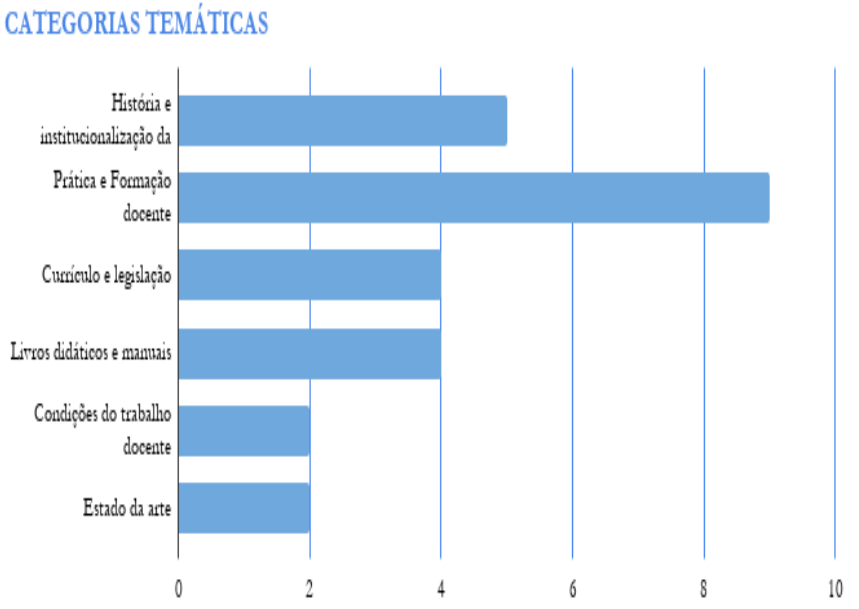
A presente seção tem por objetivo expor e analisar os dados coletados no levantamento bibliográfico sobre o ensino de Sociologia na

Educação Básica brasileira, realizado em duas das principais bases de dados científicas de acesso gratuito. A organização e análise dessas produções foram estruturadas a partir de categorias temáticas, metodológicas e temporais, conforme se expõe a seguir.

3.1 As categorias temáticas que orientam o campo: o que se pesquisa sobre o ensino de Sociologia

A primeira seção trata sobre as diferentes categorias temáticas (Gráfico 1) com o objetivo de analisar as tendências, são elas: Estado da Arte; História e institucionalização da Sociologia escolar; Prática e Formação docente; Livros didáticos e manuais; Currículo e legislação; Condições do trabalho docente.

Gráfico 1: Categorias temáticas.



Fonte: Própria.

Em sua maioria, a grande temática dos artigos produzidos no recorte analisado trata sobre a prática e a formação docente. Como explicitado por Amaury Cesar Moraes (2007), os mesmos problemas de distanciamento entre o ensino básico e a formação acadêmica, ainda

persistem no cenário atual. O ensino de Sociologia continua sendo impactado pela falta de interesse com a docência na pesquisa acadêmica, somado às reformas de 2017, o trabalho dos professores da área passa a se tornar bem mais precarizado, além de diminuir a quantidade de metodologias diversificadas para a sala de aula.

Na análise, a categoria prática e formação docente refere-se a todos os artigos que tratam da conexão entre a disciplina e as metodologias disponíveis para o processo ensino-aprendizagem, além das relações entre o ensino de Sociologia e a graduação. Esse cenário está relacionado a um histórico de disputas em torno da identidade da disciplina na educação básica, como aponta Amurabi Oliveira (2013), a simples utilização do argumento de que a Sociologia formaria consciências críticas ou que prepararia os alunos para a cidadania mostra-se insuficiente para compreender os sentidos a ela atribuídos, uma vez que muitas de suas questões referem-se à Educação Básica como um todo, passando pela identidade dos profissionais dos cursos de formação de professores de Ciências Sociais.

