



# REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A CLAUDIA LORENA FONSECA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 9 . Número 1

Enero / Marzo

2022

ISSN 0719-4706

**CUERPO DIRECTIVO**

**Director**

**Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda**  
Universidad Católica de Temuco, Chile

**Editor**

**Alex Véliz Burgos**  
Obu-Chile, Chile

**Editor Científico**

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

**Editor Brasil**

**Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva**  
Universidade da Pernambuco, Brasil

**Editor Ruropa del Este**

**Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev**  
Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

**Cuerpo Asistente**

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**  
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Portada**

**Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos**  
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**COMITÉ EDITORIAL**

**Dra. Carolina Aroca Toloza**  
Universidad de Chile, Chile

**Dr. Jaime Bassa Mercado**  
Universidad de Valparaíso, Chile

**Dra. Heloísa Bellotto**  
Universidad de Sao Paulo, Brasil

**Dra. Nidia Burgos**  
Universidad Nacional del Sur, Argentina

**Mg. María Eugenia Campos**  
Universidad Nacional Autónoma de México, México

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**  
Universidad de Valladolid, España

**Mg. Keri González**  
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Dr. Pablo Guadarrama González**  
Universidad Central de Las Villas, Cuba

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**  
Universidad de La Serena, Chile

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**  
Universidad San Sebastián, Chile

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**  
Universidad Adventista de Chile, Chile

**Dr. Claudio Llanos Reyes**  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Dr. Werner Mackenbach**  
Universidad de Potsdam, Alemania  
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**  
Universidad de Santander, Colombia

**Ph. D. Natalia Milanesio**  
Universidad de Houston, Estados Unidos

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Ph. D. Maritza Montero**  
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

**Dra. Eleonora Pencheva**  
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**  
Universidad de La Coruña, España

**Mg. David Ruete Zúñiga**  
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**  
Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**  
Academia Colombiana de Historia, Colombia

**Dra. Mirka Seitz**  
Universidad del Salvador, Argentina

**Ph. D. Stefan Todorov Kapralov**  
South West University, Bulgaria

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Comité Científico Internacional de Honor**

**Dr. Adolfo A. Abadía**

*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**

*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Javier Carreón Guillén**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**

*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**

*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandía**

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dr. Antonio Hermosa Andújar**

*Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Patricia Galeana**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**

*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*

*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez**

*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

**José Manuel González Freire**

*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**

*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**

*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dr. Miguel León-Portilla**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**

*Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**

*Diálogos em MERCOSUR, Brasil*

**+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández**

*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Oscar Ortega Arango**

*Universidad Autónoma de Yucatán, México*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**

*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras*

**Dra. Yolando Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades  
Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Dra. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Romyana Atanasova Popova**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal  
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte,  
Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Ph. D. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**

*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**

*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**

*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**

*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**

*Universidad de Oviedo, España*

**Ph. D. Valentin Kitanov**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**

*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**

*Universidad de San Martín de Porres, Perú*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. Vivian Romeu**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. María Laura Salinas**

*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**REVISTA  
INCLUSIONES** M.R.  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

**Dr. Stefano Santasilia**  
*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL**

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**  
*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**  
*Universidad Wszechnica Polska, Polonia*

## Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



ORES



uOttawa

Bibliothèque Library



**ENSINO DE HUMANIDADES NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES PARA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

**TEACHING OF HUMANITIES IN BRAZIL: CONTRIBUTIONS OF THE POSTGRADUATE PROGRAM IN TEACHING OF HUMANITIES FOR INTEGRAL HUMAN DEVELOPMENT**

**Dr. Leonardo Bis dos Santos**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Brasil

ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-9048-8705>

leonardo.bis@ifes.edu.br

**Fecha de Recepción:** 10 de noviembre de 2021 – **Fecha Revisión:** 19 de noviembre de 2021

**Fecha de Aceptación:** 20 de diciembre de 2021 – **Fecha de Publicación:** 01 de enero de 2022

**Resumo**

No Brasil, a revisão teórica e empírica de disciplinas das áreas de humanidades para o ensino básico acontece com maior potência após a redemocratização. O ensino de arte, língua portuguesa, história e geografia é completamente revisto. Filosofia e sociologia são reimplantadas na grade curricular. Com a mesma carga de interação, as condições sociopolíticas do início dos anos 2020, com a nova ascensão da extrema-direita, explicitam profundos ataques às essas disciplinas e seus conteúdos. Neste artigo nos propomos em um primeiro momento a análise contextual e numa segunda parte, debater dados produzidos em torno de um programa de pós-graduação stricto sensu na área de ensino de humanidades. Dessa forma, temos um panorama do país e o comportamento das produções científicas de um mestrado que tem como objetivo contribuir com a formação continuada de profissionais que convivem com esses ataques.

**Palavras-Chave**

Ensino – Humanidades – Educação – Formação

**Abstract**

In Brazil, the theoretical and empirical review of subjects in the humanities areas for basic education takes place with greater power after redemocratization. The teaching of art, portuguese language, history and geography is completely revised. Philosophy and sociology are reinstated in the curriculum. With the same load of interaction, the sociopolitical conditions of the early 2020s, with the new rise of the far right, make deep attacks on these disciplines and their contents explicit. In this article, we propose, at first, the analysis of this context and, in the second part, discuss data produced around a stricto sensu graduate program in the area of teaching humanities. In this way, we have a panorama of the country and the behavior of scientific productions from a master's degree that aims to contribute to the continuing education of professionals who live with these attacks.

**Keywords**

Teaching – Humanities – Education – Formation



Ensino de humanidades no Brasil: contribuições do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades para... pág. 376

**Para Citar este Artigo:**

Santos, Leonardo Bis dos. Ensino de humanidades no Brasil: contribuições do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades para formação humana integral. Revista Inclusiones Vol: 9 num 1 (2022): 375-392.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported  
(CC BY-NC 3.0)  
Licencia Internacional



## As humanidades no ensino básico

O ensino básico passou por uma grande transformação que coincide com a transição democrática brasileira na década de 1980 e nas décadas seguintes. Durante a última ditadura política no país tivemos o banimento das aulas de filosofia e sociologia no ensino secundário. Parte do conteúdo de história foi oferecido como educação moral e cívica ou organização social e política do Brasil – a então conhecida OSPB. Nesta última, estavam contidos ainda conteúdos de geografia humana, a partir de um viés conservador. Já nas aulas de arte ensinava-se técnicas de desenho e pintura, ausente o compromisso com a crítica da arte pela arte, ou da sociedade pela arte. O ensino de letras português estava amplamente pautado na gramática, para se ensinar as normas cultas da língua, sem qualquer compromisso com a análise crítica do conteúdo.

Ao passo que o Brasil passa por pressões sociais pelo fim do regime autoritário dos militares, que culminou com o processo de reabertura democrática, o ensino de humanidades sofre profundas transformações. Assim, temos os primeiros passos da volta da filosofia e da sociologia na década de 1980<sup>1</sup>. A história, por influência da Escola dos *Annales* e outros movimentos daquela ciência, passa por revisões historiográficas para contar a história dos vencidos, a história local, a história regional. Posteriormente observa-se a emergência da Lei 10.639/2003 que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira<sup>2</sup>. No campo da geografia o ensino escolar passa a considerar maior abertura para a área humana em detrimento da geografia física<sup>3</sup>. A arte deixa de ter como suporte o caderno de desenho e assume definitivamente o compromisso com a história da arte como crítica social<sup>4</sup>. Até o ensino religioso, nas escolas que ainda adotam, passa de conteúdos estritamente cristãos para caminhar na história e sociologia das religiões<sup>5</sup> – pelo menos na teoria, considerando o item 4.5.1 da BNCC para o ensino fundamental, (ver páginas 438-459)<sup>6</sup>. A despeito dos grandes desafios da educação no Brasil, como um todo, é inegável os avanços alcançados entre as décadas de 1980 e 2000, no campo do ensino básico.

Dessa forma, dissociar o momento político brasileiro desses avanços no ensino de humanidades nos parece algo equivocado em termos analíticos. Em graus variados, houve

<sup>1</sup> Gustavo Cravo de Azevedo, *Sociologia no Ensino Médio: uma trajetória político institucional (1982-2008)*. 222 folhas. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/9985/Disserta%E7%E3o%20Gustavo%20Cravo.pdf;jsessionid=1BDB24751EED4467D2C3C951DB85004A?sequence=4>

<sup>2</sup> Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm).

<sup>3</sup> Dayane Galdino Brito, "A trajetória da natureza na geografia escolar brasileira: permanências e mudanças", *Geografia – Ensino & Pesquisa*, Vol: 24 (2020): 1-31. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41837>

<sup>4</sup> F. A. Ceccon; G. S. Souza; S. R. de Oliveira y T. K. de M. Santa'Anna, "Breve abordagem acerca da trajetória evolutiva do ensino de artes", *Revista de Educação Popular*, Vol: 19 num 3 (2020): 210-227. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52353>.

<sup>5</sup> Walter Salles e Maria Augusta Gentilini, "Desafios do ensino religioso em um mundo secular", *Cadernos de Pesquisa*. Vol: 28 num 169 (2018): 856-875. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145320>. Acesso em 27 out. 2021.

<sup>6</sup> Ver documento completo a partir do site [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)

um diálogo profícuo entre a sociedade, tomada a partir de suas pluralidades, e avanços no ensino, partindo dos conflitos sociais. Neste ponto destacamos discussão que empreendemos em outros momentos, acerca do exame contextual a partir dos conflitos. Defendemos que dependendo de seu nível, possui caráter de criar ou revigorar demandas sociais<sup>7</sup>. E ao atingir níveis que são capazes de movimentar as agendas social – aquela que entra na pauta da sociedade ou parte considerável dela – ou política – inserida no mesmo contexto da agenda social, mas com força para chegar aos debates legislativos –, o conflito se torna uma ferramenta dos movimentos sociais e populares.

Tipos de conflitos	Caracterização frente às agendas
Latentes	Mecanismos sociopolíticos e culturais encobrem os conflitos
Manifestos	Os conflitos são visíveis contudo, não possuem força política para compor a agenda política local ou regional
Explícitos	Os conflitos são visíveis e possuem força política para entrar nos debates da agenda política local ou regional
Extremos	Os conflitos alcançam níveis desproporcionais, atingindo a integridade física dos embatentes
Naturalizados	Os conflitos podem atingir a integridade física dos embatentes, mas não necessariamente são visíveis e possuem força política para entrar nos debates da agenda política local ou regional; dada a sua continuidade, por falta de resolução, se mantêm na agenda da mídia durante muito tempo, sofrendo processo de reificação

Fonte: Santos, 2014, p. 550.

#### Quadro 1

##### Classificação de conflitos sociais relacionados às agendas social e política

Os movimentos sociais e populares buscam, assim, na explicitação de conflitos (na prática os tipos de conflitos aparecem combinados uns aos outros, mesmo que um dos níveis se sobressaia), apresentar e fortalecer pautas sociais – racismo, luta pelo combate contra a violência de gênero, preconceito em relação à pessoas com deficiência, denúncias contra o desmatamento da Amazônia, luta pelos direitos dos povos originários, entre várias outras pautas. As humanidades, nesse íterim, são um dos canais privilegiados de discussão dessas pautas, seja no ensino superior, onde pesquisadores podem contribuir para a visibilidade dos conflitos a partir de pesquisas ou no ensino básico, estabelecendo conexão entre essas pautas e a população adolescente ou mesmo adulta – considerada a educação de jovens e adultos (EJA). Sem ingenuidade, somos sabedores que tudo isso fica no nível da potência, já que nem todos os profissionais de humanas possuem o mesmo viés político-ideológico. A despeito das críticas necessárias, os documentos orientadores dos conteúdos, contudo, apontam para um ensino crítico-reflexivo em detrimento do ensino reacionário pregado por setores da sociedade.

O diálogo entre ensino de humanidades e movimentos sociais contestatórios pode ser observado ainda a partir da incorporação de determinados temas nos livros didáticos. À medida que a política de ocupações do MST avançou e as discussões tomaram novos rumos, o tema ‘uso social da terra’ ganhou mais páginas nos livros adquiridos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Da mesma forma, o termo invasão foi substituído paulatinamente para se referir a ocupações de terra pelo movimento.

<sup>7</sup> Leonardo Bis dos Santos, “O conflito social como ferramenta teórica para interpretação histórica e sociológica”, Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas [online]. Vol: 9 num 2 (2014). 541-553. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-81222014000200015>>.

Diversas pautas dos movimentos populares e sociais foram apropriadas no interior das aulas de humanidades: racismo, homofobia, sexismo, violência contra mulher, violência infantil, uso social da terra, direito à habitação, segurança alimentar, entre tantos outros. A reabertura democrática expôs uma agenda que foi sendo retroalimentada a partir dos próprios movimentos e pelo ensino de humanidades em todos os níveis, incluindo o ensino básico, mesmo que mais timidamente.