Outro tema explorado nos trabalhos é o contínuo processo de institucionalização da Sociologia como disciplina obrigatória, seja analisando a história propriamente dita da disciplina no ensino básico ou os processos de formação de currículo e, naturalmente, os conteúdos didáticos que surgem dessas mudanças constantes. A trajetória dessa institucionalização, marcada por entradas e saídas do currículo ao longo do século XX e início do XXI, explica em grande medida porque pesquisadores têm se debruçado sobre essa temática com tanta recorrência. Desde a Reforma Rocha Vaz (1925), passando pela exclusão imposta pela Reforma Capanema (1942), pela tentativa de retorno fragmentado na LDB de 1996, até a reintrodução definitiva pela Lei nº 11.684/2008 e os impactos da Lei nº 13.415/2017, a disciplina nunca esteve isenta de pressões políticas e disputas curriculares que alimentaram o interesse investigativo dos pesquisadores.

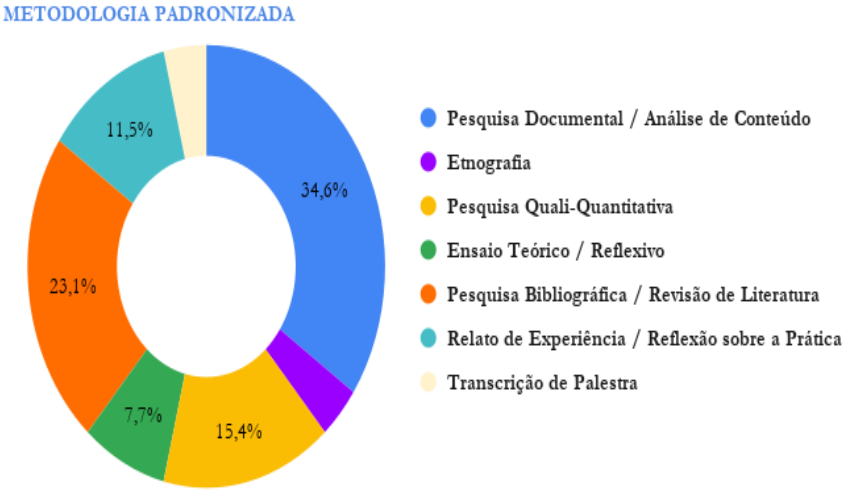
A categoria de livros didáticos e manuais aparece com relevância expressiva no corpus analisado, o que pode ser relacionado ao próprio contexto de reintrodução da disciplina, que demandou a produção e avaliação de materiais pedagógicos específicos, como os aprovados pelo PNLD. A reforma curricular de 2017, ao decretar o fim dos livros específicos de Sociologia e diluir seus conteúdos em coleções interdisciplinares, intensificou esse debate e estimulou novas investigações sobre os impactos dessa mudança na produção didática.

Por fim, as categorias de currículo e legislação e de condições do trabalho docente, ainda que em menor volume, refletem preocupações centrais do campo: a primeira, sobre os marcos normativos que regulam a presença da Sociologia na escola; a segunda, sobre os efeitos concretos das reformas educacionais na vida profissional dos docentes da área. Com a diminuição da carga horária imposta pelo Novo Ensino Médio, profissionais que antes precisavam de menos colégios para garantir um padrão de horas-aulas se viram obrigados a aumentar a quantidade de escolas ou de disciplinas lecionadas, o que aprofundou a precarização já existente.

3.2. As metodologias predominantes nas pesquisas sobre o ensino de Sociologia

A segunda dimensão analítica refere-se aos tipos metodológicos adotados pelos artigos selecionados. Quanto às metodologias (Gráfico 2), observou-se uma prevalência de pesquisas documentais e de análise de conteúdo. Esta metodologia foi citada em várias temáticas, como: História e institucionalização da ciência; Prática e formação docente; Livros didáticos e manuais; Currículo e legislação. A metodologia menos utilizada foi a etnografia/observação participante, com apenas um artigo fazendo seu uso, dentro da temática da Prática e formação docente.

Gráfico 2: Metodologia padronizada



Fonte: Própria.