### **Conquistas das minorias, setores reacionários e o ensino de humanidades no Brasil**

Os avanços observados nas disciplinas e conteúdos de humanidades foram conquistados a partir de embates sociais. Dentre as estratégias de ação por parte daqueles que se opõem às mudanças destaca-se a atuação de grande parte da chamada bancada evangélica<sup>8</sup>. Utilizando argumentos ligados à defesa da 'família tradicional', um grupo expressivo de legisladores federais impõem dificuldades constantes aos debates de gênero, de expressão religiosa plural e de posicionamento político. Esse grupo tem buscado criar dispositivos legislativos para inverter o caminho trilhado nas últimas décadas no ensino. É nesse contexto que surge, por exemplo, a proposta legislativa que ficou conhecida como Escola sem Partido e que ainda hoje é tentada sua ressucitação em alguns municípios ou estados do Brasil, com outras nomenclaturas. Mesmo que até o momento todas as decisões jurídicas sejam desfavoráveis, o desgaste provocado causa danos sociais constantes. O Escola sem Partido é bastante simbólico, pelo impacto causado e pela persistência com que tem sido buscado.

Ademais justifica-se uma abordagem mais conjuntural em torno dos ataques às humanidades no ensino. Dessa maneira, não é aleatório que em setembro de 2015 – quando o Brasil atravessava a casa dos 8% de desempregados (até então o maior índice desde 2012, mas ainda muito distante da média de 13,5% registrada em 2020<sup>9</sup>) – é divulgada na imprensa notícias de reformulação do ensino superior no Japão e do ensino básico na Austrália, antecipando o que viria a acontecer cerca de um ano depois no Brasil com a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016 e a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

No caso do país oriental o governo local sugeriu que as universidades encerrassem seus cursos nas áreas de humanas. Em setembro de 2015 26 das 60 instituições de ensino superior já haviam adotado medidas de restrição ou mesmo fechado unidades, obedecendo ao comando do governo. Entre as fontes de resistência à solicitação constavam as duas mais prestigiadas instituições – Universidades de Tóquio e Quioto –, que se negaram terminantemente a adotar qualquer medida nesse sentido<sup>10</sup>.

No segundo caso, o então ministro da educação australiano Christopher Pyne liderou um processo no qual disciplinas de história e geografia foram substituídas por aulas

---

<sup>8</sup> Conjunto de deputados federais eleitos ligados a setores religiosos cristãos protestantes, de várias denominações. Geralmente estão alinhados às alas mais conservadoras da sociedade.

<sup>9</sup> Dados publicados pela Agência Brasil - <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-03/desemprego-registrou-taxa-media-de-135-em-2020#:~:text=Publicado%20em%2010%2F03%2F2021,de%20desemprego%20em%2020%20esta%20dos.>

<sup>10</sup> <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/governo-japones-pede-cancelamento-de-cursos-de-humanas-em-universidades-17506865#ixzz47Vid6RfX>

de programação de computadores<sup>11</sup>. A proposta já havia sido testada no Reino Unido e nos EUA e tinha como objetivo desenvolver habilidades em ciências, tecnologia, engenharias e matemáticas, como dizia a notícia:

The new curriculum echoes successful programs implemented in the United States such as Code.org and “Hour of Code”, with the support of Google and Microsoft, including the United Kingdom who introduced coding in primary schools last year.<sup>12</sup>

Vale ressaltar que dois meses antes desse anúncio oficial, o então ministro da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), do governo brasileiro, teve uma reunião para tratar do currículo do ensino básico. Segundo a Empresa Brasileira de Comunicação – EBC, o então ministro da SAE destacou na ocasião que “a ideia não é copiar, mas debater uma experiência que classifica como ‘uma das mais interessantes do mundo’.”<sup>13</sup>.

Também se destaca que a então candidata à reeleição ao posto de presidente do Brasil, Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT), em setembro de 2014 disse em uma entrevista a um canal de televisão:

O jovem do Ensino Médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um currículo com 12 matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos<sup>14</sup>.

Essa entrevista é bastante significativa, apesar do curto trecho abordado acerca da filosofia e da sociologia no ensino médio. Naquele momento o PT representava a ala progressista da sociedade. Poderia ser um indício de que parte do ensino de humanidades – filosofia e sociologia – havia perdido conexão com os temas e abordagens dos movimentos democráticos ou que o PT havia se distanciado de suas bases. A resposta para uma questão tão complexa como os ataques ao ensino de humanidades não pode ser respondido de forma simples e a partir do senso comum. Aparece aqui como ponto de reflexão. O que nos interessa para o debate das humanidades é o fato de ter ocorrido uma reação nacional à proposta de extinção da obrigatoriedade das disciplinas.

### **Modernização reacionária, democracia e ensino**

O mundo tem vivido ciclos contínuos de crises econômicas nas últimas décadas. Para sustentar essa afirmação temos México, 1994; Rússia, 1998; Argentina, desde 2001 com a suspensão do pagamento da dívida externa, com efeitos sucessivos; Uruguai, 2002; EUA, 2008; e desde então em vários países da Europa (Espanha, Portugal, Grécia, Itália); seguidas pela crise provocada pela COVID-19. Na ampla maioria dos casos a responsabilização pelos desastres econômicos recaíram unicamente sobre a dimensão política – não eximimos a parte que cabe aos governos, como no caso brasileiro em relação

<sup>11</sup> <http://www.updateordie.com/2015/09/22/australia-tira-geografia-e-historia-das-escolas-em-favor-de-aulas-de-programacao/>

<sup>12</sup> <http://www.businessinsider.com.au/australian-schools-are-scrapping-history-and-geography-and-replacing-them-with-coding-classes-2015-9>

<sup>13</sup> <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/06/curriculo-escolar-australiano-pode-servir-de-base-para-o-brasil>

<sup>14</sup> <https://www.jornaldocomercio.com/site/noticia.php?codn=173936>

ao enfrentamento da pandemia, contudo é necessário tecer análises sobre o atual estágio do sistema econômico mundial.

A sequência de crises do capitalismo, invariavelmente, tem colocado em pauta uma inversão conceitual. Os colapsos econômicos têm sido culpabilizados por crises políticas – mesmo que essas possam ser produzidas externamente para criar instabilidades econômicas internas, como apontam dados<sup>15</sup>. Dito de outra forma, as convulsões políticas, por vezes criadas externamente, têm sido apontadas como responsáveis pelos constantes desequilíbrios financeiros dos Estados Nacionais no mundo. Considerando que a política é a arte de negociação conflituosa em torno da busca pelo poder e, entendendo que a apropriação de riquezas exerce papel fundamental nas tomadas de decisão de qualquer sociedade contemporânea, a economia é em última instância o vetor último das crises – e não o inverso. Nas palavras de Santos:

O papel do Estado é um campo de disputa, mas hoje de fato há um processo muito claro de desnacionalização: cada vez mais as políticas nos países parecem ser imposições externas. Se realmente o são é às vezes duvidoso, porque as classes dominantes internas se aproveitam dessas imposições para ter uma nova acumulação primitiva, como foi a última forma em muitos países: a privatização de bens públicos<sup>16</sup>.

Esse argumento, inclusive, é relevante para abrir discussões entorno do posicionamento da então candidata de centro esquerda em desfavor da sociologia no ensino básico. Afinal, até que ponto as pressões internacionais, alinhadas a setores sociais reacionários internos, condicionam o sistema decisório de um governo, mesmo que este seja mais alinhado a ala progressista? A resposta, certamente, será bastante variável, mas ajuda a entender a situação dada.

Voltando especificamente ao sistema de acumulação, a especulação financeira internacional, ao assumir o controle da política, tem provocado instabilidades a partir de seus capitais voláteis. Nesse sentido, as tecnologias de informação permitem atualmente uma circulação financeira como nunca antes vista na história da humanidade. A expansão das transações eletrônicas permitem transferências gigantescas em apenas um click.

O capital opera segundo a lógica da apropriação do lucro crescente e constante. É ponto pacífico que as demandas sociais, que para um imenso número de pessoas se restringe às necessidades básicas de sobrevivência, não fazem parte dessa agenda de negócios. As massas interessam enquanto possibilidade de aumento de ganhos. O senso comum dissemina o argumento das elites, onde as oportunidades estão postas em igualdade de condições para todos. A meritocracia é o conceito que define aqueles que terão sucesso frente aos demais. Esse princípio também é aplicado aos Governos Nacionais.

Em tempos de crise econômica, como a que assola o Brasil desde meados dos anos 2010 a reboque do *crash* do sistema imobiliário dos EUA, o princípio da ineficiência política

<sup>15</sup> CF. <https://theintercept.com/2020/03/12/lava-jato-driblou-governo-ajudar-americanos-doj/>  
Acessado em 03 set 2021 ou mais recentemente  
[https://www.lemonde.fr/international/article/2021/04/11/lava-jato-the-brazilian-trap\\_6076361\\_3210.html](https://www.lemonde.fr/international/article/2021/04/11/lava-jato-the-brazilian-trap_6076361_3210.html)

<sup>16</sup> Boaventura de Sousa Santos, *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social* (São Paulo: Boitempo, 2007), 66.

como vetor principal ganha força midiática e abre espaços para discursos antidemocráticos. A pluralidade, um dos pilares da democracia, é apontada como vilã da crise econômica. As oportunidades de ensino para populações mais vulneráveis são atacadas, como se fossem problemas para a nação<sup>17</sup>.

Da mesma forma, e de forma contraditória, as políticas neoliberais se alinham a um imaginário social em que o mundo privado é mais eficiente que o público – a suprema contradição é que o Fies, no exemplo do parágrafo anterior, é destinado a comprar vagas no sistema privado de ensino superior que, segundo o ministro, admite pessoas sem condições de cursarem. No caso específico do sistema de ensino, a pauta de privatizações de instituições públicas surge nas agendas sociais e políticas como solução. É nesse contexto, por exemplo, que circulou a informação de que a maior universidade do país (e a maior da América Latina) – a Universidade de São Paulo – poderia ser privatizada<sup>18</sup>. A notícia ganhou ainda mais força em 2014, quando foi aberto um plano de demissão incentivada<sup>19</sup>, como mecanismo para sanear as contas da instituição para uma possível transferência à gestão privada.

A ideia de modernizar a gestão pública ganha força política com a crise econômica. É facilmente disseminada na sociedade como solução para os problemas. O capital financeiro encontra fecundo contexto para implementar suas propostas: a crise econômica justifica o desmonte dos sistemas públicos e, de uma forma singular para a educação, remontar a estrutura obedecendo a sua lógica de expansão. Afinal, o capital financeiro não produz, e sim se reproduz às custas da produção de outrem – a partir da especulação e alimentado pelas crises econômicas internacionais.

O sistema de ensino não está à parte dessa conjuntura. Se inter-relaciona com ela. É alimentado e alimenta essas discussões. Do ponto de vista do discurso de modernização e da eficácia reacionárias, por exemplo, se discute como os currículos podem dar suporte à expansão do capital financeiro – inclusão de determinados conteúdos e exclusão de outros. E um dos caminhos tem sido atacar as humanidades.

Bodart e Feijó<sup>20</sup> destacam a influência da organização econômica mundial, a partir do neoliberalismo, e as interfaces com o ensino: as disciplinas e os currículos são pressionados para absorver critérios economicistas naquilo que definem como formação do capital humano: “o fato é que a divulgação massiva dos ideais neoliberais fez com que a maior parte da sociedade brasileira esperasse que as disciplinas escolares tivessem utilidades imediatas quando não econômicas”<sup>21</sup>.

---

<sup>17</sup> Ministro da Economia critica o Fundo de Financiamento Estudantil – Fies, alegando caricatamente que até o filho do porteiro do prédio onde reside acessou o ensino superior. Cf. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/29/guedes-fies-levou-ate-para-filho-de-porteiro-para-universidade-diz-jornal.htm> e/ou <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-30/os-filhos-de-porteiros-que-chegaram-a-universidade-tem-um-orgulho-que-o-ministro-paulo-guedes-ignora.html>

<sup>18</sup> Cf. <https://blogdaboitempo.com.br/2014/05/28/democratizacao-vs-privatizacao-da-usp-a-cartada-final/>

<sup>19</sup>Fonte: <http://www5.usp.br/tag/programa-de-incentivo-a-demissao-voluntaria/>

<sup>20</sup> Cristiano das Neves Bodart e Fernanda Feijó, A importância da sociologia escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. In: Cristiano das Neves Bodart e Radamés de Mesquita Rogério (Orgs.). A importância do ensino das ciências humanas: sociologia, filosofia, história & geografia. Maceió/AL: Editora Café com Sociologia. 2020. 19-47.