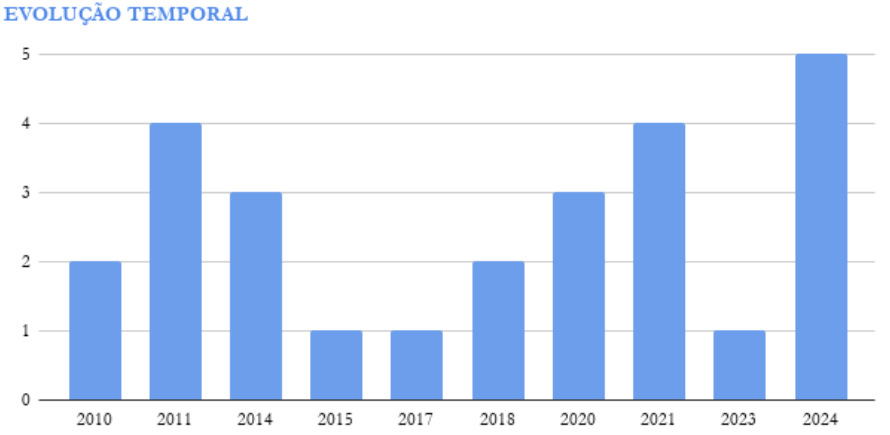
A predominância de pesquisas documentais e bibliográficas é coerente com o perfil de um campo que, ao longo do período analisado, tem se ocupado prioritariamente de mapear e interpretar os documentos legais, curriculares e didáticos que regulam a trajetória da Sociologia na escola. A análise de conteúdo, por sua vez, aparece como recurso metodológico transversal, articulando-se com distintos objetos de investigação, desde os manuais didáticos até as legislações educacionais.

A baixa presença da etnografia e da observação participante indica que, embora a prática docente seja o tema mais recorrente, os pesquisadores têm preferido abordá-la por meio de relatos de experiência, questionários e entrevistas, em vez de imersões prolongadas no cotidiano escolar. Isso sugere que o campo ainda necessita de investigações que tomem a sala de aula de Sociologia como espaço etnográfico, o que poderia enriquecer consideravelmente a compreensão dos processos efetivos de ensino-aprendizagem.

3.3. A evolução temporal da produção

A terceira dimensão analítica diz respeito à distribuição temporal dos artigos ao longo do período investigado (2008–2026). A evolução temporal (Gráfico 3) evidencia dois grandes picos de produção.

Gráfico 3: Evolução temporal



Fonte: Própria

O primeiro já tinha sido apontado na pesquisa estado da arte de Bodart e Tavares (2020): "Podemos inferir que a ampliação do volume de artigos se deu, ainda que com irregularidades, a partir de 2007 quando a Sociologia já figurava no currículo de maior parte dos Estados brasileiros e após 2008 quando se tornou nacionalmente obrigatória. (Bodart; Tavares, 2020, p. 374).

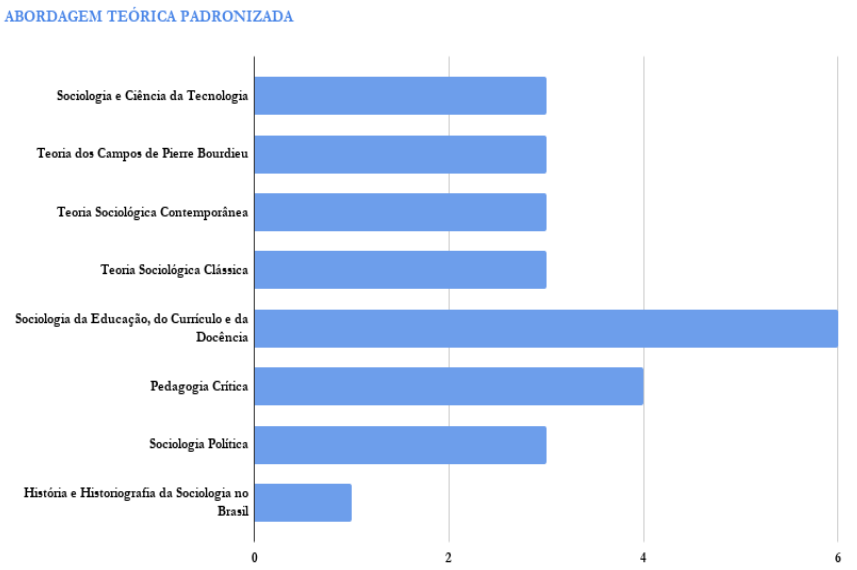
O segundo pico ocorrerá a partir de 2017, especificamente nos anos de 2021 e 2024, nos períodos de transição e efetividade do Novo Ensino Médio. Naturalmente, os anos que sucedem grandes marcos ou debates curriculares nacionais costumam apresentar uma elevação perceptível nas publicações de balanço e análise documental/crítica. O dado de 2024 (ano de maior produção de todo o recorte, com cinco artigos) pode ser relacionado tanto à consolidação das discussões sobre os impactos do Novo Ensino Médio quanto à aprovação da Lei nº 14.945/2024, que promoveu nova reestruturação da carga horária e colocou a Sociologia novamente no debate público sobre os rumos do ensino médio brasileiro.