<sup>21</sup> Cristiano das Neves Bodart e Fernanda Feijó, A importância da sociologia escolar... 20.

Ao analisar a relação entre democracia, neoliberalismo e ensino de sociologia, um dos ramos das humanidades, os autores destacam que:

Os opositores conscientes não escondem que são contrários a diversas questões preconizadas pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), tais como a democracia, a igualdade, a liberdade de aprender, a tolerância e o respeito. Antes, querem rever no “pelourinho” os negros, os índios e todos os que questionam as “moralizantes chibatadas” que vem da “Casa Grande”. Como exercer uma gestão educacional democrática, preconizada pela LDB, sem democracia social e política? Tal questionamento evidencia que os opositores conscientes são contrários não só à presença da Sociologia nas escolas, como aos princípios expressos na Constituição Federal (1988)<sup>22</sup>.

Elites ultra reacionárias, alinhadas ao projeto de poder em vigor entre as décadas de 1960 e 1980 – contrárias à democracia –, apesar de terem perdido parte de sua centralidade a partir dos movimentos de diretas já (redemocratização), de fato nunca saíram de cena. A partir dos anos 2010 mudaram a estratégia de ação, cooptando e deturpando elementos da democracia, como no processo de *impeachment* de 2016 e os constantes ataques ao Estado Democrático de Direito, por meio da tentativa de fragilização das instituições que o sustentam. Além disso, nas palavras de Santos, “vivemos em sociedades politicamente democráticas, mas socialmente fascistas”<sup>23</sup>.

Setores conservadores, não só no Brasil há de se ressaltar, têm promovido um conjunto de articulações, incluindo a conclamação popular como metáfora invertida da democracia para atacar preceitos democráticos. Esses grupos agem no intuito de minar completamente os avanços sociais alcançados nas décadas que sucederam a reabertura democrática. Sua luta é contra uma sociedade mais socialmente equânime. Justamente os pressupostos de reflexão convergentes ao ensino de humanidades e que se inter-relacionam com a democracia como projeto emancipatório, que nas palavras de Miguel é “sustentado pela reflexão crítica, é a exigência de igualdade efetiva, apresentada por aqueles que não têm acesso a ela no mundo real”<sup>24</sup>.

### **A pós-graduação *stricto sensu* e o ensino de humanidades no Brasil**

A área de ensino é relativamente nova no Brasil, quando considerada um campo de conhecimento autônomo em relação à educação, pelo menos em termos de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC) que faz a gestão estratégica da pós-graduação *stricto sensu* no país. Atualmente agrega 184 programas, com 230 cursos de pós-graduação, distribuídos entre mestrados e doutorados, acadêmicos ou profissionais<sup>25</sup>. Destes, apenas 5 programas de pós-graduação buscam as humanidades como foco: Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL - Universidade Federal do Acre), Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH - Universidade Federal do Amazonas) e Ensino de Humanidades e Linguagens

<sup>22</sup> Cristiano das Neves Bodart e Fernanda Feijó, A importância da sociologia escolar... 21-22.

<sup>23</sup> Boaventura de Sousa Santos, Renovar a teoria crítica e reinventar... 88.

<sup>24</sup> Luis Felipe Miguel, Dominação e resistência: desafios para uma política emancipatória (São Paulo: Boitempo, 2018), 43.

<sup>25</sup>Fonte:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.xhtml?areaAvaliacao=46>



(PPGEHL - Universidade Franciscana), Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN - Universidade Tecnológica Federal do Paraná) e Ensino de Humanidades (PPGEH - Instituto Federal do Espírito Santo). Outros dois programas têm atuação no campo de conhecimento, contudo com focos específicos em algumas áreas ou temas dentro das humanidades: Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS – Universidade do Estado da Bahia), Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER – Universidade Federal do Sul da Bahia) e Diversidade e Inclusão (CMPDI – Universidade Federal Fluminense). Excetuando-se esses 8 programas, os demais 176 da área CAPES Ensino se dividem entre ensino de ciências (química, física, biologia), ensino de matemática e ensino de saúde, principalmente<sup>26</sup>.

Com esses dados não queremos afirmar que não hajam outros programas que façam o debate em torno do ensino de humanidades. Na própria área CAPES Ensino ou em outras áreas – Educação ou áreas específicas das ciências humanas, como Sociologia, História, Filosofia ou Geografia, principalmente a partir dos mestrados profissionais em rede. Contudo, podemos afirmar que no campo das pós-graduações *stricto sensu* há poucos programas exclusivamente dedicados à reflexão do ensino de humanidades no Brasil. Entendemos que todas as áreas de conhecimentos são relevantes para a formação integral do ser humano. Por esse motivo nos questionamos a assimetria nos números.

Aqui vamos apresentar dados produzidos a partir dos resultados de um dos programas específicos que tratam do ensino de humanidades, no intuito de analisar o caminho percorrido nessa seara.

### **O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades**

O PPGEH/Ifes obteve autorização de funcionamento em 2015<sup>27</sup> e sua primeira turma iniciou os estudos em março de 2016. Seis turmas foram iniciadas desde então e até o final de junho de 2021 haviam 56 dissertações disponibilizadas na página oficial do Programa<sup>28</sup>, indicando o número de egressos. A esse respeito, ressaltamos, consta em relatório de acompanhamento de egressos que até o ano de 2020 a maioria dos formados – 85% – já possuíam trabalho antes de entrarem no mestrado<sup>29</sup>. Com esse dado temos que aqueles que buscam o curso querem se qualificar para melhor exercer sua função ou mesmo que desejam mudar de trabalho. Apenas 15% encaravam o mestrado como forma de se colocar no mercado, contudo todos os participantes da pesquisa de acompanhamento de egressos atestaram que a formação em Ensino de Humanidades contribuiu para a carreira profissional deles<sup>30</sup>.

<sup>26</sup>Fonte:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativole s.xhtml?areaAvaliacao=46&areaConhecimento=90200000>

<sup>27</sup> Resolução do Conselho Superior nº 19/2015 de 16 de junho de 2015, substituída pela Resolução do Conselho Superior nº 65/2016, de 05 de agosto de 2016 e Portaria MEC nº 919, de 18 de agosto de 2016, publicada no Diário Oficial da União, de 19/08/2016, que criaram oficialmente o curso de mestrado.

<sup>28</sup> Fonte: [www.ppgeh.vitoria.ifes.edu.br/index.php/producao-academica](http://www.ppgeh.vitoria.ifes.edu.br/index.php/producao-academica)

<sup>29</sup> Fonte: Relatório de Egressos – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades, p. 4 (Disponível em: [https://ppgeh.vitoria.ifes.edu.br/images/stories/Egressos/Relat%C3%B3rio\\_de\\_\\_egressos\\_2020.pdf](https://ppgeh.vitoria.ifes.edu.br/images/stories/Egressos/Relat%C3%B3rio_de__egressos_2020.pdf)).

<sup>30</sup> Fonte: Relatório de Egressos – Programa de Pós-Graduação...

Sabe-se que muitos desses egressos são profissionais das redes municipais e estadual de ensino e buscam na formação em ensino de humanidades uma ferramenta de qualificação de suas aulas. Por esse motivo nos interessou investigar as produções geradas a partir do mestrado. Assim, selecionamos as 56 dissertações já mencionadas, a fim de mapear as tendências, correntes teóricas e conceitos principais. Metodologicamente foram analisados os títulos, os resumos e as palavras-chave com suporte do software MAXQDA. Foram tratadas como categorias de análise os principais conceitos, autores citados e metodologias empregadas nos trabalhos defendidos – todas as categorias tiveram recorte quantitativo (as mais citadas). A partir dessas categorias foram mapeadas as unidades de registro, que segundo Bardin, “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”<sup>31</sup>.

As unidades de registro foram organizadas no formato de nuvem de palavras, para que procedessem as análises contextuais de aparecimento das mesmas no texto. Dessa maneira obtivemos um cenário quantitativo e qualitativo das categorias e unidades de registro, a partir do título, resumo e palavras-chave das 56 dissertações analisadas, compreendidas as defesas entre 2017 (as primeiras defesas da turma 2016 – 1º ingresso no Programa – iniciaram suas defesas no ano seguinte) e 2021 (o recorte temporal de análise de materiais dessa pesquisa se encerrou com as defesas realizadas até 30 de junho de 2021).

A primeira análise empreendida foi uma comparação entre as 10 unidades de registro mais frequentes, por turma (ano de ingresso no programa).



Fonte: elaboração própria do autor.

Figura 1  
Nuvem de palavras a partir do título, resumo e palavras-chave das dissertações analisadas

<sup>31</sup> Laurence Bardin, *Análise de conteúdo* (São Paulo: Edições 70, 2011), 134.

Ensino, pesquisa e educação são os destaques das produções analisadas, com 187, 163 e 154 citações, respectivamente. Em muitos contextos essas unidades de registro aparecem combinadas. O ensino é a unidade de registro mais marcante e nesse sentido aparece contextualmente caracterizando seus níveis na educação formal – ensino infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II, ensino médio, ensino básico, rede pública de ensino – ou ainda a sua aplicação específica – ensino de história, ensino de geografia, ensino de língua portuguesa, ensino de literatura, ensino religioso, ensino de arte, práticas de ensino, ensino de humanidades e ensino e aprendizagem. Considerado os níveis e a aplicação específica, temos uma grande variedade da produção, com destaque para as áreas de conhecimento. O ensino de humanidades, nesse caso, extrapola aquele definido na Base Nacional Comum Curricular, em que define a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como aquela integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Além dessas quatro áreas, os dados apontam que o ensino de humanidades tem contemplado ainda o ensino de Arte, Ensino Religioso, Língua Portuguesa e Literatura, além de educação física que não aparece relacionado diretamente ao ensino, mas emerge a partir da unidade de registro educação.

Aliás, no contexto no qual se destaca a unidade de registro educação, temos a educação ambiental como principal categoria, emergindo ainda a variação educação ambiental crítica. A questão ambiental tem sido um dos principais temas de dissertações, demonstrando a capacidade interdisciplinar do tema, uma vez que está sendo tratado a partir de campos como a história, geografia, sociologia, filosofia, pedagogia e artes cênicas, segundo os dados. Ainda explorando a unidade de registro educação temos a ocorrência de pesquisas que investigaram a educação na cidade, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação básica, educação patrimonial, educação no campo, educação física, educação e televisão, educação e CTS/CTSA (Ciência, Tecnologia e Sociedade e Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), educação estética e educação formal e não-formal. Pode-se aferir a diversidade de temas e problemáticas da produção em ensino de humanidades abordando a educação.

Vale destacar que a pós-graduação *stricto sensu* cumpre um papel essencial no processo de formação continuada de profissionais da educação – aqueles que já estão atuando, como é o caso da maioria do público-alvo dos programas profissionais, ou para aqueles que desejam se inserir no mercado de trabalho. Temos deficiências consideráveis de políticas públicas voltadas para a formação continuada no nível federal, estaduais ou municipais. Apesar da meta 16 do Plano Nacional da Educação<sup>32</sup>, o que temos são obstáculos consideráveis, principalmente dos sistemas estaduais e municipais, com a liberação ou flexibilização de carga horária docente para realização de cursos de pós-graduação. A meta 14 do plano supracitado indica o objetivo de atingir a formação de 60.000 mestres e 25.000 doutores por ano<sup>33</sup>, contudo sem políticas públicas com capilaridade nos estados e municípios há transferência de responsabilidade – e sobrecarga de atividades – para os profissionais da educação para a busca por formação continuada no nível de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo Machado e Teixeira:

<sup>32</sup> “Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Fonte: Plano Nacional da Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>)

<sup>33</sup> “Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.” (*Ibid.*)

passados mais de vinte anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/96, quando o processo formativo para a docência respaldou um profícuo debate, em especial para o magistério dos anos iniciais da Educação Básica, ainda há lacunas significativas em torno das políticas de formação do professor.

[...]

é possível afirmar que a formação inicial recebida pelos docentes ainda costuma ser altamente teórica e com pouca atenção para a prática escolar. Além disso, a preparação em conhecimentos específicos referentes às disciplinas e conteúdos a serem ensinados e às estratégias didáticas e metodológicas voltadas para a docência dos anos iniciais ainda se mostra insuficiente<sup>34</sup>.

Essas considerações são feitas, uma vez que a partir da figura 1 temos a unidade de registro formação como uma das mais recorrentes nas pesquisas analisadas. Cumpre destacar que a formação emerge relacionada com a formação de professores e a formação integral do ser humano (estudante ou qualquer pessoa que participe das ações desenvolvidas nas pesquisas). Essa formação é aquela mesma preconizada na Base Nacional Comum Curricular:

a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades<sup>35</sup>.