Essa concentração de publicações em torno de marcos regulatórios reforça o argumento de que o campo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia no Brasil tem respondido, com relativa sensibilidade, às oscilações da política educacional. A disciplina, historicamente marcada por instabilidade curricular, parece acionar os pesquisadores justamente nos momentos em que sua presença ou ausência na escola se torna objeto de disputa pública.

3.4. As abordagens teóricas predominantes

A quarta dimensão analítica contempla as abordagens teóricas presentes nos artigos selecionados. As abordagens mais presentes nas pesquisas lidas se encontram no âmbito da Sociologia da Educação, com uma forte influência do trabalho de Pierre Bourdieu e sua teoria dos campos. Trabalhos utilizando a pedagogia crítica aparecem com bastante frequência nas análises dos livros didáticos, currículos e metodologias utilizadas na sala de aula.

Gráfico 4: Abordagem teórica padronizada



Fonte: Própria.

A centralidade de Bourdieu nesse conjunto de pesquisas é coerente com o perfil dos estudos sobre o ensino de Sociologia mapeados por Bodart e Tavares (2020), que identificaram Pierre Bourdieu como o segundo autor mais citado no campo, com 64 referências entre os 124 artigos por eles analisados. O sociólogo francês, que dedicou parte considerável de sua carreira ao estudo dos mecanismos de reprodução social do sistema educacional e à constituição do campo científico, oferece um instrumental analítico especialmente adequado para compreender as disputas em torno da legitimidade da Sociologia como disciplina escola, questão que percorre boa parte dos artigos aqui analisados.

A presença da pedagogia crítica, por sua vez, aponta para uma preocupação constante dos pesquisadores com os sentidos políticos e emancipatórios do ensino de Sociologia. Essa orientação dialoga diretamente com a premissa (que fundamenta o retorno da disciplina ao currículo em 2008) de que a Sociologia é essencial para a formação humana e cívica, equipando o jovem com ferramentas de estranhamento e desnaturalização para compreender as complexidades da realidade social contemporânea. Ao mesmo tempo, a predominância dessas abordagens

críticas nos artigos sobre livros didáticos e currículos sugere que os pesquisadores têm avaliado os materiais pedagógicos disponíveis à luz de critérios político-pedagógicos, questionando em que medida esses recursos efetivamente promovem o pensamento sociológico ou se limitam a reproduzir visões inconscientes da realidade.

Considerações finais

O presente trabalho partiu da constatação de que a trajetória da Sociologia na Educação Básica brasileira é, em si mesma, um objeto de disputa política, curricular e epistemológica, e buscou identificar, por meio de um estudo de estado da arte, as tendências que vêm orientando o campo de pesquisa sobre seu ensino ao longo do período compreendido entre 2008 e 2026. O levantamento e a análise de 27 artigos científicos selecionados nas bases *SciELO* e *Google* Acadêmico permitiram responder, ainda que parcialmente, à problemática inicial sobre como a produção científica sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica se constituiu e se organizou diante das transformações que marcaram esse período?

Os dados coletados revelam que o campo respondeu às oscilações da política educacional. A concentração de publicações nos anos imediatamente posteriores à obrigatoriedade instituída pela Lei nº 11.684/2008 e, sobretudo, nos anos de 2021 e 2024 (período de efetivação e reestruturação do Novo Ensino Médio) indica que os marcos regulatórios funcionam como desencadeador da produção investigativa. Esse padrão sugere que a agenda de pesquisa do campo se constrói, em larga medida, em função das ameaças ou reconfigurações que incidem sobre a presença da disciplina na escola, o que, demonstra o engajamento dos pesquisadores com a realidade institucional e, por outro, aponta para uma dependência da política educacional que pode limitar a autonomia do campo.