Para promover o desenvolvimento humano global, o país necessita formar continuamente aqueles que vão formar os alunos. É um processo de retroalimentação. Profissionais do ensino, ao construir novos conhecimentos em um mundo em constante transformação, precisam estar em contato com novos conteúdos, desenvolver novas estratégias didáticas e estar à par das inovações tecnológicas à serviço da educação. Nesse sentido, não apenas para o ensino de humanidades, mas para todas as áreas de conhecimento.

---

<sup>34</sup> Luciana Castro Oliveira Machado e Beatriz de Basto Teixeira, “Apontamentos sobre a formação em rede no pacto nacional pela alfabetização na idade certa”. Educação em revista, Belo Horizonte, Vol: 36 e214853 (2020): 3 Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982020000100211&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100211&lng=es&nrm=iso)

<sup>35</sup> Brasil, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>.



Fonte: elaboração própria do autor.

Figura 2

Nuvem de palavras de conceitos principais

Em termos conceituais a investigação identificou um perfil alinhado ao campo da teoria crítica. A categorização a partir das unidades de registro demonstra o conceito de educação ambiental crítica, nos moldes do que pesquisa Carlos Frederico Bernardo Loureiro. Segundo sua tese, a educação ambiental tradicional não aprofunda radicalmente o debate em torno da apropriação social do meio ambiente. Para diferenciar a educação ambiental tradicional da educação ambiental crítica, propõe embasamento no materialismo histórico-dialético<sup>36</sup>. Nesse mesmo campo, as indicações da unidade de registro pedagogia categorizadas demonstraram duas grandes vertentes: a pedagogia histórico-crítica, cujo expoente é Demerval Saviani<sup>37</sup>, e a pedagogia freiriana ou pedagogia da libertação, encabeçada pela obra de Paulo Freire<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> Método de análise desenvolvido por Karl Marx que combina a dialética de Hegel, a partir de uma origem essencial da matéria (materialismo), tendo o historicismo como fio teleológico. Para criticar o idealismo – promovido pelo próprio Hegel, entre outros- Marx propôs um método que parte das condições materiais de existência. Em suas palavras “o primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro estado de coisas a se constatar é, portanto, a organização corporal desses indivíduos e a relação com a natureza restante que aquela lhes dá”. Karl Marx e Friedrich Engels, A história dos homens. In: Karl Marx e Friedrich Engels, Florestan Fernandes (organizador). 3ª ed. (São Paulo: Editora Ática, 1989), 187.

<sup>37</sup> Segundo Saviani, a pedagogia histórico-crítica se fundamenta teórico-metodologicamente na busca pela explicitação de “como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente”. Dermeval Saviani, Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. (Campinas, SP: Autores Associados, 2011) 2 (apresentação)

<sup>38</sup> Autor brasileiro mais citado internacionalmente em trabalhos acadêmicos e patrono da educação no Brasil. Sua obra mais conhecida, Pedagogia do Oprimido. Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido.

Os conceitos de identidade, gênero e movimentos sociais também são relevantes nesse contexto. Como já defendido no início deste artigo, a relação entre movimentos populares, comunitários e sociais com o ensino de humanidades nos auxilia no entendimento da própria configuração do campo de conhecimento. O recorte desta pesquisa reafirma essa tendência, uma vez que os movimentos foram abordados a partir da perspectiva do ensino. Perguntas do tipo, como temas sociais específicos, que são objeto de luta social, podem gerar conteúdos de ensino? Como a mobilização em espaços não-formais de ensino, em torno de movimentos comunitários e sociais, contribui para a formação integral e plural do indivíduo? Como potencializar a ação coletiva a partir dos conhecimentos historicamente organizados, relacionando as experiências com o ensino?



Fonte: elaboração própria do autor.

Figura 3  
Nuvem de palavras dos principais autores referenciados

A última análise proposta com os dados produzidos foi em relação aos autores centrais das pesquisas analisadas. Como principal autor citado nos títulos, resumos e palavras-chaves temos Paulo Freire. Como já mencionado, a proposição de uma educação libertadora a partir de uma pedagogia problematizadora, cooperativa e calcada em elementos concretos da realidade experienciada pelo aluno, define a maioria das pesquisas em ensino de humanidades. Na sequência Demerval Saviani e sua Pedagogia Histórico-Crítica desponta como destaques entre as opções teóricas dos mestres em ensino de humanidades. Acompanham a lista seleta dos mais citados: Le Goff, principalmente nos estudos de ensino de história; Morin, para o debate em torno da educação ambiental; Dussel, também alinhado aos debates ambientais, mas na perspectiva do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS; Bakhtin, nas pesquisas de ensino de língua portuguesa e literatura (assim como Cândido e sua defesa pelo direito à literatura); e Vigotski, utilizado como base para estratégias de metodologia de ensino de um modo geral; Gadotti, signatário dos escritos de Freire; Ibiapina, e a sua metodologia de pesquisa colaborativa; e Brandão, a partir da metodologia de pesquisa-ação.

---

62ª ed. (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016), é a referência mais utilizada no Programa de Pós-Graduação analisado.

## Considerações finais

Ao questionar acerca do fim das humanidades, seus possíveis impactos para o ensino e para a aprendizagem, Umbelino tece uma série de questões:

Sem o contacto crítico e aprofundado com os grandes textos de filosofia social e política que permanecem matriciais do pensamento ocidental, por exemplo, de que modo poderemos verdadeiramente ser capazes de pensar politicamente para lá do lugar-comum ou do propagandisticamente repetido? Sem o encontro, sob o modelo paciente da leitura e da aplicação, com os grandes textos literários e religiosos como poderemos ser capazes de continuar a submeter à crítica informada todas as autoridades inquestionáveis e enganadoras? E como poderemos continuar a confrontar a tradição com a crise que a pode manter viva? Sem o contexto das várias línguas estrangeiras, com o quadro rico de diferentes literaturas e culturas que mantêm próximas na diferença, como seremos capazes – realmente – de continuar a reconhecer o outro na sua diferença? E como conseguiremos continuar a acolher a diferença como a ocasião e o motivo para nos conhecermos melhor a nós próprios? Sem esse encontro multilinguístico, cosmopolita e – no limite – inter-religioso, como saberemos preocupar-nos autenticamente com esse outro e reconhecer, nessa preocupação, o que nos une sob as diferenças de posição social, credo, raça ou nação? Sem as ocasiões de encontro transformador que as grandes obras de arte permitem, como seremos capazes de meditar imaginativamente os problemas complexos que fundam a raiz histórico-cultural do existir humano? Sem o encontro paciente e conflitual, aberto e radical com os grandes projectos filosóficos que são matriz do pensamento ocidental, como aprenderíamos genuinamente a pensar e manter actualizados, em termos complexos e no campo de um profícuo conflito de interpretações, conceitos fundamentais para orientar a existência, tais como os conceitos de bem e mal, justiça e moral, ética e política, belo e feio, tempo e espaço, memória e reconhecimento, culpa e perdão, autenticidade e valor, identidade e alteridade, etc.<sup>39</sup>

As humanidades com seus instrumentais teórico-metodológicos particulares não podem ser substituídas por aulas de programação, educação financeira, projetos de vida ou outros conteúdos, sob pena de obstruir a interpretação das pluralidades inerentes à sociedade. E isso tem um alto custo para a coletividade. Projetos que visam padronizar a vida tendem a observar o plural como maléfico e, por isso, o desejo de eliminação – simbólica e mesmo física – do outro. Atingir os conflitos extremos, na concepção de Santos<sup>40</sup>.

Neste artigo nos propomos fazer uma incursão sobre o campo do ensino de humanidades, primeiramente atravessando a sua configuração a partir da década de 1980 com a redemocratização no Brasil, até o momento atual caracterizado pelos ataques ao ensino científico de humanidades. Chegamos à conclusão que há uma correlação temporal entre essas ofensivas e os riscos aos pressupostos democráticos.

<sup>39</sup> Luís António Umbelino, “O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise”, *Cadernos de Pesquisa* [online]. Vol: 48 num 167 (2018): 198. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144666>.

<sup>40</sup> Leonardo Bis dos Santos, “O conflito social como ferramenta teórica para interpretação...”

Reconhecida sua relevância para o desenvolvimento humano integral, o ensino de humanidades possui vínculos estreitos com movimentos populares, movimentos sociais e coletivos. Suas metodologias próprias de análise científica e as problemáticas abordadas são próprias para estimular “uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto”. A análise baseada na explicitação de conflitos, conforme apresentada no quadro 1, contribui para visibilidade das contradições inerentes à realidade. As humanidades e os movimentos sociais, populares e comunitários possuem repertório vasto nesse sentido. Assim, a produção acadêmica do Programa de Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo foi analisada como representativa. Buscamos analisar as dissertações defendidas nos 5 primeiros anos de funcionamento do programa de pós-graduação frente ao contexto sociopolítico do país. Tendo em vista as unidades de registro que emergiram da produção, bem como a categorização por conceito e por autor principal, demonstram uma considerável pluralidade de áreas – para além das 4 já tradicionais para as humanidades –, de temas e de abordagens conceituais. Indicam: 1) a prática de interdisciplinaridade, uma vez que o foco das pesquisas são os temas e não as áreas; 2) a maior parte dos conceitos e dos autores principais utilizados estão diretamente associados à pedagogia teórico-crítica. Os dados do programa ainda apontam que tem cumprido relevante papel de formação continuada, a despeito da falta de estruturação de políticas públicas condizentes com as metas estipuladas no Plano Nacional de Educação. Por toda a exposição inicial e com suporte dos dados produzidos, vale ressaltar que atuar no ensino de humanidades, a partir de uma perspectiva teórico-crítica, no papel de professor formador em formação, em um contexto de ataques à ciência de um modo geral é, antes de mais nada, um ato de resistência.

## Bibliografia

Azevedo, Gustavo Cravo de. Sociologia no Ensino Médio: uma trajetória político institucional (1982-2008). 222 folhas. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense. 2014. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/9985/Disserta%E7%E3o%20Gustavo%20Cravo.pdf;jsessionid=1BDB24751EED4467D2C3C951DB85004A?sequence=4> Acesso em 31 mai. 2019.

Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. 2011.

Bodart, Cristiano das Neves e Feijó, Fernanda. A importância da sociologia escolar: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. In: Bodart, Cristiano das Neves; Rogério, Radamés de Mesquita (Orgs.). A importância do ensino das ciências humanas: sociologia, filosofia, história & geografia. Maceió/AL: Editora Café com Sociologia. 2020. 19-47.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

Brito, Dayane Galdino. “A trajetória da natureza na geografia escolar brasileira: permanências e mudanças”. Geografia – Ensino & Pesquisa, Vol: 24 (2020): 1-31. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41837>.

Ceccon, F. A.; Souza, G. S.; Oliveira, S. R. de; Sant’Anna, T. K. de M. “Breve abordagem acerca da trajetória evolutiva do ensino de artes”. Revista de Educação Popular, Vol: 19 num 3 (2020): 210-227. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52353>.



Ferreira, Adelino et al. (Orgs.). Humanidades: da teoria à prática docente. Porto Alegre, RS: Editora Fi. 2021.

Freire, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 62ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2016.

Machado, Luciana Castro Oliveira e Teixeira, Beatriz de Basto. "Apontamentos sobre a formação em rede no pacto nacional pela alfabetização na idade certa". Educação em revista, Belo Horizonte, Vol: 36 e214853 (2020): 3 Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982020000100211&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100211&lng=es&nrm=iso)

Marx, Karl e Engels, Friedrich. A história dos homens. In: Marx, Karl e Engels, Friedrich. K. Marx e F. Engels – História. Florestan Fernandes (organizador). 3ª ed. São Paulo: Editora Ática. 1989. 182-214.

Miguel, Luis Felipe. Dominação e resistência: desafios para uma política emancipatória. São Paulo: Boitempo. 2018.

Salles, Walter e Gentilini, Maria Augusta. "Desafios do ensino religioso em um mundo secular". Cadernos de Pesquisa. Vol: 48 num 169 (2018): 856-875. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145320>.

Santos, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo. 2007.

Santos, Leonardo Bis dos. "O conflito social como ferramenta teórica para interpretação histórica e sociológica". Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas [online]. Vol: 9 num 2 (2014). 541-553. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-81222014000200015>>.

Saviani, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados. 2011.

Umbelino, Luís António. "O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise". Cadernos de Pesquisa [online]. Vol: 48 num 167 (2018): 192-202. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144666>.

**REVISTA**  
**INCLUSIONES** M.R.  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

**CUADERNOS DE SOFÍA**  
**EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.