No plano temático, a predominância de artigos voltados à prática e à formação docente evidencia que o distanciamento entre a pesquisa acadêmica e o exercício da docência na Educação Básica permanece como uma questão estrutural não resolvida, problema identificado por Amaury Cesar Moraes já em 2007. As reformas de 2017 aprofundaram esse quadro ao precarizar as condições de trabalho dos professores da área, reduzindo sua carga horária e fragilizando a presença da disciplina nos currículos

estaduais. Do ponto de vista metodológico, a prevalência de pesquisas documentais e bibliográficas é coerente com um campo que se viu requisitado a mapear legislações, currículos e materiais didáticos, que se multiplicaram e se transformaram ao longo do período. A baixa incidência da etnografia e da observação participante indica uma lacuna relevante: o cotidiano da sala de aula de Sociologia permanece pouco investigado em sua dimensão empírica e processual.

As abordagens teóricas identificadas, com destaque para a Sociologia da Educação de matriz bourdieusiana e para a pedagogia crítica, são coerentes com a premissa que orientou o retorno da disciplina ao currículo em 2008, de que a Sociologia cumpre uma função emancipatória, equipando os estudantes com ferramentas de estranhamento e desnaturalização da realidade social. A recorrência dessas perspectivas nos artigos sobre livros didáticos e currículos indica que os pesquisadores têm avaliado os materiais e as políticas pedagógicas à luz de critérios político-pedagógicos, questionando em que medida as reformas efetivamente sustentam ou comprometem esse processo de formação docente.

Entre as limitações do presente estudo, cabe registrar que o corpus analisado é restrito a duas plataformas de acesso gratuito e abrange exclusivamente artigos em língua portuguesa, o que implica a exclusão de produções veiculadas em outros formatos e em outros idiomas.

Do ponto de vista das perspectivas futuras, os dados apontam para ao menos duas direções que merecem atenção: a necessidade de pesquisas que adotem metodologias de imersão no espaço escolar, capazes de captar os efeitos concretos das reformas sobre o ensino de Sociologia em sua dimensão prática; e o acompanhamento dos impactos da Lei n.º 14.945/2024, cuja implementação ainda está em curso e cujos efeitos sobre a disciplina, inclusive no que diz respeito à sua inserção nos itinerários formativos conjuntos com a Filosofia e a Literatura, deverão constituir uma frente investigativa relevante nos próximos anos. A Sociologia volta, mais uma vez, a ser objeto de disputa pública, e o campo de pesquisa, como demonstrado ao longo deste trabalho, tem respondido justamente nesses momentos.

Referências

BODART, C. N.; TAVARES C. S. O Status da Sociologia Escolar: O que Pensam os Alunos? **Mediações.** Londrina, v. 25, n. 3, p. 764-782, set./dez. 2020.

BODART, C. N.; TAVARES, C. S. Quando o assunto é Sociologia Escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais. **Educação e Ensino. Revista de Ciências Sociais.** Fortaleza, v. 51, n. 1, p. 353-396, mar./jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para reestruturar a Política Nacional de Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

CAREGNATO, C. E.; CORDEIRO, V. C. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan./mar. 2014.

CIAVATTA, M. A reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência? **HOLOS.** Natal, ano 34, vol. 04, p. 207-222, 2018.

IANNI, O. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 31, n. 85, p. 327-339, set./dez. 2011.

LOPES, T. C. A sociologia sai da escola: a Reforma Capanema de 1942 e as disputas dos católicos em torno da disciplina no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**. V. 24, e334, p. 1-32, 2024.

MEUCCI, Simone; FREITAS, Sabrina Cesar. Aprendizagem da cidadania: justificativas para educação em direitos humanos, ensino religioso, filosofia e sociologia no Brasil (1987/2006). **Revista Sociedade e Estado**. V. 38, n. 3, e45732, p. 1-27, 2023.

MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set/dez. 2011.

MORAES, A. C. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Cronos**. Natal, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul./dez. 2007.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum Education.** Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

SANTOS, S. R. **Lima Barreto vai à escola:** um guia pedagógico para o ensino de sociologia na escola secundária. 2024. 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO) – Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2024.